



CONHECER O MAR, CONHECER O MUNDO: TALLERES DE NIÑOS E O VOO CONTRACORRENTE

DISCOVERING THE SEA, DISCOVERING THE WORLD:
TALLERES DE NIÑOS AND COUNTERCURRENT FLIGHT

Ana Júlia Marko¹

Pontificia Universidad Católica del Perú – PUCP

Resumo. Em 2021, o Grupo Cultural Yuyachkani festejou 50 anos de um teatro interessado em discutir memória e esquecimento. Os atos de batalhar por narrativas dissidentes, apartadas pela História oficial e pela violência colonial, fazem do coletivo peruano um protagonista dos caminhos latino americanos. Tais temáticas não aparecem somente nos espetáculos, mas em diversas intervenções no mundo. Dentre elas estão oficinas, performances e intervenções públicas, especialmente em comunidades de regiões periféricas ou rurais. O presente artigo pretende tecer reflexões sobre o *taller de niños* que convida crianças e adolescentes a conhecerem histórias da América Latina pouco acessadas nas instituições de ensino formal do país. Em um processo de artes integradas, partindo de um conto literário, através do agenciamento lúdico e de resgate de memórias familiares e ancestrais, os participantes têm a oportunidade de construir uma experiência cênica que amplie sua referência de mundo.

Palavras-chave: Poéticas Latino Americanas; Yuyachkani; Teatro, memória e infância.

Abstract. In 2021, the Grupo Cultural Yuyachkani celebrated 50 years of a theater interested in discussing memory and forgetfulness. The acts of battling for dissident narratives, separated by official history and colonial violence, make the peruvian collective a protagonist of Latin American ways. Such themes do not appear only in the plays, but in several interventions in the world. Among them are workshops, performances and public interventions, especially in communities in peripheral or rural regions. This article intends to reflect about the *taller de niños* that invites children and adolescents to learn about Latin American stories that are rarely accessed in formal education institutions in the country. In an integrated arts process, starting from a literary tale, through playful agency and rescuing family and ancestral

¹ Endereço eletrônico: jumarko@hotmail.com.

memories, participants have the opportunity to build a scenic experience that expands their reference to the world.

Keywords: *Latin American poetics; Yuyachkani; Theater, memory and childhood.*

No meio da selva, o volumoso rio desaparecia em outro mais volumoso. Este é o destino dos rios: nascem, percorrem quilômetros de quilômetros da terra, entregam suas águas a outros rios, e estes a outros, até que tudo acabe no mar. (RIOS, 2004, p.30)

Assim termina *El Bagrecito*, conto do autor amazônico peruano Francisco Izquierdo Ríos, trabalhado durante as edições *on line* de outono e de inverno de 2020 do *taller de creatividad infantil*² de Yuyachkani. Na história, o filhote de peixe que morava em um manso riacho na Selva Alta do Peru se aventura entre rios caudalosos recheados de perigos até alcançar seu desejado destino: conhecer o mar. O bagrezinho não se deu conta, mas a jornada até o oceano fora tão intensa e longa que na volta a seu povoado já havia envelhecido. Era sua vez de apresentar a trajetória e aguçar a curiosidade dos mais jovens. A história se repetiria, afinal, foi seu avô, conhecedor dos segredos e desafios de tais caminhos, quem antes encorajou o protagonista, anunciando a aventura por vir.

Este artigo é fruto do meu doutorado sobre as práticas pedagógicas do Grupo Cultural Yuyachkani (Peru). Entre tantas ações, oficinas e laboratórios com comunidade, o presente texto se centra nas oficinas com crianças que presenciei nos anos de 2019 a 2021, sejam elas da modalidade presencial (que ocorre há vinte anos na sede de Yuyachkani, sempre às 3as e 5as feiras de janeiro e fevereiro) ou remota (devido ao contexto pandêmico com duração de oito encontros). Cada uma das oficinas é estruturada a partir de um conto latino-americano escolhido pela equipe pedagógica coordenada por Augusto Casafranca, Julián Vargas, Ana e Debora Correa e assessorada pela pesquisadora

² Também chamado de *taller de niños*, que pode ser traduzido por “oficina de crianças”.

literária Cucha del Aguila. Divididas em faixas etárias, as crianças se relacionam com tal material através da proposta de artes integradas, desenvolvendo criações a partir de fricções do conto com distintas linguagens: musical, orientada por Vicky Coronado; teatral, encabeçada por Cecilia Sánchez e Alana La Madrid; plástica, conduzida por Lili Blas e Segundo Rojas; de danças populares, conduzida por Patrícia Floiras, e de manejo de pernas de pau, responsabilidade de Jimmy Vidal. O grupo ainda recebe colaboração de Aroma Subiria para cuidados dos menores em atividades de contação de histórias. A partir do material disparador, os jovens constroem um livro próprio (que reúne suas produções plásticas) e um exercício cênico aberto ao público cujos objetos, adereços, cenários e máscaras são confeccionados ao longo do curso.

Durante os dois meses de oficina nos verões da casa Yuyachkani, crianças de 3 a 16 anos também adentram experiências análogas às do bagrezinho no rio de mil voltas, nos redemoinhos causados por embarcações, nas ramificações dos riachos em zigue-zague, com pedras pontiagudas, algas pegajosas e areias movediças, escapando de anzóis, redes e dentes de pescadores e predadores. Embora o movimento natural dos rios que deságuam no oceano seja favorável, os participantes dos *talleres de niños* se envolvem em nado contra a corrente. O perigo que estas crianças enfrentam é o da “história única” (ADICHIE, 2018, p.10), com força suficiente para arrastar memórias e conhecimentos dissidentes para a escuridão do fundo do mar. Por outro lado, acessar narrativas que não sejam únicas também exige deslocamentos arriscados: abrir mão de certezas, desestabilizar percepções do mundo, alargar o imaginário, ampliar o gosto por determinadas coisas. Yuyachkani convida suas crianças a navegarem por águas desconhecidas, para além de “personagens brancos de olhos azuis, que brincam na neve” (ibidem, p. 12), típicos de fábulas infantis eurocêntricas ou norteamericanas. O menu referencial dos participantes – grande parte de Lima, sem

muitas dificuldades em arcar com custos da oficina paga – deixará a maré mansa e adormecida em direção a turbulências criativas.

Segundo Rufino (2021), a educação pode ser considerada prática emancipatória quando pulsa desconfiância e transgressão daquilo que está dado. É preciso rever espaços pedagógicos que valorizam apenas um tipo de relação com a aprendizagem, que impõem o que é importante conhecer e o que não é, e que hierarquizam saberes de acordo com a moldagem de crianças para o mundo útil do trabalho e do lucro. Nesta forja de subjetividades e controle de corpos, escrever, por exemplo, seria mais fundamental que dançar; calcular seria superior a tocar tambor. Tais modalidades de ensino “praticadas nas bandas de cá não podem estar isentas da crítica que revele suas faces coloniais, nem de giros epistemológicos que desmantelem arranjos de estruturas hegemônicas” (RUFINO, 2018, p.8). Dentro de seu projeto de luta por memórias ocultas, Yuyachkani também assume responsabilidades históricas no *taller de niños*, buscando tornar visível o que não era conhecido ou não tinha apreço para aquelas crianças. Ao revelar espectros abafados sob o véu colonial, a produção de conhecimento nas oficinas procura se aproximar de vocabulários não hegemônicos, problematizando violências que perduram não somente no campo físico, mas no dos afetos, das linguagens, e leituras de mundo.

Além da aventura amazônica do bagrezinho, os jovens participantes entraram em contato com narrativas cujos protagonistas, situações e cenários eram diferentes dos que provavelmente haviam escutado na escola ou em programas de televisão: mistérios do deserto de Nasca com desenhos pré-incas de 300 anos a.C. em *Kon, Diós volador*, lenda retomada por María Rostworowski; mitos andinos de origem do universo em *Dioses y Hombres de Huarochiri*, recopilado de relatos do século XVI traduzidos do quéchua por Jose María Arguedas; comunidades indígenas Shipibo-Konibo das margens do rio Ucayali e demais povos ribeirinhos do Amazonas em *El Bagrecito*.

Primeiramente, de acordo com Ana e Debora Correa, o trabalho com a literatura é fundamental na sociedade peruana contemporânea cuja infância, que se vê inundada de estímulos tecnológicos, lê muito pouco. Para as irmãs, as diversas linguagens artísticas praticadas no *taller*, abrem o apetite não apenas para os conteúdos dos contos, mas despertam o interesse pela própria leitura. “O que importa não é só o enredo que posso ler em resumos. O prazer está em descobrir o artesanato das palavras, em como só elas podem construir imagens”³. Além disso, a novidade para aquelas crianças é o cardápio de paisagens e antiguidades de seu país. Com tais oficinas, Yuyachkani busca remexer identidades, erguer pontes entre tempos, apresentando o passado ao futuro, aos jovens do mundo. O *taller* é uma das apostas do grupo contra a morte por esquecimento. Talvez esse museu possa ser ativado. Quem sabe algumas dessas histórias sigam vibrando vida. Quem sabe algumas dessas crianças incluam tais memórias em sua bagagem, e as leve adiante para pensar questões do presente.

Nunca vimos raposas na vida nem em sonhos, mas agora sabemos que elas existem. Sabemos que as *huacas* são lugares onde viviam pessoas faz muitíssimo tempo: incas, lhamas e *lhamos*. Aprendemos a dançar *festejo* e *marinera*. Aprendi que existem outros deuses, porque eu só conhecia um. Aprendi quem é José María Arguedas, um escritor que fala da mitologia do Peru, e do encontro dos Incas com os espanhóis.⁴

Nesse tecer entre tempos, mais do que a figura do mestre, ilustrada pelo velho bagre, conhecedor dos perigos do mar, detentor de saberes acumulados durante a vida – e ainda destino do pequeno peixe que após a aventura se torna sua imagem semelhante, repetindo as mesmas palavras do avô –, Yuyachkani parece preferir a metáfora da água. Pela qualidade dos próprios caminhos, ela

³ Ana Correa em entrevista à pesquisadora. Fevereiro, 2019.

⁴ Recopilado de falas dos participantes – Paz (6 anos), Sofia (6 anos), Manu (8 anos), Mayu (8 anos), Jheremy (10 anos) – em entrevista feita pela pesquisadora ao final do *taller* de 2020, ao responderem o que aprenderam de novo e o que aprenderam sobre o Peru com as oficinas.

gera experiências aos navegantes, ao mesmo tempo em que também se move, chacoalha e se transforma. Veremos que o processo de aprendizagem durante os *talleres* envolve a todos. No mesmo barco, alunos e professores compartilham uma empreitada comum: a construção coletiva de conhecimento.

Nas próximas páginas, seremos conduzidos por ideias da filósofa da Educação Hannah Arendt (2016) acerca de experiências pedagógicas localizadas no embate entre o mundo e os novos que nele chegam. Além dela, dialogaremos com Francesca Uccelli, Jose Carlos Agüero, Maria Angélica Pease e Tamia Portugal (2017), que juntos realizaram vasta pesquisa sobre o tratamento de temas e legados do conflito armado em escolas peruanas. É fundamental a invenção de tais espaços pedagógicos para que se tomem responsabilidades frente a políticas de esquecimento que obscurecem a ciência daquilo que realmente ocorreu: “uma criança que não tem a história será um cidadão que não conhece a verdade. Portanto será suscetível a enganar ou ser novamente enganado” (Martín, professor Apud AGÜERO; UCELLI; PEASE; PORTUGAL, 2017, p.47).

Embora o *taller de niños* não se proponha a trabalhar com personagens ou situações dos anos de guerra no Peru, traz à tona narrativas ameaçadas por violências diversas, fruto de práticas análogas de aniquilação de saberes e corpos. A equipe das oficinas deixa de “simplesmente manejar conteúdos para converter-se em empreendedora da memória” (Martín, professor Apud AGÜERO; UCELLI; PEASE; PORTUGAL, 2017 p.48), quando se pergunta sobre qual história contar, além de como envolver os participantes no compromisso de as seguir contando. Para isso, novamente os condutores do processo deveriam abdicar de sua posição de centro da suposta transmissão do saber e passar a caminhar lado a lado dos alunos na investigação coletiva do conhecimento e da memória. Deveriam assumir o desafio de ajudá-los a dar sentido às situações que

parecem não ter, e a tecerem suas conclusões de porquê a civilização inca foi extinta, ou quem desenhou as linhas de Nazca.

Acompanhados de tais diálogos analisaremos como Yuyachkani gera processos criativos com aprendizagens críticas. O mundo será apresentado aos novos pelo simples fato de que nele há beleza suficiente para mantê-lo vivo, resistindo às forças de olvido, de homogeneização e hegemonização que excluem incontáveis formas de existência também belas e urgentes de serem conhecidas e com elas identificadas. Yuyachkani acompanhará suas crianças a olharem o deserto de Nazca, as montanhas de Huarochirí, os gatos e gaivotas do porto de Callao, o Rio Amazonas, o mar.

Trabalhar com memória em espaços pedagógicos não é como trabalhar com qualquer tema. É necessário falar da dor; de como se lembra, se guarda, se oculta, se herda, se comparte. (...) Que história estes espaços devem contar? Desde qual ponto de vista? Devem relatar o já consagrado ou convocar o excluído? Devem entregar discursos já existentes ou compartilhar experiências próprias? (...) Devem narrar uma história oficial e patriótica, ou invocar as múltiplas memórias que a questionam? (...) Este é o problema de todos nós, mas sobretudo dos professores diante de seus estudantes pressionados em não se distanciar da expectativa do hegemonicamente correto” (AGÜERO; UCELLI; PEASE; PORTUGAL, 2017, p.12).

1 ARTES INTEGRADAS: ACENTO NO PROCESSO E NO CONVÍVIO

Desde sua origem, Yuyachkani desenvolve oficinas com crianças em decorrência das viagens pelos povoados do Peru. Por onde o grupo passava apresentando espetáculos, desenvolvia processos com os jovens daquelas comunidades. Inclusive, foi graças a tal caminho entranhado pelo território nacional que, aprofundando seu desejo de escutar e visibilizar memórias dissidentes, o coletivo imergiu nos múltiplos modos de vida de seu país para o diálogo dentro e fora de cena. Assim, as ações pedagógicas fizeram diferença na solidificação do projeto cultural de Yuyachkani; foram grandes responsáveis em

armar terreno fértil para a própria seara da criação do grupo, incidindo tanto nos temas das obras quanto na sua maneira de operar artisticamente.

Muitos destes cursos trabalhavam questões da realidade e identidade dos participantes. Em tais ações, o coletivo se valia de linguagens múltiplas: teatral, musical, de pernas de pau, de máscaras, bonecos e fantoches gigantes que saíam às ruas dos povoados. A residência de Debora Correa em Urubamba, Cusco – onde orientou por sete anos diversas obras para espaços abertos a partir de mitos andinos e situações cotidianas do campo – foi primordial para que, na volta da atriz ao grupo, a prática com crianças se aprofundasse. Naquela vivência, os temas, textos em quéchuá, técnicas de pintura, vestuário, danças e cantos identitários da região eram trazidos pelos próprios participantes e por colaboradores para a confecção de máscaras tradicionais pesquisa de canções pré-incaicas.

O resgate de memórias (dos envolvidos e de suas comunidades) trançado à proposta de linguagens integradas é constante no trabalho pedagógico de Yuyachkani. De acordo com Casafranca (2019), a instituição escolar no Peru encara as artes como hobby ou vitrine de talento em vez de potência educacional. O ator comenta que os *talleres de niños* tentam lançar outra mirada para as diferentes práticas artísticas, suas singularidades e possibilidades de construção de conhecimento. Para o grupo, teatro, música e plásticas não são acionados pela vocação e não estão a serviço nem da informação, nem da aprendizagem de saberes de outras disciplinas, mas propõem conteúdos específicos que nenhuma outra ciência seria capaz de trabalhar.

No caso do *taller*, o contato com múltiplas linguagens abre camadas no processo formativo. Em primeiro lugar, elas oferecem diversas formas de se aproximar do material literário transversal. Nas oficinas, os participantes se valem de vocabulários distintos para falar da mesma situação retratada nos contos. Esse é o exemplo do voo das gaivotas do conto chileno de Luis Sepúlveda

Historia de uma gaiivota y del gato que le enseñó a volar, trabalhado na edição de 2019. A revoada das aves foi dançada através da *Marinera*, pela qual as crianças movimentavam o ar com saias vermelhas e lenços brancos; pintada por inúmeros materiais (tinta, colagem, xilogravura); cantada nas composições de Julián e Vicky; acompanhada pelo pulsar do *cajón* tocado pelos próprios alunos; e deslocada às alturas de acordo com os passos largos de quem subia nas pernas de pau, vestindo asas de tecido e capacetes de papelão com bicos coloridos feitos no ateliê de máscara. Assim, o conjunto de poéticas amplia possibilidades não cotidianas de tratar questões do conto e do mundo no vasto cardápio de formas simbólicas para tecer diálogos entre natureza da arte e natureza da vida.

Ao perguntar aos participantes sobre o que mais gostaram de aprender, as respostas não são unânimes. Há quem prefira pernas de pau, quem se identifique com artes plásticas ou com jogos teatrais. Entretanto, embora as aulas de cada linguagem ocorram separadamente, é possível notar costuras entre elas quando coabitam o palco na apresentação pública do curso, dando a esta um caráter processual: “graças às linguagens integradas, a apresentação não se configura como obra de teatro acabada, mas dramaturgia aberta que pode sofrer alterações. As artes convivem no evento cênico, assim como convivemos nós, pais, professores e crianças naquele exato momento”⁵.

Segundo Casafranca, nesta composição final inconclusa, as crianças experimentam a liberdade de passear entre poéticas sem obrigação de executar sequências e coreografias fixas, prescindindo do talento para pintar, construir máscaras. O que se mostra ao público é justamente o espaço de criação de cada aluno que reúne no palco e no corpo as aprendizagens conquistadas ao longo de dois meses, abrindo a seus familiares o mapa do museu percorrido. Com tal proposta, evita-se a exposição em passarelas ou vitrines: “não exigem que as crianças representem nada, mas a partir de pautas, se apresentem como elas

⁵ Sara Paredes (mãe de Yaku, 8 anos e Amaru, 6 anos) em entrevista feita pela pesquisadora. 2020.

mesmas, de acordo com suas capacidades. Não as fazem posar para foto, desfilar, nem interpretar personagens magnificamente.”⁶

Na apresentação final de *Dioses y hombres de Huarochiri*, o público adentra à sala do espetáculo e se depara com outro tipo de evento e ritual cênico mais próximo de um ensaio aberto do que de obra acabada. As crianças já se encontram no espaço, recebendo seus pais e amigos cantando uma das músicas que aprenderam. Algumas tocam xilofone, outras cajón, outras usam recursos de percussão corporal ou das batidas ritmadas de copos de plástico utilizados nas aulas de Vicky. Os participantes vestem figurinos de tecido bastante simples⁷ em formato de *uncus* (túnica incaica), cujas distintas cores diferenciam os personagens. Quem representa animais veste cabeças de papelão de lhama ou raposa. Ao fundo há biombos reservados para telões pintados nas oficinas de Lili e Segundo com cenários rurais e montanhosos. No centro há um grande livro aberto com o título que logo será apresentado por um pequeno José María Arguedas. Tais linguagens reunidas são apresentadas em sua artesanaria, escancaradas como partes do caminho pedagógico. Sua beleza não reside no acabamento nem no fato de estarem arranjadas em uma totalização estética, mas por evidenciarem o jogo teatral e a assinatura daquelas crianças em suas singularidades, afirmadas autoras da própria aprendizagem.

Por colocarem ênfase nas aventuras do processo, as artes integradas celebram a diversidade entre indivíduos, cada um com facilidades, limitações ou interesses distintos. Tal prisma linguístico possibilita variações nos modos de apresentar e solucionar problemas, de ensinar-aprender, avaliar e inventar o mundo. Entretanto, embora os participantes do *taller* tenham liberdade de escolher e se aprofundar em certas poéticas, todos são convidados a experimentá-las. Mesmo aqueles que possuem maior dificuldade em aspectos técnicos são

⁶ Idem.

⁷ Geralmente tais vestuários são reutilizados ou reciclados das edições anteriores.

encorajados a enfrentá-la. Gostar mais de uma linguagem não significa abrir mão de conhecer a outra. O cardápio de imaginários contra coloniais é mais incrementado quando a equipe apresenta múltiplas formas de encarar saberes e cosmovisões a partir de distintos materiais e da relação do próprio corpo; corpo esse singular, com heranças, limitações e habilidades distintas das dos companheiros.

Há aquela educação que sustenta a “agenda curricular do Estado colonial” (RUFINO, 2021, p. 13), gerando tendências ao universalismo e conformidade frente a lógicas únicas. Há aquela educação que visa um universo monológico, reproduz e normatiza padrões nos quais não estão previstas diferentes respostas ao mundo. Na contramão de tal simulacro educativo, resistem processos pedagógicos como os do *taller* que acolhem conflitos, dissidências, inconclusões, dúvidas, que celebram a convivência, mesmo que via embate, exigindo escuta.

A diversidade convoca à alteridade. Juntas formam o talvez mais desafiador aspecto a ser trabalhado nas oficinas: o de conviver coletivamente, fato que as inclui na prática descolonizadora dita por Rufino, quando enfrentam, com diálogo e pulsão de vida, um sistema de mortandade e de nivelamento de existências. “Além de desenvolver capacidades artísticas, vi minha filha reforçar sua empatia e sociabilidade. Ela não se sentiria tão livre para criar se não houvesse uma atmosfera de segurança para arriscar, para ser ela mesma; se não houvesse confiança nos colegas e professores”⁸. Durante todas as edições, o convívio foi tema e prática transversal a muitas atividades propostas. Ele apareceu desde os momentos de lanche coletivo, nos quais as crianças compartilhavam alimentos que trouxeram de casa, até na pintura a muitas mãos de painéis que serviram de cenário para todos, passando pela pequena viagem de ônibus a localidades externas como veremos no caso da *huaca* pré-incaica e do

⁸ Rosa Milagro, mãe de Paz (8 anos) participante das edições em conversa com a pesquisadora, 2020.

porto de *Callao*. Apareceu também nos coros de personagens que brincavam livremente pelo espaço das já mencionadas gaiotas em revoada, dos cardumes de peixes, do bando de lhamas ou de gatos do porto. Nestes conjuntos, os pequenos atores, sem precisar seguir marcas de coreografias, se movimentavam pelo espaço juntos, acionando a percepção do outro e do coletivo.

Quando a escuta entra em foco e se torna protagonista do jogo, a presença é valorizada para além da representação, reforçando o caráter processual do exercício cênico. No caso do coro, tal aspecto se evidencia ainda mais, já que as crianças se liberam de interpretar personagens para, dentro de demandas lúdicas e coletivas, aproximar seu próprio corpo da corporalidade de um outro, sem a obrigação de reproduzi-lo tal qual é. Essa porosidade entre jogador e figura fictícia em detrimento da construção mimética reforça a escolha pedagógica de Yuyachkani em assumir o artifício e mostrar a assinatura das crianças naquela artesanaria. Ao mesmo tempo, brincar de ser gaiota, raposa, lhama, peixe de rio, mulher ou homem andino desafia o senso comum dos participantes. Não imitar tais personagens não significa jogar com eles somente a partir de referências próprias. Foi preciso conhecer de perto, ver imagens, estudar seus espaços naturais, ir ao porto, ao aquário, à *huaca*, materializar suas histórias.

Além das crianças, o próprio público é envolvido no evento final das oficinas, sendo convidado a participar de formas variadas: aprender uma das canções do processo; construir um dos personagens em origami, fazer alongamentos e exercícios corporais, os mesmos que acompanharam os participantes nos aquecimentos teatrais e na preparação para subir na perna de pau. Por fim, todos ocupam o palco para dançar/jogar algo juntos, como no caso da edição de 2020 com *Pirwalla pirwa*. Na brincadeira tradicionalmente andina que solicita tarefas coletivas como “todos parados, todos dançando, todos dormindo; quem não o fizer, paga uma multa”, o agenciamento lúdico é o principal fator que gera comunidade. O jogo se sustenta por balizas que dão

margem para o grupo dançar, pular, caminhar, se abraçar com liberdade. A mesma dinâmica no limiar entre regras e espontaneidade é encontrada ao longo da oficina em diversos momentos como nos já mencionados coros e coreografias.

A coralidade e coletividade enquanto princípios pedagógicos na relação dos participantes entre si e com seus familiares se estendem para além do final do curso. Os adultos são envolvidos em tarefas de casa como a finalização de máscaras, o treinamento com pernas de pau, o trabalho com textos. Tecer comunidade é prática cara a Yuyachkani em seus modos de criação e de diálogo com o mundo, e tais gestos se destacam consideravelmente nos contextos com crianças, já que a teia de afetos é condição para a realização das oficinas, conduzindo a seu objetivo principal: preservar, transformar e gestar memória.

Esta casa representa também um encontro de família, de comadres e compadres. É uma comunidade que estende a própria comunidade de Yuyachkani, que cria coletivamente. Augusto, Ana e Debora são avós para essas crianças: viram a gente crescer; viram quando nasceram nossos filhos e agora estão criando e compartilhando com eles experiências pedagógicas que partem também dos seus processos artísticos.⁹

A comunidade à qual Sara Paredes se refere aparentemente se restringe aos laços familiares entre Yuyachkani e seu público, mas são justamente nessas linhas de transmissão de memória que o trabalho do grupo acontece. O *taller* é espaço privilegiado para os novos do mundo reconstruírem forças de identidade e sociabilidade que haviam sido arrancadas de seus antepassados. O coro de lhamas andinas dançado por crianças é metáfora da própria busca de Yuyachkani pela liberdade de existências coletivas e ancestrais. Tais culturas de sobrevivência de grupos dissidentes tendem a ser inventivas. Entretanto, esse coro não é uníssono, mas polifônico, formado por corpos e bagagens distintos. Nem só as artes integradas, nem só os pontos de vista sobre a realidade são plurais; também

⁹ Sara Paredes (mãe de Yaku, 8 anos e Amaru, 6 anos) em entrevista feita pela pesquisadora. 2020.

as crianças, suas heranças e caminhos. Caberá à equipe das oficinas encontrar em tal multiplicidade uma oportunidade pedagógica,

fazendo com que distintas narrativas e experiências possam conviver e dialogar, mesmo que sejam contraditórias entre si. Não priorizar uma única mirada é o grande desafio dos espaços formativos que se propõem a trabalhar com memória, ao mesmo tempo em que é uma porta aberta para o reconhecimento da alteridade. (AGÜERO; UCELLI; PEASE; PORTUGAL, 2017, p.27)

Yuyachkani depara-se constantemente com a pergunta: como estar juntos? Tal problema levantado nos processos artísticos do grupo transborda para os pedagógicos. De forma análoga, o trabalho no *taller de niños* também não busca corpos coletivos compostos por sujeitos que, no convívio, lutam para juntar-se sem apagar sua singularidade. “Aprendemos muito com os momentos de dividir o lanche, os brinquedos e os jogos. Aprendemos que devemos estar unidos, mas também que é importante se separar e trabalhar consigo mesmo.”¹⁰ Tais vetores geram desafios e oportunidades para um ensino de múltiplas linguagens, com múltiplos participantes, elaborando múltiplas memórias. Mesmo assim, embora cada criança tenha liberdade de desenhar seu caminho, ao formar o cardume amazônico, procurarão nadar juntas contra a corrente; ao se somarem no bando de gaivotas, alçarão um voo contra o vento; e no grupo de lhamas, dançarão contra o esquecimento.

2 NOVOS E ANTIGOS EM PELEJA COM O EQUILÍBRIO

Retomando a análise das artes integradas, é possível aproximar tal conjugação de saberes às operações do *actor danzante*, o brincante andino e subversivo das festas populares cujos códigos de teatralidade não separam jogos

¹⁰ Sofia (6 anos) participante da edição de 2020 do *taller*, em conversa com a pesquisadora.

com máscaras de passos de dança, cantos originários e relações lúdicas com o público. Embora Yuyachkani dialogue com esta categoria originária em seus trabalhos, evidentemente, o *taller de niños* não objetiva formar cômicos das alturas. Assim como ocorre nas criações, sua pedagogia flerta com tais manifestações, atualizando e deslocando mecanismos de contextos populares sem imitá-los.

Nessa “relação de equivalência” (RUBIO, 2019, p. 1) com os *actores danzantes*, a equipe do *taller* se arrisca na tarefa de gerar (e não reproduzir) cultura, na qual “dinâmicas de invenção fundam atrevimentos respeitosos” (idem), para que os participantes possam se aproximar de valores do mundo andino, e por consequência ampliar imaginários. A busca de Yuyachkani pela descolonização do corpo se estende às práticas com crianças na tentativa de escapar de “apologias ao ser monocultural” (SIMAS; RUFINO, 2018, p.19). Os princípios de *actor danzante* não só apresentam aos novos do mundo temas desconhecidos, mas modos de relação com a própria corporalidade e existência através de códigos não cotidianos e linguagens não verbais. Conjuga-se então no mesmo menu, a amplitude de léxico e de gramática, de vocabulário e de forma de ele operar.

A peça de vocês começa com uma dança, que dança é essa? / Dança das lhamas / E vocês já sabiam dançar? / Sim! / Essa dança? / Não! / Qual dança vocês sabiam? / *Regueton* / E qual diferença entre essa dança das lhamas e *Regueton*? /Essa é mais suave e o *Regueton* é de pessoinhas bêbadas. ¹¹

A dança das lhamas a qual se referem os participantes é um *huayno* andino que abre a apresentação de *Dioses y Hombres de Huarochiri*. Neste baile tradicional de origens pré-hispânicas, as crianças vestidas de pastores de lhamas desenham coreografias com cordões de lã, usados pelos personagens rurais para guiar o

¹¹ Conversa da pesquisadora com Manu (8 anos), Mayu (8 anos), Jheremy (10 anos) ao final do *taller* 2020.

rebanho. Ainda que os *huaynos* tenham sofrido atualizações ao longo do tempo, devido à migração dos camponeses à cidade, o gênero guarda linhas de expressão desde sua origem. É “um rastro claro e minucioso que o povo foi deixando no caminho de salvação e de criação que seguiram. No *huayno* permaneceu toda a vida, todos os momentos de dor, de alegria, as terríveis batalhas e todos os instantes em que ele foi encontrando a luz e a saída ao grande mundo” (ARGUEDAS, 1977, p. 7). Quando as crianças do *taller* entram em contato com tal baile, não aprendem apenas passos e códigos de uma memória outra, mas inscrevem esta narrativa dissidente no próprio corpo, um corpo novo que dança ancestralidade. É justamente desse encontro que emana a força pedagógica, gerando construções coletivas de conhecimento e atribuições de sentido dos alunos a culturas distantes que cada vez mais são reconhecidas como próprias. É justamente esse encontro que fortalece lutas contra o esquecimento, que faz vibrar no mundo dos vivos, saberes considerados mortos.

Consequentemente, se o conhecimento é construído no choque temporal/corporal, a memória que se tece ali não é perene, prescindindo da exclusividade de suportes fixos como a palavra escrita, por exemplo. Portanto, a sustentação dessa memória depende de espaços pedagógicos baseados na formação coletiva e performativa do saber como algo dinâmico e não na sua transmissão como “coisa” irrefutável e intransmutável entre gerações. Bailar *huaynos* ou jogar *Pirwalla pirwa* indica um giro epistêmico no qual *Regueton* deixa de ser referência principal de dança, mas também significa a escolha do gesto e do corpo como veículos fundamentais da aprendizagem. Com esta premissa, conhecimentos hegemônicos e totalizantes tendem a ser desestabilizados para dar lugar às bagagens ancestrais e às dos alunos, dando boas-vindas a zonas de encontro e conflito entre pontos de vista e corporalidades. Instauram-se assim processos cujos participantes, sem receber saberes passivamente, se tornam sujeitos da construção de memória e do próprio caminho pedagógico.

Por isso, é importante examinar a maneira como este *huayno* é aprendido. Talvez, se as crianças apenas copiassem os passos ditados pelos professores, a metodologia de “entrega” de conteúdos encobriria caminhos mais criativos e autônomos, nos quais os participantes poderiam somar memórias pessoais e repertórios corporais. Tanto o ensino da dança andina, quanto das canções amazônicas guardam contradição. Por um lado, valorizam a retomada de culturas ameaçadas pelo olvido, o que por si só já valeria a investida em tais projetos formativos. Por outro, exigem análise: foi preciso verificar se os processos não estavam sustentados pela ideia e prática da supremacia do adulto que, assumindo responsabilidades da transmissão da memória efêmera, julga que detém os saberes do mundo. Embora os conteúdos aprendidos ampliem o horizonte epistêmico e tragam liberdade em relação ao imaginário hegemônico, a forma de trabalho poderia conter rastros contra emancipatórios.

Em muitos momentos dos *talleres*, Yuyachkani teve o cuidado de, no jogo entre antigo e jovem, este não repetir aquele pelo simples fato de considerá-lo importante. Se vimos que o coletivo não olha literal e fixamente o passado, mas a ele se volta com questões do presente, a prática com crianças não poderia ser diferente. Dentro dos desenhos coreográficos, das batidas do *cajón*, dos moldes das máscaras de lhama, cada participante encontra seu espaço, dá vazão aos desejos, escolhe cores que preferir. Nessa negociação entre linhas ancestrais e pulsão jovem, Yuyachkani evita “arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade frente ao novo” (ARENDDT, 2016 p. 226).

O exemplo mais direto desse choque é o aprendizado das pernas de pau. Durante as aulas, Augusto Casafranca apresenta as origens do equipamento do século XVIII em Landas, cidade francesa pantanosa onde era usada por agricultores, para visibilização de suas plantações, e por pastores na locomoção sobre a terra encharcada. A persistência das tentativas do corpo juvenil em se equilibrar e dar passos nas altas estruturas forma a imagem pedagógica síntese

do *taller*: a peleja entre narrativas antigas e novas corporalidades geram nestas a necessidade de reorganização. Ao aceitarem o desafio de subirem nas pernas de pau, os participantes assumem o perigo de cair, criar cicatrizes, ver o mundo de outro ângulo; assumem os riscos de se desestabilizar e se transformar mediante histórias ancestrais. A mesma dificuldade é enfrentada em outras atividades como inscrever linhas enormes do deserto de Nazca no diminuto corpo, ou cantar em Shipibo-Konibo cujos vocábulos milenares da língua indígena desafiam as jovens vozes e embocaduras dos alunos.

Quando subimos nas pernas de pau nosso corpo alcança altas estaturas, e somos obrigados a readequá-lo e pisar (literal ou metaforicamente) na realidade de forma diferente. Trata-se de um convite a desenhar outros comportamentos físicos, inclusive chamar a atenção em espaços públicos, já que ampliam e deformam nossa imagem. São ferramentas de expressão que rompem quietudes. Nesse país tudo está adormecido. Daqui de cima e no teatro podemos mudar algumas coisas¹².

Outro exemplo da encruzilhada entre novidade e antiguidade se deu no trabalho com *Kon, dios volador*, mito da cultura pré-incaica Nazca, cujo deus Kon castiga a população por esta se esquecer de agradecer-lhe, deixando de fazer-lhe oferendas pelas paisagens férteis. Enfurecido, Kon transforma as plantações em deserto sem possibilidades para nutrir a vida, deixando apenas pequenos rios para a mínima sobrevivência. Anos depois, o povo arrependido retoma seus rituais e volta a celebrar o deus, rogando-lhe para que traga de volta a chuva e a riqueza natural. Para chamar a atenção de Kon – que por não possuir ossos e ser tão leve como o vento passava voando – os habitantes desenham na areia gigantes figuras de animais que só poderiam ser vistas e identificadas das alturas. Cada desenho se referia a um dos povoados divididos por função dentro da

¹² CASFRANCA, A. em entrevista à pesquisadora. Fevereiro de 2019.

sociedade: lhamas, mensageiros; cachorros, agricultores; orcas, pescadores; beija-flores, tecelões; macacos, artistas.

Durante o *taller*, tais animais foram trabalhados nas diversas linguagens: máscaras e fantoches para cada um, músicas onde apareciam, roupas específicas, tecidos para construir adornos de cabeça de acordo com o clã, jogos de adivinhação, estilo de bater palmas que envolviam todo o corpo como a orca que prolongando a junção das mãos agregava seu típico movimento ao sair da água. As crianças pesquisaram diferenças de voz e corporalidades entre os bichos, suas colunas vertebrais exigindo reorganizações da cabeça e membros para o caminhar, caçar, brincar. Entretanto, na oficina de Casafranca, tal exploração tornou-se mais complexa, quando acompanhada de conversas sobre a importância de cada um destes grupos para a sociedade de Nazca.

Com isso, os participantes foram mais além da simples reprodução mimética ou transformação lúdica na dinâmica de faz de conta. No jogo de ser cachorro, lhama ou orca, incluíram entendimentos das funções sociais e coletivas de agricultores, tecelões, pescadores. O salto da imitação do animal para incorporar estes novos sentidos só foi possível pelo diálogo entre as crianças conduzido por Augusto. Durante as criações era possível notar que tais significados ancestrais apareciam nos jovens corpos. O macaco da aluna Grécia, por exemplo, não surgia apenas do imaginário comum do que é brincar de macaco, nem somente do trabalho com a pesquisa de seu peso, tônus e movimento; mas evidenciava artimanhas e habilidades do bicho-artista, apresentador de espetáculos, gerador de estéticas, animador da comunidade. O colibri-tecelão de Luciano era envolvido por uma manta andina que dava movimento às asas; a lhama de Fátima carregava malas cheias de milho, batatas, pimentas.

Mostrar o mundo aos novos é fundamental para a sobrevivência da memória e a permanência de cosmovisões. Entretanto, estas aparecem a partir de

materiais pelos quais as crianças nutrem algum interesse. A baleia orca, por exemplo, já conhecida pelos participantes, é trabalhada como disparador para pensar o farto mundo andino de ontem e o mundo contaminado de hoje. Talvez, apenas o fato de apresentar tais narrativas não propicie por si só uma experiência pedagógica. A equipe dos *talleres* aposta no embate destes saberes com quem habita o presente: de um lado, há atualizações a partir de necessidades contemporâneas, possibilitando que as crianças atribuam sentidos a técnicas antigas; por outro, há deslocamentos dos imaginários e corporalidades dos participantes quando tensionados com práticas originárias. Os alunos puderam conhecer e transformar a cultura Nazca ou amazônica através do jogo, no aqui e agora. Não se trata apenas de cantar, fazer máscaras, subir na perna de pau, mas de conectar todas estas atividades a um museu vivo pouco visitado principalmente pelos espaços educacionais convencionais liminhos que não narram tais versões e, se as contam, não as colocam no corpo e na voz, não as recriam, nem as atualizam de acordo com a criação de cada criança.

Estamos em um momento em que devemos ser criativos porque as narrativas que de alguma forma o passado nos legou não serviram, não trouxeram os resultados que queríamos. Tudo isso leva a uma ideia um pouco contraditória: por um lado estamos atentos à infinita criatividade e diversidade do mundo, mas por outro lado também sabemos que para criar essa ideia de diversidade e para uma maior inteligibilidade vamos precisar de novos instrumentos, não só de novas práticas, mas também de novos conhecimentos e novas práticas de conhecimento; novas formas de metodologia, ensino, registro. (CUSICANQUI, 2018, p. 79)

Ao ser perguntado sobre a relação entre as artes integradas com as práticas de *actor danzante*, Casafranca problematiza a comparação. Ainda que ambas solicitem e desenvolvam habilidades múltiplas e as reúnam em corporalidades e poéticas complexas, a primeira, especialmente no contexto com crianças, é manejada com mais liberdade. Diferentemente do cômico andino que dança de

acordo com códigos fixados por seus antepassados, os participantes possuem mais margens para criar gestos, pinturas e movimentações no espaço. Enquanto o *actor danzante* carrega na coreografia toda sua comunidade e a brinda a deuses e guardiões, as crianças bailam em estruturas flexíveis sem necessidade da oferenda ou gratidão. Segundo Casafranca, estas se incluem na “cultura de emergência”; e aqueles dançam a “cultura de resistência”. Frente às forças coloniais que desmantelam a memória e desarranjam o pertencimento, emergir ou resistir são ações importantes no *taller*. O que está nascendo é posto em jogo com o que está resistindo: novamente o equilíbrio ou desequilíbrio entre o novo e o antigo se propõe como desafio nas oficinas. É justamente nesse embate que os jovens podem se descobrir pertencentes a comunidades maiores que si mesmos.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele, e com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda de novos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevisível para nós, preparando-as em vez disso com antecedências para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDETT, 2016, p.247)

3 MEMÓRIA DO PORTO, DAS AVÓS, DO PROCESSO

Dentro das tramas de relações entre memórias próprias das crianças, “memórias herdadas” (AGÜERO; UCELLI; PEASE; PORTUGAL, 2017, p.104) pelos antepassados, memórias mais recentes (da família) ou mais antigas (de comunidades e do Peru), o *taller de niños* apostou na presença dos avós dos participantes, como portadores de vivências a serem compartilhadas. De acordo com o tema das edições, tais senhores eram convidados para mostrarem fotos, contarem anedotas, dividirem receitas e seus segredos de geração a geração.

De forma análoga, dentro do conto de Rostworowski, a história do deus Kon é narrada pela figura da avó do jovem Naycashca. Nesse caso, as crianças,

participantes da oficina, conhecem o mito milenar ao mesmo tempo em que o protagonista, da mesma idade que elas. O diálogo intergeracional e a passagem de memória e conhecimento pelos mais velhos aparece nas ficções escolhidas pela equipe pedagógica, estendendo-se às dinâmicas do *taller* com a presença dos testemunhos dos avós. O legado dos antigos amplia a identidade dos jovens, aliada ao pertencimento de algo maior que suas próprias existências. Os antepassados de Naycashca também aparecem em sonhos, na formação das estrelas e são lembrados através das roupas tradicionais para rituais de oferenda e das danças ancestrais, coreografias que exigem da personagem o mesmo esforço de equilíbrio-desequilíbrio entre o corpo novo e estruturas originárias: “Naycashca, se sentindo seguro, lembrando dos conhecimentos de seus clãs e de seu povo, agarrou a mão da avó e marcou com seus pés os passos do baile dos *Urin* beija-flores” (ROSTWOROWSKI, 1995, p. 13).

Além da participação dos avós concretos e fictícios e das memórias por eles tecidas, sejam familiares, sejam ancestrais, os *talleres* – em especial nas edições de *Historia de una gaviota y el gato que le enseñó a volar*, cujo personagem Harry, por haver percorrido os sete mares durante 50 anos, possuía um vasto acervo de objetos acumulados ao longo de suas navegações – convidaram os participantes a apresentarem diversas coleções pessoais, pequenos museus de suas vidas. Este acúmulo de objetos e recordações, somado aos relatos, receitas, fotos dos avós, acabou por formar teias de memórias testemunhais que, de alguma forma, fura esquemas da História oficial do Peru. Ao escutar tantas jornadas dos mais velhos análogas às aventuras dos personagens da literatura dissidente, e ao apresentar seus próprios passos resumidos nas coleções, as crianças puderam urdir novas linhas de memória com força de prova suficiente para confrontar narrativas costumeiras, contadas nas instituições escolares e na televisão.

No lugar das vitrines que enquadram artigos sagrados, a oficina propõe dinamizar o passado, que pode ser composto de objetos aparentemente banais como conchas, chapéus peruanos, tanques de guerra com as cores do arco-íris. Juntos formam conjuntos similares aos de Harry que preferiu navegar em terra firme, nos vestígios de vida não normativa de seu bazar: “um museu de extravagâncias, um depósito de máquinas inúteis, a biblioteca mais caótica do mundo, o laboratório de algum sábio inventor de artefatos impossíveis de nomear” (SEPÚLVEDA, 2001, p. 25). As crianças e suas coleções organizadas para serem mostradas, submetidas a escolhas e a operações de linguagem, recobram importância no mural da História daquela comunidade do *taller*.

Há outro tipo de arquivo testemunhal erguido no caminho das oficinas: a memória do próprio processo e a cartografia dessa mesma memória são pontes fundamentais para a construção coletiva do conhecimento. Em primeiro lugar, principalmente nas edições *on line*, foram criados pequenos rituais e combinados que se repetiram ao longo do curso: os dias começavam com canções com dinâmicas corporais e diversas formas de bater palmas; em seguida havia a apresentação de um capítulo do conto em questão. Por serem instauradas desde o primeiro momento, as regras como apagar microfones e manter as câmeras abertas foram seguidas sem grandes problemas. Tais acordos e rotinas foram importantes para gerar a sensação de comunidade, que se estruturava através de balizas comuns, dando margem para as crianças se sentirem mais seguras e familiarizadas com o espaço e por consequência com liberdade para criar.

Além disso, a metodologia de acumulação sensível presente nas criações de Yuyachkani também aparece nos *talleres de niños* enquanto atitude pedagógica e de construção de memória do processo, gerando material de diversas naturezas para as composições daquelas crianças. Evidentemente, a proposta de artes integradas privilegia a multiplicidade de modos de encarar temas de interesse e apresenta aos participantes diferentes camadas destes saberes. Tal metodologia

de acúmulo possibilita que os participantes se tornem sujeitos de seus próprios processos de aprendizagem pois, frente ao prisma de texturas oferecidas e trabalhadas, podem escolher com quais mais se identificam ou em quais preferem se aprofundar. Entretanto, não se trata da simples aglutinação de práticas arbitrárias, mas a cada uma delas atribuem-se sentidos em relação ao material literário e seus conteúdos que se entrelaçam e voltam a aparecer nos jogos e nas demais atividades com as distintas linguagens.

A imagem que sintetiza a acumulação sensível no *taller* refere-se à sala de artes plásticas que aos poucos vai sendo tomada pelos trabalhos das crianças. Da sala, as criações transbordam até ocuparem toda a casa ao lado das pernas de pau, *cajones*, barcos de papelão, telões-cenário. Depois, as criações individuais são armazenadas em seus livros-objetos. Na edição de 2019, com formato de *retablo*, esta espécie de museu guardava desenhos de suas coleções. Tais trabalhos eram estimulados por conversas com a professora Lili Blas, que constantemente lhes perguntava sobre suas experiências com o mar, se tinham gatos ou outros bichos, ou se conheciam o voo das aves em V.

O último elemento que se agrega à coleção sensível é a visita a lugares correspondentes aos cenários dos contos. As crianças puderam conhecer o aquário de Lima, na edição de *El Bagrecito*, o porto de Callao no trabalho com *Historia de una gaviota*, e a Huaca Huantille (sitio arqueológico pré-incaico) no *Dioses y Hombres de Huarochiri*. Este deslocamento ao espaço possibilitou aos participantes sentir a atmosfera das histórias, como o vento, o cheiro do mar, as cores das embarcações; identificar momentos da narrativa como a revoada de gaivotas; ou dar corpo a seus protagonistas como os gatos do porto. Tal contato também pôde dar contorno a processos históricos e aos mitos antigos, tornando-os mais próximos. Pisar na terra ancestral com os próprios e jovens pés, e percorrer o território que guarda memórias de mais de mil anos ajudou a concretizar imagens ainda nebulosas, tanto da ficção quanto do passado remoto:

A pesquisa de campo ainda alargou discussões temáticas que não necessariamente estavam contidas nos contos. Observar o movimento dos estivadores em Callao e se deparar com contêineres, por exemplo, fez com que a equipe pedagógica trouxesse questões sobre o porto como entrada e saída de produtos contrabandeados na América Latina. Ou então a presença de guano (excrementos das aves) abriu diálogo com a Guerra do Pacífico contra o Chile, justamente pela posse de tais fertilizantes aglomerados em ilhas peruanas. Dessa forma, o processo de acumulação sensível vai engordando tanto o cardápio de referências para nutrir a construção artística das crianças, quanto consolidando e tornando mais consciente o fio da memória de seus próprios processos em constante relação com ampliações de conhecimentos sobre o mundo.

É nítido o interesse e a escuta dos professores/adultos/artistas dirigida aos participantes, como se estivessem em constante estado de pesquisa, procurando respostas e experimentando metodologias de trabalho. Afinal, a construção de saberes é mesmo comunitária, na qual todos estão envolvidos com a mesma intensidade e risco, abertos às transformações do caminho, assim como as personagens de *Historia de una gaviota y el gato que le enseñó a volar*. No conto, a gaivota Quenga, depois de mergulhar no mar contaminado de petróleo, encontra uma casa do porto para morrer. Antes de deixar a vida, bota seu ovo e delega três missões ao gato Zorbas que ali encontrou: chocar o ovo, não comer o ovo e ensinar seu filhote a voar. O felino deu sua palavra e de repente se viu comprometido em desafios que contrariavam seu instinto e conhecimento: controlar a fome, aprender a incubar como ave e ensinar algo que não sabia fazer. A chamada Afortunada nasce em segurança, sem ser engolida pelo gato que além de tudo a protegeu de ratazanas famintas. Agora só faltaria voar.

Zorbas e seus amigos tentaram encontrar meios para que a pequena gaivota batesse as asas e alcançasse o céu. Visitaram museus, especialistas, bibliotecas, cientistas, mas a resposta não parecia estar nos livros explicativos.

Tentaram aplicar tais informações, mas nenhuma foi suficiente para tirar Afortunada do chão. A trupe encontrou o caminho quando por fim se aconselhou com o Poeta: “mas seu pequeno coração – que é o dos equilibristas – por nada suspira tanto como por essa chuva tonta que quase sempre traz vento, que quase sempre traz sol” (SEPÚLVEDA, 2001, p.69). No dia seguinte Zorbas acompanhou a gaivota, numa noite de chuva espessa, à torre mais alta da cidade: “você vai voar, Afortunada. Respire. Sinta a chuva. É água. Na sua vida, você terá muitos motivos para ser feliz. Um deles se chama água, outro se chama vento, outro se chama sol que sempre chega como recompensa depois da chuva. Abra as asas. Todo o céu será seu (...). Pronto, na borda do vazio, ela compreendeu o mais importante, que só voa quem se atreve a fazê-lo”. (SEPÚLVEDA, 2001, p. 73).

O gato então cumpriu sua missão de ensinar algo que ele não sabia fazer. Mas para isso, precisou valer-se da experiência, do risco e da poesia em vez da didática e da explicação certa. A equipe pedagógica dos *talleres de niños* também se propõe a acompanhar suas crianças nesse voo à beira do vazio, sem muitas verdades, sem objetivos finais determinados, sem saber ao certo o que levarão de volta para seus processos artísticos em sala de ensaio. Entretanto, embora sempre abertos, como as asas do filhote de gaivota, os orientadores não se atiram no precipício nem lançam suas crianças para a queda livre. De algum modo assumem responsabilidades em balizar o caminho com a apresentação de memórias não oficiais. Juntos, adultos e jovens se envolvem na aventura pedagógica da construção coletiva e horizontal do conhecimento, ainda mais desafiadora quando como num voo contra o vento, debaixo de chuva, finta golfadas de ar que tentam impor saberes hegemônicos.

REFERÊNCIAS

ADICHE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das letras, 2009.

AGÜERO, José Carlos; UCCELLI, Francesca; PEASE, María Angélica; PORTUGAL, Francesca. *Atravesar el silencio: memorias sobre el conflicto armado interno y su tratamiento en la escuela*. Lima: Instituto de estudios peruanos, 2017.

ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ARGUEDAS, José María. *Todas las sangres*. Lima: Peisa, 2001.

CORREA, Ana. *Tirulato: teatro Peruano para niñas y niños*. Lima: Grupo cultural Yuyachkani/ San Marcos/ Cooperación técnica belga, 2009.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. *Um mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde um presente em crisis*. Buenos Aires: Nociones comunes/Tinta limón, 2018.

RÍOS, Francisco Izquierdo. *El Bagrecico*. Lima: Instituto Nacional de Cultura, 2004.

ROSTOROWSKI, María. *Kon El Dios Volador Y El Pequeño Naycashca*. Lima: Banco Continental, 1995.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

_____. *Vence-demanda. Educação e descolonização*. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SEPÚLVEDA, Luis. *Historia de una gaviota y del gato que le enseñó a volar*. Barcelona: Tusquets, 2001.

SIMAS, Luiz Antonio e RUFINO, Luiz. *Fogo no mato*. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

Nota do editor:

Artigo submetido para avaliação em: 30 de março de 2023.

Aprovado em sistema duplo cego em: 31 de maio de 2023.