



NARRATIVAS TÊXTEIS
E DOCÊNCIA ARTISTA
Luciana Borre

**NARRATIVAS TÊXTEIS
E DOCÊNCIA ARTISTA**
Luciana Borre


Editora
UFPE
RECIFE
2026

Universidade Federal de Pernambuco
Reitor: Alfredo Macedo Gomes
Vice-Reitor: Moacyr Cunha de Araújo Filho



Editora UFPE

Diretor: Junot Cornélio Matos
Vice-Diretor: Diogo Cesar Fernandes
Editor: Artur Almeida de Ataíde

Conselho Editorial (Coned)

Alex Sandro Gomes (CIn)
Carlos Newton Júnior (CAC)
Katharine Raquel Pereira dos Santos (CAV)
Marília de Azambuja Ribeiro Machel (CFCH)
Raylane Andreza Dias Navarro Barreto (CE)

Editoração

Revisão de texto: João Gabriel Pereira da Silveira
Projeto gráfico: Ildembergue Leite

Catálogo na fonte

Bibliotecária Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

N972n Nunes, Luciana Borre.
Narrativas têxteis e docência artista [recurso eletrônico]
/ Luciana Borre. – Recife : Ed. UFPE, 2026.
1 recurso online (153 p. : il. color.)
Inclui referências.
ISBN 978-65-5962-324-2 (online)
DOI 10.57253/978-65-5962-324-2
1. Arte – Estudo e ensino. 2. Comunicação visual. 3. Arte
nas universidades e faculdades – Pernambuco. 4. Tecelagem
manual. 5. Arte moderna – Séc. XXI. I. Título.
707 CDD (23.ed.) UFPE (BC2026-001)



Este livro resulta de pesquisa fomentada pelos seguintes editais da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) de apoio às pesquisas e às ações artístico-culturais: Edital do Programa de Incentivo e Bolsas de Extensão e Cultura (Pibexc, 2021), da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proexc); editais dos anos de 2021, 2022 e 2023 do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); e Edital de Estímulo à Inovação no Âmbito de Práticas de Ensino na Graduação (2022), da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd). Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo financiamento (Código de Financiamento 001), e à UFPE. A exposição artística *Toda vez que me perco de mim*, apresentada ao público de julho a setembro de 2025, na Torre Malakoff, localizada no Centro Histórico do Recife, em Pernambuco, foi oriunda desta pesquisa em arte.

Sumário

1

COSTURANDO FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS TÊXTEIS 6

2

TECENDO UMA DOCÊNCIA ARTISTA 14

3

CROCHETANDO AUTOBIOGRAFIAS TÊXTEIS 28

4

BORDANDO NARRATIVAS TÊXTEIS 63

Narrativa têxtil 1: Obediências 65

Narrativa têxtil 2: Alinhavadas 77

Narrativa têxtil 3: Colchetes e colchonetes 88

Narrativa têxtil 4: Reconciliação 92

Narrativa têxtil 5: Imersão em barro e esmeralda 102

Narrativa têxtil 6: Em cada casa, sonhos (trans)bordados 107

Narrativa têxtil 7: Intencionalidades em azul 108

Narrativa têxtil 8: Corazón de trapo 116

Narrativa têxtil 9: Em balanço 120

Narrativa têxtil 10: Balançar em dois 129

5

ARREMATANDO PONTOS E NÓS 144

Referências 147

Sobre a autora 153

1

COSTURANDO FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS TÊXTEIS

O que é a imprescindibilidade de criação têxtil? Como as práticas contemporâneas em Arte Têxtil têm sido pensadas e vivenciadas? Como se relacionam com a formação da/o docente artista? Como as narrativas autobiográficas ecoam nos processos de ensinar, aprender e artistar? Como tornar-se professoras/res inventivas/os diante de tantos processos artísticos e pedagógicos reguladores? Quais são as possíveis vulnerabilidades e riscos nos processos inventivos de ensinar? Como as lembranças autobiográficas contribuem para a formação da/o docente artista? Como acontecem os processos de criação artístico/pedagógicos durante a formação da/o docente? Quais regimes de verdade buscamos criar sobre as práticas e narrativas têxteis contemporâneas? Como estão circulando as discussões e os processos de criação em Artes Têxteis? Como mapear práticas têxteis contemporâneas em um contexto histórico-cultural que impossibilita as demarcações metodológicas e a construção de novos muros epistemológicos?

Um processo ancestral de criação com linhas, agulhas e tecidos sobrevive ao tempo? Que memórias um processo de criação têxtil pode evocar? Quais visualidades permeiam o uso das materialidades do campo da Arte Têxtil? Que possíveis fraturas podem se consolidar no campo da Arte Têxtil? Como memórias individuais — reais e/ou ficcionais — podem transbordar na/em relação com o outro? Como memórias autobiográficas ganham força nos campos das micro e macropolíticas? Quais as dimensões relacionais e educacionais do trabalho têxtil? Como fomentar processos poéticos e educacionais por meio das práticas contemporâneas em Arte Têxtil? Como o campo acadêmico instiga pesquisas e investigações poéticas costuradas às aprendizagens ancestrais de determinados grupos étnicos? Como as aprendizagens do bordado, da tapeçaria, do crochê, entre várias outras técnicas, estão ligadas aos conhecimentos do cotidiano e como isso afeta o campo acadêmico e o sistema das artes? Como as práticas têxteis estão sendo trabalhadas — e invadidas — pelas novas tecnologias digitais da informação e comunicação? Como o uso da Inteligência Artificial influencia e/ou constrói novas práticas e manualidades têxteis? Como a materialidade têxtil pode ser ressignificada nos processos de criação em artes visuais? Como o fazer/pensar/sentir têxtil se fortalece na contemporaneidade? Quem narra as práticas têxteis de comunidades originárias e quilombolas? Como o sistema das artes se relaciona com as narrativas têxteis de grupos ditos “minoritários”? Como editais de fomento à arte e cultura, convocatórias de bienais, mostras e salões de arte, chamadas para residências artísticas, entre outros mecanismos de legitimação cultural, estão pensando o campo das práticas têxteis?

São muitas as inquietações que impulsionam as minhas práticas artísticas e pedagógicas. Logo, sou uma artista que cria a partir das relações educacionais. Sinto e percebo que cada encontro em sala de aula, cada palavra, gesto, sorriso ou desconforto compartilhado com as/os estudantes e colegas, por exemplo, gera uma energia potente de criação, e, por isso,

me reconheço como uma aprendiz nos grupos com os quais tenho o compromisso de “ensinar algo”. Essas relações geram a minha pulsão pela criação justamente porque me impregnam de incertezas e vontade de conhecer a mim mesma por meio do outro. Sou uma docente artista porque acredito que as relações educacionais são espaço, tempo e oportunidade para a geração de potentes conhecimentos artísticos. Há várias versões de mim e do meu trabalho criadas a partir do que vivo e aprendo em sala de aula. Sou uma docente artista que cria e tem foco na promoção de vivências performáticas têxteis coletivas para o encontro de estudantes, familiares, artistas e interessadas/os em práticas poéticas/educacionais que visam a integralidade do ser humano em suas inúmeras dimensões.

Também sou pesquisadora interessada nos campos da Educação da Cultura Visual, Arte e A/r/tografia com interesses específicos na formação de docentes de Artes Visuais e de outras licenciaturas. Sendo assim, este livro apresenta um pouco de minhas experiências artísticas e pedagógicas ao longo dos últimos quatro anos, período em que protagonizei processos narrativos coletivos por meio das práticas contemporâneas em Arte Têxtil.

Tenho algumas motivações subjetivas e argumentações práticas para empreender uma investigação com tantas perguntas. A primeira delas foi o contexto profissional no qual estou inserida: parto de uma universidade pública brasileira, localizada na região Nordeste do Brasil, e, mais especificamente, do seu Departamento de Artes, que atende cursos de graduação e pós-graduação em Artes Visuais e que tem, em seu corpo docente, várias/os pesquisadoras/es interessadas/os no viés autobiográfico na pesquisa em Artes, na formação docente e no ensino de Artes Visuais. A cumplicidade com alguns colegas de pesquisa, bem como a inserção em âmbitos artísticos e em comunidades investigativas narrativas, fortaleceu minha vontade de pesquisar e criar conjuntamente. Além disso, também leciono em outros cursos de licenciatura e presencio, cotidianamente, a vontade da narrativa de si oriunda das/os

estudantes, principalmente aquelas/es que têm vivências até então invisibilizadas no cotidiano do âmbito acadêmico.

Nesse mesmo contexto, verifico que os conhecimentos têxteis e os processos de criação derivados dessa materialidade estão presentes no cotidiano e nas histórias de vida, criando anseios para gerar saberes têxteis a partir de experiências prévias, muitas vezes ligadas a tradições culturais e familiares. Por ser um suporte comum, de fácil acesso e com forte tradição popular, o têxtil acolhe narrativas, provocando discussões sobre experiências de ensino e de aprendizagem. O saber-fazer têxtil aproxima relatos comuns, desperta a vontade de criar junto, fortalece o que é necessário dizer porque geralmente se refere a práticas coletivas e tem sua materialidade ligada ao cotidiano. Apontei essa constatação no livro intitulado *Bordando afetos na formação docente* (Borre, 2020), em que, ancorada nos estudos da Cultura Visual, também problematizei os processos de criação artística e de formação docente atrelados a nomes e histórias renomadas e legitimadas pelo sistema das artes em detrimento das bagagens culturais e conhecimentos prévios apresentados pelas/os estudantes.

Mesmo com potencial significativo para as relações educacionais e artísticas, os saberes têxteis ainda ocupam um terreno de menor legitimação — prestígio não notório — na formação do docente de Artes Visuais e no sistema “dito oficial” e comercial das artes. É verdade que as principais justificativas histórico-culturais giram em torno da ligação do têxtil ao feminino e ao campo do artesanato, mas o principal fator de subjugação está no fato de que o têxtil é/pode ser para todas/os, fator que fratura a pseudoproteção do campo artístico como detentor do potencial criativo, como único portador do que é considerado arte. O campo das narrativas têxteis destrói a centralidade das artes, combate os valores estéticos rebuscados e perturba a noção aurática da arte porque se aproxima do cotidiano, envolvendo relatos comuns, e porque pode ser feito por quem deseja assumir o protagonismo.

Provocada por esse contexto, em 2019, ministrei, com orientandas de graduação e de pós-graduação, um componente curricular eletivo e um curso de extensão intitulado *Experimentações e narrativas têxteis*. Não ficamos surpresas com o elevado quantitativo de interessadas/os de diversas áreas de formação — ou sem formação acadêmica. Ao mesmo tempo que a disciplina e o curso de extensão transcorriam, abri uma investigação de iniciação científica (Pibic) para, de fato, constatar e registrar o interesse e a necessidade da presença dos conhecimentos em Arte Têxtil na formação docente. Preocupava-me se a discussão das práticas têxteis contemporâneas representava uma expectativa significativa na formação daquelas/es jovens educadoras/es e se era uma necessidade real. A partir disso, verifiquei que as narrativas têxteis estavam presentes de maneira sutil, porém visível, no contexto de formação docente entre as/os estudantes que frequentaram o curso de graduação e pós-graduação em Artes Visuais entre os anos de 2011 e 2019. O uso do têxtil geralmente aparecia nos relatos de processos de criação em artes, nos cadernos de registros, anotações e nas práticas educacionais em âmbitos formais e não formais de educação. Além disso, também constatei que muitas narrativas autobiográficas dos trabalhos de conclusão de curso (TCCs) e dissertações estavam ligadas às vivências com a materialidade têxtil, facilitando a inserção de saberes não institucionalizados e aproximando cada vez mais o fazer poético, investigativo e docente como uma unidade integrante do ser professor/a.

Outra motivação para o desenvolvimento desta investigação foi a criação e implantação do curso de Bacharelado em Artes Visuais, em 2019, com o objetivo de “formar bacharéis em Artes Visuais, os quais tenham uma visão crítica e construam uma poética artístico/estética numa constante interlocução com a contemporaneidade” (UFPE, 2017, p. 22). Nesse mesmo ano, iniciou-se a Reforma Integral do Projeto Pedagógico do Curso de Artes Visuais — Licenciatura. A participação das/os estudantes na criação do curso de bacharelado e na reforma

curricular da licenciatura (ainda não concluída) aconteceu por meio de avaliações semestrais realizadas durante os três anos anteriores com o objetivo de registrar seus apontamentos e sugestões de melhorias, incluindo a criação de componentes curriculares adaptados às discussões, demandas e ao cenário artístico contemporâneo, bem como ações de pesquisa e extensão voltadas às narrativas oriundas de um novo perfil de estudantes oriundas/os das ações afirmativas.

O corpo docente, junto às/aos estudantes, percebeu a necessidade de haver uma maior vinculação entre os conhecimentos específicos da área de Artes Visuais e as experiências prévias e narrativas autobiográficas das/os discentes. Além disso, o corpo docente e os estudantes questionaram a invisibilidade de certos assuntos em suas formações acadêmicas e a perpetuação de técnicas, conteúdos e conceitos oriundos de uma visão elitista e/ou eurocêntrica da arte. A inserção de tais assuntos, componentes curriculares e perspectivas de investigação desafiaram o grupo de professoras/es a uma adaptação às demandas atuais, levando-me a buscar qualificação profissional específica no campo das Artes Têxteis. Por isso, no primeiro semestre de 2020, realizei uma residência artístico-pedagógica na Universidade Nacional de Córdoba, na Argentina, trabalhando com algumas artistas argentinas com longa experiência e conhecimentos adquiridos sobre a inserção das materialidades e procedimentos têxteis no campo de investigação das Artes Visuais.

Nesse ano, o isolamento social causado pela pandemia de Covid-19, que tanto provocou instabilidades econômicas e socioemocionais, me oportunizou resgatar certas vivências familiares particulares em que a materialidade das agulhas, linhas, fios e tesouras se mesclavam com as aprendizagens sobre como viver o feminino e a docência. Receitas de crochê, revistas com indicação de casacos de lã, costura de vestidos para cerimônias religiosas, bordado de paninhos para a casa, confecção de cachecóis para aumentar a renda familiar, entre tantas outras práticas, foram comuns em minha trajetória de vida, oportunizando lembranças afetivas para construir

elos com as minhas ancestralidades. Mais do que o resgate de memórias familiares, aprofundi um caminho de autoinvestigação e construí uma nova fase de criação em artes focada nas possibilidades de expansão poética do bordado, do crochê, da tapeçaria e da performance têxtil.

Foram essas aproximações que me estimularam a formalizar a investigação intitulada *Narrativas têxteis e docência artista*, entre 2020 e 2024, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), investigação esta que tem seus caminhos e perspectivas apresentadas neste livro. A partir disso, fui frequentemente convidada a participar de exames de qualificação e bancas de mestrado e doutorado no campo da Arte Têxtil, além de orientar pesquisas. A partir dessas experiências, percebi que um relato comum das/os pesquisadoras/es era a dificuldade de legitimação de seus estudos no âmbito acadêmico. Por isso, destaco a importância das publicações das revistas universitárias, que têm sido uma das principais fontes teórico-práticas, tais como o dossiê intitulado *Ensino de Artes Visuais e Artesania: experiências e confluências metodológicas*, publicado pela Revista Gearte (Pillar, 2020), e o dossiê intitulado *A memória e o têxtil*, publicado pela Cartema: Revista do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE-UFPB (Borre et al., 2022).

O que apresento neste livro é a caminhada traçada na pesquisa em Arte, por meio da qual estudantes e eu protagonizamos processos narrativos a/r/tográficos por meio de práticas contemporâneas em Arte Têxtil. Cada linha escrita, ponto traçado ou corte por nós apresentados neste livro destaca um pouco mais a minha própria construção enquanto artista, professora e pesquisadora. Por isso, desde já sou grata pela cumplicidade de Veruschka Pereira Greenhalgh, Letícia de Melo Andrade, Mariana de Albuquerque Penha, Rayellen Alves, Brenda Bazante, Shavanna Nascimento, Alanys Araujo, Mellanie Nascimento, Graciela Ferreira, Ingrid Borba e Letícia Monteiro, estimadas profissionais comprometidas com o ensino das Artes Visuais.

No primeiro momento, discorro sobre o que vivo/sinto/aprendo enquanto docente artista e como o ensino das Artes Visuais e a formação docente se entrelaçam com as práticas têxteis autobiográficas. Depois, apresento o que percebo sobre as narrativas têxteis contemporâneas em suas dimensões histórico-culturais. É nessa parte que também registro as aprendizagens e as criações com as estudantes e seus transbordamentos para a criação de experiências significativas no campo artístico e educacional. Por fim, mostro os meus processos de criação em arte têxtil construídos por meio da “interpelação de si” e das relações interpessoais do caminho menos percorrido do autoconhecimento. São obras têxteis (bordados, tapeçarias, cologravuras, performances, instalação, vídeo arte e livro/objeto) acompanhadas de contos poéticos que vislumbram o transbordamento de si por meio da materialidade têxtil. Grande parte destas obras foram apresentadas ao público na exposição individual *Toda vez que me perco de mim* (2025), na Torre Malakoff, centro histórico do Recife/PE.

2

TECENDO UMA DOCÊNCIA ARTISTA

A docência artista à qual dedico atenção está atrelada às seguintes perguntas: o que posso criar/sentir/viver/aprender com as/os estudantes, colegas e educadoras/es? Quais histórias autobiográficas e narrativas de vida ecoam entre nós, gerando possibilidades de criação em arte? Como criar ações poéticas e educacionais nas relações coletivas? Quais sentidos éticos e estéticos podemos construir/ser/viver? Como viver uma ética amorosa na formação docente?

Docência artista¹ é resistência às relações interpessoais individualizantes. É investimento no cuidado de si e nas narrativas autobiográficas preocupadas e responsáveis pelos possíveis transbordamentos para o outro. É sinônimo de autoconhecimento e compromisso relacional que leva a uma ética e estética amorosa e rompe com o afogamento das atribuições pedagógicas em detrimento do fazer artístico e de sua criação. Entende os campos das artes e da educação em seus aspectos políticos, uma vez que o compartilhamento de narrativas

1 Referência direta aos estudos da pesquisadora Luciana Gruppelli Loponte (2005).

autobiográficas é uma ação política. Não descobre, desperta ou decifra identidades docentes, mas cria, inventa e sente as *desidentidades* que ecoam nas relações interpessoais. A docência artista arrisca viver o presente — o agora; pensa, inventa, investiga e abre-se a experiências de criação.

A partir disso, dialogo com algumas referências contemporâneas para falar especificamente sobre a docência artista, porque reconheço suas influências em minha atuação profissional e honro suas produções no âmbito da formação docente, principalmente porque falam a partir de lugares comuns: as salas de aula como espaço/dimensão/lugar de criação. A primeira referência que menciono, aqui, é Sandra Mara Corazza (2006, 2009, 2011, 2012, 2019), que cunhou o termo *artistagem*, em referência à possibilidade de reinvenção de si, a uma ética e uma política de se inventar, a uma prática de vida cotidiana que procura “o não-sabido, o não-olhado, o não-pensado, o não-sentido, o não-dito” (Corazza, 2006, p. 15). É importante destacar esse conceito porque a autora pensa uma poética de aula por meio da necessidade de acontecimentos — *qualidade acontecimental* (Corazza, 2009). Todas as vezes que rememoro os meus processos de criação em Artes Visuais, inclusive os que apresento na última parte deste livro, me dou conta de que esses processos partiram de ou foram instigados pelos acontecimentos durante os encontros com as/os estudantes em sala de aula. Minhas *desidentidades* como professora, artista e pesquisadora voam quando crio movimentações artísticas/pedagógicas relacionais e quando me resguardo para acolher, acomodar e integrar os acontecimentos imprevisíveis que somente a vontade de se relacionar com outro pode oferecer. É o que me toca subjetivamente, impulsionando-me a viver arte; parte da relação e compromisso de estar com o outro — no meu caso, geralmente estudantes com as/os quais tenho a oportunidade de deixar-me ser quem sou. É este o lugar de onde extraio sonhos, anseios e desejos para criar a docência e concretizar uma vida docente mais alegre.

Ao poetizar uma aula, traduzindo imagens fantasiosas – dotadas de anterioridade psíquica, relativamente às ideias e à linguagem –, sonhamos matérias excepcionais ou gastas pelo hábito e opacas ao olhar, que adivinhamos, escavamos e recolhemos, criando a paixão encontrada em toda obra artistada. Na aula, de qualidade acontecimental, sonhamos em voz alta a pesquisa (Corazza, 2009, p. 4).

Esse desafio ousa rondar a dimensão de uma docência artista que não comprova “eficácia” ou respira sossegadamente uma identidade estável. Essa vida docente mais alegre defende: a sala de aula como espaço de criação do que pode vir a ser; as dúvidas que ainda podem ser formuladas; o sentir possíveis impactos emocionais de quem é tocada/o por questões alheias; o trânsito ético por concepções distintas; o protagonismo na criação de problemas; e o registro dos sentidos atribuídos e dos entendimentos dos processos inventivos. Isso porque, “mediante a aula e sua pesquisa, como dobra imanente da docência criadora, enfatizamos o poder de sonheria do professor, visionário e instaurador, que não descobre o que está encoberto, mas faz ver e ser aquilo que não é” (Corazza, 2009, p. 5).

São esses enlaces que hoje me ajudam em uma tarefa essencial no campo da formação de uma docência artista: o investimento nas narrativas autobiográficas. Esta ação requer repouso e tempo para acomodação das possíveis descobertas do que podemos vir a nos tornar, cientes de que já somos. É um processo que requer conversar e criar cumplicidade com quem pensa de maneira semelhante, comprometer-se a dialogar com quem não age e pensa conforme as nossas verdades e criar confiança para caminhar junto a quem busca uma docência artista.

Sobre confiança, cumplicidade e compromisso, me questiono: o que tenho aprendido enquanto docente artista? Bom, tenho aprendido que não é fácil contar histórias pessoais e entendê-las como parte primordial em nossa formação docente. Narrativas autobiográficas precisam de uma escuta atenta e um intenso cuidado para se entender se determinado momento é o mais adequado para se tocar em algumas feridas pessoais. A autobiografia propicia contar e ficcionar o que é possível

em determinado momento da história pessoal, e esses limites precisam ser respeitados: “assim, quando queremos individualizar um docente, não perguntamos — O que o docente é? E sim: — Onde o docente está, neste momento?” (Corazza, 2009, p. 94). Além disso, quando se começa uma narrativa, o sujeito começa falando de si, mas logo descobrirá que está implicado em contextos sociais, históricos e geográficos que criam suas condições de relato.

Certa vez, uma estudante iniciou o estágio curricular obrigatório em Artes Visuais diante de um desafio: como desenvolver ações artísticas e pedagógicas com suas/seus estudantes sobre questões étnico-raciais com atravessamentos religiosos? Mais do que uma obrigatoriedade trazida pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que torna o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira obrigatória nos estabelecimentos de ensino (Brasil, 2008), sentimos a urgência da discussão sobre o assunto em sua sala de aula. Fomos inúmeras vezes advertidas pela escola de que não deveríamos tocar no tema, mas o preconceito que a estudante sofreu na instituição e o deboche sobre seus cabelos crespos foram pontos de partida para pensar, entre outras coisas, no apagamento de histórias afro-brasileiras na história da arte.

A estudante provocou fraturas na dinâmica escolar ao retratar/legitimar algumas histórias e divindades femininas das religiões afro-brasileiras. Para desenvolver a proposta educacional, ela produziu aquarelas que ilustram contos de três orixás femininos, mas se surpreendeu com o nível de rejeição que seu projeto obteve tanto pela direção da escola, quanto pelas/os estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental da instituição. Por isso, foi necessário um planejamento detalhado, a minha vinculação presencial na escola, o convite a uma professora visitante e a cumplicidade da professora titular para que o projeto finalmente fosse desenvolvido. Sozinha, a estudante dificilmente teria desenvolvido suas intenções com aquelas aquarelas. No entanto, a presença de três cúmplices

com um pouco mais de experiência profissional fortaleceu sua autoconfiança como docente artista.

Tornar-se cúmplice significa estar junto em momentos difíceis, dando respaldo. Quando me torno cúmplice de narrativas, mesmo quando não as compreendo em sua plenitude, reforço um vínculo de confiança, tendo participação secundária na concretização de um projeto. Aprendi com essa estudante que a cumplicidade acontece quando apoiamos, damos suporte, acreditamos mesmo sem compreender totalmente a versão da realidade do outro.

Há, nesse caso, um entendimento profundo entre duas pessoas que, em razão de um propósito, se relacionam sem a necessidade de aprovação. Um companheirismo que integra versões de mundo diferentes, subjetividades da diferença, partilhando o sensível (Rancière, 2005). É se colocar em coautoria, respondendo também aos possíveis questionamentos e consequências. Afinal, “quão fácil era ensinar quando se dizia – Vai, faz assim! Ficou difícil quando se passou a dizer: – Vem, faz comigo!” (Corazza, 2006, p. 17).

No ano seguinte, outro estudante desenvolveu seus estágios curriculares obrigatórios e o TCC sobre a temática intitulado *Volta pra senzala! Artes Visuais e o ensino da cultura afro-brasileira na escola* (Moraes; Borre, 2017). Ao interpretarmos os dados de sua investigação, produzidos por meio da narrativa de suas ações de ensino na Educação Básica, verificamos três entraves principais relacionados ao ensino de Artes Visuais e as questões religiosas de matriz africana: o etnocentrismo religioso de matriz judaico-cristã; o medo e desconhecimento das religiões de matriz africana; e a abordagem romantizada e estereotipada dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira por parte de algumas/uns professoras/es. Mais uma vez, tivemos inúmeros embates nas instituições escolares, as quais foram e continuam sendo afetadas por atos de violência baseados em diferenças étnicas, sexuais e de gênero.

Foi nesse momento que a cumplicidade foi alicerçada com colegas que já tinham passado por experiências semelhantes

e que, por meio do registro de suas narrativas e ações, permitiram que as/os colegas menos experientes conhecessem suas histórias e estratégias de atuação. Engajado com a escrita de uma colega sobre práticas educacionais e estudos *queer*, Sandro disse objetivar a conquista da empatia de quem, a partir de suas experiências individuais, se sentiu, de alguma maneira, representada/o pelo relato. Ele buscou sensibilizar quem teve vivências diversas no que se refere a essas questões a fim de buscar soluções e modificar práticas pedagógicas em instituições formais e não formais de ensino para vislumbrar um ensino mais democrático e atento às diferenças. É neste ponto que Corazza (2009, p. 102) torna suas considerações atuais, por entender que, *ao individuarem-se*, professoras/es integram uma problemática vasta e participam de amplos sistemas de individuação, estabelecendo relações “de maneira que a sua realidade pré-individual reúne-se à de outros docentes, o que os leva a participarem de uma operação de individuação coletiva” (Corazza, 2009, p. 102).

Outros estudantes investigavam as relações entre abordagens *queer*, Artes Visuais e Educação, tentando compreender como relações de poder tecem processos normalizadores na escola, para, com base nisso, buscarem a elaboração/reconstrução de uma prática pedagógica que amplie as possibilidades de construção das identidades dos sujeitos. Essa relação entre colegas revelou que “os processos de individuação supõem, assim, não um simples somatório de indivíduos, mas um estado trans-individual, dotado de potências de transformação e de constituição de novas individuações” (Corazza, 2009, p. 102).

Nessas situações, ficamos atentas/os para que nossas compreensões não se sobreponham àquelas com as quais nos deparamos, mas, sim, que possamos gerar pontos de discordância sem tentar “emancipar” o outro. Rancière (2005) não defende que a igualdade é um objetivo a ser perseguido; defende, sim, que ela constitui um pressuposto que possibilita a existência da alteridade no coletivo, pois, muitas vezes, tentamos combater

a desigualdade em favor de outros que são percebidos como incapazes de emancipar a si próprios, reproduzindo a lógica de subordinação.

Gosto de compartilhar minha história com Priscila Ferreira Agostinho, autodeclarada mulher, negra e periférica, com quem tive o privilégio de aprender sobre minha própria identidade docente. Nos conhecemos nas aulas de Metodologia do Ensino das Artes Visuais, e, desde então, crescemos juntas, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), no TCC e no mestrado em Artes Visuais. Acho que, desde o princípio, tivemos uma boa conexão de histórias de vida. Nossos relatos tinham muitas coisas em comum, e, logo, estávamos trocando cartas. Sentia muito orgulho dela, pois vi uma moça tímida e com certas lacunas de aprendizagem provocadas pelas dificuldades na formação no Ensino Básico ser laureada no dia da colação de grau. Em virtude de sua timidez, ela adorava trocar cartas, descrevendo o que acontecia em seus estágios, na universidade e nas relações familiares. Lembro de sua audácia ao propor romper com algumas normas acadêmicas ao fazer, de suas cartas, o seu TCC (Agostinho, 2016). O trecho de uma das cartas impactou diversas turmas:

Quando eu tinha atitudes contrárias a estas, me culpava (por vezes ainda me culpo). Na escola me chamavam de “mulher macho” porque bati em um colega que tentou me agarrar à força. Por um tempo eu gostei do “apelido”, pois através do medo os meninos passaram a me respeitar. Só que depois disso começou a me incomodar. Eu era tudo que os meninos não desejavam: cabelo curto, sem maquiagem, roupas grandes. Ouvia muitas gracinhas. Nunca tive amigos/as na escola, sempre me sentia muito sozinha e falava pouco. Sempre que chegava em casa eu chorava e sabia que no dia seguinte seria pior. Às vezes eu sorria na escola, mas não era feliz lá. Meus colegas não me aceitavam na escola. Às vezes me chamavam de “mudinha”, “macaca”. Pareciam me odiar pelo que eu era. Por um tempo passei a me odiar também (Agostinho, 2016, p. 252-253).

Com Priscila, entendi que confiança e cumplicidade não eram suficientes. Era necessário movimento e compromisso

para que as autobiografias transbordassem e impactassem a realidade do nosso entorno. O compromisso também se refere à necessidade de mudanças de lugares, a uma obrigação assumida de registro histórico de narrativas autobiográficas dissidentes e a um comprometimento para que suas histórias sejam contadas e façam parte do escopo daquilo considerado legítimo na produção de conhecimentos. Trata-se de publicar e comunicar relatos autobiográficos, estabelecer momentos de acordo, pactos mútuos, “pois o docente em devir-escritor não dá a palavra àqueles que não a possuem, mas encontra-se com eles. Encontro, sem o qual nada haveria, nem palavras” (Corazza, 2009, p. 103). Isso requer um engajamento na história, uma promessa de cumplicidade que se concretiza. É comprometer-se a não se apropriar do discurso alheio em benefício próprio, mas se propor a estar junto e entender que, muitas vezes, não saberemos o que fazer diante de algumas situações, mas buscaremos possibilidades como Priscila fez, quando relatou, por meio de outra carta, o fato que impulsionou sua atuação na Educação Básica:

Dei aulas a uma turma do 1º ano do ensino médio em 2015. Em uma das atividades solicitei que cada estudante produzisse uma imagem a partir de recortes e colagens de outras imagens. Pareceu-me algo simples e me surpreendi com os resultados. A produção de dois meninos da turma me chamou atenção. O primeiro criou uma imagem com a seguinte frase “como é bom ser menina!” e o segundo mal conseguiu apresentar sua colagem. No trabalho dele tinha um coração e dois homens juntos. Ele pediu que uma amiga apresentasse em seu lugar e ela nos disse “professora, ele quis retratar suas angústias por ser negro e homossexual”. O menino ficou emocionado e eu também. Não falou nada, mas seu silêncio me disse muita coisa, suas lágrimas também. Senti-me bem por terem confiado seus “segredos”. Percebi um pedido de socorro no olhar deles. Mas como eu poderia ajudá-los? Depois, conversando com o segundo aluno ele me confessou “professora não se fala muito sobre isso na escola. Talvez se falassem meu sofrimento diminuísse”. Fiquei sem palavras. Eu não soube o que dizer ou fazer. Tive medo por não saber o que dizer. Às vezes não sabemos o que fazer em certas situações por inexperiência. Apenas os ouvi e tentei de alguma forma os confortar. Eu

sabia muito pouco sobre questões de gênero e sexualidades naquele momento (Agostinho, 2016, p. 269-270).

Entendo que meu compromisso como professora, artista e pesquisadora é também atuar para que um número cada vez maior de professoras/es possa instrumentalizar suas práticas artísticas e pedagógicas para o trabalho com as dissidências sexuais e de gênero na Educação Básica de Ensino. Mais do que isso: ambiciono que a escola e a universidade sejam invadidas por identidades marginais, por *bixas pretas* (Soares; Borre, 2021) e por *travas transcorpocinéticas* (Bazante, 2022).

Respiro entre práticas de ensino e aprendizagem significativas com as/os estudantes. Intencionalmente, busco gerar confiança, cumplicidade e comprometimento para um devir turbilhão, e isso converge com o “movimento de docentes, em eferescência do caos, que efetuam o trânsito das intensidades mais radicais” (Corazza, 2009, p. 101).

A docência artista cria a pesquisa quando vivemos o ato de partilha poética, contamos os devaneios percorridos, registramos os caminhos inventivos dessa relação, escrevemos as aulas, os encontros e os percursos e refazemos conexões, desconfiando das semelhanças e produzindo conhecimentos inesperados. Este é o ponto que me liga à segunda autora com a qual busco diálogo e referência: Luciana Loponte (2005, 2006), que trata a docência artista — termo no qual ousa me ancorar — como um espaço entremeio entre as práticas da escrita de si e as relações de amizade, e como uma forma possível de resistência à subjetivação dos corpos. Aliás, são essas amizades, construídas ao longo da formação docente e que atravessam os muros acadêmicos, que impulsionam o estado constante de criação, pois reconheço que “a criação é sempre um processo de autocriação, de criação de si; ou seja, um diferenciar, diferenciando-se” (Corazza, 2011, p. 15).

Além disso, entendo que os diversos modelos e mandamentos sobre ser educadora, artista e pesquisadora podem me levar à uniformização de atitudes pedagógicas e investigativas, sendo

menos inventiva e aberta para o que a relação com o outro pode gerar. Também percebo, com maior amplitude, quando algumas narrativas circulam com naturalidade e sem pontos de interrogação, tais como: professoras/es de artes precisam ser criativas/os, descoladas/os, questionadoras/es, críticas/os, “salvadoras/es da chatice escolar” e mediadoras/es das questões polêmicas nos âmbitos educativos. Por isso, busco e enxergo a docência artista como um espaço multidimensional para se habitar, para ser e estar e para transformar, que pensa e sente a ética de si, sendo esta “[...] uma ética que é estética, poética, uma outra forma de subjetividade, menos assujeitada, menos presa às relações de saber e poder, mas, atenção!, não totalmente livre. Tarefa árdua” (Loponte, 2006, p. 38).

O cuidado consigo mesmo sugere possibilidades de ser e estar no agora, acontecimento possível por meio das relações com os outros. Nesse contexto, não se busca a chegada a uma conclusão; somente uma tomada de consciência provisória e instável. Busca-se, também, uma invenção de si que produz conexões, como prática de liberdade que considera um contexto de narrativas delimitantes e os espaços e situações de poder, além de uma docência artista demarcada pela escrita cuidadosa de si e pelo investimento comprometido com as relações interpessoais e coletivas, a qual demarca o que aprendemos por ética-estética amorosa, sendo ela tão necessária e urgente nos processos de formação docente. Afinal, como estabelecer relações poéticas e educacionais a partir da construção do autoconhecimento? Como uma pedagogia de si, geralmente negligenciada nos processos de formação docente, pode gerar aprendizagens significativas?

Engana-se quem acredita que a perspectiva autobiográfica tem foco no sujeito em sua individualidade, já que esse caminho reflexivo e comprometido sempre nos leva ao outro. Ao tratarmos com compromisso as questões de si, estamos criando zonas um pouco mais seguras de relações interpessoais, gerando o fortalecimento do coletivo e evidenciando que

sempre alcançamos mais quando estamos em comunhão com o outro. A partir disso, apoio-me nas provocações de Rancière (2005) sobre a *partilha do sensível* como busca pela ocupação de lugares comuns por meio das singularidades existenciais, sempre diversas e, por vezes, conflitantes. O autor denomina *partilha do sensível*:

[...] o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma *partilha do sensível* fixa portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa *partilha* de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa *partilha* (Rancière, 2005, p. 15).

A *partilha do sensível* seria um conjunto de ações que mostra, ao mesmo tempo, aspectos comuns ao coletivo, bem como suas particularidades, sendo que estas definem o que é comum a todos. Uma *partilha sensível* significa compartilhar o comum, dividindo lugares. Trata-se de um conjunto de ações que provoca o dissenso, e, com isso, nos obriga a olhar para as individualidades que compõem o coletivo, que cria o que pode vir a ser e o que pode vir a ser vivido.

Para o autor, é político aquele sujeito que promove tentativas de deslocamentos, que busca fazer parte de determinados lugares. Um sujeito político, neste sentido, é aquela/e que move e se move nas rupturas. Isso me leva a perguntar aos grupos de estudantes em processo de formação inicial na docência: o que você gostaria de contar? Quais histórias você gostaria que fossem conhecidas? O que você pode dar de si para a construção de conhecimentos sobre a docência? Como você se vê nesse processo? Qual a importância da narrativa das/os professoras/es na formação docente? Como gerar dissensos nesse processo de formação? O que pode vir a ser as aulas dessas/es futuras/os professoras/es? O que pode vir a ser as minhas próximas aulas? Por fim, homenageando a professora

e pesquisadora Sandra Mara Corazza (2006): “como criar uma artistagem docente?”

A partilha do sensível provém da discordância e gera mais desentendimentos por meio dos quais várias versões de realidade são confrontadas para a geração de lugares comuns ou para a ocupação de um não lugar. Essa partilha não está reduzida ao entendimento de uma arte política reivindicativa, que interfere diretamente num contexto maior (Rancière, 2005); ela não é reduzida a isso porque não se trata de visar um efeito real, medido por certa eficácia e pelo que aprendemos a aceitar como correto. Significa não ficar anestesiado; é a criação de dissensos que estão por vir; são possibilidades de ser o que ainda não existe. Embora possa partir do autobiográfico, pois diz respeito à maneira de ser do indivíduo em coletividade, a partilha do sensível também é capaz de mudar, de ter um caráter educacional, confundindo-se com a vida e tendo todos os temas do cotidiano como dignos de história. Não é uma divisão generosa de lugares. Rancière (2005) não defende que a igualdade é um objetivo a ser perseguido, mas um pressuposto que possibilita a existência da alteridade no coletivo, pois, muitas vezes, tentamos combater a desigualdade em favor de outros que são percebidos como incapazes de emancipar a si mesmos, reproduzindo a lógica de subordinação. É no livro *O mestre aprendiz* que Rancière (2002) relaciona isso à educação, discorrendo sobre dois tipos de professoras/es: o mestre de fato e o mestre ignorante. Um explica conteúdos e mantém a hierarquia de inteligências, enquanto o outro promove espaço para o desenvolvimento da capacidade de cada estudante, contribuindo para que esta/e se torne, de fato, emancipada/o.

Levando em consideração a advertência de Corazza (2006, p. 17), “mantém distância daquele professor que responder às seguintes indagações: – Como dar uma aula? Como fazer um planejamento? Como elaborar um currículo? Ele é um renomado mentiroso”, junto-me a alguns cúmplices de trabalho para caminhar na direção apontada e para defender a autobiografia como fonte primordial para uma docência

artista (Silva; Borre; Romero, 2018). Por meio disso, crio e provo a ocupação de lugares diversos por sentidos até então desconhecidos e que, muitas vezes, não têm relação com uma lógica curricular estruturada. Um banheiro público pode se tornar palco de ações poéticas que discutem as dissidências sexuais e de gênero (Andrade; Borre, 2020b); álbuns de família podem provocar discussões feministas (Santos; Borre, 2022); uma árvore pode se tornar espaço para uma assembleia; o transporte público pode ser uma historioteca; uma almofada gigante pode aparecer no meio do pátio para confortar os corpos cansados (Andrade; Borre, 2020a); uma parada de ônibus pode ser uma sala de espera com cafezinho; e o estilo musical *brega* pode embalar as aulas de Artes Visuais nas escolas (Barros; Borre, 2015). Discorro sobre isso estando atenta à provocação de Rancière (2005, p. 26):

As artes nunca emprestam às manobras de dominação ou de emancipação mais do que lhes podem emprestar, ou seja, muito simplesmente, o que têm em comum com elas: posições e movimentos dos corpos, funções da palavra, repartições do visível e do invisível. E a autonomia de que podem gozar ou a subversão que podem se atribuir repousam sobre a mesma base (Rancière, 2005, p. 26).

A criação de espaços de dissenso também pode ser articulada à tentativa de homogeneização de discursos. Quando me imagino como agente de enfrentamento dos poderes opressores, pouco a pouco descubro que também sou aquela que causa acomodação e novos aprisionamentos. Além disso, uma/um professora/r que cria, que é inventiva/o e que rompe com o sistema, por exemplo, é, também, a imagem idealizada que os cursos de formação superior encenam: professora/r heroína/herói que supera dificuldades e promove o protagonismo em meio às adversidades.

Nesse contexto, há uma pergunta preciosa que os estudos da Cultura Visual insistem em pontuar: *o que esta imagem diz de ti?* É uma questão importante porque nos coloca como

agentes de “emancipação”, como uma oportunidade para discutir, entender contextos histórico-culturais e perceber que, a partir disso, seria possível encontrar respostas às inúmeras invisibilidades nas quais estamos submersas/os. Esse cenário também envolve alfabetização visual e um maior entendimento sobre as nossas relações com as imagens e artefatos culturais. No entanto, agora vivo uma perspectiva mais sintonizada com o autoconhecimento, sobre o que posso revelar de mim antes da ambiciosa tentativa de chegar no outro. Desejo práticas inventivas, estado de incompletude e que os possíveis erros no percurso sejam considerados combustíveis para o que pode vir a ser. Além disso, almejo estar criando junto às/aos estudantes e desejo que nossos corpos sintam o encontro de subjetividades e a sintonia dos relatos.

Rita Irwin (2006) defende a necessidade de uma *pedagogia de si*, sendo este um campo negligenciado, pois, geralmente, professoras/es se voltam a uma formação dedicada ao outro. Embora esta seja uma atitude nobre, segundo a autora, é importante cuidar de si, primeiramente (Irwin, 2006). Rita Irwin (2006), como precursora da *A/r/tografia*, investe em momentos de caminhadas poéticas (*walking pedagogy of self*) como oportunidade para viver entre os espaços formais e não formais de profissionalização docente, entre os limiares do currículo oficial, com especial atenção ao que pulsa em nossos corpos. Assim como ela, também tenho visto poucos currículos ou práticas de formação docente — aqui entendo currículo como um campo mais amplo do que grades de horários e conteúdos pré-estabelecidos — que têm, na experiência autobiográfica e na *pedagogia de si*, uma fonte primordial para a formação.

Afinal, como abordar narrativas para/sobre o outro sem direcionar um olhar mais detalhado sobre si? Penso a autobiografia como teoria de currículo, como estudo do existencial e do espiritual num sentido que, cuidadosamente, envolve a atenção aos eventos psicoemocionais como fonte de autotransformação.

3

CROCHETANDO AUTOBIOGRAFIAS TÊXTEIS

Escolho chamar de *práticas e narrativas têxteis contemporâneas* as inúmeras ações poéticas que utilizam distintas materialidades e/ou concepções têxteis, desde o bordado, o crochê, o tricô e a tapeçaria até a pesquisa de fibras, tramas digitais e uso de inteligência artificial, sendo essas ações praticadas por artistas, artesãs/ãos, estudantes, desejantes e curiosas/os para visibilizar narrativas pessoais e/ou de grupos e comunidades. É quando o têxtil, em sua materialidade ou conceituação — ou mirabolações —, se torna imprescindível aos processos de criação (não somente de artistas, vale ressaltar).

Neste livro, construo algumas pistas para ampliar o entendimento das práticas artísticas e narrativas têxteis contemporâneas², ainda que o principal elo de aproximação com o campo da docência artista esteja concentrado no fato de que o campo das Artes Têxteis favorece significativamente a narrativa reflexiva de si, enaltece as questões autobiográficas, e, ao mesmo tempo, evidencia que tais questões se referem ao

2 Este capítulo amplia e aprofunda significativamente as discussões apresentadas no artigo intitulado “Narrativas têxteis: quais regimes de verdade buscamos criar?”, publicado em 2022 na *Modos: Revista de História da Arte* (Borre, 2022).

coletivo e às questões de ordem social mais ampla. São justamente a materialidade têxtil, seu fácil acesso — não somente de materiais, mas de conhecimento das técnicas — e um certo afastamento do que se entende por “arte/fazer artístico” o que proporciona esse potencial para agregar e mover memórias, histórias e pessoas.

Inserida nesse conjunto de ideias, assumo quatro pontos reflexivos em todos os projetos artísticos têxteis e educativos que desenvolvo: (i) a necessária discussão sobre as relações de poder circulante e não hierárquico que engendram as memórias e as vivências corporais; (ii) o foco na perspectiva da autobiografia como recurso crítico para processos educativos e de criação; (iii) o entendimento da virada narrativa como resultado da ascensão de relatos de micro a macropolíticos; e (iv) a imprescindibilidade dos aspectos relacionais e coletivos nos processos de criação têxtil.

A partir disso, demonstro esses quatro aspectos com o relato de algumas pesquisas de um grupo de estudantes, professoras e artistas com as quais compartilhei processos de criação e narrativas têxteis. Foram ICS, TCCs, dissertações e teses orientados entre 2020 e 2024 que me fizeram refletir sobre o fato de que as práticas artísticas têxteis têm se tornado um campo de inúmeras possibilidades, agregando cada vez mais interessadas/os, com formações profissionais distintas, e constituindo uma comunidade investigativa e artística que se reúne com a preocupação de registrar a construção desses saberes específicos na história da arte, no circuito das artes visuais e nos processos de ensino das artes. A partir de cada trabalho, busca-se o aprofundamento em conhecimentos teórico-práticos para acelerar a circulação das vivências têxteis nos âmbitos de pesquisa, aproximando o cotidiano aos campos investigativos institucionalizados.

Há uma comunidade artística e investigativa interessada no registro de relatos, histórias e pesquisas sobre as narrativas e práticas têxteis, entendendo-as como um campo de

conhecimento e defendendo que tais práticas não refletem somente uma expansão das linguagens e tendências da arte contemporânea ou da moda. As/os membros dessa comunidade estão trabalhando na construção epistemológica desse campo, afirmando que, mesmo diante de inúmeras possibilidades de atuação, de uso de suportes e técnicas, de vertentes teóricas e históricas, há particularidades para serem pensadas. Entre estas peculiaridades, podem ser mencionadas: (i) como se aprende (geralmente por vínculos familiares, ancestrais e/ou afetivos); (ii) por onde transitam as/os artistas e/ou produtoras/es de narrativas têxteis (desmontando o circuito artístico dito oficial); (iii) a imprescindibilidade das características têxteis nos processos de criação (uso de materiais específicos e trama relacional); (iv) a atuação por meio de práticas colaborativas (trata-se da relação do eu com o outro, da construção de relações macropolíticas); (v) a relação interdisciplinar (várias/os profissionais e fontes de diferentes áreas do conhecimento); e (vi) a ligação à memória corporal (autobiografia).

Diante da assumida expansão de uma comunidade têxtil a nível nacional e internacional, é importante questionar: quantos grupos, artistas, coletivos estão construindo suas identidades no campo das práticas e narrativas têxteis a partir dessa interpelação autobiográfica? Que tipo de narrativa autobiográfica está sendo construído? O que se conclama a narrar? Quais espaços, situações e oportunidades caminham com as narrativas autobiográficas? O que se conquista com as narrativas autobiográficas? Como essas narrativas autobiográficas conformam novos sistemas de representação, novos jogos discursivos? Como nos percebemos nesse jogo de poder discursivo? Somos capazes de renunciar à persistência de nossas narrativas? Como aprendemos a interpelar?

Compreendo que a Arte Têxtil pode ser entendida como um campo vasto por meio do qual se correlacionam uma série de elementos e uma certa regularidade discursiva em que alguns objetos e vocabulários estão se tornando próprios do mundo

têxtil, tais como: “memória e têxtil”, “bordado e o feminino”, “Guerrilha Crochet”, “ativismo têxtil”, “narrativas têxteis”, “narrativas/relatos de si”, “coletividade”, “ancestralidades” etc.

Essas coerências e ações enunciativas estão sendo criadas em torno do campo das Artes Têxteis, oportunizando o fortalecimento de determinadas metanarrativas e advertindo que esse jogo de quem pode narrar também oferece armadilhas, pois “a verdade da arte têxtil, longe de ser cristalizada por sua própria história, tradição e teorias, é moldada por uma dinâmica de deslocamento de saberes e disciplinas que suas próprias práticas provocam” (Maddonni, 2020, p. 198, tradução nossa).

Nesse cenário, o caminho por onde escolho andar está na compreensão das relações de poder proposta pela Educação da Cultura Visual, por meio da qual investigo a rede enunciativa em torno das práticas têxteis contemporâneas que geram “grandes verdades”. Através da repetição, algumas frases e pensamentos passam a circular sem contestações. Por isso, fico inquieta com afirmações que naturalizam as práticas têxteis como intrínsecas ao mundo das mulheres ou quando grupos étnico-culturais específicos são impelidos, desrespeitosamente, a narrar seus costumes.

Também acredito que o campo das Artes Têxteis que está se organizando e configurando na contemporaneidade é reflexo de uma “virada narrativa”, que, por sua vez, é muito bem tratada por Goodson (2017) e Canclini (2021). Nessa virada, percebe-se a promoção de “pequenas narrativas” em que grupos invisibilizados — e muitas vezes chamados de “minorias” — são convocados a contarem suas histórias, conquistando reconhecimento social e espaços até então não acessados.

A autobiografia, também recorrente nas obras e processos, tornou-se fonte primordial nos processos de criação em Artes Têxteis não somente por causa da abundância de narrativas pessoais que circulam na arte contemporânea, mas também porque creio que o investimento nos processos subjetivos proporciona melhores relações a nível macropolítico. Narrar-se, compartilhar relatos de vida ou falar de si, por exemplo, não

está desvinculado da necessidade de percepção das condições sociais e históricas em que se está inserido, pois estas, em geral, criam as possibilidades de construção de tais relatos, uma vez que:

[...] quando o “eu” busca fazer um relato de si mesmo, pode começar consigo, mas descobrirá que esse “si mesmo” já está implicado em uma temporalidade social que excede suas próprias capacidades de narração; na verdade, quando o “eu” busca fazer um relato de si mesmo sem deixar de incluir as condições de seu próprio surgimento, deve, por necessidade, tornar-se um teórico social (Butler, 2019, p. 18).

Diante disso, pedi a evocação de algumas memórias pessoais que poderiam gerar questionamentos, que poderiam ser ressignificadas, que poderiam nos transformar em alguém que ainda não somos, deixando esclarecido que contar uma história — real e/ou ficcional — não é o mesmo que dar um relato de si. Ao mesmo tempo, há um regime de verdade instalado em torno das narrativas autobiográficas e dos relatos de grupos invisibilizados e/ou ocultados da história, sendo necessárias algumas considerações alicerçadas em Judith Butler (2019) ao questionar: em que consiste esse “eu”? Em que termos esse “eu” pode dar um relato de si? Para a autora, esse “eu” não é simplesmente um efeito ou instrumento de normas vigentes, de crenças de um grupo; tampouco nenhum “eu” pode estar separado das condições sociais de seu surgimento. De acordo com Butler (2019, p. 18), não há “nenhum ‘eu’ que não esteja implicado em um conjunto de normas morais condicionadoras, que, por serem normas, têm um caráter social que excede um significado puramente pessoal e idiossincrático”.

Quando se começa um relato de si mesmo — o registro de uma narrativa —, o sujeito começa falando de si, mas logo descobrirá que está implicado em um tempo social e geográfico que cria suas condições de narração. Não há uma história própria, tampouco uma história de relações. Diante de um conjunto de normas e regras, o sujeito não deixa de ser um negociador que, de maneira vital, aceita, se adapta, luta

contra, se rebela etc., sempre dentro das condições que lhe são ofertadas. Butler (2019) argumenta que somos impelidos a narrar frente a alguém que nos demanda isso, diante de quem nos pede isso. Relato a mim mesma porque alguém me pediu, porque alguém interpelou, e esse alguém tem algum poder delegado por um sistema. Esse alguém nos interpela, questiona e acusa, e, diante disso, contamos e confrontamos a nossa história e relatamos a nossa versão da verdade.

Certa vez, uma amiga artista comentou, frustrada, que só recebia convites para palestras e exposições artísticas que versavam sobre o tema da transexualidade. Ela estava inquieta porque, diante de uma extensa gama de obras em bordado e publicações de artigos sobre o campo têxtil, somente sua identidade trans era visível e desejável. Sentia-se aprisionada em uma identidade construída externamente, convocada insistentemente à militância e à representação das dissidências de gênero. Além disso, ela era constantemente chamada a dar o relato de si a partir de um único viés identitário, que, por sua vez, representaria um grupo maior. Estava em um jogo: “quer entrar no sistema? Então fale disso! Você representa um grupo, então honre sua comunidade. Esqueça outros assuntos, pois agora você será reconhecida por isso!” A cobrança por um determinado tipo de relato era seguida pela instauração de um sentimento de culpa. Este sentimento surgia quando seu investimento profissional não representava aquelas que estavam em condições sociais de vulnerabilidade, como se a causa fosse sua obrigação ética e moral.

As cartas desse jogo de poder ficaram ainda mais marcadas quando um edital de fomento à arte e à cultura foi aberto em seu estado “ofertando” pontuação extra para projetos oriundos de proponentes da comunidade LGBTQIAPN+. A questão que discuto aqui não está centrada nas necessárias ações afirmativas pelas quais devemos lutar e trabalhar arduamente, mas no fato de que essa artista percebeu que os inúmeros convites para compor equipes de trabalho para o referido edital tinham interesses de ordem econômica e predatória para com sua

identidade trans. Embora necessárias, é importante destacar questões críticas e entender que tais estratégias movem peças para buscar as narrativas “aceitas” na contemporaneidade. Conhecer tais nuances possibilita ampliar o poder de escolha, de negociação, nessas relações de poder tão sutis e severas.

Na mesma época, a parceria com Brenda Bazante durante a orientação de sua pesquisa de mestrado ressignificou a minha atuação profissional e meus valores pessoais, pois conheci partes de uma história de vida que precisava ser conhecida, registrada e aclamada. Reconheci que o registro de suas experiências autobiográficas sobre a transexualidade são imprescindíveis para a reconfiguração do sistema das Artes, da pesquisa em Artes e do ensino das Artes. Na poética Axó Sutiã-Seios Esteriométrico, inserida na construção do conceito de *trava transcorpocinética*, Brenda Bazante (2022) veste revolta, força e autonutrição, materializando, em uma peça vestível, uma trajetória autobiográfica que reconhece outros tantos corpos dissidentes, uma vez que representa as:

[...] mudanças de performatividade feitas por mulheres trans e travestis, antes e após as suas transições de gênero. Esse termo nasce da junção dos seguintes elementos: imagens que representam transformações feitas no meu corpo para alterar a forma como performava o gênero, narrativas (auto)biográficas divididas em três temporalidades biográficas (corpo-instante compulsório, corpo-instante em libertação e corpo-instante “libertado”) e, finalmente, práticas artísticas criadas a partir de reflexões sobre os acontecimentos narrados em cada um desses intervalos. [...] narro e contextualizo as memórias oriundas da minha [...] infância, da minha adolescência e do início da minha juventude [...], identificando as frustrações e as dificuldades que enfrentei devido ao gênero compulsório que me foi designado. [...] relato como as inquietações em torno do padrão de feminilidade exigido das mulheres trans e das travestis, ocorridas ao longo da maturidade, me influenciaram a problematizar o modo como performo a identidade trans atualmente. [...] As discussões transfeministas nos apresentaram as feminilidades, mulheridades, transmulheridades, travestilidades e outreridades, ampliando o leque de referencialidades e propondo novas maneiras de performar os gêneros no mundo. Na esteira desse pensamento, comecei a questionar a necessidade de seguir os

moldes impostos pelo padrão feminino colonial e afrouxei as amarras. “Axó Sutiã-Seio Esteriométrico” constitui um “sutiã-seios”, a parte móvel, composta pelos círculos que representam as substâncias introduzidas pela TH, por próteses de silicone ou por silicone industrial injetado, dá forma aos seios e demonstra a possibilidade da existência de diversas silhuetas com diferentes tamanhos e volumes (Bazante, 2022, p. 9-10).

Com esses exemplos, entendo que o trabalho de narrativa autobiográfica acontece no contexto de normas que precedem e extrapolam o sujeito. São essas normas que estabelecem os limites do que pode ser narrado, do que pode se tornar inteligível em determinado tempo histórico, pois “não há criação de si (*poiesis*) fora de um modo de subjetivação (*assujettissement*) e, portanto, não há criação de si fora das normas que orquestram as formas possíveis que o sujeito deve assumir” (Butler, 2019, p. 29). Tal lógica também impele o movimento, impulsiona a reinvenção de regras e a busca por outras possibilidades, pois “a norma não produz o sujeito como seu efeito necessário, tampouco o sujeito é totalmente livre para desprezar a norma que inaugura sua reflexividade” (Butler, 2019, p. 31). Sendo

FIGURA 1. Axó Sutiã-Seios Esteriométrico, Brenda Bazante, escultura cinética corporal vestível, 2020
Fonte: Bazante (2022, p. 358).



assim, refletir sobre as normas, percebendo-se nelas, é o que gera sua criação e/ou expansão.

A narratividade autobiográfica pressupõe atender às interpelações do outro, escolher fatos para serem contados tomando a si mesmos como objeto de reflexão, assumindo-se como parte responsável pelas situações contadas. Nem tudo o que relatamos é fruto de um conhecimento consciente, e “momentos de desconhecimento sobre si mesmo tendem a surgir no contexto das relações com os outros”, conforme aponta Butler (2019, p. 32). Muitas vezes, percebo que *insights* e/ou novas percepções sobre a própria história e personalidade, até então desconhecidas racionalmente, são provocadas e despertadas ao se proferir um relato de maneira oral, escrita ou imageticamente. Por isso, a relacionalidade se torna um ponto-chave para se pensar as práticas e narrativas contemporâneas em Artes Têxteis; compartilhar histórias, ressignificar memórias, tecer em conjunto e contaminar-se pelo outro e pelas versões de realidade deste outro gera processos de criação e de aprendizagens significativas de si.

Durante a formação com o grupo de 11 estudantes, investimos em investigações pessoais que geraram relatos sobre si. Porém, a compreensão de si e de nossas relações histórico-culturais pareceu não alcançar a totalidade. Algo faltou; algo não beirou a compreensibilidade. Porém, mesmo diante da falta de compreensão, é possível destacar condutas éticas e de autorresponsabilidade quando fazemos um relato, quando exigimos relatos e/ou quando impomos que o outro fale de si. A totalidade do relato sempre será impossível de alcançar, pois “o sujeito sempre faz um relato de si para o outro, seja inventado, seja existente, e o outro estabelece a cena de interpelação como uma relação ética mais primária do que o esforço reflexivo que o sujeito faz para relatar a si mesmo” (Butler, 2019, p. 33). Assim sendo, quando solicitei que o grupo partisse da autobiografia em seus processos criativos, eu estava interpelando-os a uma narrativa: “diga algo importante sobre si. Conte-nos algo que gostaríamos de ouvir”. Essa relação nunca é despreziosa,

uma vez que acabamos valorizando os relatos que impactam, que comovem e que causam rupturas, provocando um estado de constante busca pelo extraordinário.

Afinal, é possível alcançar a compreensão histórico-cultural com nossas autobiografias? Como duvidar de nossos relatos, muitas vezes marcados por questões subjetivas impactantes? Quais responsabilidades carrego ao narrar fatos autobiográficos? O que posso aprender com o outro diante de uma narrativa autobiográfica? O que nos tornamos com a criação de narrativas autobiográficas que pouco alcançam a dimensão dos fatos em si? Butler (2019, p. 31) também pergunta: “a postulação de um sujeito que não funda a si mesmo, ou seja, cujas condições de surgimento jamais poderão ser totalmente explicadas, destrói a possibilidade de responsabilidade e, em particular, de relatar a si mesmo?”

Além disso, Butler (2019) diz que reconhecer os limites do conhecimento de si mesmo é suficiente para sustentar uma concepção ética e de responsabilidade, pois “uma operação crítica não pode acontecer sem essa dimensão reflexiva. Pôr em questão um regime de verdade, quando é o regime que governa a subjetivação, é pôr em questão a verdade de mim mesma e, com efeito, minha capacidade de dizer a verdade sobre mim mesma, de fazer um relato de mim mesma” (Butler, 2019, p. 35). O reconhecimento de regimes de verdade pode ser contestado e transformado, e essa relação com os regimes de verdade fala de mim/nós. Esta é uma ação de risco, pois me lançar na criticidade de minha própria formação pode me levar ao não reconhecimento do outro. Além disso, corre-se o risco de o outro não ser mais reconhecido. Quem sou — ou quem posso vir a ser — traz, consigo, a instabilidade que tanto amedronta. Quem eu posso ser desmonta a determinabilidade dos regimes de verdade. Ao investir na autobiografia daquelas/es com as/os quais trabalho, também reflito sobre os sistemas de verdade em que estou inserida e pelos quais também sou reconhecida.

Qualquer narrativa construída sobre si só é construída porque há interpelação, ou seja, porque há alguém ou um sistema que interpela, que solicita a narrativa, que legitima ou condena. Qualquer narrativa também é ficcional, pois contamos e recontamos nossas histórias de diferentes modos e espera-se que a narrativa ganhe novos rumos. Nossas narrativas são desorientadas por aquilo que não é somente meu, uma vez que “a autoridade narrativa do ‘eu’ deve dar lugar à perspectiva e à temporalidade de um conjunto de normas que contesta a singularidade de minha história” (Butler, 2019, p. 52). Nesse caminho, a narratividade tem aspectos ficcionais, porque torna-se impossível descrever as experiências somente em palavras ou pela oralidade. Há algo de inalcançável quando se resgatam memórias. Há, também, aspectos desconhecidos de nossa própria subjetividade, e são criados momentos e espaços para que essa narrativa, sempre parcial, aconteça sob determinadas regras.

O eu começa a contar sua história de acordo com normas reconhecíveis da narração, concordando narrar de acordo com essa estrutura de interpelação. Esse eu, por sua vez, ao adentrar essa estrutura, também será capaz de interpelar. É aí que se encontra o potencial da narrativa — ou uma grande armadilha, quando as estruturas de narração ficam fechadas, estanques e rígidas. Antes de interpelar e ser interpelado, o sujeito presencia, vê, conhece outras interpelações, fica familiarizado com as regras e fica envolvido na cena dos demais.

A narrativa de si é repleta de incoerências porque, primeiramente, aspectos subjetivos e ainda incompreensíveis sobre si mesmo permeiam e obscurecem a compreensão de si; depois porque, ao estar inserido em uma estrutura narrativa e interpelativa, o que contamos depende daquilo que podemos contar e do que é solicitado contar-se; por fim, há incoerências na narrativa de si porque sou responsável pelo outro quando me narro. Minha história nunca será somente a minha história, muito menos posso dizer qual a origem de minha história;

posso apenas contar uma parte mínima porque minha história é social, ou seja, depende do outro e foi formada pela narratividade do outro.

O esforço narrativo sempre tem um quê de fracasso, porque o eu narrado não pode dizer como se tornou; pode apenas apresentar pistas, referenciais e contextos, mas a cada ponto narrado há uma imensidão de mistérios, de esquecimentos e de desconhecimentos. Além disso, cada vez que nos narramos, estamos construindo a história, modificando-a.

Mariana de Albuquerque Penha desenvolveu uma série de impressões com o seu próprio corpo, comungando em atrito com materiais têxteis (Penha; Borre, 2020). Os pés, o peito e as ligações em bordado foram os primeiros indícios de uma estudante ávida para protagonizar processos de criação e por discutir como o feminino pode ser reconstituído. Ela se via em uma vivência performática, explorando pigmentações oriundas do próprio corpo e as tensões e incômodos sentidos na época. Em sua narrativa, ela diz:

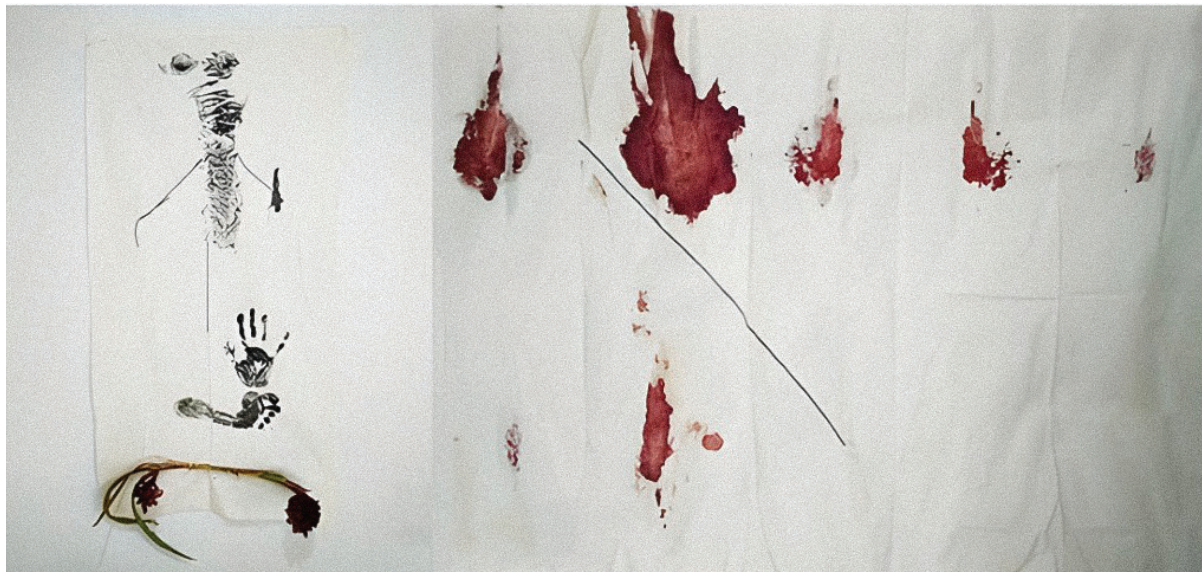
O recorte do algodão cru já estava definido antes de eu pegar; fiz a linha preta pensando em um espaço em branco, dobrei o tecido e o utilizei quase como absorvente, sem saber o que seria registrado; no final veio esse fogo de diversas intensidades, quente, forte, presente. Fiquei muito feliz com o resultado e foi/está sendo uma experiência incrível, ressignificou a forma como vejo minha menstruação, meu corpo quando estou nesse período e a maneira como lido com ele; me sinto mais conectada comigo mesma, sã, me dá vontade de menstruar logo de novo para ver como os próximos resultados vão dar e como essa pessoa, que em um mês já estará pensando diferente, pensará formas de registrar esse corpo que não cabem ser pensadas no agora. Ando pesquisando formas de registro do meu corpo o utilizando como principal ferramenta de registro para além da tinta. Este autorretrato foi feito em um momento onde sentia meu corpo pesar; resolvi registrar esses fragmentos presentes em mim que me mantinham nessa inércia em que me mantenho quando esse corpo pesa mais que matéria, mais que si mesmo. Dói, além de peso... Pesavam para além do meu corpo, doíam. Meus olhos, os nós na minha garganta, meu dedo indicador da mão direita, meu pé e minha mão (Penha; Borre, 2020, p. 11-12).

Ingrid Borba (2021) atravessou questionamentos semelhantes na produção da videoperformance *Avesso*, intervindo com linhas vermelhas no avesso do seu primeiro vestidinho de festa e ressignificando as práticas sociais e o vestuário considerado adequado para o gênero feminino. Ela afirmou que:

[...] na atualidade, trabalhar com tecidos e linhas ainda carrega concepções binárias de gênero, juízos de valor estético, entre artesanato e obra de arte, como também concepções de processos desprovidos de reflexão criativa e de gosto inapropriado. Assim, a atividade têxtil caminha por espaços de conflito e dissensos entre as relações de gênero e os valores estéticos e culturais (Borba, 2021, p. 110).

Ingrid é uma das cúmplices desta investigação. Eu acompanhei sua formação em autobiografia, processos de criação em Arte Têxtil e docência desde a Iniciação Científica (IC), incluindo o término da graduação e a investigação de mestrado, quando se dedicou a narrativas de docentes sobre questões de gênero e sexualidades. A narrativa têxtil dela dimensiona o quanto as questões de gênero e sexualidades regulam a convivência

FIGURA 2. Registros de vivência performática, Mariana de Albuquerque Penha, 2019
Fonte: Penha e Borre (2020, p. 10-11).



em âmbitos educativos, agregando valores às nossas identidades como docentes artistas. Ela compreende, também, que, ao escrevermos sobre nossas experiências, estamos criando imagens que habitam lembranças e ressignificam subjetividades. A partir dessa linha de raciocínio, ela questionou: quais são as imagens que me formaram? Como desvelar imagens e lembranças narrativas? Que imagens partem de mim para o outro e do outro para mim? O que foi silenciado? Quais são as relações entre meu processo de criação e minhas memórias? (Borba; Borre, 2021).

Nesse momento, em meio às teorias da arte e de gênero, recordei de quando era criança e gostava de brincar com o estojo de maquiagem da minha avó materna. Ele era cheio de sombras, lápis de passar em olhos e batons de muitas cores. Mesmo sendo algo pessoal, de mulheres adultas e usado para festas e ocasiões importantes, eu tinha permissão para brincar, pois eu era considerada uma criança cuidadosa e disciplinada, com interesses em “coisas de menina”. Minha avó não usava o batom vermelho que vinha nesse estojo, porque, segundo ela, “boca vermelha não é coisa

FIGURA 3. *Avesso*, Ingrid Borba, videoperformance, 2020
Fonte: *Tramações* (2020).



de mulher séria e casada”. Era a minha cor favorita — e ainda é. Adulta, observei como o vermelho passou a ganhar destaque nas minhas imagens como artista visual e nas minhas representações de identidade feminina. Ao ser questionada sobre o uso desse tipo de batom, expondo caracteres da minha sexualidade, me vi, muitas vezes, querendo não usar essa cor de batom e escolhendo roupas que me dessem uma aparência “mais sóbria e contida”. Ecoava em minha memória: “não é coisa de mulher séria”. Sou mulher, artista visual, pesquisadora, filha, neta, e, ao me graduar como professora de Artes Visuais, confrontei os demarcadores de construção da minha identidade de gênero feminino. O início dessas indagações passou pelo olhar da construção do meu corpo feminino, suas funções e representações. Sob esse aporte, ao estudar e questionar a minha própria formação de gênero e sexualidades, me deparei com recordações de minhas práticas de estágio de docência em escolas do Ensino Médio. No meu primeiro dia de aula, escolhi cuidadosamente qual roupa deveria usar para parecer “mais segura”. Não usei batom vermelho em nenhuma das minhas aulas e, mesmo estando sob orientação de duas professoras titulares e com a parceria de uma colega, senti o peso de ser uma referência de “bom comportamento”, bem como o peso de estar ocupando uma posição de “certa autoridade” e detentora de conhecimentos específicos de arte. Procurei, naquele espaço, mostrar referências artísticas de mulheres que os livros de História da Arte desconsideram e invisibilizam. Seguido todo o percurso de estágio e com os resultados obtidos com os estudantes, no último dia, em comemoração, usei o batom vermelho. O uso de batom vermelho em sala de aula foi libertador e escutei que deveria fazer uso do mesmo mais vezes, constituindo-se como aspecto da minha performatividade, pois “faria total sentido” com a temática abordada nas aulas. Todos esses relatos estão presentes em meu corpo, nas minhas ações e nas minhas memórias. Eles moldam os modos como me entendo mulher, professora de artes, artista visual e pesquisadora. Longe de se encerrar em mim, a produção dessas narrativas ativa relações com a produção de sentidos de outros sujeitos (Borba; Borre, 2021, p. 6).

O que torna a investigação de Ingrid muito sedutora e especial é o fato de que, ao perceber demarcadores de gênero fortes em sua constituição, ela se abriu para saber que outros fatos e histórias estavam percorrendo a formação de novas professoras artistas. Por isso, durante o mestrado, decidi bordar junto a outras estudantes, percorrendo um caminho

FIGURA 4. *Primeira formação em vermelho*, Ingrid Borba, bordado sobre cianotipia, 2020
Fonte: Borba e Borre (2021, p. 5).



partilhado de conhecimentos. Ela investigou e criou sentidos sobre a docência artista por meio de partilhas poéticas e autobiográficas com outras cinco professoras de Artes Visuais em processo de formação inicial e passou a questionar: como partilhar o sensível nas práticas de uma docência artista? Quais sentidos posso construir a partir de dissensos narrativos na formação docente? O que desperto ao narrar minhas práticas artístico-pedagógicas? Com quais estranhamentos posso me aproximar?

Um aspecto frequente nos trabalhos de investigação e criação autobiográficos é a aproximação com aspectos curativos e de ressignificação emocional. Ações têxteis, principalmente quando compartilhadas e/ou realizadas em grupo, oportunizam a exposição pessoal de angústias, medos, inquietações e reivindicações. Há algo de intimidade com as linhas e técnicas com agulhas que é muito ligado à ancestralidade, à espiritualidade e à superação de momentos ruins. No geral, o resgate de memórias das infâncias é utilizado para ressignificar algo do presente. Além disso, a costura, o bordado, o crochê, a tecelagem, entre outras tantas possibilidades, exigem prazer e ritual de quem os adota. Se não fosse por isso, o que levaria alguém a ficar horas concentrado na produção de uma peça, tendo inúmeros recursos tecnológicos à sua disposição? Em meio a várias técnicas e vários suportes artísticos, a utilização de materiais baratos no campo têxtil (ou reaproveitados) e o fácil acesso ao conhecimento de pontos e técnicas (posso aprender com minha própria família, com pessoas próximas ou na internet) são fatores que também favorecem essa relação.

No início desta pesquisa, estávamos enfrentando a pandemia de Covid-19. Isolamento, clausura, dificuldades financeiras, instabilidades emocionais, psíquicas e um conjunto de obstáculos foram parte do contexto que nos levou a iniciar todas as ações aqui relatadas. Várias poéticas exalavam a necessidade de expor angústias e protestos específicos desse tempo, destacando que o compartilhamento de relatos e de processos de criação teve aspectos curativos e de ressignificação emocional. Foi aí que outras questões surgiram: como as práticas artísticas têxteis produzem resultados terapêuticos que integram o sujeito individual à coletividade? Como essas práticas incorporaram, sem qualquer crítica, o discurso terapêutico em seus fazeres cotidianos? Como o mundo têxtil tem assumido um viés curativo para questões socioemocionais com a nítida intencionalidade de manutenção dos ideais de consumo e produtividade, mesmo em tempos pandêmicos?

Sem desconsiderar esses processos de cura, tão importantes e necessários, inclusive pelos quais trabalho, pergunto se há interesses ou apropriações de um pensamento capitalista que capta essa necessidade e passa a trabalhar com ela para que o sistema continue sendo produtivo. Um sujeito em boas condições socioemocionais estaria mais bem adequado ao trabalho e aos sistemas de produção e de consumo contemporâneos? Como o cuidado de si e a busca pela resolução de problemas psíquicos têm sido apresentados nos meios de comunicação — em nossas telas, nos grupos de conversas pelo WhatsApp e nas cerimônias religiosas? Tenho a sensação de que narrar-se, protagonizar sua própria história, curar-se preferencialmente por um caminho reconhecível — o têxtil, talvez? — e mostrar a trajetória, por exemplo, correspondem a novos mecanismos de controle de nossos corpos.

Para além desse aspecto, o transbordamento das narrativas de si sempre atinge memórias e histórias coletivas, sendo este o caso dos atravessamentos dos conhecimentos ancestrais de criação com linhas, agulhas e tecidos que sobrevivem ao tempo, evocam memórias, ecoam visualidades e transbordam para o outro. Nesses casos, percebi que a resignificação de memórias autobiográficas ancestrais e a perpetuação de técnicas e ensinamentos das/os mais “velhas/os” foram a fonte primária de inúmeros processos de criação. A partir disso, torna-se importante perguntar: como o campo acadêmico instiga pesquisas e investigações poéticas costuradas às aprendizagens ancestrais? Como a afetividade e os relatos autobiográficos são vistos por quem produz conhecimentos ditos “legítimos”?

Rayellen Alves (2021) pediu que seu pai a ensinasse a tecer uma rede de pesca. Ela intencionava resgatar saberes que não foram ensinados às mulheres de sua comunidade pesqueira, questionando por que somente homens da comunidade são responsáveis por pescarem peixes e costurarem suas redes. Rayellen (2021, p. 58) arriscou-se em um novo saber, mas que fazia parte de sua infância: “meu pai sempre costurou suas tarrafas, aprendeu ainda menino com um pescador; minha

irmã e eu brincávamos com as tramas como se fôssemos peixinhos presos na rede”. Ela ainda relatou a dificuldade técnica da feitura, que o uso do fio torcido de nylon causou dor nas mãos e que reconhece a origem dessas aprendizagens:

Os esforços na produção de uma rede de pesca a fazem ser um objeto de arte, um saber que passa por gerações. Os homens que tramam investem um longo tempo em sua feitura, atentando-se às minúcias da costura. Ao fazê-la, a primeira coisa que precisam pensar são os tipos de peixes que querem capturar; isso interfere no tamanho das malhas e em seu comprimento. A sabedoria ancestral se faz presente em cada ação (Alves, 2021, p. 59).

A estudante Mellanie Nascimento desenvolveu a série de fotos bordadas intitulada *Entre linhas e linhagens* (Nascimento; Borre, 2024), a partir de um relato autobiográfico sobre as histórias de sua avó. As questões de gênero perpassaram o processo criativo em que Mellanie pensou sobre as experiências vividas por mulheres de sua família, comprometendo-se com uma perspectiva feminista sensível:



FIGURA 5. *Entre nós*, Rayellen Alves, costura de uma rede de pesca, 2020
Fonte: a autora.

Repetidas vezes minha avó materna contava suas histórias de vida para a família. Apesar de ser um comportamento corriqueiro de pessoas maduras, minha avó, certa vez, falou que gostaria de escrever um livro contando sobre sua vida. Disse que não havia grandes acontecimentos para contar, mas que queria relatar memórias, como as brincadeiras com seu irmão ou surras traumáticas que levou de sua mãe na infância. A história de como conheceu o meu avô e as dificuldades que tiveram para criar seus quatro filhos. E, com certeza, contar sobre suas lutas incansáveis contra o câncer de mama, que, havia mais de uma década, voltava em metástases e a obrigava a estar em cansativos tratamentos. Não lembro ao certo quando foi a primeira vez que ela falou sobre essa vontade de documentar suas vivências. O pensar nas nossas experiências pessoais e, mais que isso, na essencialidade de documentá-las para que outras pessoas tenham acesso a algum tipo de representação delas talvez tenha sido o que mais me fez refletir nesses últimos tempos. Se ainda pudesse falar com minha avó, diria que entre tantos carinhos, momentos e aprendizados, essa foi “uma das coisas dela que ficaram em mim e que não tem fim”. Entristece-me pensar que, talvez, as repetições de minha avó não fossem por esquecimento, mas, sim, repetidas tentativas de se sentir, de fato, ouvida e de marcar sua passagem no mundo. [...] Em um movimento de valorização, busco aproximar as figuras femininas que ajudaram a construir a pessoa que sou hoje e seus relatos, nos campos da produção artística e educacional. Faço isso porque também percebo meu desejo de registro de memórias autobiográficas como instrumento determinante na formação docente (Nascimento; Borre, 2024, p. 104).

Uma das nossas significativas aprendizagens foi que a investigação autobiográfica não se refere apenas à nossa história de vida individual; por isso, um comprometimento ético se instaura em cada processo de criação e investigativo. Ao narrar, compartilhar ou criar a partir de nossas narrativas, sempre presenciamos — e até ficamos surpresos por enxergar — o transbordamento e a íntima relação com as narrativas de outras pessoas, transbordamentos estes que nos ligam diretamente a exemplos de uma dimensionalidade macropolítica. Por isso, um dos cuidados éticos ao se desenvolver poéticas e pesquisas em arte com o viés autobiográfico é o cuidado com a tentativa de narrar o outro, mesmo estando muito próximo.

FIGURA 6. *Vó Maria e ascendências bordadas*, Mellanie Nascimento, bordado, 2022
Fonte: Nascimento e Borre (2024, p. 108).



Esse cuidado tem me levado a ficar atenta, e, algumas vezes, a problematizar pesquisas em que jovens artistas, professoras/es e investigadoras/es contam as histórias em torno do universo têxtil oriundas de suas ancestralidades. Tem sido um pouco mais comum encontrar estudos que defendem os ensinamentos têxteis de tradição oral, que honram as aprendizagens manuais da família e/ou de uma comunidade e que as ressignificam enquanto práticas de ensino, de criação artística e de pesquisa. Enquanto celebro tais investimentos, não deixo de reparar em algumas narrativas interessadas sobre os seus antepassados, as quais muitas vezes criam fatos e acontecimentos com uma leitura de acordo com olhares investigativos direcionados, e não conforme os interesses demonstrados por seus entes. Geralmente, por estarem em uma zona de privilégios

acadêmicos, essas pesquisas acreditam que podem reivindicar posicionamentos sociais e títulos aos antepassados sem considerar as próprias narrativas desses antepassados. Uma doutoranda, por exemplo, dedicou-se a defender que a sua avó deveria ser considerada uma “artista” invisibilizada na história da arte pernambucana porque ela produziu dezenas de peças bordadas com evidente primor técnico e sensibilidade estética impactante. Ao mesmo tempo, as cartas, os registros imagéticos e o diário da avó indicavam que esta se identificava como uma professora alfabetizadora que tinha paixão pelo bordado com fins utilitários e que seu maior sonho era escrever um livro. Essa peculiar situação me fez pensar: quais posicionamentos éticos precisamos adotar nas pesquisas que envolvem a vida e a história de quem protagoniza ou protagonizou práticas têxteis? Quais os limites que os relatos autobiográficos detêm em relação às memórias compartilhadas, principalmente aquelas ligadas às ancestralidades? Quais valores éticos precisam ser considerados quando contamos as nossas próprias memórias?

Ainda nesse viés, participei recentemente de uma conferência em que reconheci algumas investigações acadêmicas que ainda perpetuavam um olhar colonial em que a/o pesquisadora/or etnógrafa/o conviveu com um grupo étnico afastado do grande centro urbano, aprendeu técnicas têxteis, registrou histórias conforme seu olhar e voltou à capital para expor e receber créditos com as peças produzidas. Há de se considerar o contexto histórico que ainda favorece esse tipo de abordagem e a urgência de reconfiguração. Por outro lado, também há investigações que priorizam e fomentam as narrativas de grupos e/ou comunidades que trabalham em conjunto para o bem comum e que desenvolvem projetos e estudos compartilhados. A pesquisa de Veruschka Pereira Greenhalgh, intitulada *Entre linhas e narrativas: mulheres que tecem memórias em Triunfo/PE*, preocupou-se com o registro de saberes têxteis construídos por um grupo de quatro mulheres artesãs, especificamente o fazer artístico feminino relacionado aos seus processos de escolarização entre as décadas de 1950 e 1960, que dava sen-

tido à vida pessoal e contribuía para o sustento da família e para o desenvolvimento econômico, social e cultural da cidade (Greenhalgh; Borre, 2020). Percebe-se a riqueza da pesquisa narrativa focada nos relatos de vida e a relação afetiva com o fazer na estética do cotidiano com as linhas.

Relaciono as memórias dessas senhoras aos relatos comuns de quem aprendeu técnicas têxteis na escola nesse período da história ou de quem aprendeu com a linhagem materna em suas famílias, levando-me a ver as motivações para que o campo das Artes Têxteis desperte conotações que o conectem ao universo dito feminino. Afinal, a história da educação brasileira nos conta que as técnicas manuais eram destinadas às turmas compostas por mulheres, em um período em que a escolarização era separada por gênero e não atendia a toda a população. É nesse contexto que podemos verificar a praticidade das afirmações de que o campo têxtil era destinado às mulheres e realizado em âmbito educacional para fins domésticos.

Na mesma pesquisa de Veruschka Pereira Greenhalgh, percebemos que o manejo com as agulhas e linhas na produção de bordados, crochê e tricô era o foco das atenções das professoras e alunas que dedicavam horas incansáveis na busca da perfeição. Além disso, notamos que o principal caminho de aprendizagem era o treino motor aliado ao aumento da complexidade, em que “a metodologia consistia em introduzir gradativamente as complexidades de cada técnica trabalhada. Iniciava com pontos básicos, tanto no bordado como nas outras atividades, partindo para pontos mais difíceis, de acordo com o desenvolvimento dos aprendizes” (Greenhalgh; Borre, 2020, p. 39).

Precisão, destreza, agilidade e perfeição são aspectos importantes para grupos étnicos e/ou culturais específicos, pois as peças produzidas representam suas identidades culturais, sendo reconhecidas por determinados traços, desenhos e pontos. Nesses casos, o aperfeiçoamento das técnicas é um saber desejado e que valoriza a comunidade. Foi interessante pensar o quão improvável seria o aparecimento de pontos “mal feitos”

e de peças com acabamentos desviantes, pois há um compromisso do grupo de fazer bem, um compromisso com a técnica extremamente valorizada em comunidades e cooperativas que são reconhecidas visualmente por suas produções têxteis.

Em outros casos, a valorização das técnicas têxteis pode ser discutida. Ou seja, várias/os artistas estão convictas/os ao dizer que o aprimoramento constante das técnicas, a busca da perfeição dos pontos, uma feitura bem elaborada, a repetição e anos de treinamento são valores primordiais a serem seguidos nas Artes Têxteis. A ideia de trabalho árduo — muito tempo e uso de muitos materiais — circula como narrativa dominante entre aquelas/es que já alcançaram certo prestígio artístico.

O aspecto autobiográfico, assim, não apenas transborda para um outro ancestral, como revela suas implicações éticas para uma coletividade de ordem maior. Essa dimensão do coletivo, da força reunida por interesses comuns, das vozes que ecoam impondo o tom da fala, que acolhem tornando-se porto seguro, que dão sentido a um vazio ou a algo que falta ou se torna difícil de resolver e que problematizam assuntos delicados e necessários, por exemplo, são características presentes em muitas práticas e narrativas têxteis em uma dimensão macropolítica, inspirando e instigando a necessidade do encontro e de viver experiências significativas.

John Dewey (2010) entende que vivências significativas estão sempre relacionadas ao coletivo e à conexão com o meio. A partir disso, o autor reconhece que “a experiência, na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade. Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, significa uma troca ativa e alerta com o mundo” (Dewey, 2010, p. 83).

Para Dewey (2010), a impulsão pelo encontro com o outro e consigo mesmo é o início de uma experiência, e sua gênese é uma necessidade que pertence ao organismo, ao corpo ainda carente de ação. Essa necessidade, porém, só pode ser resolvida a partir de uma relação com o meio, que é externo ao corpo, sendo que “as impulsões constituem os primórdios da

experiência completa por provirem da necessidade; de uma sede e uma demanda que pertencem ao organismo como um todo e que só podem ser saciadas pela instituição de relações claras (relações ativas, interações) com o meio” (Dewey, 2010, p. 144).

O sentido vital desses acontecimentos “define-se pelas situações e episódios a que nos referimos espontaneamente como ‘experiências reais’ – aquelas coisas de que dizemos, ao recordá-las: ‘isso é que foi experiência’” (Dewey, 2010, p. 110). A experiência (por ser exatamente um fluxo de um lugar a outro) não tem e não deve ter um caráter estanque, tendo relação entre presente, passado e futuro. Conseguimos distingui-la de outros fatos, daquilo que é ordinário, dos acontecimentos banais, mas isso não a torna isolada.

Por esse motivo, escutar as narrativas uma da outra enquanto criávamos, costurávamos, crochetávamos e bordávamos tornou-se o acontecimento que invadiu o cotidiano. Para mim, cada processo de orientação das 11 estudantes, artistas e professoras me fez recordar lembranças da infância, compartilhar relatos em minhas aulas e criar em conjunto. Foram experiências tão significativas que as trago aqui neste livro, e, a partir delas, busco novas alianças e cumplicidades. De acordo com Dewey (2010, p. 111), “em uma experiência, o fluxo vai de algo para algo”; por isso, escutei histórias, ressignifiquei memórias de pessoas que, gentilmente, aceitaram mergulhar em processos de criação têxtil comigo, encaminhando os primeiros impulsos criativos para um nível de consciência mais elaborado. Isso porque “o ímpeto cego é transformado em um propósito; as tendências instintivas convertem-se em empenhos planejados. As atitudes do eu são impregnadas de sentidos” (Dewey, 2010, p. 145). Desde então, processos de criação têxteis coletivos tiveram propósitos delineados, registros imagéticos planejados e escrita reflexiva encaminhada.

Para Dewey (2010, p. 150), “uma atividade que era ‘natural’ – espontânea e não intencional – se transforma, por ser executada como um meio para atingir uma consequência conscientemente pretendida. Essa transformação marca todo o

ato artístico”. Sendo assim, encontrar-me com histórias alheias provocou acontecimentos singulares de autorreflexão, um ato expressivo que deu propósito a uma ação antes instintiva, pois a “ação e sua consequência devem estar unidas na percepção. Essa relação é o que confere significado; apreendê-lo é o objetivo de toda compreensão” (Dewey, 2010, p. 122). Agora que unifico essas experiências neste livro, percebo significados com novas dimensões. Além disso, também sinto que “toda experiência integral se desloca para um desfecho, um fim, uma vez que só para depois que as energias nela atuantes fazem seu trabalho adequado. Esse fechamento de um circuito de energia é o oposto da paralisação, da estase” (Dewey, 2010, p. 118). Por isso, senti que chegou a hora de fechar um ciclo de aprendizagens e de interpretar o que ainda ressoava no corpo.

O investimento nesse processo lento, gradual e respeitoso com minhas limitações corporais foi pensado junto às reflexões de John Dewey (2010) sobre *ter uma experiência* e sobre a difícil compreensão de que há questões que interferem na percepção das relações, causando desequilíbrio entre o que se busca viver e o efetivo fazer, tornando-se a vivência distorcida ou portadora de significados escassos e até mesmo falsos. Para Dewey (2010), a rapidez dos encontros, a rotatividade dos compromissos diários, a ansia pelo fazer e o elogio à produtividade dificultam relações e acontecimentos significativos:

O gosto pelo fazer, a ansia de ação, deixa muitas pessoas, sobretudo no meio humano apressado e impaciente em que vivemos, com experiências de uma pobreza quase inacreditável, todas superficiais. Nenhuma experiência isolada tem a oportunidade de se concluir, porque o indivíduo entra em outra coisa com muita precipitação. O que é chamado de experiência fica tão disperso e misturado que mal chega a merecer esse nome (Dewey, 2010, p. 123).

Dewey (2010, p. 147) também ressalta que “coisas retidas da experiência passada, que tenderiam a ficar batidas por causa da rotina ou inertes por falta de uso, transformam-se em coeficientes de novas aventuras e se revestem de um novo

significado”. A fala do autor remonta ao que entendo como *rememoração afetiva*, em que memórias — reais ou ficcionais — do passado, presente e futuro são revisitadas e ressignificadas com a intenção de tornarmo-nos sujeitos um pouco mais conscientes e abertos ao outro.

Letícia de Melo Andrade, outra estudante dedicada a reflexões sobre formação docente e pesquisa em Arte, foi fortemente impactada pelo isolamento social. Assim como tantas pessoas, a vulnerabilidade da vida e a impossibilidade de presença física com aquelas/es que amamos foi elemento para a vivência poética intitulada *Verbos de ligação*. A prática cotidiana da caminhada e o interagir poético nas ruas instigaram a estudante a estampar e bordar um vestido com nomes de pessoas queridas e com a esperança de que o encontro presencial pudesse acontecer novamente. A narrativa de Letícia traz a busca pelo encontro como lugar de experiência significativa:

Cortei, costurei, estampeei e bordei esse tecido, pondo nele o nome de vários amores; sonhei em estar lado a lado com cada um mais uma vez. Todos com quem partilhei caminhos, passados, presentes e futuros; os que conheço pelo nome ou aqueles que só cruzo em uma faixa de pedestres, memorizados em mim. Esse foi meu ponto de partida, meu primeiro passo. Logo que o isolamento foi flexibilizado, essa vontade espalhou-se para outros campos do fazer criativo. Foi então que percorri parte da orla de Boa Viagem, Recife, utilizando o vestido. Queria ouvir e ver as pessoas passando por mim, o som dos carros, os enfeitados pelo mar em suas varandas, os ônibus lotados, o barulho das ondas. [...] meus passos calmos e exploratórios tentavam sentir aquele espaço, para mim já tão conhecido, em sua totalidade. Andei com os pés descalços, guardando cada movimento em meu corpo. Nessa caminhada poética, cada passo é um verso formado por uma mudança de sensibilidade do ser, de uma abertura para reinventar o cotidiano e uma atenção, uma consciência para com essas ações. O têxtil, tão maleável, aceita que eu passe as marcas que essas pessoas me deixaram para seu tramado; encontro brechas na confluência dos fios para que eu possa deixar ali esses poemas de uma palavra só, verbos de ligação. [...] por muito tempo pensei que a discussão sobre os aspectos estéticos da caminhada não teria lugar em minha experiência docente no ensino básico. Percepção errônea,

que pude retificar a partir de algumas vivências como docente no 8º ano do ensino fundamental. Quais as cidades que cada um habitava; o que transbordava e penetrava entre esse espaço indivíduo-urbe; onde estava a arte neste processo tão rico que é a caminhada e o conhecer a cidade? O debate sobre cidades e como ocorre a fruição a partir destes locais ilumina problemáticas importantes que referem-se também a questões sociais, políticas e culturais e como essas particularidades se modificam dependendo do lugar em que moramos (Andrade; Borre, 2022, p. 2).

Leticia Monteiro da Silva (2024) foi outra estudante que materializou o transbordamento de suas narrativas autobiográficas para narrativas coletivas ao propor e vivenciar a destruição e/ou transformação de um vestido de crochê de forte referência afetiva, “como um ato simbólico, como uma passagem, um ritual interno”:

FIGURA 7. *Verbos de ligação*, Letícia de Melo Andrade, performance, 2020
Fonte: Andrade e Borre (2022, p. 4);
foto de Walton Ribeiro.



Levei um vestido de crochê velho mas pouco usado, e a única coisa que pensei para ele era que o queria rasgar, que outras pessoas pudessem rasgá-lo, como um ato simbólico, como uma passagem, um ritual interno. Tal ato trouxe completude para todo o processo, e o corte do vestido foi de igual modo intenso, sendo para mim como um ato criativo, performático. Nisso, encontrei no têxtil algo que foi além de mim e de qualquer ideia que partisse de um planejamento prévio. Tudo foi construído naquele momento espontaneamente, e, desde tal instante, o encantamento aconteceu por si. [...] O têxtil por si só já carrega consigo o ato de ressignificar-se, de reajustar-se e reconfigurar-se em um simples nó, rasgo ou costura. Dessa forma foi possível somar mais carga emocional a partir do momento em que mais pessoas estavam envolvidas, extrapolando algo que foi além de mim no momento em que acontecia, eu não pretendendo ter qualquer controle de seu resultado. Acredito que, quando nos permitimos experimentar situações como essa, pulsa em nós o entendimento sobre como a fluidez e a permissão de se deixar afetar pelo outro são capazes de reconfigurar nossa percepção sobre nosso próprio fazer artístico. É como se, nessa relação, algo anulasse a possibilidade da existência de outros modos de ser (Silva, 2024, p. 233).

Pensando na criação de experiências significativas na docência artista com a imersão no campo das narrativas têxteis, acompanhei mais alguns processos de criação. Shavanna



FIGURA 8. Registro de performance, Letícia Monteiro, 2022
Fonte: Silva (2024, p. 234); foto de Shavanna Luiza.

Nascimento protagonizou a criação de *Memórias ardentes*, uma série de fotos bordadas que evidenciam a sua preocupação com relações educacionais violentas e agressivas. A partir de uma situação pessoal, ela passou a estudar a história das metodologias de ensino tradicionais que utilizavam castigos corporais e psicoemocionais. Diante dos fatos históricos, ela questionou: como as gerações contemporâneas de educadoras/es ainda utilizam instrumentos de coerção em suas práticas pedagógicas?

Ao levar em consideração o cenário da palmatória [...] passei a questionar o quanto panoramas como este, presentes no nosso cotidiano, poderiam provocar ardências dentro e fora do contexto educacional, e a interrogar, também, o porquê de castigos físicos terem sido abolidos das salas de aula e não das salas de estar. Ainda assim, tenho percebido que algumas ardências tendem a ressurgir no ambiente educativo de uma nova maneira, em um novo formato. Talvez todos os educadores desejem se tornar artistas-pesquisadores-professores a partir do momento em que começam a se questionar acerca da maneira como foram ensinados; aprender ardendo tende a provocar um ensinar ardente? Discordar deve arder? Como o ardor para além da sensação corporal reverbera em mim? Como o ato de discordar abre caminhos de vulnerabilidade para a ressignificação do ser? Quais os efeitos do ardor? Fazer arder é uma crítica ao senso crítico? É possível enxergar o ardor enquanto força motriz para processos de criação em Artes Visuais? Como mostrar que o discordar não é um convite para um embate pessoal? *Memórias Ardentes* é a materialização artística de um desejo despertado em um fragmento de existência sensível que, nesse tempo rememorado, também provoca questões pedagógicas. Por intermédio deste meu desejo de ferir/fraturar uma fronteira de reforma e a fim de re/descobrir um lugar (o meu lugar) — seja ele geográfico, espiritual, social, pedagógico, psicológico e físico inter e intrassubjetivamente — localizado no diálogo e por meio dele, foi que enxerguei a minha vivência enquanto vivência plural, capaz de reverberar para outros sujeitos (Silva; Borre, 2024, p. 69).

O processo de criação de *Liame* foi desenvolvido por Graciela Ferreira, em 2022; o trabalho incluiu uma instalação têxtil e uma vivência performática. Foi uma estrutura de tecido em algodão cru, com 2,50 m x 3,50 m, que sofreu interferências

FIGURA 9. *Memórias ardentes*, Shavanna Luíza, foto-bordado e crochê, 2022
Fonte: Silva e Borre (2024, p. 61); foto de Walton Ribeiro.



de amigas/os e colegas dos cursos de graduação. Graci disponibilizou, ao lado do tecido, alguns materiais têxteis, tais como tesouras e retalhos. Ela também pediu que, ao final da interação/vivência, as/os colegas deixassem memórias escritas em pequenos retalhos de algodão a partir do que as/os sensibilizaram. Cada pessoa convidada era interpelada a trazer, de forma livre, um material/objeto, uma performance ou apenas o compartilhamento de uma narrativa autobiográfica, pois esta era a finalidade. Enquanto costuravam aqueles objetos no painel/tecido, todas/os conversavam sobre a relação das memórias que se desdobravam ali, naquela vivência, e por meio dos afetos. Graciela abriu-se ao fazer têxtil compartilhado e ritualístico. Ela defende pontos importantes em sua performance artística, e um deles é o de que o fazer manual

têxtil, como uma forma de ritualidade, favorece, em sua materialidade, “ações simbólicas e processos de reflexão-em-ação”, direcionando-os para nossos territórios, nos fazendo perceber “como estamos inseridos cultural e socialmente e aumentando nossa capacidade de ressonância no outro”.

Percebo que o fazer artesanal/manual é um movimento que nos permite comunicar, de modo sensível, memórias e narrativas contidas em nós. E que o têxtil é um suporte que tem uma estrutura que abriga não só possibilidades artísticas/estéticas diversas, mas também que acolhe nossos rituais e memórias, pois é um material acessível e muito próximo de nossas experiências e afetividades cotidianas. Também entendo o fazer manual têxtil como uma forma de ritualidade, pois sua materialidade favorece ações simbólicas e processos de reflexão-em-ação. É uma prática que traz permanência, facilitando a narratividade por meio da linguagem poética têxtil e textual mediante o resgate de nossas memórias, daquilo que nos toca, que nos acontece. Entender o fazer manual de modo ritualístico é atentar não só para a capacidade de manter atenção, em um processo de fazer com calma, mas uma maneira de aproximar nosso olhar e escuta, direcionando-os para nossos territórios, fazendo perceber como estamos inseridos cultural e socialmente, aumentando nossa capacidade de ressonância no outro. [...] Assim, percebo que, quando nossas narrativas se tornam rituais por meio de um fazer manual desacelerado, consciente, à espreita e à escuta, e rico de um saber e uma memória corporizada, encontramos possibilidades de reconhecimento. É necessário ouvir atentamente o que o nosso processo diz de nós, considerando também nossa atenção a cada escolha que fazemos e aos processos do fazer. [...] Quando penso na minha formação como docente artista sinto que é necessário investir no compartilhamento de memórias, tornando as práticas e vivências artísticas um espaço propício para o relato de experiências (Ferreira; Borre, 2022, p. 16).

Todos os dias temos a oportunidade de criar conexão com o outro e perceber o que há deste em nós. Alanys Araújo é uma artista, pesquisadora e educadora profundamente interessada nas relações interpessoais e nas relações que estabelecemos com o nosso entorno. *Varal de fantasmas* foi uma ação performática e de intervenção realizada no Centro de Artes e Comunicação (CAC) da UFPE, espaço de tantas memórias e



FIGURA 10. Processo de criação em *Liame*, Graciela Ferreira, 2022
Fonte: Ferreira e Borre (2022, p. 18); foto de Graciela Ferreira.

que abriga uma boa parte de nossas experiências de formação pessoal e profissional. Estar longe do convívio nesse espaço durante o período de isolamento social instigou afetos, memórias e a vontade de retorno aos encontros. Por isso, assim que o encontro foi possível, Alanys instalou um grande pedaço de tecido, com certa transparência, para pintar e registrar o movimento de quem frequenta o espaço. Suas memórias indicam a afetividade, bem como as reflexões possíveis sobre as relações do cotidiano.

[...] como o espaço arquitetônico do CAC potencializa a poética do encontro e as experiências de formação da/o docente em Artes Visuais? Como se constrói o habitar da/o estudante de Artes Visuais nesse prédio? Como minhas narrativas autobiográficas e práticas artísticas em artes

têxteis se costuram aos imaginários sociais depositados e construídos no CAC? [...] *Varal de Fantomas* (2022) foi uma instalação têxtil que partiu de questionamentos autobiográficos e se entrelaçou com a comunidade [...]. No momento de pandemia de Covid-19, com as aulas da UFPE sendo realizadas de forma remota, eu me encontrava trancada em casa, consumida com a saudade de outra casa. Essa saudade do CAC, meu lar longe do lar, guiou minhas mãos em cada etapa do meu processo criativo [...]. Estar distante disso e tendo aulas de forma remota me fez perceber quanto da minha formação depende dos encontros com as pessoas que habitam esse espaço [...]. A transparência do tecido também permite que, enquanto eu pinto quem eu percebo, essa pessoa me perceba de volta. A brisa como um terceiro ser participativo do processo artístico, ondulando entre o artista e o cenário. [...] quanto mais eu realizava a ação de contornar a silhueta da presença das pessoas, mais eu questionava

FIGURA 11. Estudantes vistas através do *Varal*, Alans Araújo, performance, 2022
Fonte: Araújo de Paula e Borre (2022, p. 10); foto de Walton Ribeiro.



esse ato. [...] desde já não consigo desvencilhar minha prática artística e pedagógica desse espaço que ocupei, das pessoas que conheci e dos encontros que fiz (Araújo de Paula; Borre, 2022, p. 2-15).

Em cada partilha, em cada compartilhamento de ideias, em cada escrita coletiva, em cada amizade construída, em cada dissonância, discordância, e em cada embate ocorrido nesses processos de orientação de pesquisa em Artes, houve inúmeras experiências significativas, não apenas porque recordo com carinho essas cumplicidades e rememoro com certa saudade o que vivemos, mas porque tive a oportunidade de me recriar cotidianamente, precisando me conhecer novamente a cada ciclo concluído. Além disso, essas vivências foram marcantes porque impulsionam o que vivo/sinto/penso/crio no campo da formação docente e das narrativas têxteis.

4

BORDANDO NARRATIVAS TÊXTEIS

As experiências significativas que criei por meio de minha atuação como professora e artista têxtil impulsionaram as dez narrativas têxteis autobiográficas desenvolvidas ao longo da minha pesquisa, e presentes nas próximas páginas. Trata-se de narrativas visuais e textuais que revelam muito a minha intimidade, subjetividades e processos de autoconhecimento. Essas narrativas mostram como vivo a feminilidade e a maternidade por adoção; como gosto de brincar nos balanços da cidade; como atendo as obediências e normatizações sociais; como traço a minha relação como mãe; como vivo a experiência têxtil; e como demarco posicionamentos enquanto artista, professora e pesquisadora. Ao reler e rever todas essas vivências artísticas compiladas neste livro — inclusive algumas já publicadas em formato de artigos —, tenho a sensação de enxergar, aqui, uma exposição pública necessária, porém temerosa; uma necessidade de fechamento de um ciclo para a abertura de novas oportunidades de aprimoramento. Esse

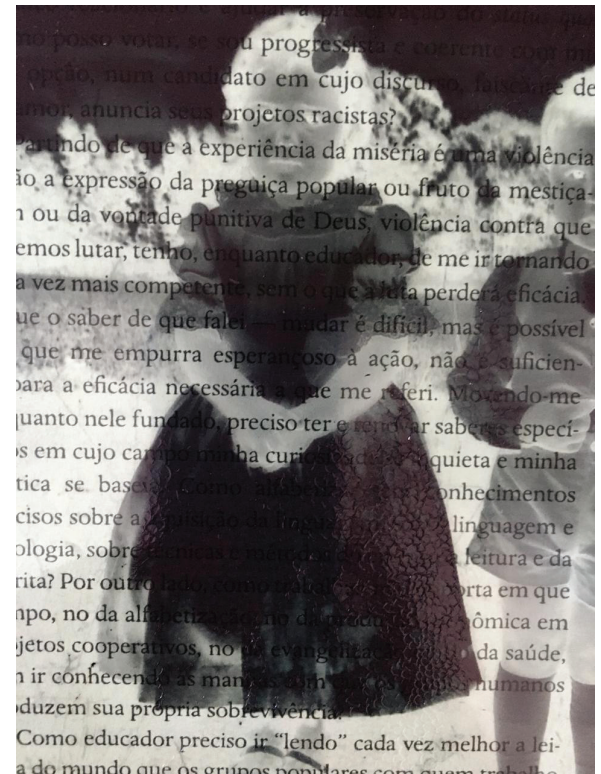
exercício de revisão das narrativas me fez entender que anseio pela coletividade, que me fortaleço nas relações interpessoais e que, sozinha, pouco posso trilhar.

Destaco que o viés metodológico da minha investigação esteve atrelado à A/r/tografia, campo que prioriza a construção de identidades da/o artista, professora/r e pesquisadora/r. A A/r/tografia prioriza a produção de conhecimentos por meio de processos de criação em Artes, contribuindo, entre outras coisas, para que os relatos autobiográficos venham à tona quando algo se torna muito difícil de se expressar em palavras.

O caminho narrativo a/r/tográfico que costumo percorrer atravessa vivências de atenção plena às vibrações do corpo, através das quais recorro situações (reais ou fictícias) que causaram incômodo, estranheza, insatisfação, euforia, desconfiança etc.; um fato que dificulta a respiração ou que a acelere. Em seguida, registro isso por escrito, e, se possível, compartilho no grupo. É neste momento que, geralmente, confirmo o entrelaçamento das histórias de vida, que fortaleço os vínculos afetivos e que percebo a íntima relação com o outro. Em seguida, *trato imagens* (Hernández, 2018) e busco artefatos culturais que dialogam com as narrativas — ampliando repertórios visuais — para entender que os meus relatos podem ter conexão para além do contexto micropolítico. Com dias ou semanas de trabalho, desencadeio processos de criação em Arte com a exploração e a experimentação de materiais, gestos e rascunhos. Também crio questionamentos a partir dos seguintes questionamentos: o que esta imagem/situação/artefato diz de mim/nós? Quem posso ler para alcançar maior entendimento? Com quem posso conversar para compartilhar estas questões? O que posso criar a partir da narrativa? Como tudo isso pode reverberar ações poéticas e educativas? Como pensar os processos educacionais gerados por tais reflexões? Como entender nossa própria história pessoal e o contexto que nos cerca a partir desses processos de criação em Artes Visuais?



FIGURA 13. Sem título, Luciana Borre, intervenção no livro *Pedagogia da autonomia*, 2019
Fonte: Borre (2021c, p. 184-185).



criam personagens e histórias nem sempre legíveis à nossa compreensão. Como é difícil para um adulto entender que o repouso de uma criança a leva a outras dimensões e a conexões desprezadas!

Certa vez, meus filhos acordaram relatando que estavam cobertos de *glitter* e que precisavam lavar seus rostinhos antes do café da manhã. Eles também queriam tomar um banho longo para retirar os vestígios de uma suposta festa. Citaram os nomes das pessoas presentes — colegas da escola —, descreveram como o quarto se transformou em uma “baladinha” e partilharam as emoções que sentiram com uma chuva de *glitter*, purpurinas e lantejoulas. Eles também reclamaram que estavam cansados da tal festa e que eu deveria “pegar leve” com as exigências naquele dia. Eu, definitivamente, não entendia.

Adultos carregam suas infâncias, e, destinados aos vários esquecimentos, padecem também de cegueira. Por isso, não vi que as faces de meus filhos brilhavam. Convencida de que fiquei de fora da festa — eu fui a única a não receber o convite —, entrei na brincadeira e manifestei minha indignação com a exclusão da celebração. Naquele dia, a nossa casa ficou repleta de gargalhadas e eu compreendi um pouco mais o motivo pelo qual esqueci das nuances de minha própria criança.

Rememoro esse episódio durante as aulas que ministro nos campos da arte/educação e da formação docente porque acredito na relação das narrativas afetivas e autobiográficas com os processos de ensinar, pesquisar e artistar. Também invisto em rememorações da infância como elemento propulsor para os meus processos de criação em Artes Têxteis. Ao contar,

FIGURA 14. *Obediência*, Luciana Borre, bordado, 2019. Integraram a exposição coletiva no Centro Integral de Arte Textil, em Córdoba, Argentina, 2020, e a exposição *Toda vez que me perco de mim*, em Recife, Brasil, 2025
Fonte: Borre (2021c, p. 187-188).

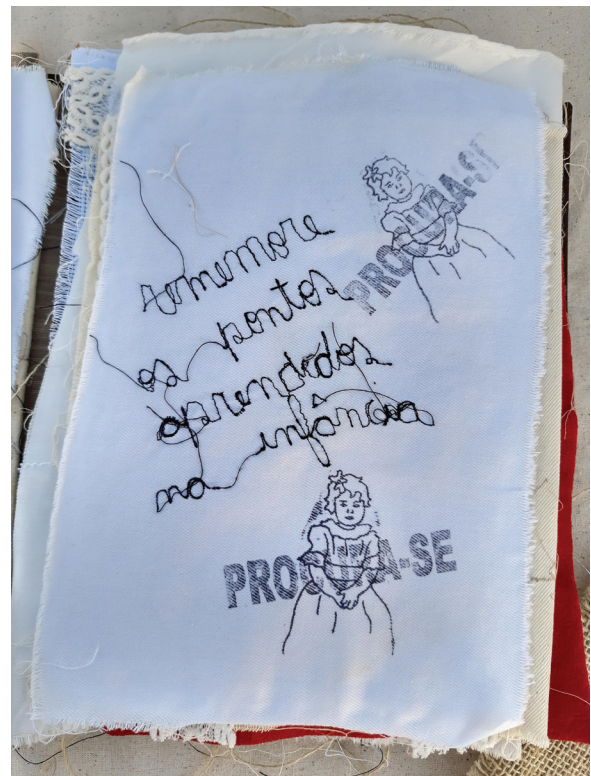


FIGURA 15. *Sem título*, Luciana Borre, cianotipia, 2019. Integrou a exposição *Toda vez que me perco de mim*, em Recife, Brasil, 2025
Fonte: Borre (2021c, p. 189).



narrar, inventar e reinventar experiências, geramos processos de mudanças microfísicas ao nível do pessoal/subjetivo e na relação com os lugares que ocupamos nas redes de poder.

Percebi que o potencial das narrativas de si está no fato de sempre transbordarem para além de nós mesmos. Aquelas/es que contam e dão novos sentidos às suas histórias pessoais escolhem posicionamentos e transitam por onde desejam. Seria isso uma emancipação?

Lembro que, ao deitar, quando criança, escondia meu rosto sob um travesseiro e gritava com receio das sombras, das possibilidades de um pesadelo e com medo de “ir para o inferno” porque não tinha me comportado bem. Sujar o vestidinho branco com lama ou rasgá-lo ao subir na árvore significava punição divina. O inferno era para aquelas/es que não agiram conforme as normas. Percebendo a importância de ressignificar essas estórias, fiz a impressão em calcogravura de minha



FIGURA 16. *Sem título*, Luciana Borre, collagraph, 2020
Fonte: Borre (2021c, p. 190).

FIGURA 17. *Sem título*, Luciana Borre, crochê, tear e *collagraph*, 2020
Fonte: Borre (2021c, p. 191).



imagem quando criança em todas as franjas de meus travesseiros. Sobre a minha imagem com um vestidinho branco, coloquei o termo “procura-se”, e, a cada noite, mentalizava um possível mergulho nas memórias que poderiam ganhar novos sentidos. A imagem me ajudou a perceber o quanto ainda sou rígida e inflexível comigo mesma, o quanto posso resgatar minha essência de vida, o quanto tenho a agradecer e quais caminhos devo percorrer para que minhas ações artísticas

e pedagógicas possam tocar e sanar algumas feridas sociais pertinentes ao nosso tempo e lugar.

Voltei a sentir a possibilidade da festa purpurinada, do desdobramento corpóreo para outros lugares e para dimensões lúdicas onde o brincar é sentido e respirado por todas as células do corpo. Era um carnaval de emoções, cores e aromas. Ao despertar, havia um cansaço acompanhado de uma vitalidade e de uma consciência um pouco maior sobre as questões sociais

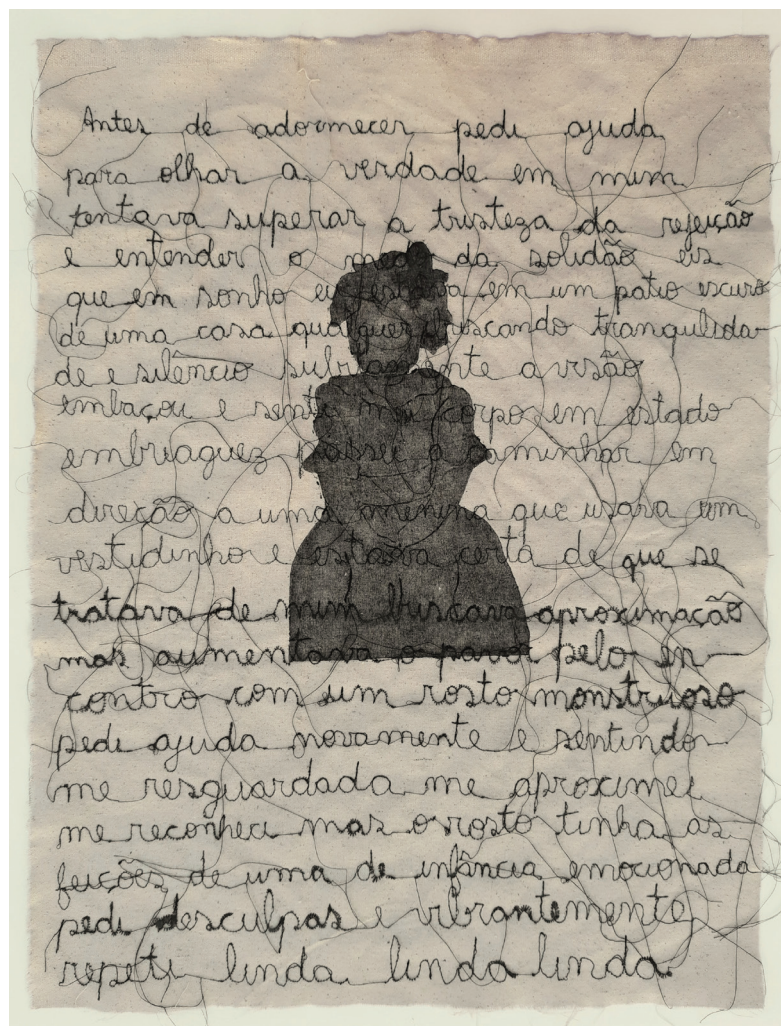


FIGURA 18. Sem título, Luciana Borre, collagraph e bordado livre à máquina, 2020. Integrou a exposição *Toda vez que me perco de mim*, em Recife, Brasil, 2025
Fonte: Borre (2021c, p. 192).

que nos circundam, contagiando minhas relações interpessoais e profissionais. Ao mesmo tempo, as oportunidades que tenho de mover-me, de arriscar-me, de assumir-me, e de entender como ser capaz já não permite, por exemplo, culpabilizações, pois, na medida em que conheço o passado histórico cultural e assumo meu próprio espaço, percebo que o amanhã ainda será criado. Por isso, “prefiro a rebeldia que me confirma como gente e que jamais deixou de provar que o ser humano é maior do que os mecanicismos que o minimizam” (Freire, 2002, p. 113).

As infâncias nos ensinam como é possível vivermos separados no tempo e no espaço do cotidiano ordinário, estando diversas vezes em dimensões metafísicas. Elas também mostram como brincar com os pensamentos, com as ideias, emoções e com a própria realidade, deixando-se levar pelo imprevisto. Além disso, as infâncias rejeitam a centralização das ações, o saber absoluto e o controle, abrindo espaço para o surgimento do que ainda não existe, do que não se sabe, do que pode vir a ser. Deste modo, elas arrebatam-nos porque a transformação da realidade alimenta a atividade criativa.

Afetos, emoções, sorrisos e alegria não definem uma atmosfera lúdica, pois estas também abarcam as dificuldades, feridas subjetivas, trazendo à tona pontos relevantes para a autorreflexão. Brincando, acessamos memórias, fantasias, impulsos e reações, abrindo uma porta ao que há de mais profundo em nossas subjetividades, a um mundo psíquico no qual é possível sentir-se única/o.

Acompanhada de sua versão adulta, desenvolvemos, com profundidade, uma docência artista que brinca com múltiplas camadas de sentido. Essas camadas são detalhadas e inseridas em uma atmosfera lúdica, entre elas aquela que reafirma que “uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se” (Freire, 2002, p. 42). Nas obras, percebe-se um caminhar entre a

intencionalidade lúdica, aquilo que o artista professor projetou, aquilo que busca mostrar e viver com o outro, e uma atitude lúdica que se estende à vida, marcada pelo riso, pelo humor, pelo envolvimento com o outro e com a situação, pela imersão ou valorização da fantasia, da imaginação não racional, além da percepção de como tudo isso se articula a questões histórico-culturais.

O quão próximos podemos ficar das nossas próprias crianças? Este prazer impulsiona a vontade de aprender, de avançar na diversão, a fantasia, a expressividade emocional e a descontração, disponibilizando-nos ao ato de se sentir consciente.

FIGURA 19. *Travesseiro,*
Luciana Borre, 2020
Fonte: Borre (2021c, p. 193).



O que podem os sujeitos que sentem em profundidade e de maneira consciente? O que eles podem agregar? O que eles podem despertar e protagonizar? Como podemos ser e viver uma infância purpurinada?

Eis que, enquanto mãe, vivi a seguinte situação: embora desejasse dormir até mais tarde, a expectativa de conversar com a professora de minha filha impulsionou-me para fora da cama. Enquanto escovava os dentes, recordei-me do tempo em que lidava com as ansiedades e perspectivas das famílias de meus estudantes da Educação Básica durante as reuniões de entrega das avaliações trimestrais. Costumava preparar *slides* para apresentar os conteúdos, as estratégias de ação pedagógica e as competências e habilidades previstas. Também ensaiava algum discurso motivacional para atrair pais e responsáveis para a vida escolar de seus filhos e filhas. Naquela manhã de sábado e enquanto caminhava em direção à escola de minha filha, refletia se tinha acompanhado suficientemente sua trajetória escolar. Diante da professora, escutei: “Ela é muito obediente!”

Emudeci! Não consegui acomodar a frustração, mas preferi me manter atenta com a sensação de que algo ainda aconteceria. Imaginava escutar comentários sobre o processo de construção da escrita, sobre o desenvolvimento lógico-matemático, sobre a convivência com os demais colegas ou sobre a busca por novas experimentações com a natureza, mas as palavras seguintes foram: “ela faz tudo direitinho”; “atende aos chamados das professoras”; e “ela é querida e bem-comportada”.

O incômodo me acompanhou por inúmeros dias e certa revolta e certa frustração sedimentaram-se em meu corpo. Eis que, imersa nas dúvidas em relação à minha atuação como professora, mãe, artista, filha, profissional etc., deparei-me com uma fotografia de minha infância e lembrei do vestidinho branco: aquele que não poderia ser manchado de barro, que não poderia ter um respingo de sorvete.

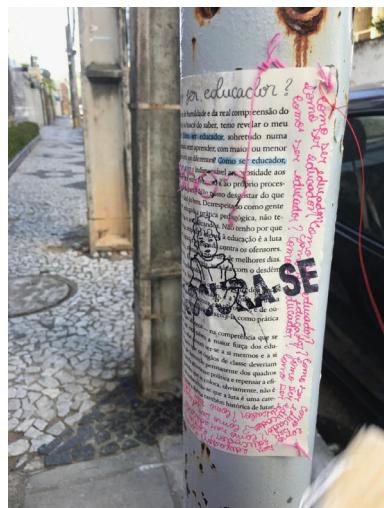
Revisitei-me na infância e vi uma estudante obediente. Revisitei-me como mãe e me percebi desejando a não obediência.

Revisitei-me como professora artista e iniciei uma frente desobediente, questionando: como minhas práticas têxteis podem reverberar na formação docente? Como relacionar os incômodos subjetivos sedimentados em meu corpo aos processos de aprender e ensinar?

Obediência pode ser uma virtude, gera conforto. *Obediência* também pode se tornar alvo de cólera ou de desprezo diante de sua indignidade. Aqui, trato-a como movimento para a geração de eventos. Assim, rememoro a minha história pessoal para ressignificar os sentidos de meu vestidinho branco e retorno à *Pedagogia da autonomia*, de Paulo Freire (2002, p. 27), minha primeira referência como educadora, quando o educador preconiza que “o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o ‘imuniza’ contra o poder apassivador do ‘bancarismo’”.

Obediência é uma série de vivências poéticas e narrativas inscritas nas práticas contemporâneas em Arte Têxtil. Por isso, parto de relatos autobiográficos e de um artefato afetivo (vestidinho branco) para ressignificar minha trajetória como professora artista. *Desobediência* foi uma intervenção urbana

FIGURA 20. *Desobediências com Paulo Freire*, Luciana Borre, Intervenção Urbana, 2021. Integrou a *Muestra Colectiva Marza*, no Centro Cultural Casa de Pepino, em Córdoba, Argentina, 2021
Fonte: Borre (2021b, p. 481-485).



por meio da qual estudantes e eu interferimos imagetica-
mente nas páginas do livro *Pedagogia da autonomia*, de Paulo
Freire (2002), tornando tal material um lambe-lambe fixado
em diversos pontos da cidade do Recife-PE. A leitura da obra e
sua posterior ressignificação visual provocaram os seguintes
questionamentos entre as/os integrantes do grupo: como nossas
práticas artísticas e a leitura da obra de Paulo Freire podem
reverberar na formação docente? Como nos vemos no cenário
artístico-pedagógico contemporâneo e como isto influencia a
identidade docente?

Narrativa têxtil 2: Alinhavadas⁴

Há algum tempo, investigo os sentidos que produzo em relação a um demarcador de gênero comum ao feminino: saias. É na infância que encontro as primeiras memórias sobre o que esses artefatos têxteis significam para mim. Lembro da expectativa que criei ao saber que daria incontáveis rodopios com um vestido de festa junina. Também recorro a vergonha que senti ao derramar sorvete em meu vestidinho novo. Na adolescência, usar saias passou a simbolizar passagem, trânsito da inocência para a malícia, para a intenção de despertar olhares e admiração.

Hoje, percebo que as saias têm vida própria, são heranças e servem de código para outras presenças. Atentamente, escutei o relato de uma senhora que nunca usava saias ou vestidos.

FIGURAS 21-28. Alinhavada com Sandro Drumond, Renata Oliveira, Ana Flávia Mendonça e bailarinas do projeto *Patchwork: alinhavos de memórias* (Ana Marques, Alice Tatiana, Camila Quirino, Clara Galindo, Isabelle Lucena, Irla Sab, Jennifer Zeferino e Liane Rafaelle), Luciana Borre, vivência performática, 2020. Integrou a exposição coletiva *Tramações* (3ª edição), no Instituto de Arte Contemporânea, em Recife, Brasil, e Galpon Gráfico, em Córdoba, Argentina
Fonte: *Alinhavadas* (2021); foto e vídeo de Walton Ribeiro.



4 Esta narrativa têxtil foi publicada em 2021, na Revista Apotheke (Borre, 2021a).



Suas narrativas eram tão distintas das minhas que tive uma intensa curiosidade de saber as motivações que levaram aquela mulher a rejeitar o uso de saias. Eram histórias marcadas por violência física, e cada palavra dita por ela vibrou em meu corpo a ponto de eu sentir o engasgo em algumas frases, a dificuldade de respirar e o tremor de suas mãos.

Foi lendo o conto intitulado *A saia almarrotada*, de Mia Couto (2009), que conheci uma personagem feminina — sem nome — que narra o quão afastada estava das expectativas comuns ao ganhar sua primeira saia. Disse ela: “quando me deram a saia de rodar, eu me tranquei em casa. Mais que fechada, me apurei invisível, eternamente noturna” (Couto, 2009, p. 29).

Diferente de suas vizinhas, a personagem vê sentidos contraditórios quando as mulheres de sua vila sonhavam ganhar

vestidos e saias para “abraçarem a felicidade”. Desilusões com o amor, aversão à vaidade, obediência ao pai e solidão foram ingredientes para que ela resolvesse enterrar o vestido novo e entregar-se às chamas de uma fogueira: “lancei, sim, fogo sobre mim mesma. Meus irmãos acorreram, já eu dançava entre labaredas, acarinhada pelas quenturas do enfim. E não eram chamas. Eram as mãos escaldantes do homem que veio tarde, tão tarde que as luzes do baile já haviam esmorecido” (Couto, 2009, p. 32).

Todas essas memórias ecoaram em meus dias, obrigando-me a parar e entender o que acontecia com meu corpo — que apresentava os primeiros sinais de imunidade baixa, dores de cabeça e no estômago. Roupas não instigam a memória; elas são a própria memória do corpo. Essa foi a conclusão que aliviou minhas dores e que me instigou a pensar quais histórias





eu ainda poderia conhecer sobre as saias. O que o uso deste artefato têxtil diz acerca do nosso momento histórico-cultural? O que posso aprender com as narrativas de outras pessoas sobre o uso de saias e vestidos? O que podemos aprender com essas memórias, que deixam roupas como legados?

O encontro com Ana Flávia Mendonça aconteceu nos Jardins do CAC da UFPE, nosso local de trabalho. A sensação de nostalgia foi ativada pelo vazio dos corredores, pela circulação livre dos gatos, pelos avisos tomados de pó e pela invasão das plantas nos pilares de concreto. O lugar despertava pura saudade de um tempo recente marcado pelos encontros presenciais com as/os estudantes, pelas correrias do dia a dia, pela agenda sempre lotada, pelo tempo das conversas nos corredores e pela tentativa de prolongamento da hora do almoço. Essas lembranças fazem parte de uma identidade docente marcada pela partilha, pela necessidade do outro e pelo entusiasmo com a oportunidade de aprender para além das interações virtuais.

Entretanto, foi Ana Flávia que trouxe um artefato que me levaria a tempos, lugares e pessoas distantes, rondando minha



mente e sonhos por vários dias: um pedaço de tecido, presente de sua avó. Não convivi com avós. Elas partiram antes de se tornarem minhas cúmplices. Por esse motivo, tive dificuldade para responder à minha filha a pergunta “o que as avós fazem?”

Nunca senti falta dessa relação porque eu simplesmente não a vivi. Sabia apenas que minha avó materna usava saias sobre calças para se manter como “mulher de respeito”, assim como faziam todas as outras de sua pequena colônia. No entanto, Ana Flavia estava ali, pronta para costurar uma saia comigo com uma herança repleta de afetos e de pequenas manchas amareladas do tempo. Tremi só de pensar em cortar o tecido. Também fiquei honrada ao ajudar na transformação daquela peça em saia. Os relatos carinhosos sobre sua avó remetiam

a um amor com extravagância, mimos escondidos dos pais, olhares de quem daria um chocolate fora de hora, convivência sem qualquer pretensão educativa, aliança secreta na rebeldia. Foi depois desse encontro que comecei a sonhar com minha avó Laura, vislumbrando a “casa de vó” como legado e imaginando-me pequena, puxando a barra de sua saia. Fui presenteada com uma memória não vivida, mas muito bem experienciada.

Meu interesse pessoal pela produção de minhas próprias roupas instigaram o projeto artístico *Alinhavadas*, sendo essa uma ação poética relacional e em comunidade para a qual convidei amigas/os, estudantes e/ou interessadas/os para costurar saias por meio da automodelagem, utilizando somente o ponto alinhavo. Foi uma ação poética do encontro, repleto de compartilhamentos de relatos autobiográficos que reverberam novas produções de sentidos sobre o uso social das saias, tais como: quais histórias ainda posso conhecer sobre as saias? O que posso aprender com as narrativas de outras pessoas sobre o uso de saias? O que podemos aprender com essas memórias, que deixam roupas como legados?

Em um ato intempestivo, convidei um grupo de estudantes para costurarem saias comigo por meio da automodelagem. Não era somente a transgressão de um planejamento pedagógico ou das técnicas comuns de costura que estavam em cena, mas observar, sentir e transgredir visualidades sobre o uso de saias e compartilhar narrativas de vida para a percepção dos aspectos histórico-culturais que envolvem esse costume e para a reflexão sobre eles, até porque, “numa economia capitalista, numa economia de roupas novas, a vida dos têxteis adquire uma existência fantasmagórica, ganhando importância ou inclusive vindo à consciência apenas em momentos de crise” (Stallybrass, 2012, p. 19).

As histórias e curiosidades, a atenção ao corpo que vibra com as memórias alheias, o contexto social dos têxteis e um desejo de estar junto, costurando com outras pessoas, foram os primeiros impulsos e investimentos criativos da experiência poética *Alinhavadas*.

O ponto alinhavo é um dos mais simples na costura, tornando-se meu principal vínculo com o meio. Ele pode ter muitas funções, tais como alinhar barras, servir de base para outros pontos ou complementar técnicas de trabalhos manuais. Na costura de roupas, o ponto alinhavo é uma promessa, revelando a intenção final da peça. Serve para traçar a rota dos caimentos dos tecidos no corpo, para esconder imperfeições e para demarcar o caminho do ponto definitivo, geralmente feito à máquina de costura. Assim como as promessas, o ponto alinhavo é frágil e pode facilmente arrebentar e ocasionar o desmanche da roupa. Geralmente, o ponto alinhavo não é muito preciso, podendo ser um pouco torto e esconder os nós.

Aprendi muito ao conhecer as fragilidades do ponto alinhavo e visualizei que “uma rede feita de roupas pode seguir





as conexões do amor ao longo das fronteiras da ausência, da morte, pois a roupa carrega, além do valor material em si, o corpo ausente, a memória, a genealogia” (Stallybrass, 2012, p. 28). O uso do ponto alinhavo possibilitou vivências singulares por meio das quais cada encontro tornou-se registro permanente na memória.

Alinhavadas foi um projeto de encontros individuais e/ou virtuais marcados pelas ações de enfrentamento à pandemia de Covid-19, tendo uma intencionalidade evidente, anunciada alto e bom som: quero te conhecer melhor!

No entanto, “conhecer melhor” tornou-se uma armadilha, como se o tapete fosse repentinamente puxado ou como um susto no confronto com um familiar falecido. Ao ser acolhida no lar de uma das colaboradoras, por exemplo, percebi o quanto

aquelas paredes, quadros, janelas e portas produziam a sensação de conforto, segurança e proteção para seus habitantes e o quanto ligavam gerações de mães, filhas/os e netas/os. O corpo/casa, a casa/corpo estavam projetados em minha frente, e, sem possibilidade de fuga, aceitei o fato de que encontrei meu lugar no mundo territorialmente longe da família nuclear e que a culpa pelo abandono de entes queridos deveria ser revertida para o autoperdão. Aquele lar, repleto de lembranças, foi construído com perseverança e trabalho árduo de algumas gerações consecutivas de mulheres, transportando-me imediatamente para as pedras que minha parentalidade materna carregou por décadas para a construção de seus lares.

Alinhavadas foi um projeto de encontros. Teve intencionalidades obscuras, dificilmente anunciadas alto e bom som. Buscou experiências singulares que não diziam respeito somente ao fazer, costurar, cortar a linha e ajustá-la na agulha, mas a tudo isso em progresso lento. Tratando esses encontros com cuidado desde o convite, na busca dos melhores aromas, na escolha do tecido etc., chegando ao tempo de descanso do corpo — tão necessário depois de horas costurando — e à identificação das reações corporais.

Em meio a tantas tarefas e escolhas cotidianas, tornou-se importante dedicar-me à construção de um espaço/momento íntimo. Alinhar saias imaginando as curvas do corpo foram experiências de imensa afetividade e com certo grau de erotismo — sempre proporcionado para quem vive a arte. Aliás, todas as vezes que costurei uma saia para alguém, passei horas criando imagens mentais sobre os possíveis usos de cada peça. É muito interessante ver como posso criar espaços não habitados e recursos do imaginário com uma agulha, um fio de linha e um pedaço de tecido. É um tempo/espaço/lugar que segue minha (des)lógica, alcançando o outro. A saia pode até ficar guardada em uma gaveta, mas estou certa de que provocará novos sentidos, memórias e vibrações no corpo.

Um ponto puxa o outro e um novo fluxo se instaurou com um grupo de sete estudantes do Curso de Graduação em Dança.

A invasão nas “casas de vó” se estabeleceu instantaneamente e os corpos cederam ao movimento que cada relato instigava. Costurar uma saia em ponto alinhavo não foi o suficiente para esse grupo, o qual optou pela criação de experiências que dançam. Cada uma dessas estudantes criou um gesto, um movimento corporal que simbolizava um ponto de costura aprendido com suas ancestrais. Por vários dias, elas ensaiaram virtualmente coreografias com a professora responsável, Ana Marques, e, por dois dias, costuraram saias e bailaram memórias. Sabia que a costura de saias com aquelas bailarinas, cheias de energia e de entusiasmo, marcaria a conclusão de minha experiência poética na costura de saias.

Viver *Alinhavadas* possibilitou entender os processos de formação enquanto uma professora artista que necessita



do compartilhamento, que fica feliz tramando pontos, que se percebe em sintonia com o movimento de outros corpos, que se entrega ao tempo lento e se coloca em silêncio para deixar sentir a voz do outro, entendendo um pouquinho mais sobre si. Estaria assim presente o engajamento educacional tão almejado nas práticas pedagógicas? Não seriam essas as premissas de educadoras/es e pesquisadoras/es? Criar processos relacionais em tempo lento potencializa uma experiência poética? Como o ponto lento de *Alinhavadas* desloca noções de produtibilidade — lógicas de produção acelerada pelo desejo de ter em detrimento da busca pelo ser? O que surge e o que aprendo da fragilidade do ponto alinhavo? O que descubro sobre mim através do outro? Seria *Alinhavadas* um possível dispositivo de enfrentamento à pandemia da intolerância, apatia e indiferença?

Narrativa têxtil 3: Colchetes e colchonetes



FIGURA 29. *Sem título*, Luciana Borre, crochê, fotoperformance e performance no Memorial da Medicina e Cultura de Pernambuco, 2022
Fonte: a autora; foto de Walton Ribeiro.

Sinto um certo desconforto quando leio algumas produções acadêmicas. Uma sensação de incômodo sem explicação razoável — entendo “razoável” como aquilo que se faz necessário na relação/comunicação com o outro —, circunscrita na vibração curiosa de quem gosta de brincar com as palavras e que tenta levar a vida lendo poesias.

Um dia desses, imersa em trabalhos das/os minhas/meus orientandas/os, percebi o incômodo enquanto lia textos que estavam repletos de colchetes precedendo citações dos conceitos de determinadas/os autoras/es. Questionava-me a necessidade constante de seu uso e a conseqüente quebra da fluidez na leitura, que é algo necessário para a compreensão do que estava sendo descrito. Perguntava-me sobre o motivo de tal utilização; queria saber a razão de tantas referências e quase nenhuma reflexão. Obtive a obviedade da resposta: “Ora, professora! Uso colchetes para indicar citações que darão credibilidade ao meu trabalho”.

Para entender a função dos colchetes — e minha profunda irritação com o pouco espaço poético nos processos de escrita acadêmica —, visitei a norma da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e lembrei que esses sinais são utilizados quando há supressão ou acréscimo de informação numa citação, bem como quando há a adição de comentários em textos, alterando sua forma original (ABNT, 2023). Também li as definições que constam em um dicionário, e, nele, é informado sobre as omissões em citações, “quando, em meio à citação, suprimem-se trechos do texto citado (permitidas quando não alterem o sentido da frase ou do texto)” (Sérgio, 2012). Seria possível não modificar o sentido do que o outro disse?

Porém, o meu incômodo com os colchetes vem de longe, do meu tempo na escola. Nas aulas de inglês, eu via os colchetes como inimigos. Eles estavam nas transcrições fonéticas que aparecem em alguns dicionários, representando os sons da fala. Já nas aulas de matemática, aprendi que um colchete mal posicionado levaria ao erro. Já utilizei muitos colchetes — aqueles

acessórios pequenos de metal ou alumínio — em confecção de roupas, sendo práticos e eficientes para esconder imperfeições das peças e dobras. Também estão na química, na informática etc. Definitivamente, os colchetes sinalizam a abertura de espaços e, ao mesmo tempo, envolvem uma determinada necessidade, informação ou contexto. Amedrontada, comecei a perceber certo poder instituído reservado aos colchetes..

Senti o pulsar da questão em meu corpo e sonhei que estava afogada por colchetes. Resolvi pintar grandes colchetes em vários trabalhos acadêmicos, distribuindo-os às/aos estudantes em seu primeiro dia de aula. Era meu gesto de rebeldia e tentativa de viver outras experiências acadêmicas na produção de conhecimento.

Desanimada, aceitei que viveria sem achar um caminho para explicar a minha relação com os colchetes até que minha filha, de apenas 8 anos, diante de tantas imagens de colchetes em minha mesa, traduziu exatamente o que eu tanto desejava alcançar, trazendo lucidez à minha amargura gramatical: “mãe, por que tantos colchonetes?” Entendi o erro, ajudei a corrigir a pronúncia e compreendi a relação que poderia criar com os colchetes: são colchonetes (pequenos colchões portáteis).

Na verdade, eu queria um colchonete para repouso temporário das/os teóricas/os, para o deslocamento das demandas cotidianas, para o abandono de referenciais etc. Desejava uma oportunidade de fuga, sentar-me em uma árvore sem ter hora para chegar em casa, manter atenção plena à minha respiração, contemplar o vento, a fumaça, o sorriso de outra pessoa. Sentia que “perdia tempo” com as tristezas presentes na vida. Queria carregar um colchonete para descansar o corpo e entender a alma em meio ao caos, lançar luz sobre aqueles vazios que nos são tão necessários para viver bem, fazendo desse vazio um espaço do possível.

Tudo acontecia bem em minhas relações com as/os estudantes durante as aulas e orientações, mas aquela irritação com os colchetes indicava a necessidade de uma breve revisão.

Sabia que deveria prestar atenção aos momentos em que meu corpo estremecia, cansava, enrijecia, incomodava, entristecia. Queria um colchonete para repousar durante as aulas e para simplesmente conversar com outro, trocar ideias e confusões e para escutar aquelas/es que estão próximos e com os quais compartilho boa parte de meu cotidiano. Além disso, queria um colchonete para investir muito mais na relacionalidade do que na produtividade acadêmica; muito mais no encontro lento e prolongado do que nas rápidas apreensões conteudistas. Queria me perder no tempo para criar relações de confiança, cumplicidade e compromisso com o único intuito de tornar-me outra pessoa.

Narrativa têxtil 4: Reconciliação

FIGURA 30. *Reconciliações*, Luciana Borre, cerâmica, 2021. Integrou as exposições coletivas *Aguardo sua resposta*, realizada na Galeria Capibaribe, em Recife, Brasil, e *xII Salón Textil de Primavera*, no Centro Integral de Arte Textil, em Córdoba, Argentina. Integrou a exposição *Toda vez que me perco de mim*, em Recife, Brasil, 2025
Fonte: a autora; foto de Leonardo Bertrand.

Naquela semana, tia Olga passou todos os dias pelo portão de nossa casa sem acenar. Também não entrou para beliscar uns biscoitos. Achei estranho porque ela sempre tomava café com minha mãe depois do trabalho e aproveitava para contar as repetidas novidades. Não sei de onde elas tiravam tanto assunto. De repente, ela só passava. Eu era muito observadora e guardava palavras no pensamento enquanto fazia as tarefas da escola. Mas minha mãe precisava conversar com alguém, ela quase se engasgava com tantas palavras presas na boca. Tinha palavras acumuladas havia mais de sete dias.

Algo não estava como deveria.

Tomada por uma explosão de letras, uma inundação de frases, minha mãe começou a conversar sozinha ao andar de um lado a outro na cozinha, entregando-me uma sacolinha cheia de agulhas de costura e ordenando que levasse o objeto até a tia Olga – e que voltasse rapidinho para casa. Foi o que fiz!



Quando menos esperava, estavam as duas na cozinha costurando, bordando, falando e comendo biscoitos com café. Tive certeza de que aquelas agulhas eram mágicas. Cresci convicta de que as agulhas consertavam roupas e amizades, que ligavam fios e histórias, que machucavam os dedos, criavam risos.

Adulta, entendi que para se alcançar uma reconciliação é preciso renunciar a alguma coisa. Cedi um espaço na garagem para me reconciliar com um vizinho. Desacreditei alguns mandamentos para me reconciliar com Deus. Parei de exigir atenção para me reconciliar com minha mãe. Perdi a vergonha e comecei a brincar de balanço para me reconciliar com minha própria criança. Aprendi a flexibilizar a ingestão de doces para me reconciliar com minha filha. Conversei com ex-professores para me reconciliar com a escola. Mas cuidado, renunciar também significa perder alguma coisa que não afete a essência da justiça.

Senti muita vontade de presentear essas agulhas mágicas. Metida, apropriei-me de suas histórias com os olhares de quem hoje tem vontade profunda de reconciliação. Frente à barricada da inflexibilidade, frente aos muros que isolam e as barreiras que segregam, quero oferecer-te agulhas.⁵

Enquanto docente que atua na formação de novas/os professoras/es, já precisei mediar conflitos em que as/os estudantes estavam sofrendo LGBTQIAPN+fobia, racismo e sexismo durante seus estágios curriculares. Também conversei sobre violência simbólica e assédio moral com supervisoras/es de estágio e tive que verificar denúncias de importunação sexual entre as/os licenciandas/os e colegas.

Mesmo optando pela licenciatura, algumas/uns estudantes adiam o máximo que podem a entrada no âmbito educacional, e outros tremem só de pensar em reviver situações de violência em sala de aula. Estudantes que sofreram homofobia e racismo, que precisaram esconder suas identidades de gênero e sexualidades, e meninas que precisaram zelar pelo próprio corpo para se esquivar de abusos e constrangimentos inflamados pelas/

5 Trata-se de uma carta enviada pela autora às/aos estudantes em fase de estágio, no período entre os anos de 2020 e 2023.

os próprias/os educadoras/es das escolas, por exemplo, são casos que costumam aparecer e influenciar a preparação para a entrada dessas/es licenciandas/os em seu posterior campo de atuação profissional. Também já vivi casos de estágios que foram interrompidos porque estavam perpassados por uma forte energia de vingança das escolas.

Entre meus pares, ninguém gosta de falar sobre isso. Talvez porque ainda é vigente a concepção heroica e romantizada na relação entre professoras/es e estudantes no sistema educacional ou porque há várias metanarrativas que circundam a formação docente, ressaltando o quão satisfatório é contribuir socialmente com o campo da educação. Falar sobre estruturas escolares precárias e a desvalorização profissional também são narrativas predominantes nas discussões sobre formação docente, ocultando que algo ainda “não estava como deveria”.

Como orientadora dos estágios e professora nos componentes curriculares de Metodologia do Ensino das Artes Visuais, precisei investir em uma escuta atenta às histórias de vida das/os estudantes em algumas atividades imersivas de autocohecimento e na entrega de agulhas de reconciliação. A partir dessa experiência, entendi que abordar conflitos e desamores ocorridos nas salas de aula abre oportunidade para desenvolver práticas e relações interpessoais um pouco mais equilibradas.

A entrega da agulha, frágil em sua materialidade, simbolizou uma abertura inicial para a abordagem autobiográfica, sendo este um caminho que pode reestruturar e reequilibrar, mesmo que na pequenez do possível, algumas relações deturpadas, criando vínculos afetivos para o compartilhamento de memórias. As agulhas tentam alinhar uma ética amorosa nas salas de aula; afinal, como podemos ressignificar as relações interpessoais na escola? Como acolher memórias de algumas experiências escolares destrutivas? Como promover a reconciliação com o âmbito educativo? Como podemos criar ações poéticas e educacionais nas relações coletivas? Como estabelecemos relações de confiança com as/os estudantes

nas escolas? Criamos cumplicidade com aquelas/es que vivem cotidianamente o absurdo da segregação, do preconceito e do apagamento histórico? Somos capazes e estamos verdadeiramente abertas/os a escutar, compreender e criar estratégias de aprendizagem conjunta?

É muito comum a realização dos estágios nas escolas de que as/os licenciandas/os são egressas/os. O retorno aos ambientes educacionais de origem geralmente desperta muito mais do que a ansiedade natural das primeiras experiências profissionais. Algumas vezes, elas/es trazem memórias pessoais com impacto emocional.

Jacilene, por exemplo, foi uma dessas estudantes que escolheu voltar para a escola pública em que estudou para a realização do estágio. Ela conviveu várias horas por dia com as novas gerações de estudantes dos ensinos Fundamental e Médio, percebendo-se envolvida naquela turbulência de emoções juvenis e buscando entender sua possível atuação no campo das Artes Visuais. Após meses compreendendo as relações interpessoais, mapeando os assuntos que “corriam” fora dos conteúdos preestabelecidos e planejando a execução de processos de criação para o período de regência, uma enxurrada assolou a cidade: um deslizamento de terras inundou a escola, enchendo todos os espaços de lama. Livros ficaram submersos, classes encharcadas e a eletricidade foi desligada. A água não estava mais potável e os documentos da escola foram perdidos, conforme ela relata:

Não posso deixar de lembrar que há mais de dez anos eu e outros/as alunos/as vivemos o drama de estar nesta mesma escola com as aulas paralisadas por causa das fortes chuvas. Recordo que quando a água baixou o suficiente para entrarmos na escola, lá estávamos com as calças levantadas até a altura dos joelhos retirando a lama e tentando salvar os materiais que sobraram. Eu vivi isso, mas não pretendia retratar esta história no futuro (Borba, 2017, p. 91-92).

Os danos causados pelas chuvas nas cidades de Recife, Olinda e na Região Metropolitana são noticiados com frequência

nas redes de comunicação, principalmente na época de precipitações intensas — junho e julho. Em outras palavras, é comum que as cidades fiquem completamente alagadas e que isso ocasione situações desastrosas, tais como deslizamentos de barricadas e a impossibilidade de deslocamentos territoriais. A estudante, quando estava na Educação Básica, viu sua escola sendo invadida pelas águas da chuva e vivenciou todos os transtornos ocasionados, como ficar meses sem aulas e perder o contato com colegas e professoras/es.

O que poderia ser vivido diante do presente desafio? Como enfrentar as perdas de ordem pessoal e coletiva? Onde conviver com as/os amigas/os, colegas e demais profissionais da escola? Como acolher a perspectiva de um não retorno ao âmbito educacional? Como minimizar as perdas materiais e de ensino/aprendizagem? O que significava “escola fechada” para aquela comunidade?

Agora me deixa falar da chuva [...] sempre achei linda como os outros fenômenos da natureza, chuva é linda, no campo, no mato quando ela vem com cheiro bom e o som dela é muito bonito, mas nas escolas nada se aprende sobre o cheiro da chuva ou o seu som. As cidades crescem e grande parte da população só ouve a chuva quando ela grita alto, só sentem seu cheiro quando vem acompanhado de lama e detritos. Todos os anos a má estrutura da cidade de Recife/Pernambuco faz com que as chuvas destruam casas, esperanças, vidas. O bairro da Cidade Tabajara em Olinda é um desses lugares em que os alagamentos não perdoam, mas neste ano tudo encheu rápido demais por lá (Borba, 2017, p. 91).

Essa história sempre me emocionou, e, constantemente, reconto-a diante de cada turma ingressante nos estágios da graduação em Artes Visuais, principalmente porque os caminhos da formação docente sempre nos direcionam à comunidade, nos levando a despertar a conexão que temos uns com os outros e com tudo ao nosso redor. Cuidando para que a ideia de “salvadora educacional” ou de “heroína da sala de aula” não se alastrasse, Jacilene conseguiu entrar na escola dias depois, com as calças levantadas até a altura dos joelhos:

Os alunos, que ainda não me conheciam, me viam como apenas mais uma colega no meio da lama arrastando bancas. Alguns perguntavam que série eu cursava, muitos mostravam surpresa quando eu dizia ser ex-aluna e agora estagiária daquela escola. A conversa era pouca e o trabalho muito. Não vou me esquecer da disposição destes meninos e meninas em reerguer a escola (Borba, 2017, p. 92).

A decisão de retornar ao ambiente educacional, no qual passamos boa parte de nossa história pessoal como educadoras/es em formação, traz um reconhecimento de que existe um lugar de mistério na nossa vida onde memórias são resgatadas e recontadas com um desejo de alterar circunstâncias. São locais onde vínculos afetivos foram criados e algumas raízes cultivadas, como se voltássemos a um contexto de pertencimento, um impulso irresistível ou urgente de fazer parte de algo ou de um grupo. Sempre que reconto essa história, junto à entrega das agulhas de cerâmica, vejo o brilho nos olhares de algumas/uns estudantes que decidem assumir uma transformação micropolítica de sua história pessoal, principalmente para aquelas/es em que a passagem pela escola deixou marcas que incomodam. Nesses casos, a reconciliação se desenvolve em comunhão com o outro, no trabalho para o bem coletivo.

Jacilene Borba (2017, p. 91) afirmou que, “nas escolas, nada se aprende sobre o cheiro da chuva ou o seu som”, evidenciando que o desligamento do tempo presente e as projeções para um depois coletivo também afrontam a formação docente em uma cultura capitalista. Interessante pensar como, muitas vezes, o sistema educacional reverencia a formação para o futuro e o quanto professoras/es justificam suas ações pedagógicas como instrumentalização para um depois “promissor e competitivo” entre suas/seus estudantes. A experiência dessa discente nos encaminha para a busca de uma ética na docência baseada no agora — um agora não instrumentalizado por pretensos futuros.

Outra agulha foi entregue recentemente, em 2023, a uma estudante que faltou aos primeiros dias de regência. Depois de interagir por várias horas como observadora participante nas turmas do Ensino Médio de uma escola pública da Rede Estadual

de Pernambuco e de planejar aulas, ela não conseguiu sair de casa para a execução das ações, pois estava trêmula, enjoada e muito ansiosa. Até então, não havia qualquer manifestação dessa possibilidade, e a desistência do estágio foi anunciada por uma amiga/colega. Ambas viram uma adolescente sendo coagida a beijar um colega no banheiro da escola e esta situação despertou memórias pessoais na licencianda e um certo “congelamento”. Felizmente, o fato foi trabalhado com compromisso e seriedade por parte da equipe de gestão escolar, sendo amplamente discutido e debatido entre as/os alunas/os e gerando maior confiança para que a licencianda pudesse retornar e desenvolver suas ações de estágio. No entanto, o que realmente possibilitou o retorno da estudante foi estar em dupla com a referida colega/amiga, pois a amizade de ambas fortaleceu a superação de alguns obstáculos. Quando estão em dupla, trio ou grupo, todas/os se fortalecem, ajudam nos temores e dão as mãos para encarar os desafios da profissão. Estudantes que optam por atividades individuais geralmente já têm certas “habilidades” desenvolvidas e autoestima suficiente para caminharem sozinhos, sem perceber o quanto poderiam contribuir com a formação de um colega menos seguro e temeroso.

Sobre isso, enfatizo a importância das relações de amizade destacada por Loponte (2005), pois, muitas vezes, o cotidiano individualizante e burocrático nos processos de formação docente e, posteriormente, nas práticas profissionais nas escolas reduz as possibilidades de vínculos afetivos e restringem o prazer do encontro. É neste ponto que o caráter político se manifesta: quando as relações de amizade ultrapassam a compaixão e a amabilidade pelo relato do colega e chegam à celebração das diferenças, ao reconhecimento dos conflitos, à noção de verdade do outro e à abertura para se transformar nessa relação.

Em 2021, duas licenciandas perceberam que o binarismo de gênero estava reverberando situações de violência dentro dos banheiros — até então divididos entre feminino/mascu-

lino — em uma escola pública da Rede Estadual de Ensino. Adolescentes estavam sendo observadas enquanto utilizavam os sanitários, sendo também surpreendidas por colegas que forçavam contato corporal; com isso, estudantes trans e pessoas não binárias eram impedidas/os de entrar no local. Esse único banheiro, disponível para as estudantes, foi apelidado de “Banheiro Prudente”, com referência direta à Rua Prudente de Moraes, localmente conhecida como a “Rua do Beijo” durante o Carnaval de Olinda-PE. Os tais “beijódromos” eram corredores de homens que seguravam as mulheres pelos braços, forçando o beijo, mas a Secretaria da Defesa Social de Pernambuco (SDS-PE) decidiu há vários anos pela coibição e proibição do “beijo forçado” durante o Carnaval em Olinda. O “Banheiro Prudente” da escola era uma referência direta ao beijo — muitas vezes forçado —, sendo uma situação especialmente desafiadora para a equipe de gestão, professoras/es, demais profissionais e discentes.

As duas licenciandas, observando a dinâmica em torno dos sanitários e acompanhando o relato de muitas meninas, desenvolveram um projeto de trabalho em Artes Visuais no interior do banheiro, tornando-o *specific site* de ação artística. Elas utilizaram o campo dos estudos feministas como referência para as aulas, bem como as obras intituladas *Iniciativa privada*, de 2019, por Luana Andrade⁶, e *America*, de 2016, por Maurizio Cattelan⁷. Junto às turmas, as licenciandas dificultaram o acesso ao banheiro, instalando uma espécie de “trincheira de cadeiras” com guardiãs que, ao invés de impedir, convidaram todas/os/es, inclusive os rapazes, para que superassem as barreiras e entrassem para uma sessão de maquiagem e/ou arrumação do cabelo. No interior do banheiro, que era espacialmente grande, estava montado um ambiente acolhedor com cadeiras, sofá, flores e muitos cartazes coloridos com espaço para a escrita de manifestações individuais. Muitos encontros e discussões em pequenos grupos foram desenvolvidas nesse espaço. O banheiro recebeu lâmpadas novas e também foi grafitado com a reiteração do apelido “Banheiro Prudente” e com advertências,

6 Ver Andrade e Borre (2020b).

7 Ver Maurizio [...] (2017).

tais como: “seja prudente e respeite as mina” e “importunação sexual é crime”.

Diante desses dois relatos, “tenho muitas palavras acumuladas” sobre as questões de gêneros e sexualidades nas instituições escolares e também preciso de algumas agulhas de reconciliação. Em todos os semestres, sem exceção, oriento estagiários que têm desafios relacionados à homofobia, LGBTQIAPN+fobia, ao racismo e ao sexismo, sendo situações de violências contra pessoas dissidentes interseccionais as mais frequentes. Esse assunto recebe especial investimento no cotidiano das orientações, com indicações de leituras específicas, encontros temáticos, assessorias jurídicas e muitas horas de conversas. Sandro Barbosa Moraes presenciou tal embate logo em seu primeiro dia de estágio. Ele contou que:

[...] um garoto estava parado na porta da coordenação chamando um professor que estava sentado. Diante das investidas, o docente foi atender resmungando: “esse viado gordo”. Para mim, sabendo que a docência é uma atividade política de legitimidade na “hierarquia” sobre o conhecimento, compreendi que a postura daquele professor sobre o assunto sexualidade influencia seus discentes (Moraes; Borre, 2017, p. 210).

Naquele contexto, as palavras do professor supervisor impactaram sua atuação, principalmente porque percebeu a perpetuação de tal violência com as/os estudantes em sala de aula. Por ter sofrido situações de preconceito quando estudante na Educação Básica, Sandro optou por uma identidade docente comprometida com as dissidências e interseccionalidades na escola; afinal, “quando uma situação de intolerância e preconceito é cotidiana nas nossas vidas, ficamos cada vez mais sensibilizados pela dor que os outros sentem” (Moraes; Borre, 2017, p. 224). Seu comprometimento o leva, até hoje, a desenvolver projetos artísticos e educacionais nas escolas com temáticas interseccionais.

A narrativa de Sandro sobre suas primeiras atuações como professor de Artes Visuais foi registrada, publicada e comunicada em eventos acadêmicos, contribuindo para que colegas

menos experientes possam se perceber protagonistas em um conjunto de ações pedagógicas e artísticas comprometidas com um pensar ético e amoroso. Durante as experiências dos estágios, investimos nos processos de escrita: ora combinamos a construção de cadernos ou caixas de memórias, ora combinamos registros em documentos e recursos virtuais. O registro, a publicação, a veiculação e a comunicação de narrativas e memórias dessas/es estudantes em processo de formação inicial na docência artista formam uma gama de possível instrumentalização para jovens educadoras/es, pois contêm relatos concretos da atualidade do cotidiano escolar. Além disso, essas escritas pontuam a presença, as narrativas e as experiências daquelas/es que, até então, não circulavam no âmbito acadêmico e que tinham suas histórias e memórias ocultadas ou invisibilizadas. É uma dimensão política e de resistência, pois não é somente algo subjetivo e individual, mas, ao se tornar coletivo, ao transbordar com responsabilidade para o outro, torna possível o trânsito nas relações de poder.

Narrativa têxtil 5: Imersão em barro e esmeralda



FIGURAS 31-35. *Sem título*, Luciana Borre, imersão e performance têxtil com participação de Carol Cosentino, Alanys Araújo, Letícia Melo, Graci Ferreira e Ana Julia Borre, em Aldeia, PE, 2022
Fonte: a autora; foto de Walton Ribeiro.





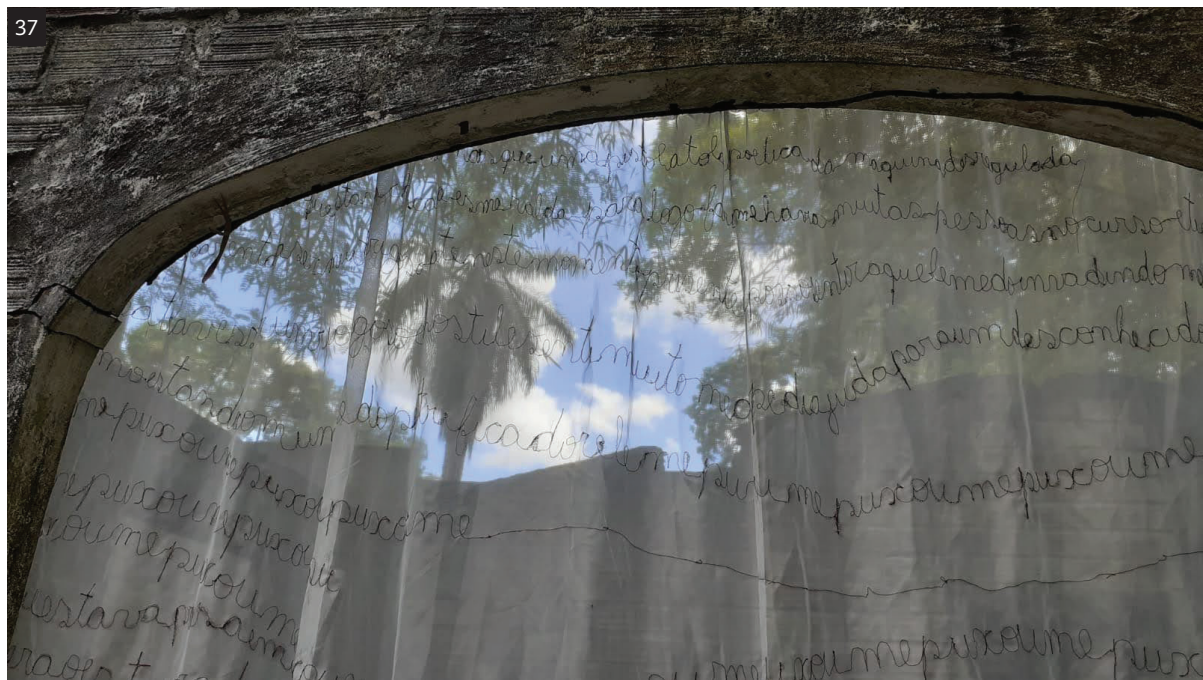




Narrativa têxtil 6:
Em cada casa,
sonhos (trans)
bordados



FIGURAS 36-38. *Sem título*, Luciana Borre, bordado, performance e instalação têxtil, em Aldeia, PE, 2022. Integrou a exposição *Toda vez que me perco de mim*, em Recife, Brasil, 2025. Fonte: a autora; foto de Walton Ribeiro.





Narrativa têxtil 7: Intencionalidades em azul

Crio caminhos que me conectam aos campos desconhecidos de minha subjetividade durante algumas práticas terapêuticas holísticas e integrativas. Afinal, o que posso vir a ser? Nessas vivências, respiro prolongadamente, imagino cristais azuis purificando meu corpo e fico atenta aos embalos de minhas mãos enquanto emanam partículas luminescentes. Intenciono vibrações em tons diversos de azul e recebo ondas de memórias até então bem guardadas e/ou esquecidas. A cada dia, crio uma nova intencionalidade em azul.



FIGURAS 39-46. *Sem título*, Luciana Borre, bordado e performance, 2022. Integrou a exposição coletiva *Tramações* (4ª edição), realizada no Memorial da Medicina e Cultura de Pernambuco, em Recife, Brasil
Fonte: a autora; foto de Walton Ribeiro.

Esse movimento foi intensificado quando ganhei um vestido azul de uma amiga muito querida. Ao vesti-lo, lembrava de como nossas histórias estavam entrecruzadas e como, juntas, geramos uma potente força criativa. Com ela, sentia-me preparada e protegida para transpor obstáculos de minhas próprias crenças limitantes. Aquele vestido se tornou uma segunda pele.

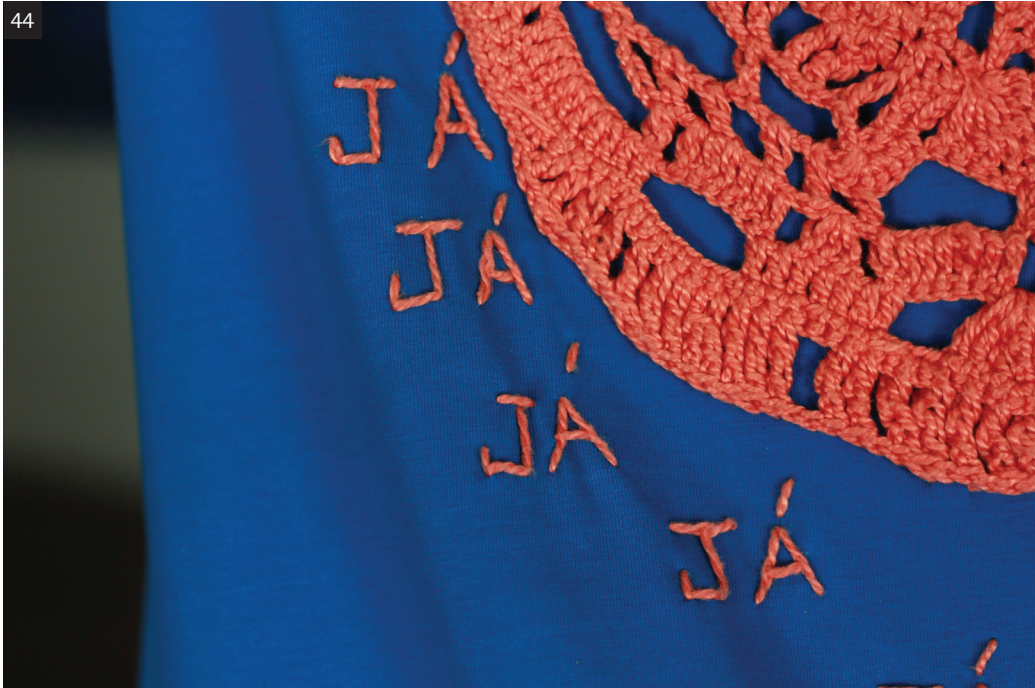
Decidi ampliar os sentidos daquela peça e passei a usá-la todas as sextas-feiras, durante um semestre letivo. Ao perceberem a repetição, as/os estudantes começaram a trocar ideias sobre o uso social e afetivo de algumas peças de roupas. Vi o entrecruzamento de minhas histórias com as memórias de cada integrante do grupo, que também ofereceram objetos, imagens e bordados para que fossem costurados em minha roupa. Desde então, dedico tempo para bordar e pensar como as relações interpessoais que se estabeleceram naquele semestre afetaram minha subjetividade e sobre o que ainda posso me tornar a partir dessa vivência coletiva.







44



45





Narrativa têxtil 8: Corazón de trapo

Sou mãe adotiva e vou contar um pouco sobre o que aprendi desde que minha filha se juntou à nossa família aos 8 anos: (i) eu não prestei serviço social. Eu não salvei ninguém da miséria; (ii) a adoção não ocorre como um ato de solidariedade. Talvez, no máximo, eu simpatizasse comigo mesmo; (iii) gerar uma filha e ter um útero não é condição para a maternidade e para a feminilidade; (iv) os laços afetivos e emocionais são criados através do compromisso consigo mesmo; (v) nosso relacionamento existia antes de sermos apresentadas; e (vi) fui adotada pela minha filha!



FIGURAS 47-50. *Sem título*,
Luciana Borre e Ana Júlia Borre,
fotoperformance, 2022. Integrou
a exposição coletiva *11º Encuentro
de Performance*, Umbral Espacio de
Arte, em Buenos Aires, Argentina.
Integrou, também, a 8ª edição
da Revista *Urdume: Artes Manuais
na América Latina*
Fonte: a autora; foto de Walton
Ribeiro.







Narrativa têxtil 9: Em balanço

Aprendi a respirar conscientemente com meu pai quando ele ensinava o movimento de um balanço: “estica as pernas e coloca o ar para dentro. Dobra as pernas, inclina o peso das costas para frente e solta a respiração. Inspira quando vai, expira quando vem. Enche o corpo de vento e depois solta. Quanto mais alto se balançar, mais tempo vai inspirar e expirar”.

Na infância, identificava quando meu corpo, ofegante, alertava sobre um possível perigo ou quando estava extasiada durante um jogo. Reconhecia quando faltava o ar diante da descoberta de uma travessura, quando trancava a respiração por estar apavorada com uma prova na escola ou quando inspirava longamente ao saber que iria à praia no verão. Precisei de certo tempo, precisamente na idade adulta, ao tornar-me mãe por adoção, para reconhecer que uma de minhas principais heranças familiares estava na aprendizagem sobre a consciência de minha respiração, conquistada por meio de

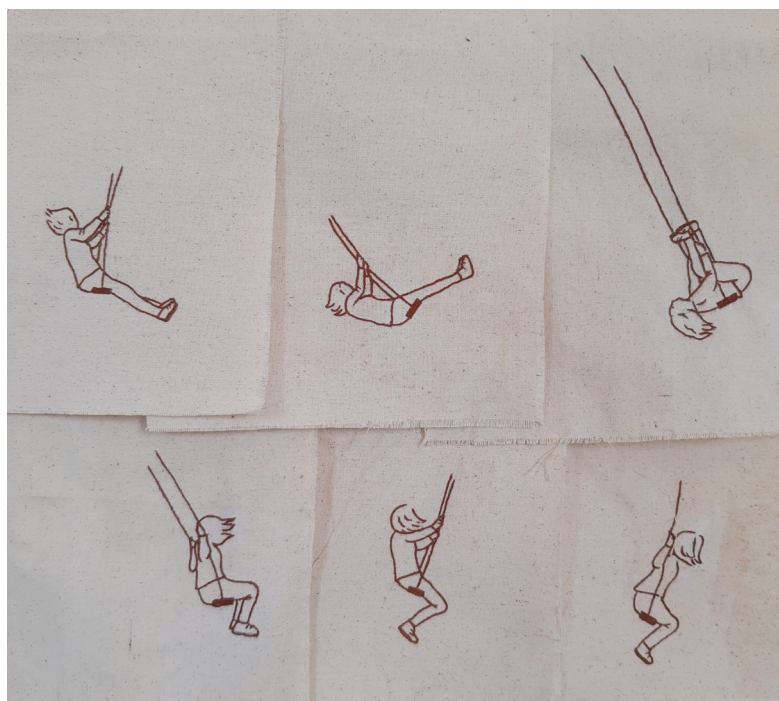


FIGURA 51. *Em balanço*, Luciana Borre, bordado, 2021. Integrou a exposição *Toda vez que me perco de mim*, em Recife, Brasil, 2025
Fonte: a autora; foto de Walton Ribeiro.

uma brincadeira típica das crianças que têm árvores disponíveis para pendurar uma corda.

Minha filha chegou à família com quase 9 anos por meio da adoção e percebi que ela ainda não sabia se movimentar em um balanço. Desengonçada, tentava ir para a frente e para trás sem sucesso. Batia nas crianças dos balanços ao lado e, diante da frustração, preferia rodopiar ao invés de tentar novamente, ou apelava para que eu pudesse impulsioná-la: “mãe, me embala?! Mais forte! Quero voar!”

Havia um balanço pertinho de casa, mas fui avisada de que este não é um território disponível para mim. A placa indicava de que passei da idade de brincar. Os guardas advertem que o espaço é destinado às crianças. Essas, por sua vez, olham desconfiadas. Queria ficar ali por alguns momentos, sentindo o vento em meus cabelos; sem espaço para pensamentos. Somente aproveito para brincar, e, às vezes, relembrar dos diversos balanços construídos por meu pai. Quando me tornei mãe, percebi que deveria embalar — mais alto — o corpo ainda inexperiente de minha filha. Depois de um tempo, ela já sabia se mover, mas, mesmo assim, pedia que eu a embalasse. Nossos laços de confiança se fortaleciam e eu tinha a oportunidade de resgatar memórias de minha própria infância, quando me balançava pelo prazer de “subir mais alto” ou para fugir de situações familiares que ainda não compreendia. Reconheci que minha respiração de agora estava, muitas vezes, presa, sem ritmo, desgovernada e negligenciada.

A placa na pracinha advertia que o balanço estava proibido para adultos. Sentar-me ali e balançar seria uma contravenção a certa ordem de convivência estabelecida para o local. A princípio, não achava que minha presença e uso daquele brinquedo causaria qualquer incômodo e que meu ato desobediente não teria consequências, até ser grosseiramente convidada a me retirar pelos seguranças do parque. Fiquei com vergonha e intimidada diante dos olhares de recriminação dos familiares que acompanhavam outras crianças. Minha reação diante da ordem foi acatá-la e sair. Tais sentimentos provocaram a

sensação de ardência no estômago, o tremor na voz, a respiração presa pelo apertar dos dentes, uma inquietação diante do rechaço e vontade compulsiva de chorar. Estava sendo enxotada, excluída. Uma ferida estava sendo reaberta, pois sentia que todos viam como minha presença era indevida naquele lugar — ao qual não pertencia.

Manter a atenção plena à respiração possibilitou conhecer meu próprio corpo e reconhecer quando algum assunto deveria ser pensado, tocado e trabalhado. Assim, teria as primeiras pistas do que poderia explorar e entender, sendo um corpo que vibra na relação com o outro (Rolnik, 2016). Algo precioso poderia ser aprendido ali, tornando-se fator de crescimento pessoal. Uma situação aparentemente simples e que, possivelmente, não teria influências mais profundas para outras pessoas afetou-me de maneira singular. Minhas reações e emoções sinalizavam que, provavelmente, estava diante de uma ferida em minha alma.

“Mãe, eu poderia me balançar todos os dias. Por que você não tenta?!” Senti uma forte pulsação para aceitar o desafio

FIGURA 52. *Em balanço*, Luciana Borre, videoperformance, 2021. Integrou a exposição *Afetos em nós*, no Casarão 34 (João Pessoa, Brasil) e a exposição *Toda vez que me perco de mim*, Recife, Brasil, 2025
Fonte: *Em balanço* [...] (2021); foto de Walton Ribeiro.



interessado de minha filha, pois acreditava que seria um compromisso comigo mesma, um convite ao respirar profundo, conforme o movimento do corpo. Juntas, decidimos que iríamos nos balançar todos os dias por alguns minutos no final da tarde, completando 24 horas de balanço. Começamos a ir para a pracinha, e, sorrateiramente, nós duas nos balançamos e depois anotamos em um caderno o tempo desprendido. Achamos que o nosso desafio seria fácil, mas, tão logo iniciamos, as ações de enfrentamento à pandemia de Covid-19 impediram a ocupação dos brinquedos.

Este relato partiu de uma vivência que evocou atenção a um corpo que pulsava. Foi uma ação/percepção que tem sido fonte de investimento em minha atuação enquanto professora, artista e pesquisadora que trabalha na formação de professoras/es. Ou seja, cada vez que entro em sala de aula — lugar nem sempre delimitado por paredes —, proponho o repouso, a atenção à respiração, a pausa para sentir o que o corpo pede. Faço isso porque as relações interpessoais, favorecidas pelos processos do autoconhecimento, precisam de tempo, movimento e investimento nem sempre pensados e vividos na rotina acadêmica.

Trata-se da percepção de um corpo vibrátil (Rolnik, 2016), um corpo que sente, que é afetado pela relação — nem sempre harmoniosa — com outros corpos. É na percepção desse corpo, na exploração de estranhamentos, desconfortos, desconfianças e incômodos que se cria um mecanismo disparador para uma interação mais consciente com o entorno, ativando aspectos do inconsciente — invisível e presente — para a organização de nossos territórios em contextos macrossociais. A escuta atenta aos corpos que vibram gera possibilidades de se ver diferente, de descobertas e revelações de um eu desconhecido, porém verdadeiro e cheio de possibilidades. Além disso, essa escuta exercita a criação de novas maneiras de existir, inspira a vitalidade das relações interpessoais e ativa micropolíticas do sensível, capazes de restabelecer os saberes do corpo.



FIGURA 53. *Véus*, Luciana Borre, instalação têxtil, 2021. Integrou a exposição *Afetos em nós*, no Casarão 34, em João Pessoa, Brasil
Fonte: *Véus [...] (2021)*; foto de Walton Ribeiro.

Dediquei-me alguns dias a pensar: o que isso diz de mim? O que poderia aprender, tornando-me outra pessoa? O que tal situação demonstra sobre a minha personalidade? Para que meu corpo vibrou com tanta intensidade? Quando invisto na percepção de meu próprio corpo? Como exercito sua ativação para senti-lo em plenitude? Como meu corpo se reapropria da sua vibratibilidade sensível e de sua dimensão inventiva? Como lido com as normatizações nos âmbitos sociais e culturais? Como encaro as desobediências em meu cotidiano pessoal, profissional e espiritual? Como lido com as consequências de minhas escolhas? Como ser rechaçada de um determinado grupo ou local desperta profundos sentimentos de abandono e carência? Como busco ser vista e como me vejo? Como o sentimento de pertencimento foi abalado nessa situação?

Onde se encontram minhas feridas espirituais? Como tudo isso aparece em minhas relações familiares, nos meus processos de criação e em minhas atividades docentes?

Na vivência *Em balanço*, criamos oportunidades de conhecimento de si com o “entendimento e defesa do ato poético como algo necessário” na formação docente (Bredariolli, 2021, p. 212). O ritmo dessa experiência deu a dimensão do fluir, oportunizando a relação entre o nosso corpo e o mundo ao redor — especialmente no retorno gradual às atividades presenciais — nos entremeios com os sentimentos e intuições e nos encontros com as surpresas do nosso eu.

Criou-se, assim, uma rede rizomática de relações que fizeram nossas narrativas transbordarem para os outros, que, por sua vez, tornaram as nossas poéticas algo contagioso, pois, ao criarmos lugares possíveis, estamos estabelecendo a possibilidade de recomposição da percepção de nossos corpos. A pesquisadora Rita Luciana Berti Bredariolli (2021, p. 213) percebe tais concepções ao dizer que:

[...] assumir, entender, reconhecer e desenvolver nossa poética como artistas, como docentes, como artistas-docentes é assumir, entender, reconhecer e desenvolver um posicionamento político. Eu-nós construindo paulatinamente, cotidianamente, continuamente processos de (auto) formação docente em função de nossa responsabilidade de estar, de ser presença em uma coletividade chamada mundo em sua dimensão variada (Bredariolli, 2021, p. 213).

A narrativa de si se completa na relação com o outro. Porém, como professora, investigadora e artista, me pergunto: o que busco nessa relação com minhas/meus estudantes nos caminhos de uma docência artista? O que quero aprender com elas/es? O que quero proporcionar? Quais intencionalidades poéticas e pedagógicas estão implicadas em nossa relação? Como proponho a torção de sentidos em nossa formação docente?

A insuficiência respiratória é uma das principais síndromes relacionadas à Covid-19, ocasionando, entre outros sintomas, uma intensa falta de ar. Aterrorizadas/os, acompanhamos

as notícias sobre o colapso no sistema de saúde em Manaus/AM em janeiro de 2021, provocado pela falta de oxigênio para pacientes internadas/os. Especialmente nesta ocasião — mas não somente —, o comprometimento da respiração daquelas pessoas e o aviso para os órgãos competentes de que faltariam tubos de oxigênio na região indicavam a concretização do que o historiador e filósofo Achille Mbembe (2018) chamou de *necropolíticas*. Estas são determinadas por setores e instituições que detêm poder social e político ao decretarem condições de vida, como e quando pessoas podem viver ou morrer, legitimando parâmetros de morte e distribuindo desigualmente a oportunidade de viver (Mbembe, 2018).

A experiência poética com o balanço iniciou com inquietações subjetivas, em um processo de criação inicialmente

FIGURAS 54-55. *Sem título*, Luciana Borre, experiência em balanço com estudantes, 2022
Fonte: a autora; foto de Walton Ribeiro.





introspectivo. Depois, a impossibilidade do movimento devido ao isolamento social instigou a produção de vários bordados em diversos tamanhos, com as silhuetas dos nossos corpos em balanço. Após vários meses de enfrentamento à pandemia de Covid-19, voltei a completar o ciclo de balanço com minha filha. Eu sabia que a nossa respiração estava segura em zonas privilegiadas de poder e ansiava por encontros. Queria saber como aquelas/es próximas/os a nós estavam passando diante das lógicas de relacionamentos virtuais; como estavam levando adiante seus processos de formação docente; como estavam se relacionando diante de tantas imposições de uma lógica necropolítica — especialmente se eu atuava como agente de tal prática no âmbito acadêmico —; e se “seremos capazes de redescobrir a nossa pertença à mesma espécie e o nosso inquebrável vínculo à totalidade do vivo” (Mbembe, 2020, p. 10).

Durante o retorno gradual às aulas presenciais, as medidas de proteção à Covid-19 indicavam que não poderíamos respirar juntos em espaços fechados. Por isso, propus às/aos estudantes que criássemos situações de aprendizagem com cordas e em lugares fora dos limites das salas de aula. O resultado foi uma caminhada em busca da árvore perfeita para a instalação de um balanço. As/os estudantes preferiram não amarrar a corda na árvore, mas, sim, segurá-la para que cada colega pudesse alcançar voos mais altos, estando seguro apenas pela força dos braços. Foi comovente ver que as/os integrantes daquele grupo estavam se responsabilizando pela segurança da/o colega “pendurado”. Amarrar a corda na árvore proporcionaria um balanço estável, mas o grupo decidiu segurar a corda, tornando a sensação de instabilidade presente e gerando o medo de cair. Não sei ao certo como a sugestão veio à tona, mas lembro que rimos, brincamos e nos assustamos com a possibilidade da queda. Depois disso, nos sentamos para conversar e questionar: o que essa vivência diz de ti? Como a ação reverberou no teu corpo? O que podemos aprender a partir desse balançar? O que ainda podemos criar?

Narrativa têxtil 10: Balançar em dois

A importância do brincar e da brincadeira na infância é facilmente defendida, e, de certa forma, garantida às crianças. Mas e o adulto? Falando especificamente de professoras/es, elas/es brincam? O que podemos pensar sobre a relação do mundo adulto com o lúdico? Como e por que algumas/alguns docentes artistas tornam-se capazes de brincar em suas práticas artísticas e pedagógicas?

Carolina Cosentino — amiga e cúmplice em várias jornadas artísticas e educacionais — e eu iniciamos a proposta intitulada *Balançar em dois*, em 2021, que consiste em uma ação de intervenção urbana que envolve a instalação de balanços de tecido em espaços públicos. As intervenções aconteceram entre 2021 e 2024, em várias cidades do estado de Pernambuco, tais como Recife, Carpina, Surubim e Salgueiro.

FIGURA 56-59. *Balançar em dois*, Luciana Borre e Carolina Cosentino, intervenção artística e performática em espaços públicos, de 2021 a 2024
Fonte: a autora; foto de Walton Ribeiro.





Instigadas pela repercussão das ações e alinhadas com o interesse de ocupação dos espaços públicos a partir da instalação de um artefato que rompa com sua lógica cotidiana, discorremos sobre a formação da/o docente artista que brinca com ações que se contrapõem à lógica capitalista da produção e do consumo desenfreados, destacando o lazer, o ócio e a diversão como ações esquecidas ou negligenciadas no cotidiano.

A identidade de uma docência artista que brinca apresenta múltiplas camadas de sentido. Estas camadas são múltiplas e detalhadas, constituindo-se o que Fortuna (2019) apresentou como *a atmosfera e a textura lúdica*. Nas vivências em *Balançar em dois*, percebemos um caminhar entre a intencionalidade lúdica, aquilo que projeto, aquilo que busco mostrar e viver com o outro; e uma atitude lúdica que se estende à vida, marcada

pelo riso, pelo humor, pelo envolvimento com o outro e com a situação, pela leitura de poesia, música e imersão ou valorização da fantasia, da imaginação não racional, da contação de histórias e da percepção de como tudo isso se articula a questões histórico-culturais.

Uma das intervenções com os balanços aconteceu com a presença de vários estudantes em processo de formação docente, no *campus* da UFPE. Para a ocasião, convidamos o grupo, marcamos o local de encontro sob diversas árvores e disponibilizamos cinco tecidos espalhados no chão. Ninguém sabia o que iria acontecer. O convite com data, horário e local foi cercado por mistérios, *emojis* divertidos e perguntas sem respostas. Todos saíram de suas casas sem saber exatamente o que iria acontecer e qual seria a proposta; sabiam apenas que era um convite direcionado à formação da/o docente artista. A atmosfera lúdica estava acontecendo por meio de uma textura repleta de surpresas, conhecimentos desconhecidos e objetivos não elencados. Ao encontrarem os tecidos no chão, as/os estudantes ficaram reflexivos: “e agora? O que devemos fazer?” Neste momento, tudo estava livre, com materiais disponibilizados, mas sem orientações prévias, sem





tempo pré-determinado, sem preocupação com o alcance de objetivos ou com discussões racionalizadas. Percebemos que todos foram absorvidos pelo desligamento de interesses, sendo capazes de criar a partir da convivência e de acordos elaborados no próprio momento, vividos intensamente, localizando a todos o tempo e espaço presente.

Temos, aqui, uma textura lúdica porque a ênfase em possíveis resultados se desfaz diante da satisfação — muitas vezes insatisfação — decorrente do brincar. O processo se sobressai ao produto final. Depois de muita exploração do material, cinco balanços foram instalados de distintas maneiras nas árvores. Naquele momento, não interessava pensar ou discutir sobre a formação da/do docente artista, ainda que fosse um objetivo posterior, mas somente sentir a emoção da alegria de brincar junto, a emoção do risco, a incerteza da expectativa, a sensação de pertencer a um grupo ou a excitação de alcançar algo inesperado. O que observamos nessa experiência foi semelhante ao relato de Fortuna (2019, p. 6), que observou que professoras/es que brincam:

[...] parecem separados no tempo e no espaço da realidade ordinária, como se estivessem em transe; mostram-se capazes de brincar com os pensamentos, com as ideias e com a própria realidade, através do humor; embora planejem cuidadosamente suas aulas, deixam-se levar pelo imprevisto e pelo imprevisível, sobretudo ao instaurar um diálogo com os alunos, seja de fato, seja em pensamento; renunciam à centralização, à onisciência e ao controle abrindo espaço para o surgimento do que ainda não existe e do que não se sabe; o que inquieta e mobiliza estes professores para o ensino é o seu próprio desejo de aprender e de fazer saber. Deste modo, arrebatados, professor e aluno evadem-se temporariamente da realidade, mas somente pelo tempo suficiente de pensar, imaginar, inventar, pois o material necessário à atividade criativa é a própria realidade (Fortuna, 2019, p. 6).

De fato, a intencionalidade pedagógica de *Balançar em dois* não subjuga o lúdico, não subverte o próprio brincar. Possivelmente, este é o aspecto mais difícil de desenvolver em processos de formação de uma identidade docente artista. Há uma assumida

intenção em processos de ensino e de aprendizagem, uma vontade de protagonizar conhecimentos e uma busca por criar algo e uma vontade de vir a ser, mas tudo isso não subordina rigidamente a brincadeira aos seus propósitos pedagógicos. Ao contrário: atende a instauração de outros caminhos, “resigna-se a respeitar o rumo, o fim que tomará a atividade, admitindo seu componente aleatório, a dimensão de autonomia e mesmo sua improdutividade no âmbito da economia social ou pedagógica dos conteúdos” (Fortuna, 2000, p. 163).

Enquanto proponentes docentes artistas, entendemos que a proposição de *Balançar em dois* está carregada de um viés educacional e poético, deliberadamente engajado na tarefa de ensinar e de criar. Há, neste fato, o que Fortuna (2019) chama de *brincar de brincar*, destacando que, ao mesmo tempo que lançamos a proposição, conduzindo-a sem desrespeitar o improvisado e a criação do grupo, também podemos sentir o entusiasmo das possibilidades lúdicas geradas com o outro. Sentíamos a vibração com as novas possibilidades de jogo, com as estratégias mirabolantes para pendurar os tecidos nas árvores, no jogar dos corpos de um lado para o outro, pois:

[...] brincar diante do outro é uma eficiente forma de mobilizá-lo para a brincadeira, convidando-o a brincar também, brincando junto. Mas, ao brincar de brincar, o professor brinca com a própria brincadeira. Ele, ao mesmo tempo que brinca, tem uma consciência lúdica, isto é, uma consciência que, sem ser inata, constrói-se ao longo da formação profissional e existencial do professor e expressa, através de atitudes e de conhecimento, a valorização do brincar na vida, identificando-o como afirmação da vida e através da qual se compromete com o brincar; essa consciência, que se expressa através de uma posição ativa, lúcida e crítica em relação ao brincar e à educação, envolve saber olhar, escutar, compreender, relacionar conhecimentos, dar sentido à experiência lúdica (Fortuna, 2019, p. 10).

Éramos docentes artistas brincando de brincar e deixando-se envolver pelas risadas, pelos tombos no chão, pelos rostos emburrados com a dificuldade de subir nos tecidos e até mesmo pelos olhares desconfiados sobre a credibilidade acadêmica de

tal encontro. Descobrimos que proporcionamos, a nós mesmas, uma possibilidade de viver a proposta não somente como proponentes, mediadoras, artistas ou educadores, mas como pessoas que brincam, que desenvolvem percepções sobre o nosso próprio corpo em relação a existências aparentemente distantes, que vivem aventuras e travessuras. O quão próximos podemos ficar de alguns estudantes e de nossas próprias crianças? O que pudemos rememorar? O quão longe nossa imaginação pode alcançar e o quão envolvidas estávamos com aquele momento e lugar?

Performávamos identidades geralmente escondidas no cotidiano e/ou sufocadas pela lógica de produção e consumo e vivíamos uma inclusão coletiva bastante diferente da crescente individualização dos modos de vida na contemporaneidade. Aqui, o lazer e o lúdico fogem de uma lógica de prazer privado, individual e consumista marcada pela comercialização do tempo livre; afinal, muitos adultos geralmente são incapazes de brincar. Sentíamos que esse acontecimento coletivo tinha forte componente agregador compartilhado pelo desejo do lúdico, fazendo-nos sentir e pensar: de quais sujeitos eu desejo ser cúmplice em seus processos formativos como docentes artistas?

Em outro momento, ao mesmo grupo de estudantes, perguntamos: o que aprendi e o que posso aprender e criar estando em balanço? A fala de uma das estudantes foi interessante: “eu tenho muita dificuldade para alcançar minha criança interior. Por isso é difícil brincar com o grupo”. Afetos, emoções, sorrisos e alegria não definem uma atmosfera e textura lúdica, pois também abarcam as dificuldades e as feridas subjetivas, trazendo à tona pontos relevantes para uma autorreflexão. Brincando, acessamos memórias, fantasias, impulsos e reações, abrindo uma porta ao que há de mais profundo em nossas subjetividades, a um mundo psíquico no qual é possível sentir-se único.

A experiência de *Balançar em dois* com esse grupo de estudantes em processo de formação docente durou aproximadamente 3 horas. Neste tempo, o esquecimento do ponteiro do relógio,

um visível desejo de prolongar a satisfação imediata e uma sensível tolerância à frustração foram pontos percebidos e comentados pelo grupo, que exemplificam o pensamento gerado sobre as experiências de prazer presentes nas ações lúdicas. Esse prazer impulsiona a vontade de aprender, de avançar na diversão, a fantasia, a expressividade emocional e a descontração, disponibilizando-nos ao ato de se sentir consciente. O que podem docentes artistas que sentem em profundidade e de maneira consciente? O que podem agregar? O que podem despertar e protagonizar? Voltamos a Fortuna (2019) para entender que as experiências prazerosas, despertadas e promovidas na experiência lúdica, mobilizam o sujeito de forma integral, desafiando-o a superar conflitos interpessoais, a cooperar, a colocar-se no lugar do outro, a competir de maneira saudável, ganhar, perder, comandar, subordinar-se, a confiar na/o parceira/o e a ter consciência do presente.

Docentes artistas que brincam em suas experiências educacionais e artísticas concebem uma atitude integralizadora em relação à construção do conhecimento, em relação ao outro (e na relação com o outro), em relação a si mesma/o (e na relação consigo mesma/o) e, por conseguinte, em relação à vida.

Um dos pontos mais interessantes na perspectiva autobiográfica de pesquisa e formação docente está no inevitável e promissor transbordamento ou contaminação de narrativas e na real possibilidade de estabelecimento de relações interpessoais permeadas por interesses comuns. Um relato pessoal trazido à reflexão tem potencial de conexão com outros sujeitos, gera o encontro com seres que partilham histórias singulares e também proporciona a coexistência com ideias contraditórias e com versões de realidade distintas. *Balançar em dois* era possível somente se realizado em parceria, em conjunto entre duas ou mais pessoas, pois a estrutura do balanço de tecido pressupõe dois “assentos” próximos e frontais. Os lugares só funcionam tecnicamente se usufruídos por duas pessoas que brincam ao mesmo tempo. As narrativas autobiográficas, neste caso,

eram trazidas à tona sem a racionalidade das palavras, mas pelo ato de brincar juntos, por meio de risadas, combinações de uso e até mesmo pelas quedas e pequenos acidentes. Ao mesmo tempo, algumas mediações e propostas específicas de reflexão também eram lançadas para alguns grupos ou durante conversas posteriores à ação.

A proposição com estudantes de licenciatura, por exemplo, foi acompanhada por discussões posteriores. Em um desses grupos, tínhamos uma estudante que sempre frequentava as aulas com sua bebê no colo. O brincar de ambas no balanço naturalmente exigiu maior cuidado e atenção. Notava-se que havia uma intensa dimensão protetiva do grupo e ações que garantiam a participação de ambas naquela experiência. Em geral, a turma relatou o quanto aquela situação favoreceu

FIGURAS 60-61. *Balançar em dois*, Luciana Borre e Carolina Cosentino, intervenção artística e performática em espaços públicos, de 2021 a 2024
Fonte: a autora; foto de Walton Ribeiro.





ver a necessidade de uma colega com olhares de empatia e cumplicidade. Um estudante, no entanto, disse que sentiu certo incômodo ao brincar com uma colega que estava com uma criança nos braços. Relatou que o cuidado excessivo para que não houvesse queda ou possíveis batidas entre os corpos restringiu suas ações, levando-o a buscar um outro grupo para brincar, um grupo em que todos os componentes demonstraram afinidade com desafios corporais e gosto pela emoção do embalo mais alto. Longe de traçar julgamentos a nível pessoal, a narrativa do estudante foi importante porque desencadeou uma discussão sobre a avaliação nos processos educacionais e artísticos, levando a todas/os a discutir as dificuldades para uma mãe jovem alcançar as metas e os objetivos dos componentes curriculares e os motivos que levam inúmeras

estudantes a abandonarem seus estudos quando se tornam mães. Inicialmente, o relato do estudante fez despontar um conflito entre os integrantes desse grupo, mas a garantia de ser ouvido possibilitou que o grupo entendesse que aquele jovem estava sendo verdadeiro com suas percepções corporais e que escolheu atender à necessidade que seu corpo tinha diante de momentos pessoais difíceis. Neste caso, a possibilidade do diálogo oportunizou aprendizagens significativas.

No mesmo dia, outra estudante comentou: “ouvi dizer que todos os currículos das licenciaturas estão sendo reformulados na universidade, mas até agora não recebemos nenhum convite para discutir o que queremos em nossa própria formação. Como podemos participar?” Interessante que uma chamada aberta foi publicada para que as/os estudantes escolhessem representantes para participação nas reuniões de discussão do novo currículo, mas ninguém apareceu. Logo percebemos que uma situação ainda maior precisaria ser pensada e revisitada: durante a graduação, as/os discentes têm inúmeros componentes curriculares para cumprir, e, se atenderem às demandas, dificilmente terão tempo para frequentar as reuniões de colegiado, onde, geralmente, se definem o andamento das aulas e se tomam várias decisões sobre a vida acadêmica. Aliás, se atenderem a todas as demandas formais previstas para cada semestre, dificilmente terão tempo para sentar-se sob uma árvore para ler um livro. O resultado é que elas/es ficam de fora das principais decisões, entre outras coisas, porque precisam atender ao tempo predefinido de permanência dentro da universidade.

Nessa lógica, a formação dessas/es estudantes não espera; ela é urgente e deve ser concluída em determinado tempo e lugar. Muitas vezes as experiências prévias individuais ou de suas comunidades não contam para o repertório acadêmico. É nesse sentido que Rancière (2005, p. 16) problematiza a divisão do sensível, pois este “faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa

atividade se exerce. Assim, ter esta ou aquela ‘ocupação’ define competências ou incompetências para o comum”.

Uma estudante revelou que não se sentia pertencente à universidade, pois nunca escutava histórias, “teorias” ou relatos ligados ao seu contexto social e cultural. Ela disse que até mesmo seu vocabulário era muito distinto daquele vivido nas aulas e que sentia a dinâmica dos diversos mecanismos de exclusão institucional. Além disso, ela revelou que se sentia tensa quando não entendia falas e expressões rebuscadas, sendo este um sentimento intensificado pela vergonha de perguntar ou tecer comentários. A estudante tentava, pela segunda vez, tornar-se professora de Artes Visuais. Tarefa difícil, pois sua rotina exigia demandas incompatíveis com os requisitos do curso.

São relatos e inquietações como essas que mudaram o ritmo da intervenção: “professora, nós ainda estamos aqui, construindo a nossa graduação; a arte e o ensino da arte ainda pulsam em nós. Mas e as/os colegas que foram excluídas digitalmente durante a pandemia? Quantos colegas não sobreviveram à crise do oxigênio intelectual? Quem ainda pode se tornar professora/r? Quem ainda pode balançar em dois?”

O que importa, neste ponto, é pensar a dimensão política de *Balançar em dois* como investimento no dissenso, como discorre Mouffe (2013) sobre a possibilidade de *confrontação agonística* em intervenções urbanas. As ações mostraram a relacionalidade em ação e o quanto podemos investir na convivência entre dissensos. As confrontações agonísticas aconteciam na medida em que partes com versões de realidade contraditórias poderiam interagir com opiniões e posicionamento divergentes e reconhecer a sua legitimidade, sob acordos de existência coletiva. Para a autora, o agonismo “é uma relação ‘nós/eles’ em que as partes conflitantes, embora saibam que não existe solução racional para seus conflitos, reconhecem a legitimidade de seus oponentes” (Mouffe, 2013, p. 187). O quão importante se torna legitimar os dissensos nos processos artísticos e educativos?

Em outra ocasião, contávamos com cinco balanços e foi interessante notar que, tão logo chegamos ao local, a equipe de segurança do *campus* passou a nos monitorar de perto. Em poucos minutos, estávamos sendo acompanhados por olhares atentos de quem mantém a ordem, a segurança e a organização do espaço público. Interessante notar a vigilância a que nossos corpos e atitudes estavam submetidos. Nenhuma palavra foi dita, mas era nítido que certa desconfiança perpassava o local. Por um lado, a equipe terceirizada de segurança tinha protocolos a seguir, e, sem compromisso com a compreensão da ação, garantia certa “estabilidade”. Por outro lado, estudantes e professoras/es conheciam o caso de um colega negro que sofreu com os abusos de autoridade no *campus* poucos dias antes, trazendo o sentimento de desconfiança em relação à suposta “segurança terceirizada”. Não houve palavra trocada, mas muitos sentidos contraditórios foram vividos e compartilhados naquela manhã. Será que um pequeno grupo de estudantes negros poderiam balançar em dois? Quem pode acessar o *campus* da universidade, e sob quais restrições?

A instalação de três gangorras em uma das fronteiras entre os EUA e o México⁸ tornou-se uma das principais referências para a concepção de *Balançar em dois*. Em 2019, crianças e adultos brincaram com três gangorras rosa montadas em uma cerca de aço nos arredores de El Paso, do Texas, e de Ciudad Juárez, no México, trecho que separa os dois países. A ação durou 40 minutos e foi realizada pela equipe do arquiteto Ronald Rael e da designer Virginia San Fratello. A equipe trabalhava na ideia desde 2009, três anos depois de a construção da cerca ser autorizada pela Lei de Cerca Segura, sancionada pelo então presidente George W. Bush. Sabe-se que as relações nessa fronteira são especialmente delicadas, que há conflitos de interesses em jogo e perspectivas humanitárias que colocam em xeque posicionamentos políticos e as relações humanas.

Entendemos que *Balançar em dois*, assim como os 40 minutos em que a gangorra cruzou ou limites de uma cerca, proporcionou

8 Ver mais detalhes em Gazeta do Povo (2019).

uma ação de confrontação agonística. Em ambas as vivências estão envolvidas disputas pela hegemonia de modos de ver e agir. Há relações de poder diante de interesses comuns, reconhecendo que o ponto de vista do outro é legítimo. Essas disputas de poder não se pretendem caminhos de conciliação ou superação de hegemonias; o fato é que tais privilégios são colocados na mesa e podem ser tratados, discutidos. Não é um confronto que trata o outro como inimigo, mas como alguém que vive outra perspectiva e que busca o coletivo a partir de sua singularidade. Ambas as partes têm consciência de que são parte dessas relações de poder, que conciliar isso não é o objetivo e que sempre se busca a legitimação do próprio ponto de vista. Não serão nunca práticas neutras; um ponto de vista vai circular em busca de legitimação. No caso da gangorra, houve o brincar coletivo, mas não é possível descartar que a instalação do objeto ocorreu com a iniciativa de apenas uma das partes: a parte que poderia, de fato, instalar tal instrumento.

Em ambas as intervenções em espaços públicos, configuraram-se relações de poder, demonstrando-se como a sociedade é organizada e que projetos hegemônicos opostos dificilmente serão conciliados racionalmente, uma vez que “a abordagem agonística que defendo reconhece que a sociedade é sempre politicamente instituída e nunca esquece que o terreno no qual as intervenções políticas tomam forma é sempre resultado de práticas hegemônicas anteriores, que jamais são neutras” (Mouffe, 2013, p. 187).

Balançar em dois foi vivido em locais entendidos como públicos — universidades, praças e escolas —, o que não significa que todos têm possibilidade de acesso a eles. Aparentemente, a proposta inicial agradava por sua inocente ludicidade, tanto que recebemos vários convites para instalação dos balanços em eventos. Porém, o que se diz espaço público é, em muitos casos, um espaço privado que se disfarça de público. Poder ir e estar lá não significa, de fato, ir e estar lá. Comunicar as dimensões estéticas e políticas de *Balançar em dois* ocasionou a suspensão

de alguns convites, pois aspectos “perigosos e subversivos” eram detectados quando explicávamos os objetivos da proposição. Queríamos entender como os espaços em que os balanços foram instalados são formados pelo seu público e como tal público se relaciona nesse espaço. Além disso, almejamos compreender qual discurso hegemônico predomina naquele tempo/local e suas possibilidades de confronto agonístico. Não há, em *Balançar em dois*, um objetivo de geração de consensos, de conciliação entre partes, muito menos de apaziguar diferenças. Ao contrário: há uma intencionalidade no confronto que gera novas hegemonias, buscando tornar visível e reconhecível o que conceitos dominantes tendem a impor ou ocultar.

5

ARREMATANDO PONTOS E NÓS

Há forças destrutivas na natureza. Quando vistas por outros ângulos — aqueles que tentam transcender os aspectos dualistas entre as forças da vida e da morte, do bem e do mal — é possível perceber a manifestação de crises necessárias ao processo de restabelecimento do equilíbrio subjetivo, fazendo-nos vislumbrar anseios já conhecidos de bem-aventurança.

Isso foi o que vivi no período de isolamento social instaurado pela pandemia da Covid-19, quando, em meio ao medo, à obstinação e ao orgulho, foi possível restabelecer alguns laços com a minha própria criança, tão esquecida e negligenciada.

Foi nesse contexto que surgiram a maioria das criações têxteis e a pesquisa narrada neste livro. Também foi o tempo em que intensifiquei minha formação pessoal integrativa por meio do Pathwork (um caminho de autoconhecimento que leva ao (re)conhecimento de questões psicológicas e espirituais, voltando-se às questões da essência espiritual do ser humano) e passei a vislumbrar minha atuação artística e profissional

com profundidade autobiográfica, amparada por uma ética amorosa do cuidado de si.

Desde então, foco no compartilhamento de novas “verdades” subjetivas com aqueles/as com quem convivo e trabalho, revelando pontos até então inacessíveis.

Nesse período, preocupei-me com a habilidade nutritiva de me render a um movimento essencial: entregar-me ao amor por mim, a quem desejo amar. Linhas usadas, agulhas sem ponta, bastidores feitos com quadro de parede e uma máquina de costura desregulada foram aliados nessa tarefa, e a repetição dos pontos proporcionou a disciplina necessária para me abandonar à atitude de entrega interior. A entrega verdadeira nunca enfraquece a personalidade; ao contrário, torna o ego mais saudável e forte num sentido positivo. Somente quando se pode perder é que se pode encontrar o mais completo e real de si mesmo.

Este livro começa com inúmeras inquietações no campo das narrativas têxteis e da docência artista, e termina sem as respostas esperadas — simplesmente porque as perguntas mudaram. Os sentidos de fazer pesquisa em Arte e de formação docente foram repensados e reencaminhados para outras brechas, principalmente para a busca de uma ética amorosa no cuidado de si, como etapa primordial para pensar as questões de ordem macropolítica.

Além deste livro, entrego uma exposição artística com várias obras citadas, que vem circulando por algumas cidades brasileiras, intitulada *Toda vez que me perco de mim* (2025), apresentada pela primeira vez na Torre Malakoff, localizada no centro histórico do Recife/PE.

“Toda vez que me perco de mim”, entro em um processo de autoconsciência, de revisão das escolhas de vida e de rememoração do que vivi. Percebo que minha incapacidade de entrega, minha desconfiança no outro e minhas rebeliões são apenas estratégias equivocadas de proteção. Isso nada mais é do que um desespero interno de não governar minha própria vida, de não assumir meus próprios atos.

“Toda vez que me perco de mim”, vivo uma feminilidade sem culpas, sem cobranças inatingíveis, sem expectativas injustas e sem a força de uma personalidade que necessita do reconhecimento alheio. Perco-me em um movimento de pulsação que gera luz, que cria movimentos integradores.

“Toda vez que me perco de mim”, aprendo a descansar na espera do próximo passo. Percebo o que é possível fazer e o que é necessário aceitar. Rememoro as cenas da infância, digo adeus ao que já não é possível viver e sentir. Volto a me movimentar em um balanço instalado na árvore, volto a rodopiar meu vestidinho e a lembrar de quem por aqui passou.

É emocionante sentir esse desvelar de mim... Aquilo que eu entendia como perda se transforma em aprendizado; o que antes era dor e sofrimento passa a ser compreensão, desapego, deixar ir... Relaxo e sorrio com a certeza de que me tornarei algo que já sou.

Referências

- AGOSTINHO, P. F. Cartas de Priscila: formação de professores/as de Artes Visuais para questões de gênero e sexualidades. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE) (org.). *Trabalhos de conclusão de curso 2016*. Recife: Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística, 2016. p. 246-342. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/484600/783130/tccs+Artes+2016/bec4c57e-1961-4201-bf27-87a01f8758b0>. Acesso em: 15 out. 2025.
- ALINHAVADAS: ação poética na costura de saias. [s. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (8 min 3 s). Publicado pelo canal Luciana Borre. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Uxku-jSdoKA>. Acesso em: 15 out. 2025.
- ALVES, R. Entre nós. In: BORRE, L.; ANDRADE, L. (org.). *Tramações: a memória e o têxtil*. Recife: Editora UFPE, 2021. p. 57-61.
- ANDRADE, L.; BORRE, L. Dispositivo de emergência: processos de criação, arte relacional e pedagogias culturais. *Visualidades*, Goiânia, v. 18, p. 1-25, 2020a. DOI: <https://doi.org/10.5216/vis.v18.55319>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/55319>. Acesso em: 15 out. 2025.
- ANDRADE, L.; BORRE, L. Iniciativa privada: banheiros em projeção. Pós: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG, Belo Horizonte, v. 10, n. 19, p. 184-200, 2020b. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.21586>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/21586>. Acesso em: 15 out. 2025.
- ANDRADE, L. de M.; BORRE, L. Caminhar: a prática cotidiana e o fazer poético. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 31., 2022, Fortaleza. *Anais [...]*. Fortaleza: Anpap, 2022. p. 1-15. DOI: <https://doi.org/10.29327/31ENANPAP2022.513501>. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/31enanpap2022/513501-caminhar-a-pratica-cotidiana-e-o-fazer-poetico/>. Acesso em: 15 out. 2025.
- ARAÚJO DE PAULA, A. M.; BORRE, L. Varal de fantasmas: narrativas e processos de criação em artes têxteis. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 31., 2022, Fortaleza. *Anais [...]*. Fortaleza: Anpap, 2022. p. 1-16. DOI: <https://doi.org/10.29327/31ENANPAP2022.513287>. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/31enanpap2022/513287-varal-de-fantasmas--narrativas-e-processos-de-criacao-em-artes-texteis/>. Acesso em: 15 out. 2025.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). *ABNT NBR 10520: Informação e documentação — Citações em documentos — Apresentação*. 2. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2023.
- BARROS, N. C.; BORRE, L. Toca brega aí! In: BORRE, L.; CONSENTINO, M. (org.). *Conversas de estágio: artes visuais, dança e teatro*. Recife: Editora UFPE, 2015. p. 206-219.
- BAZANTE, B. *Trava transcorpocinética: narrativas (auto)biográficas e práticas artísticas de/sobre travestis, transexuais e dissidentes sexuais e de gênero*. 2022. 390 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB, Universidade Federal de Pernambuco, Recife,

2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/45748?-mode=full>. Acesso em: 15 out. 2025.

BORBA, J. Questionamentos sobre as memórias afetivas em uma escola de Olinda-PE. In: BORRE, L.; SILVA, M. B. (org.). *(R)existir: práticas pedagógicas em artes visuais, dança e teatro*. Recife: Editora UFPE, 2017. p. 85-102.

BORBA, I. Avesso: objeto autobiográfico têxtil. In: BORRE, L.; ANDRADE, L. (org.). *Tramações: a memória e o têxtil*. Recife: Editora UFPE, 2021. p. 107-113.

BORBA, I.; BORRE, L. A costura sensível de nós: partilhas poéticas e autobiográficas sobre a docência artista. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 30., 2021, João Pessoa. *Anais [...]*. João Pessoa: Anpap, 2021. p. 1-17. DOI: <https://doi.org/10.29327/30ENANPAP2021.382893>. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/30enanpap2021/382893-a-costura-sensivel-de-nos--partilhas-poeticas-e-autobiograficas-sobre-a-docencia-artista/>. Acesso em: 15 out. 2025.

BORRE, L. *Bordando afetos na formação docente*. Conceição da Feira: Andarilha, 2020.

BORRE, L. Alinhavadas: experiência poética na costura de saias. *Revista Apotheke*, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 303-316, 2021a. DOI: <https://doi.org/10.5965/24471267722021303>. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/20619>. Acesso em: 15 out. 2025.

BORRE, L. Desobediência: uma intervenção urbana com a Pedagogia da Autonomia. *Estudos Universitários: revista de cultura*, Recife, v. 38, n. 1, p. 477-488, 2021b. DOI: <https://doi.org/10.51359/2675-7354.2021.249913>. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article/view/249913>. Acesso em: 15 out. 2025.

BORRE, L. Obediência: processos de ensinar, aprender e artistar. *Revista Gearte*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 1-16, 2021c. DOI: <https://doi.org/10.22456/2357-9854.104306>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/104306/0>. Acesso em: 15 out. 2025.

BORRE, L. Narrativas Têxteis: quais regimes de verdade buscamos criar? *Modos: Revista de História da Arte*, Campinas, v. 6, n. 2, p. 405-479, 2022. DOI: <https://doi.org/10.20396/modos.v6i2.8667448>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/mod/article/view/8667448>. Acesso em: 15 out. 2025.

BORRE, L.; SILVA, M. B. e; CONSENTINO, C. (org.). *Tramações: narrativas têxteis e memoriais*. Recife: Editora UFPE, 2024. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/book/890>. Acesso em: 15 out. 2025.

BORRE, L. et al. Dossiê: a memória e o têxtil. *Cartema: Revista do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE-UFPB*, Recife, v. 10, n. 10, 2022. ISSN: 2763-8693. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/CARTEMA/issue/view/3343>. Acesso em: 15 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 15 out. 2025.

BREDARIOLLI, R. Luminescências: imagens, imaginação e outras pequenas revoluções políticas para uma poética da formação docente. In: PETERSON, S.; MIDORI, A. (org.). *O ensino artístico que temos e o que queremos: posturas, histórias e experiências no Brasil e em Portugal*. Porto: i2ADS Edições, 2021. p. 211-221.

BUTLER, J. *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CANCLINI, N. G. *A sociedade sem relato: antropologia e estética da iminência*. São Paulo: EDUSP, 2012.

CORAZZA, S. M. *Artistagens: filosofia da diferença e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORAZZA, S. M. O docente da diferença. *Revista Periferia*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 91-110, 2009. DOI: <https://doi.org/10.12957/periferia.2009.3422>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/3422>. Acesso em: 15 out. 2025.

CORAZZA, S. M. A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica. *Revista da Fundarte*, Porto Alegre, v. 11, n. 21, p. 13-16, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/221018/000820192.pdf?se>. Acesso em: 15 out. 2025.

CORAZZA, S. M. Para pensar, pesquisar e artistar a educação: sem ensaio não há inspiração. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 6, p. 68-73, 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/35079862/Para_artistar_a_educacao%C3%A7%C3%A3o_Sem_ensaio_n%C3%A3o_h%C3%A1_inspira%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 15 out. 2025.

CORAZZA, S. M. O direito à poética na aula: sonhos de tinta. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, p. 1-18, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240040>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vbrymcqrw-wykvfdqkjH9QND/>. Acesso em: 15 out. 2025.

COUTO, M. *O fio das missangas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DEWEY, J. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

EM BALANÇO, *Vivência Performática*, Luciana Borre, 2021. [s. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (10 min). Publicado pelo canal Luciana Borre. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ns0hs_q0tac&t=403s. Acesso em: 15 out. 2025.

FERREIRA, G. R.; BORRE, L. A narrativa autobiográfica como ritual na formação docente. *Revista Apotheke*, Florianópolis, v. 8, n. 3, p. 11-23, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5965/24471267832022011>. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/22842>. Acesso em: 15 out. 2025.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M.; DALLA ZEN, M. I. H. (org.). *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 147-164.

FORTUNA, T. R. Em busca da pedagogia lúdica: como brincam os professores que brincam em suas práticas pedagógicas? *Revista Eletrônica Ludus Scientiae*, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 1-19, 2019. DOI: <https://doi.org/10.30691/relus.v3i1.1880>. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/relus/article/view/1880>. Acesso em: 15 out. 2025.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GAZETA DO POVO. Arquiteto e designer instalam gangorras na fronteira EUA-México para questionar muro entre países. *Haus*, [s. l.], 30 jul. 2019. Disponível em: <https://revistahaus.com.br/haus/arquitetura/arquiteto-designer-instalam-gangorra-na-fronteira-eua-mexico-para-questionar-muro/>. Acesso em: 15 out. 2025.

GOODSON, I. A ascensão da narrativa de vida. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I.; SOUZA, E. C. (org.). *Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação*. Santa Maria: Editora UFSM, 2017. p. 25-47.

GREENHALGH, V. P.; BORRE, L. Entre linhas e narrativas: mulheres que tecem memórias em Triunfo/PE. In: SILVA, M. B. e; COSTA, R. X.; ALVES, F. C. (org.). *Encontros e conexões em artes visuais: pré-pandemia*. João Pessoa: Editora UFPB, 2020. p. 28-49.

HERNÁNDEZ, F. *Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2018.

IRWIN, R. Walking to Create an Aesthetic and Spiritual Currere. *Visual Arts Research*, [s. l.], v. 32, n. 1, p. 75-82, 2006. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/20715404>. Acesso em: 15 out. 2025.

LOPONTE, L. G. *Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas*. 2005. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/6346>. Acesso em: 15 out. 2025.

LOPONTE, L. G. Docência artista: arte, gênero e ético-estética docente. *Educação em Revista*, [s. l.], v. 43, p. 35-55, 2006. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08431int.pdf>. Acesso em: 15 out. 2025.

MADDONNI, K. Las prácticas artísticas textiles contemporáneas abordadas a través de la lente del afecto. *Revista Papeles de Cultura Contemporánea: Procesos*

de Artificación del Arte Textil, Granada, n. 23, p. 193-217, 2020. doi: <https://doi.org/10.30827/pcc.vi23.21726>. Disponível em: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/PCC/article/view/21726>. Acesso em: 15 out. 2025.

MAURIZIO Cattelan: “America”. *Guggenheim*, New York, 15 set. 2017. Disponível em: <https://www.guggenheim.org/exhibition/maurizio-cattelan-america>. Acesso em: 15 out. 2025.

MBEMBE, A. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. Tradução: Renata Santini. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MBEMBE, A. *O direito universal à respiração*. São Paulo: N-1 Edições, 2020. Disponível em: https://pospsi.com.br/wp-content/uploads/2020/09/TEXTOS_20-achille-mbembe.pdf Acesso em: 15 out. 2025.

MORAES, S. D. B.; BORRE, L. “Volta pra senzala!” Artes Visuais e o ensino da cultura afro-brasileira na escola. In: BORRE, L.; SILVA, M. B. (org.). *(R)existir: práticas pedagógicas em Artes Visuais, Dança e Teatro*. Recife: Editora UFPE, 2017. p. 219-240.

MOUFFE, C. Quais espaços públicos para práticas de arte crítica? *Arte & Ensaios*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 181-199, 2013. doi: <https://doi.org/10.60001/ae.n27.p180%20-%20199>. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/20752>. Acesso em: 15 out. 2025.

NASCIMENTO, M.; BORRE, L. Entre linhas e linhagem: arte têxtil, relatos familiares e questões de gênero. In: BORRE, L.; SILVA, M. B. e; CONSENTINO, C. (org.). *Tramações: narrativas têxteis e memoriais*. Recife: Editora UFPE, 2024. p. 103-122. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/book/890>. Acesso em: 15 out. 2025.

PENHA, M. de A.; BORRE, L. Eu, tu, elxs, nós: narrativas autobiográficas na docência em Artes Visuais. In: ENCONTRO REGIONAL DA ANPAP NORDESTE, 3., 2020, João Pessoa. *Anais [...]*. João Pessoa: ANPAP, 2020. p. 1-13. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/3ciamiuafb2020/264123-eu-tu-elxs-nos--narrativas-autobiograficas-na-docencia-em-artes-visuais/>. Acesso em: 15 out. 2025.

PILLAR, A. D. Ensino de Artes Visuais e Artesania: experiências e confluências metodológicas. *Revista Gearte*, Porto Alegre, v. 7, n. 3, p. 425-656, 2020. issn 2357-9854. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/issue/view/4151>. Acesso em: 15 out. 2025.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução: Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RANCIÈRE, J. *A partilha do sensível: estética e política*. Tradução: Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2005.

ROLNIK, s. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 2016.

SANTOS, L.; BORRE, L. Autorretrato: narrativas a/r/tográficas e processos de criação em histórias compartilhadas. *Palíndromo*, Florianópolis, v. 14, n. 32, p.

303-327, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5965/2175234614322022303>. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/19589>. Acesso em: 15 out. 2025.

SÉRGIO, R. Uso de colchetes e grifo em citações. *Recanto das Letras*, [s. l.], 29 jul. 2010. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/2407355>. Acesso em: 15 out. 2025.

SILVA, L. M. da. Arame farpado. In: BORRE, L.; SILVA, M. B. e; CONSENTINO, C. (org.). *Tramações: narrativas têxteis e memoriais*. Recife: Editora UFPE, 2024. p. 228-242. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/book/890>. Acesso em: 15 out. 2025.

SILVA, S. N.; BORRE, L. Heranças de submissão fraturadas: a formação de docentes artistas. In: BORRE, L.; SILVA, M. B. e; CONSENTINO, C. (org.). *Tramações: narrativas têxteis e memoriais*. Recife: Editora UFPE, 2024. p. 52-64. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/book/890>. Acesso em: 15 out. 2025.

SILVA, M. B.; BORRE, L.; ROMERO, E. (org.). *Sem mandamentos: conversas de estágio em artes visuais, dança e teatro*. Recife: Editora UFPE, 2018.

SOARES, W. G.; BORRE, L. Cadê as bixas pretas nas salas de aula? Cultura visual, ensino de artes visuais e possíveis contribuições pedagógicas. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 30., 2021, João Pessoa. *Anais [...]*. João Pessoa: Anpap, 2021. p. 1-15. DOI: <https://doi.org/10.29327/30ENANPAP2021.383024>. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/30enanpap2021/383024-cade-as-bixas-pretas-nas-salas-de-aula-cultura-visual-ensino-de-artes-visuais-e-possiveis-contribuicoes-pedag/>. Acesso em: 15 out. 2025.

STALLYBRASS, P. *O casaco de Marx*. Tradução: Tomaz Tadeu. São Paulo: Autêntica, 2012.

TRAMAÇÕES. “Avesso”, *Videoperformance, Ingrid Borba*, 2020. Recife, 9 dez. 2020. Instagram: @tramaco.es. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CILC-0wjluKz/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em: 15 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). *Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Artes Visuais*. Recife: UFPE, 2017. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/491618/0/PPC+-+Bacharelado+em+Artes+Visuais+2018.pdf/4e17d62c-86e5-472a-b049-65d26b93b761>. Acesso em: 15 out. 2025.

VÉUS, Instalação, Luciana Borre, 2020/2021. [s. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (2 min 58 s). Publicado pelo canal Luciana Borre. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0FXJ99joElw&t=47s>. Acesso em: 15 out. 2025.

Sobre a autora

Luciana Borre (1982-) é docente artista interessada nas Práticas Têxteis Contemporâneas, na Formação Docente e na Educação da Cultura Visual. Atua como artista têxtil, litógrafa, professora nos Cursos de Graduação e Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e como editora-chefe da Revista Cartema. Integra o Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais (GPEAV), vinculado à UFPE e à Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e já foi professora na Educação Básica. É doutora em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás (UFG), mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), especialista em Gestão Educacional pela PUC-RS e pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Seu foco é promover vivências performáticas têxteis coletivas e articular o encontro de artistas e interessadas/os em torno de projetos poéticos e educacionais que visam à integralidade do ser humano em suas inúmeras dimensões. Nasceu em Porto Alegre (RS) e reside em Recife (PE).

Título Narrativas têxteis e docência artista
Autoria Luciana Borre

Formato E-book (PDF)
Tipografia Aquavit (títulos), Caecilia Pro (texto) e Caecilia Sans (legendas)
Desenvolvimento Editora UFPE



Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20, Várzea, Recife-PE
CEP: 50740-530 | Fone: (81) 2126.8397
editora@ufpe.br | editora.ufpe.br

