

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS**

Cristiano Laerton Goldschmidt

**O PROTAGONISMO DE OLGA REVERBEL
NO ENSINO DE TEATRO NO BRASIL
Um percurso biográfico**

Porto Alegre

2018

Cristiano Laerton Goldschmidt

**O PROTAGONISMO DE OLGA REVERBEL
NO ENSINO DE TEATRO NO BRASIL
Um percurso biográfico**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas.

Orientação: Profa. Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos

Porto Alegre

2018

CIP - Catalogação na Publicação

Goldschmidt, Cristiano Laerton

O PROTAGONISMO DE OLGA REVERBEL NO ENSINO DE
TEATRO NO BRASIL: Um percurso biográfico / Cristiano
Laerton Goldschmidt. -- 2018.

191 f.

Orientadora: Vera Lúcia Bertoni dos Santos.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de
Pós-Graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre, BR-RS,
2018.

1. Teatro. 2. Educação. 3. Memória. 4. Biografia.
5. História do teatro. I. Santos, Vera Lúcia Bertoni
dos, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

À professora doutora Vera Lúcia Bertoni dos Santos, pela generosidade, carinho e apoio incondicionais, tanto na orientação da minha pesquisa e na revisão do texto quanto na convivência amigável, intensa e estimulante dos últimos anos.

Aos professores da banca, Doris Bittencourt de Almeida, João Pedro Alcântara Gil e José Ronaldo Faleiro, por suas leituras atentas, apontando algumas questões específicas que auxiliaram na elaboração e na redação do meu trabalho.

À professora e amiga Vera Lúcia Potthoff da Silva, que me apresentou à Olga Reverbel e ao seu teatro, semeando em mim a ideia dessa pesquisa. Sem a sua contribuição, em conversas instigantes, além da disponibilização documental e fotográfica do seu acervo, esse trabalho não seria possível.

Ao professor Vinícius Lopes, que me cedeu seu acervo fotográfico e documental do período em que trabalhou na Oficina de Teatro Olga Reverbel.

À Olga Reverbel, pela generosidade com que me recebeu em sua casa, pelas conversas, pela confiança e pelo farto material do qual me tornou depositário.

A todos aqueles que me receberam para falar sobre a Olga Reverbel. Sem os seus depoimentos esse “percurso biográfico” não seria possível.

À minha família, por estar ao meu lado nos momentos mais difíceis.

EPÍGRAFE

E o teatro como instrumento de educação, bastante utilizado pela Olga, é de uma inteligência, uma perfeição, porque ela transfere o seu conhecimento da maneira mais qualificada possível. E não é um querer apenas. É algo estruturado, estudado, conseqüente, e de extraordinário aproveitamento.

Fernanda Montenegro

RESUMO

O Trabalho tem por objetivo revisitar aspectos da vida e da carreira de Olga Garcia Reverbel (São Borja, RS, 1917 – Santa Maria, RS, 2008), precursora do ensino de Teatro na educação escolar no Rio Grande do Sul e uma das teóricas pioneiras no que se refere às relações entre Teatro e Educação no Brasil. A proposta da investigação consiste em reconstituir aspectos da sua trajetória profissional ligada ao ensino de Teatro, por meio de entrevistas do tipo semiestruturadas, realizadas pelo pesquisador, com artistas, teóricos e amigos de Olga Reverbel, na busca de compreender o que essa pensadora, escritora e professora representa na formação de profissionais atuantes na área das artes – na academia ou fora dela – e na formação de um público frequentador de teatro. São consideradas dezesseis entrevistas, gravadas em áudio ou respondidas por correio eletrônico e posteriormente transcritas, das quais se originam depoimentos que possibilitam refletir sobre diversos aspectos, tais como: a relação pessoal travada com Reverbel; as lembranças em relação a ela; a importância e a atualidade da sua obra e sua contribuição para o ensino de Arte e de Teatro. As reflexões sobre esses dados realizam-se na perspectiva de autores como Elie Bajard, Fernando Becker, Antônio Damásio, Ivan Izquierdo, Jorge Larrosa e Marcos Villela Pereira; e de conceitos como, conhecimento, memória e experiência. Os resultados das análises realizadas permitem inferir que Reverbel goza de respeito e credibilidade para além das fronteiras do Rio Grande do Sul, constituindo uma referência a artistas e intelectuais que encontravam nela, e em sua casa, um porto seguro. Saliente-se que o trabalho não tem por finalidade abarcar a trajetória de Reverbel na sua totalidade, visto que o estudo que envolve uma personalidade da sua relevância é complexo nunca conclusivo, pois a sua obra tende a propagar-se para além do tempo e do espaço em que foi concebida.

Palavras-chave: Teatro. Educação. Memória. Biografia. História do Teatro.

ABSTRACT

The research aims to revisit aspects of the life and career of Olga Garcia Reverbel (São Borja, RS, 1917 - Santa Maria, RS, 2008), a precursor in Theater education in school in Rio Grande do Sul and one of the pioneer theorists about the relations between Theater and Education in Brazil. The research proposal consists of reconstituting aspects of her professional path linked to theater teaching, through semistructured interviews conducted by the researcher, with artists, theorists and friends of Olga Reverbel, in the quest to understand what she represents as a thinker, writer, and teacher in the training of professionals working in the arts - in the academic area or outside of it - and in the formation of a theater-going public. Seventeen interviews are recorded in audio or answered by electronic mail and later transcribed, from which originate testimonies that make possible to reflect on several aspects, such as: the personal relationship with Reverbel; the memories in relation to it; the importance and the actuality of her work and her contribution to the teaching of Art and Theater. The reflections on these data are from the perspective of authors such as Elie Bajard, Fernando Becker, Antônio Damásio, Ivan Izquierdo, Jorge Larrosa and Marcos Villela Pereira; and from the perspective of concepts such as knowledge, memory, and experience. The results of the analyzes allow us to infer that Reverbel is respected and she has credibility beyond the borders of Rio Grande do Sul, constituting a reference to artists and intellectuals who found in her and in her house, a safe harbor. It should be pointed out that the work is not intended to encompass Reverbel's path in its entirety since the study involving a personality of her relevance is complex and never conclusive since her work tends to propagate beyond the time and space in which it was conceived.

Keywords: Theater. Education. Memory. Biography. Theater History.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Elenco peça <i>A vingança</i> , de Slawomir Mrozek, Cracóvia 1997	16
Figura 2	Elenco peça <i>A vingança</i> , de Slawomir Mrozek, Cracóvia 1997	17
Figura 3	Em Alto Mar, de Slawomir Mrozek, Cracóvia 1997	17
Figura 4	Cristiano Goldschmidt e Olga Reverbel, Santa Maria – RS, 2004	26
Figura 5	Olga Reverbel, Santa Maria – RS, 2004	29
Figura 6	Fernanda Montenegro, Vera Potthoff e Cristiano Goldschmidt, 2004	34
Figura 7	Malu Pupo e Cristiano Goldschmidt, 2012	35
Figura 8	Olga Reverbel Santa, Maria – RS, 2004	38
Figura 9	Mafalda Veríssimo, Maria de Garcia e Olga Reverbel, início da década de 1980	73
Figura 10	Carteira de estudante, Sorbonne, Olga Reverbel, 1947	76
Figura 11	Classe experimental TIPIE, Instituto de Educação, 1960	80
Figura 12	Olga Reverbel, Instituto de Educação, década de 1960	82
Figura 13	Vinicius Lopes, Vera Potthoff e Olga Reverbel	93
Figura 14	Grupo de alunos da oficina de teatro na sede da Rua Santo Antônio	94
Figura 15	Grupo de alunos, oficina de teatro	99
Figura 16	Olga Reverbel e Paulo Autran, Santa Maria – RS, 2001	105
Figura 17	Autran em almoço na residência de Reverbel, Santa Maria – RS, 2001	106
Figura 18	Reverbel no aniversário de 80 anos da amiga Eva Sopher, 18.06.2003	107
Figura 19	Lisístrata, Theatro São Pedro, 1997	112

Figura 20	Primeira página do texto Minha Cadeira e Eu, 1996	118
Figura 21	Minha Cadeira e Eu no Teatro de Arena, 1998	119
Figura 22	Capa do folder da peça O Mundo é Assim, 2006	121
Figura 23	Sinopse da peça O Mundo é Assim, 2006	122
Figura 24	Carta de Reverbel para Potthoff, 1990	123
Figura 25	Aula Aberta, 1989	127
Figura 26	Aula Aberta, 1989	127
Figura 27	Programa apresentações Bruno Kiefer, 1990	128
Figura 28	Programa apresentações Bruno Kiefer, 1990	128
Figura 29	Divulgação Zero Hora, 1992, 06.11.1992	129
Figura 30	Divulgação Correio do Povo, 06.11.1992	129
Figura 31	Ingresso, Um Tango Argentino, Arena	130
Figura 32	Ingresso, Um Tango Argentino, Bruno Kiefer	130
Figura 33	Ingresso, Um Tango Argentino, Carlos Carvalho	130
Figura 34	O Rouxinol e a Rosa, Teatro de Arena, 1993	131
Figura 35	Divulgação Gota d'água, 1995	131
Figura 36	Divulgação Gota d'água, 1995	132
Figura 37	Capa do programa Édipo Rei, Theatro São Pedro, 1997	132
Figura 38	Ficha técnica de Édipo Rei, Theatro São Pedro, 1997	133
Figura 39	Édipo Rei, Theatro São Pedro, 1997	133
Figura 40	Lisístrata no Theatro São Pedro, 1997	134
Figura 41	Elenco da peça Mateus e Mateus, 1997	134
Figura 42	O Mundo é Assim no Teatro Bruno Kiefer, 2006	135
Figura 43	O Mundo é Assim no Teatro Bruno Kiefer, 2007	135

Figura 44	Matéria Zero Hora, 18.06.2007	136
Figura 45	Artigo José Ronaldo Faleiro, Correio do Povo, 22.01.1972	139
Figura 46	Carta de Editora	141
Figura 47	Carta Associação de Pais de Professores	146
Figura 48	Tônia Carrero e Reverbel em leitura com alunas de teatro	182
Figura 49	Reverbel, Carrero e Bárbara Heliodora, Rio de Janeiro 18.10.1990	183

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 MEMÓRIAS AFETIVAS DE UM PROFESSOR-ARTISTA-PESQUISADOR	14
2 A FALA E A ESCRITA NOS REGISTROS HISTÓRICOS	30
3 BREVES REFLEXÕES SOBRE TEATRO E PEDAGOGIA	39
3.1 O teatro popular de Joana Lopes	50
3.2 Os Jogos teatrais de Spolin e a Peça Didática de Brecht	55
3.3 O faz-de-conta e a representação teatral	58
3.4 A noção de professor-artista	62
3.5 Tornar-se espectador	63
4 TRAÇOS PARA UM PERCURSO BIOGRÁFICO	69
4.1 Da vida e dos estudos em Paris à criação do Tipie	75
4.2 O ingresso na UFRGS e as primeiras publicações	82
4.3 A atuação na formação profissional em Artes	84
4.4 A Oficina de Teatro	90
4.4.1 Registros fotográficos de alguns espetáculos encenados ao longo da existência da Oficina	127
5 NOS RASTROS DE UMA ESCRITA: um passeio pelas obras de Reverbel	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
REFERÊNCIAS	185
ANEXOS CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTOS	191

INTRODUÇÃO

Parece-nos coisa de pouca importância um nome, pois o que vale é ensinar Teatro. Basta saber que há dois tipos de teatro: o teatro, a arte milenar desenvolvida pelos gregos, e o **Teatro na Educação**, que é ainda mais antigo, pois o homem primitivo dramatizava os fatos e os fenômenos da natureza para compreendê-los melhor (REVERBEL, 2007, p. 166).

O objetivo da pesquisa sobre a qual discorro neste trabalho é revisitar aspectos da vida e da carreira da professora Olga Garcia Reverbel (São Borja, RS, 1917 – Santa Maria, RS, 2008), protagonista do ensino de Teatro em âmbito escolar no Rio Grande do Sul, e uma das teóricas pioneiras no que se refere às relações entre Teatro e Educação no Brasil.

O meu interesse pela trajetória de Reverbel não é recente, e tem me conduzido a uma investigação mais ampla, que vem sendo desenvolvida desde 2004, ano em que iniciei a realizar entrevistas com pessoas que conviveram com Reverbel, cujos depoimentos possibilitaram vislumbrar uma história relevante no campo da Pedagogia do Teatro, que precisava ser registrada e compreendida.

Desde então, tenho desenvolvido estudos, produzido e armazenado dados de diversas fontes, que incluem livros, documentos e entrevistas diretas realizadas com a própria Reverbel, com quem estabeleci uma relação de colaboração. Mas foi a partir de uma série de entrevistas realizadas com ex-alunos, colegas de trabalho, amigos e familiares de Reverbel que a pesquisa que deu origem a esta Dissertação se delineou com mais nitidez, assumindo o seu formato atual.

Na busca de compreender o que essa pensadora, escritora e professora representa na formação de uma geração de profissionais que atuam na área das artes, na academia ou fora dela, e na formação de um público frequentador de teatro, identifiquei a necessidade de privilegiar não apenas os depoimentos de profissionais que atualmente se dedicam ao ensino do teatro em Instituições de Educação Básica ou de Ensino Superior, mas também aqueles que, influenciados por Reverbel, seguiram carreira artística; e outros ainda que reconheceram a importância de sua atuação para a consolidação do campo que atualmente denominamos Pedagogia do Teatro.

O objetivo da minha pesquisa – importante mencionar logo de início – muito mais que investigar a trajetória profissional de Reverbel, é evidenciar a importância da sua contribuição, na medida em que se trata de uma professora de teatro que desenvolveu um trabalho pioneiro sobre o teatro na sua dimensão educacional num tempo não apenas de muitas dificuldades para as mulheres, nos mais diferentes campos do conhecimento, mas também num período em que a busca por uma formação mais profunda nessa área artística e pedagógica era mais restrita a centros como Rio de Janeiro e São Paulo, quando não no exterior.

A investigação alia-se a pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos em Teatro Educação¹ (GESTE), que enfocam temas referentes ao ensino e à aprendizagem das formas teatrais em diferentes âmbitos da educação (formal e informal), abarcando diversas faixas etárias e níveis de escolarização, e pretende reunir elementos que possibilitem ampliar os estudos acerca da abordagem do teatro relacionado à educação e reconstituir aspectos da história do teatro do Rio Grande do Sul e do Brasil.

O trabalho que ora se apresenta como Dissertação de Mestrado organiza-se em cinco capítulos. No primeiro capítulo faço um apanhado de aspectos da minha trajetória pessoal, expostos em ordem cronológica, relacionados às minhas identificações como pesquisador na intersecção dos campos do teatro, da educação e do jornalismo, na busca de dar a conhecer as origens das motivações e escolhas da pesquisa.

No segundo capítulo, que trata da metodologia da pesquisa, procuro demonstrar, a partir de entrevistas realizadas com amigos, familiares e profissionais que conviveram e trabalharam com Reverbel, que a transcrição da comunicação oral contribui para a perpetuação da memória individual e coletiva, servindo de fonte para futuras consultas. Neste sentido, reflito sobre a escrita como elemento fundamental para a manutenção e propagação dos registros históricos, demonstrando que os depoimentos coletados possibilitam refletir sobre diversos aspectos, dentre os quais se destacam: a relação travada com Reverbel, as lembranças em relação a ela; a importância da sua obra e da sua contribuição para o ensino de Arte e de Teatro; e a atualidade dessa contribuição.

¹ Cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPQ, o GESTE pertence à Linha de Pesquisa *Linguagem, recepção e conhecimento em Artes Cênicas*, do PPGAC da UFRGS.

No terceiro capítulo, busco contextualizar o protagonismo de Reverbel e de outros referenciais nacionais considerados precursores do estudo das relações entre Teatro e Educação e pioneiros das lutas dos professores de Teatro pela legitimação do seu trabalho. Evidencio alguns “movimentos” que, no decorrer das últimas décadas, entre avanços e retrocessos, possibilitam a consolidação do campo que atualmente se denomina Pedagogia das Artes Cênicas, refletindo-se na progressiva inserção do Teatro como conhecimento no meio escolar.

No quarto capítulo apresento alguns aspectos da trajetória pessoal de Reverbel, desde seu nascimento, em 1917, na cidade de São Borja (RS), passando pelos estudos de magistério, realizados na cidade de Santana do Livramento (RS), e pelos primeiros anos da professora na capital, Porto Alegre, onde ela passa a morar a partir de 1939, quando inicia a sua bem sucedida carreira como docente da Rede Pública Estadual. Menciono, também, alguns detalhes da vida de Reverbel com o marido, o jornalista Carlos Reverbel, da temporada de estudos do casal na Europa, dos desdobramentos da carreira docente e da fundação da Oficina de Teatro Olga Reverbel, culminando com uma reflexão sobre o reconhecimento da sua atuação profissional.

No quinto capítulo, faço um apanhado de oito títulos publicados por Olga Reverbel, apresentando um resumo de suas principais ideias e propostas pedagógicas, na busca de entender as circunstâncias e o processo de sua produção intelectual, a partir de análises de intelectuais, artistas, professores e estudantes.

Nas “Considerações finais”, evidencio os principais resultados obtidos na pesquisa, que mostram que a professora Olga Reverbel goza de reconhecimento e credibilidade para além das fronteiras do Rio Grande do Sul. Os depoimentos dos entrevistados não deixam dúvidas sobre a relevante contribuição de Reverbel para o ensino do teatro no Brasil.

1 MEMÓRIAS AFETIVAS DE UM PROFESSOR-ARTISTA-PESQUISADOR

Certamente a mente humana ou animal depende em grande parte da memória. O pensador italiano Norberto Bobbio, falecido neste ano, dizia que “somos aquilo que lembramos”. Eu costumo acrescentar “e também somos o que decidimos esquecer”.

Ivan Izquierdo, 2004

Sou filho de pais gaúchos que, na década 1970, seguindo uma leva de conterrâneos que fizeram o mesmo caminho, migraram para o Oeste do Paraná em busca de novas oportunidades de trabalho, estabelecendo-se no município de Missal, região de Foz do Iguaçu. Então, minha lembrança mais remota do contato que tive com aquilo que posso chamar de teatro vem da minha infância, numa localidade chamada Santa Cecília, no interior daquele município, onde minha mãe por muito tempo desempenhou sozinha as funções de professora e diretora da única escola local. Embora não tivesse qualquer formação específica em Artes ou em Teatro, minha mãe, a quem eu acompanhava diariamente na sala de aula, promovia jogos tradicionais, cantigas de roda e atividades de cunho teatral com seus alunos, tornando-se meu primeiro modelo de professora.

Um segundo modelo evidencia-se um pouco mais tarde, quando, residindo na localidade de Portão do Ocoy, deslocava-me de três a quatro vezes por semana para as cidades de Missal e Medianeira, onde iniciei no *ballet* clássico com a professora Dóris Beduschi Della Pasqua, profissional da dança que me marcou profundamente. Fiz *ballet* e *jazz* de 1984 a 1992, e esse foi o período em que também tive minhas primeiras experiências no palco.

Como parte das famílias materna e paterna permaneceu na região das Missões do Rio Grande do Sul, era comum durante toda nossa infância (minha, de meu irmão mais velho e de minha irmã caçula) passarmos as férias de inverno e de verão em terras gaúchas, visitando avós, tios, tias e primos. Assim, em dezembro de 1992, em uma de nossas vindas, acabei ficando, passando a residir inicialmente com a família de um tio materno na cidade de Sete de Setembro, onde permaneci ao longo de 1993, ano em que iniciei meus estudos no magistério, na cidade de Guarani das Missões. Com o retorno de meus pais ao estado no ano seguinte, depois de mais de vinte anos vivendo no Paraná, estabelecemo-nos em Guarani das Missões, onde, de janeiro de 1994 a julho de 1996, participei de um grupo de danças

folclóricas polonesas, que, de certa forma, preenchia a necessidade que sentia de me envolver com alguma manifestação artística.

Em Guarani das Missões cursei o Magistério, então equivalente ao Segundo Grau (atual Ensino Médio), no Colégio São José, na época pertencente à congregação das Irmãs Franciscanas da Sagrada Família de Maria, onde os estudantes eram incentivados para as práticas artísticas pela então professora de literatura, Irmã Ana Otelakoski. Na ocasião, ao concluir o curso, poderia ter optado pela tranquilidade de estagiar no próprio colégio das freiras, com todas as facilidades que isso representava, no entanto, escolhi realizar o estágio numa das tantas escolas da zona rural do município: a Escola Estadual São Estanislau, localizada na Linha Harmonia. Madrugava, pegava o ônibus na cidade antes das seis horas da manhã, e ainda caminhava dois quilômetros numa estrada de terra até chegar à escola. Mas a empreitada valia a pena. Sem desconsiderar ou desvalorizar a cultura camponesa, era a chance que eu tinha de conhecer a realidade de crianças privadas de oportunidades em diversos aspectos, e de colaborar de alguma forma para ampliar seus horizontes, propiciando a elas contato com universos, linguagens e práticas até então desconhecidas.

Graças às aulas da professora Ana Otelakoski, durante meu estágio, realizado no primeiro semestre de 1996, consegui proporcionar aos alunos, dentro das poucas possibilidades da minha formação inicial, experiências com práticas teatrais e danças. Também organizei algumas viagens, oportunizando aos alunos ampliar conhecimentos de aspectos da cultura, das artes e da história daquela região. Muitos saíam pela primeira vez da comunidade. Lembro de leva-los à cidade de Santo Ângelo, onde visitamos exposições de artes visuais no Centro Municipal de Cultura e assistimos a espetáculos teatrais da “Turma do Dionísio”, grupo de teatro criado em 1986 e, desde então, sediado nesta cidade. Em São Miguel das Missões, a comunidade escolar (compreendendo alunos, pais de alunos e funcionários da escola) conheceu as ruínas jesuítas da antiga redução de São Miguel Arcanjo, declaradas Patrimônio Mundial pela UNESCO (1983).

Hoje entendo tais iniciativas como reveladoras de uma prematura preocupação em inserir, na minha prática docente, de alguma forma, mesmo sem qualquer formação específica, diferentes linguagens artísticas. E mesmo que essa inserção muitas vezes não ocorresse através de atividades práticas, por falta de formação e conhecimento, ela acontecia por meio de iniciativas que proporcionavam

a participação dos alunos como espectadores de arte. Desde muito cedo julguei que entrar em contato com as manifestações artísticas era importante para a formação cultural, humana e social das crianças, aspecto que demonstrava o modelo de professor que começava a se delinear em mim.

Mas eu mesmo só passei a ter um contato mais estreito com o teatro profissional em 1996, quando, com a oportunidade oferecida pelo governo polonês (Guarani das Missões é considerada a capital polonesa dos gaúchos), através do cônsul da Polônia em Curitiba, Marek Makowski, viajei para estudar em Cracóvia. Estudando a língua, a história e a cultura polonesas no Instituto Polônico, ligado à Universidade Jaguelônica, tive a oportunidade de cursar uma disciplina de teatro (Figuras 1, 2 e 3), oferecida aos alunos como forma de intensificar o aprendizado da língua. Naquele caso, além de nos apresentar a rica dramaturgia polonesa, o teatro era utilizado como recurso didático para propiciar a fluência, ampliar o vocabulário e aproximar a relação entre alunos provenientes de diferentes países. Piotr Horbatowski, reconhecido diretor de teatro e professor da Universidade, costumava fazer excursões semanalmente com os alunos pelos teatros da cidade, para assistir aos espetáculos teatrais e musicais. Com ele tive o privilégio de conhecer de perto o trabalho de artistas importantes como Paco de Lucia e Cesária Évora.

Figura 1
Elenco peça *A vingança*, de Slawomir Mrozek, Cracóvia 1997



Fonte: Autor (1997)

Figura 2
Elenco peça *A vingança*, de Slawomir Mrozek, Cracóvia 1997



Fonte: Autor (1997)

Figura 3
Em Alto Mar, de Slawomir Mrozek, Cracóvia 1997



Fonte: Autor (1997)

Em Cracóvia, também conheci o brasileiro Edilson Ribeiro de Lima, professor de dança radicado há muitos anos na Polônia, cujo companheiro polonês, Pawel Miskiewicz, é um reconhecido e premiado diretor de teatro. Tornamo-nos amigos e eu os visitava com frequência, sendo convidado por eles para ir ao teatro, principalmente quando Miskiewicz estreava a direção de um novo trabalho. Hoje, rememorando aquele período, constato o quanto tais experiências foram importantes para minha formação.

Foi fora do Brasil que tive a oportunidade de, pela primeira vez, entrar em contato com o teatro profissional, assistindo a grandes espetáculos naqueles teatros europeus imponentes e maravilhosos. Meu desempenho nas aulas de teatro com o professor Horbatowski levou-me a participar de três montagens de final de ano com diferentes turmas do Instituto Polônico (sendo que a média era de uma participação por aluno).

Em 1997, no período das férias de verão, viajei até a cidade de Lublin, onde permaneci por 30 dias com dançarinos de vários países, aperfeiçoando-me nas danças polonesas, com aulas nos turnos da manhã e tarde. Em Cracóvia, por um breve período, frequentei o Krakus, um dos grupos mais antigos de Danças Folclóricas Polonesas.

No final daquele ano, já fluente na língua polonesa, deixei a casa de estudantes para estrangeiros e passei a morar num apartamento no centro da cidade, que dividia com uma francesa e um eslovaco. No corredor do prédio, sempre encontrava uma velha senhora que puxava assunto comigo. Sem adentrarmos na intimidade um do outro, percebia que algo a diferenciava dos poloneses de sua idade, geralmente “ásperos”, “frios” e não muito simpáticos com os estrangeiros. Uma amargura que seguramente refletia, naquela época, os anos de sofrimento que os mais velhos enfrentaram primeiramente com a guerra, e depois com as dificuldades do período do comunismo. A empatia, a confiança e a cumplicidade aumentaram quando ela descobriu que eu era brasileiro. Mãe de um antigo cônsul da Polônia em São Paulo, ela esteve no Brasil mais de uma vez. A senhora chamava-se Janina Krause-Swidarska, artista plástica e atriz, que havia atuado em montagens de teatro de Tadeusz Kantor, cuja obra e trajetória eu até então pouco conhecia. Foi ela quem me apresentou à obra de Kantor, mostrou fotos da época em que atuava com ele, levou-me à Cricoteka de Kantor e me apresentou a diversos teatros da cidade. Descobertos esses caminhos, o teatro passou a fazer parte de

minha rotina, com idas constantes a estreias de espetáculos, sozinho ou acompanhado. Da mesma forma, aumentara meu interesse pelos grandes nomes da dramaturgia polonesa, a quem eu lia e acompanhava de perto, desde os mais antigos aos contemporâneos, a exemplo de Slawomir Mrozek, ainda desconhecido do público brasileiro. Nessa mesma época, Swiderska me apresentou ao consagrado cineasta e diretor de teatro Andrzej Wajda.

No final de 2000, com a crise que se abateu sobre o Brasil dois anos antes, causando a desvalorização do real, e com o falecimento de meu pai, retornei ao país, estabelecendo-me em Porto Alegre (RS). A escolha pela capital gaúcha deu-se pela possibilidade de dar seguimento aos estudos e de me aproximar do universo cultural da cidade.

Em março de 2001, procurei a Oficina de Teatro Olga Reverbel e passei a frequentá-la, vindo a conhecer de perto a trajetória de sua fundadora e a me interessar pelo seu trabalho como professora de teatro e pelas inúmeras publicações de sua autoria voltadas para o ensino de teatro na escola, atuação e obras inéditas se considerarmos o período em que começaram a ser editadas.

Paralelamente às minhas atividades ligadas à Oficina, mesmo não tendo concluído a formação em jornalismo, mas sendo reconhecido publicamente e juridicamente pelo exercício da profissão, assumi a Comunicação e *Marketing* de uma instituição da cidade, o que possibilitava a continuidade do meu vínculo com o fazer teatral.

Naquele momento Reverbel já residia em Santa Maria, cidade da região central do Rio Grande do Sul para onde ela se transfere em 2000; e a Oficina funcionava aos cuidados da professora Vera Lucia Potthoff da Silva², cujo trabalho era acompanhado à distância por Reverbel, e em visitas esporádicas que a professora fazia a Porto Alegre. Amiga, companheira e sócia de Reverbel, Potthoff foi sua aluna no Instituto de Educação General Flores da Cunha e trabalhou por muitos anos a seu lado, ficando responsável pela Oficina de Teatro na capital.

A Oficina tivera que deixar o casarão da Rua Coronel Bordini, antiga residência do casal Olga e Carlos Reverbel, localizada no bairro Auxiliadora, para instalar-se num endereço “menos nobre” na Avenida São Pedro, perto da Avenida

² Tendo construído sua trajetória profissional e sendo reconhecida apenas como Vera Potthoff, ao longo do texto, sempre que me referir à professora Vera Lucia Potthoff da Silva, atendendo a um pedido seu, a mesma será identificada apenas como Vera Potthoff, ou simplesmente Potthoff.

Farrapos, próximo a uma zona de prostituição da cidade de Porto Alegre. A nova localização da escola fez com que os alunos fossem deixando de frequentá-la. Os que restaram reuniam-se sob a orientação de Potthoff para fazer leituras dramáticas e ensaiar algumas peças.

Sob a coordenação de Potthoff, a Oficina manteve o Grupo de Teatro Farracênicos, com o qual montamos, entre outras, a peça *Mateus e Mateusa*, de Qorpo Santo (1829 – 1883), dirigida por ela. O último trabalho da Oficina de Teatro Olga Reverbel foi a montagem do texto infantil “O mundo é assim...” (2005), que escrevi em coautoria com Potthoff. Aprovado na Lei Estadual de Incentivo à Cultura, o espetáculo ficou um ano em cartaz no Teatro Bruno Kiefer da Casa de Cultura Mario Quintana, entre agosto de 2006 e agosto de 2007, período em que levamos ao teatro um público de mais de 21 mil crianças das escolas de Porto Alegre e região metropolitana.

Durante os anos em que me mantive ligado à Oficina de Teatro Olga Reverbel, e também posteriormente, conheci muitas pessoas que iniciaram suas vidas no teatro pelas mãos de Reverbel. Numa determinada oportunidade, Potthoff comentou sobre o seu desejo de ver contada em livro a história da Oficina de Teatro criada por ela.

O meu interesse pelo teatro e a curiosidade pela figura de Reverbel evidenciavam desde cedo uma postura de pesquisador, aguçada no curso de Relações Internacionais com Especialização em Jornalismo, iniciado em 1997 (mas não concluído), na mesma Universidade Jaguelônica, de Cracóvia. Então, já conhecendo um pouco da trajetória da professora, considerei que podia fazer mais: pensei que a vida de Reverbel merecia um trabalho de pesquisa aprofundado, e comecei, aos poucos, a amadurecer a ideia de escrever um estudo que contemplasse os aspectos profissionais da trajetória de Reverbel e atestasse a sua relevância nas áreas do teatro e da educação.

Com esse desejo, passei a anotar nomes, acontecimentos e fatos ligados a ela, e a elaborar algumas questões que careciam de respostas e que me ajudariam a traçar o seu perfil. Considerando que uma ideia não é suficiente para que um projeto se torne realidade, mas pode vir a constituir o seu ponto de partida, sem o qual o trabalho não se concretiza, tomo emprestadas as palavras de Halbwachs (2004, p. 20), para quem “uma ideia é, para o cientista como para o filósofo, o caminho indispensável da descoberta.” Sem me considerar filósofo, tampouco

cientista, apenas um curioso e amante das letras e das artes, percebi que a trajetória de Reverbel era uma história que precisava ser registrada e contada para a atual e futuras gerações, e, na intenção de me cercar de dados e informações sobre sua vida e obra, passei a estabelecer contato com ex-alunos, amigos, admiradores, colegas de trabalho e familiares, a quem entrevistei, além de realizar pesquisas em arquivos particulares. E o projeto foi tomando forma, foi sendo delineado.

Logo no início da pesquisa percebi que investigar a trajetória de um indivíduo, seja seu aspecto pessoal ou profissional, requer que se (re)façam caminhos por ele traçados ao longo de sua vida. E, nesta trajetória de pesquisador na busca por vestígios e informações que me possibilitassem uma maior exatidão possível, passei a trilhar vários caminhos, em diferentes direções.

Por um lado, debruçava-me sobre acervos fotográficos, recortes de jornais e incontáveis páginas de documentos pessoais e públicos. Por outro, tinha a oportunidade, para não dizer a obrigatoriedade, de procurar aqueles que com ela conviveram e que, de alguma maneira, pudessem contribuir, com suas memórias, falando da relação que mantiveram com o sujeito da minha pesquisa.

Dependendo dos objetivos a serem alcançados e das circunstâncias em que se resolve escrever sobre determinado indivíduo, cabe ao pesquisador buscar o que pode ser mais útil para desenvolver seu trabalho. A busca em fontes documentais, por exemplo, pode indicar pessoas com quem se poderá posteriormente estabelecer um contato a fim de colher informações adicionais a respeito do perfil a ser investigado. Ou seja, a ideia de uma pesquisa não nasce como algo previamente e metodologicamente estruturado, mas se delinea a cada busca, a cada encontro.

No meu caso, desde o princípio tive como principal fonte um universo vasto de pessoas que conviveram com Reverbel em distintos momentos, acompanhando diferentes atividades da sua vida. Por se tratar de uma trajetória profissional longa e consolidada, e de atividades constantes ligadas ao ensino de teatro, no ambiente formal de educação e fora dele, não foi difícil encontrar aqueles que, como alunos, passaram pelas aulas de Reverbel, ou outros que, em diferentes escolas e momentos de formação, se beneficiaram de suas obras, cursos de longa e curta duração, ou palestras. Também encontrei aqueles que, atuando profissionalmente e com sólida carreira, usufruíram da contribuição pedagógica de Reverbel, reconhecendo nela figura importantíssima para o desenvolvimento da atividade teatral já a partir das décadas de 1940 e 1950.

Mesmo de posse das suas publicações voltadas ao fazer teatral, e tendo recebido diretamente das mãos de Reverbel e de seus familiares vasto material contendo recortes de jornais, fotografias da sua carreira e da vida pessoal e correspondências de admiradores de seu trabalho, desde o início das minhas investigações eu tinha presente que uma forma interessante de reconstituir sua vida e refletir sobre o seu protagonismo era a partir de depoimentos que me propus a colher entre as pessoas que se dispuseram a falar sobre suas relações com Reverbel.

No entanto, a necessidade de conferir organicidade à minha pesquisa, a dúvida quanto ao formato e a linguagem que adotaria na escrita, somaram-se à minha vontade de voltar a estudar e de me envolver novamente com a prática teatral e pedagógica, o que me motivou a cursar a Especialização em Pedagogia da Arte, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Assim, tomei como sujeito de pesquisa acadêmica a precursora gaúcha do Teatro na Educação e passei a contextualizar a sua obra, ressignificando-a na contemporaneidade.

Considerando a perspectiva construtivista “de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado” (BECKER, 1992, p. 88), concluí o curso de Especialização no ano de 2013, com um trabalho³ que revisitou alguns aspectos da contribuição pedagógica de Reverbel e que reuniu dados iniciais para um futuro estudo biográfico. Naquele trabalho acadêmico, orientado pela professora Vera Lúcia Bertoni dos Santos, estava o esboço de um Projeto de Mestrado que me possibilitou ingressar no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRGS.

Assim, no Mestrado resolvi ir ainda mais fundo na vida e obra de Reverbel, buscando histórias e memórias que possibilitassem ampliar a compreensão sobre a representatividade dessa pensadora, escritora e professora na formação de uma geração de intelectuais, artistas e professores gaúchos, bem como na formação de espectadores frequentadores de teatro.

Ao optar por elucidar aspectos da vida e da obra de Reverbel através de entrevistas com pessoas que com ela conviveram, considerei a possibilidade de

³ GOLDSCHMIDT, Cristiano Laerton. **Revisitando a contribuição pedagógica de Olga Reverbel:** dados para um estudo biográfico. 2013. 51 f. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/71642>>. Acesso em: 14 maio 2018.

trazer à tona aquilo que de mais importante considero num trabalho como este: proporcionar aos entrevistados uma oportunidade de tornarem público aquilo que diz respeito à intimidade das suas relações com Reverbel, considerando que é pela memória afetiva que os sujeitos compartilham informações muitas vezes relevantes, e que na maioria das vezes não encontramos nos documentos oficiais.

A despeito dos diversos aspectos considerados abonadores da contribuição de Reverbel, referentes à forte penetração da sua obra em diferentes estados brasileiros, ao caráter referencial dos seus livros entre professores de arte, desde suas publicações iniciais até os nossos dias, e ao reconhecimento do seu pioneirismo entre especialistas do campo da Pedagogia do Teatro, era de se esperar que a minha pesquisa apontasse também as fragilidades do seu trabalho, levantando aspectos discutíveis da sua obra. Afinal, uma contribuição dessa relevância não se revela sem impacto, e tampouco se sustenta isenta de controvérsia, alheia a críticas e revisões.

É fato que, desde as etapas preliminares da minha pesquisa, tomei conhecimento de uma série de aspectos considerados discutíveis da obra de Reverbel, mas a enunciação dessas questões de forma genérica, pouco objetiva e carente de fundamentação parecia impedir uma abordagem teórica responsável da minha parte.

Refiro-me aqui a uma espécie de “senso comum” que costuma impregnar os discursos da área, proferidos em encontros nacionais de professores de arte, ou de arte-educadores, onde, via de regra, a obra da professora gaúcha é lembrada e, não raro, questionada, o que, por um lado, indica a forte ascendência da sua contribuição, em tempos e espaços diversos, e, por outro, evidencia as polêmicas e problematizações que cercam a sua controvertida figura. Dentre as críticas mais recorrentes, cabe destacar: a opção de Reverbel pela atuação profissional junto ao teatro no meio escolar, em detrimento de uma produção como artista; a falta de precisão e de profundidade dos seus escritos na abordagem de conceitos importantes do teatro; o aspecto repetitivo das suas publicações; e a falta de especificidade e embasamento da sua metodologia de ensino.

No decorrer da minha pesquisa, que envolveu também o estudo de teóricos expoentes, conceitos e movimentos constitutivos do campo da Pedagogia do Teatro (sobre os quais reflito mais adiante, no Capítulo 3) pude compreender algumas implicações contextuais dessa área, o que me possibilita levantar algumas hipóteses

de aspectos relacionados às fragilidades apontadas nas críticas dirigidas ao trabalho de Reverbel, dentre elas: o fato de Reverbel ter iniciado sua trajetória docente num tempo em que os estudos sobre o teatro relacionados à educação eram incipientes no Brasil, tendo suas buscas um caráter autodidata e com pouca interlocução de pares; a contextualização de grande parte do seu trabalho num período histórico em que a arte não era compreendida como campo de conhecimento, e os processos artísticos oscilavam entre a diretividade e o espontaneísmo; os preconceitos então vigentes, por parte da classe artística, que desconsideravam o caráter estético do teatro produzido em ambientes educacionais e não concebiam a possibilidade de cooperação entre fazeres artísticos e docentes; a proposta norteadora dos seus escritos, de atingir um público amplo e de fornecer, elementos da prática do teatro em sala de aula, de forma acessível e didática; e a profusão de obras por ela lançadas, impulsionada por um mercado editorial em expansão. Considere-se, além disso, o aspecto geopolítico da obra de Reverbel, ou seja, o fato de sua produção originar-se no Rio Grande do Sul, distante, portanto, do chamado “eixo” Rio de Janeiro – São Paulo, onde normalmente se concentravam as produções que adquiriam relevância no cenário nacional, poderia também concorrer para uma espécie de apagamento, ou, pelo menos, relativização do pioneirismo da contribuição da “professorinha gaúcha”.

Ciente desses aspectos, assumi o desafio de fornecer um contraponto aos depoimentos favoráveis coletados num momento preliminar da pesquisa, buscando coletar críticas que saíssem da informalidade das rodas de conversa e pudessem ser avaliadas e dimensionadas no bojo da contribuição de Reverbel. Entretanto, na ida a campo me deparei com a dificuldade de encontrar pessoas dispostas a mencionar, de forma explícita e objetiva, aspectos críticos, falhos, ou mesmo polêmicos da obra de Reverbel.

Concluídas as entrevistas, já na etapa de análise dos dados da pesquisa, motivado sobretudo por algumas ponderações feitas pelo professor José Ronaldo Faleiro, por ocasião da banca de Qualificação do meu Mestrado, resolvi fazer contato com alguns sujeitos identificados por mim como possíveis críticos da obra de Reverbel, aos quais me dirigi mais objetivamente, expondo inclusive a minha preocupação de complementar os dados coletados até então, de modo a conferir mais espessura ao meu trabalho. Mas obtive novamente depoimentos esparsos, vagos e pouco elucidativos.

Das quatro pessoas que procurei, três apresentaram sua recusa educadamente, mas houve uma que se negou a contribuir com minha pesquisa, tecendo comentários sobre a vida pessoal de Reverbel, alegando não ter nada a dizer sobre a contribuição da professora. Reconhecendo seu direito de não se manifestar, minhas entrevistas posteriores levaram-me a pensar sobre esta negativa como mais ligada a um “ranço”, de alguém com dificuldades de legitimar o pioneirismo de uma mulher, por ser ela ligada à educação e por ter trabalhado desde o início com e pelo teatro na educação, do que, de fato, à falta de algo que pudesse ser dito sobre a sua contribuição para a formação de profissionais ligados às Artes Cênicas e de um público frequentador de Teatro no Rio Grande do Sul, e, em certa medida, no Brasil.

Sem qualquer objeção ou esforço adicional da parte dos demais entrevistados que colaboram com a pesquisa, compartilhando ideias sobre Reverbel e sua contribuição para o ensino do teatro, a vida e a obra da professora gaúcha foi sendo desvelada, e sua trajetória foi tomando forma, como num “sair à luz”. O neurologista Antônio Damásio (2000, p. 52), na obra *O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si*, reflete sobre a relação entre memória e conhecimento:

Quando a história é contada pela primeira vez, espontaneamente, sem nunca ter sido demandada, e depois disso sempre que ela é repetida, o conhecimento [...] emerge automaticamente como a resposta a uma pergunta nunca formulada. Desse momento em diante começamos a conhecer.

Nesse sentido, é interessante constatar, nos depoimentos coletados, que os envolvidos na pesquisa demonstraram facilidade em relatar suas experiências, tornando visível, a meu ver, um desejo (até então oculto) de relatar acontecimentos importantes de suas trajetórias profissionais. Embora os sujeitos, na sua maioria, considerarem que pouco tivessem falado sobre o assunto anteriormente, as informações e referências relativas aos períodos mencionados, então objetivadas, pareciam estar ainda muito presentes em suas memórias, como se esperassem o momento oportuno para esse compartilhamento.

Pelos relatos iniciais da trajetória da minha pesquisa, é possível constatar que o meu interesse pela vida e obra de Reverbel não é recente. Iniciou quando Reverbel ainda vivia, embora já afastada da intensidade de suas atividades

profissionais devido à idade avançada e limitações físicas. Tive o prazer de vê-la conduzindo algumas aulas da sua Oficina de Teatro e de participar delas. De lá para cá, são quase duas décadas de investigação e trabalho. Com a ajuda e incentivo iniciais da professora Vera Potthoff, cujos laços afetivos e profissionais com Reverbel abordarei em detalhes mais adiante, tive a oportunidade de realizar algumas visitas à Reverbel, em sua residência (Figura 4), na cidade de Santa Maria, na região central do Estado, para onde ela havia se transferido para ficar próxima à filha Beth Reverbel de Souza.

Figura 4
Cristiano Goldschmidt e Olga Reverbel, Santa Maria – RS, 2004



Fonte: Autor (2004)

O contato pessoal com Reverbel, mesmo estando ela aparentemente debilitada, demonstrando um cansaço visível e falando pouco, foi fundamental para que eu pudesse ser recebido por algumas pessoas que inicialmente se dispuseram a falar sobre ela, como na oportunidade em que estive em São Paulo, em 2004, visitando o ator Paulo Autran, entrevistando-o para um futuro trabalho que resultaria na biografia de Reverbel – ou “percurso biográfico”, como prefiro chama-lo.

Da lista inicial de possíveis entrevistados que me foi fornecida pela própria Reverbel, onde constavam artistas, professores e outros profissionais, como jornalistas e escritores, fui descobrindo, na medida em que realizava as entrevistas,

novos personagens que se somavam e enriqueciam minha pesquisa com contribuições inéditas.

Comecei a notar que, embora muito do que se dizia sobre Reverbel fosse recorrente, como a qualidade de suas aulas e de suas obras e seu temperamento expansivo e amoroso, cada entrevistado parecia ter algo novo a dizer sobre ela. Percebi que as entrevistas, semiestruturadas ou não, sempre acabavam por trazer novos elementos, que me levavam a outras pessoas que, por sua vez, me proporcionavam novas descobertas. Passei a entender, então, que cada entrevista me colocava em contato ao mesmo tempo com a memória individual do entrevistado e com uma espécie de memória coletiva, porque, embora procurasse não mencionar nomes de pessoas cujas entrevistas haviam se realizado anteriormente (a não ser que tivesse chegado ao novo entrevistado por indicação de alguém com quem já havia conversado), sempre surgiam na conversa dados ou fatos que me remetiam a uma terceira pessoa que pudesse ratificar o que estava sendo dito.

Certamente, se nossa impressão pode apoiar-se não somente sobre nossa lembrança, mas também sobre a dos outros, nossa confiança na exatidão de nossa evocação será maior, como se uma mesma experiência fosse recomeçada, não somente pela mesma pessoa, mas por várias (HALBWACHS, 2004, p. 25).

A oportunidade de me encontrar com tantas pessoas e a espontaneidade das conversas que se estabeleciam entre nós, embora sempre combinadas antecipadamente, contribuíram sobremaneira para o andamento da pesquisa. Poder viajar para diferentes regiões e conversar com inúmeras pessoas que tiveram em Reverbel o estímulo inicial ou tardio para o desenvolvimento de suas carreiras, acionando suas memórias, também se demonstrou produtivo na medida em que elas não apenas contavam suas lembranças e experiências, mas também porque me disponibilizavam registros enriquecedores ao meu trabalho. Estes deslocamentos, embora cansativos mas não pouco empolgantes e desafiadores, e realizados com certa dificuldade (pois eram programados com os escassos recursos do próprio pesquisador), reafirmaram em mim a convicção de que “tanto no passado quanto no presente, o trabalho de campo é um inestimável auxiliar à escrita de um livro” (PRINS, 1992, p. 196).

Como registrei anteriormente, ao longo da minha empreitada foi difícil encontrar pessoas que, não reconhecendo o valor inestimável da obra Reverbel para o ensino do teatro no Brasil, se dispusessem a registrar formalmente suas críticas. De resto, como pretendo evidenciar, observo quase que uma unanimidade nas opiniões sobre Reverbel no que se refere à sua contribuição para o ensino de teatro no Brasil e ao significado precursor da sua obra.

Ao analisar os depoimentos dos entrevistados sobre o trabalho docente de Reverbel e sobre o teor das suas publicações voltadas para o ensino do teatro na educação, constato que existem alguns fatores que contribuíram para o sucesso da sua atuação e para o alcance das suas obras. Em primeiro lugar, há que se considerar a rede de contatos e parcerias que a professora estabeleceu pelo país. Em segundo lugar, considere-se que seus livros, escritos em linguagem acessível e distribuídos em todo território brasileiro, faziam com que Reverbel fosse chamada para lançamentos e convidada a ministrar cursos, proferir palestras e a participar de júris de festivais de teatro em diversos estados do país.

Os depoimentos que colhi, que constituem a base empírica da minha pesquisa, demonstram o alcance de suas obras e o reconhecimento da autora, mas sobretudo apresentam a ideia de que “é porque concordam no essencial, apesar de algumas divergências, que podemos reconstruir um conjunto de lembranças de modo a reconhecê-lo” (HALBWACHS, 2004, p. 25).

Com o aumento substancial do número de contribuições orais à pesquisa para que a narrativa sobre a trajetória de Reverbel tomasse forma, foi inevitável iniciar aos poucos a análise documental, considerando que também aumentava o número de dados provenientes de recortes de jornais, livros, fotografias e correspondências que me eram entregues voluntariamente pelos entrevistados. Na medida em que o trabalho avançava, pude constatar que havia um sentimento coletivo que demonstrava a vontade de não apenas homenagear Reverbel, mas de registrar lembranças sobre ela.

Na perspectiva de refletir sobre o meu processo investigativo, considerando a complementaridade de seus diferentes procedimentos, confrontando os dados orais com a farta documentação de que sou depositário, trago a seguinte afirmação de Prins (1992, p. 194):

Como declarou Vansina, os dados orais servem para confirmar outras fontes, assim como as outras fontes servem para confirma-los. Eles também podem proporcionar detalhes insignificantes que de outra forma são inacessíveis e, por isso, estimular o historiador a reavaliar outros dados de maneiras novas.

Nesse sentido, entendo que os depoimentos corroboraram aquilo que se pode extrair de jornais e livros; e estas publicações, editadas em diversos tempos, mostraram a vivacidade e a lucidez da memória daqueles com quem pude conversar sobre o trabalho realizado por Reverbel. Considero fundamental para meu trabalho investigativo o cruzamento das fontes orais com os documentos, matérias jornalísticas e a revisão de obras publicadas por Reverbel. Conforme Prins (1992, p.124): “A força da história oral é a força de qualquer história metodologicamente competente. Vem da extensão e da inteligência com que muitos tipos de fontes são aproveitados para operar em harmonia”.

Figura 5
Olga Reverbel, Santa Maria - RS, 2004



Fonte: Autor (2004)

2 A FALA E A ESCRITA NOS REGISTROS HISTÓRICOS

Ao refletir sobre a escrita como elemento fundamental para a manutenção e propagação dos registros históricos, pensei em como verteria os depoimentos coletados para a dissertação pretendida, estabelecendo nexos entre as diversas falas que tenho registrado ao longo dos anos. A ideia de evidenciar pontos em comum mostrou-se um desafio contornável na medida em que a análise das entrevistas avançava. Busquei considerar a singularidade de cada narrativa, respeitando o tempo de cada entrevistado, buscando dar-lhes o máximo possível de liberdade para compartilharem suas experiências.

Outra preocupação inicial vencida dizia respeito ao diálogo que pretendia estabelecer entre as falas dos entrevistados, o referencial teórico, composto por estudos que abrangem os campos da Pedagogia do Teatro, da Linguagem, da História Oral, da Filosofia da Educação, da Neurociência e da História da Educação, entre outros, e a análise dos documentos. Tais inquietações também foram contornadas na medida em que percebi a aproximação entre os diversos elementos que tinha à disposição.

Um ponto importante sobre o qual me debruço é a diferença e o vínculo que pode se estabelecer entre a fala e a linguagem escrita para o conhecimento científico. Para uma pesquisa que traz em sua gênese a fala como contribuição norteadora de um estudo, é fundamental buscar entender a importância da oralidade como pressuposto para a construção de conhecimento, atribuindo o devido valor às diferentes vozes que se encontraram, dividindo entre si e expandindo para além de seu círculo aquilo do qual comungam. Pensar sobre a fala no sentido do como materializá-la através da escrita, leva a pensar no “como” essa fala se entrega a partir do momento em que as memórias que ela traz deixam de pertencer ao emissor e passam a pertencer a um incontável número de destinatários tendo o pesquisador como intermediário.

Numa análise preliminar das falas dos entrevistados, percebi uma espontaneidade e uma fruição na evocação de suas memórias que indicava que em muitos momentos eles próprios eram atravessados por suas falas, sem que sequer percebessem. É como se os acontecimentos, mesmo que distantes no tempo, os tocassem, como se atualizassem durante as entrevistas. Entendo que tais acontecimentos, embora distantes no tempo e aparentemente esquecidos, por terem

sido semeados em terra fértil, quando evocados tendem a trazer à tona os bons frutos dessa colheita: reminiscências que hoje não só aproximam o leitor de Reverbél, mas que o colocam em contato direto com sua trajetória e com sua obra. A partir destas considerações, a perspectiva deste trabalho, de refletir sobre a fala como evocação da memória e suas possíveis narrativas, espontâneas ou construídas, ensaiadas ou não, carregadas de diferentes possibilidades significativas que nos atravessam, intencionalmente ou não, parte das ideias de Novarina (2009, p. 16) acerca da linguagem e da língua:

A fala se lembra, anuncia e transmite, ela nos atravessa e passa por nós sem que se saiba. (...) A língua não capta nada, ela chama – não para fazer vir, mas para espalhar afastamento e fazer vibrar um pouco de distância entre tudo; ela toma sem tomar, afasta – aproxima; ela mantém distante e toca. Há uma *dinâmica verbal*, uma física-antifísica, um drama geológico da fala. A linguagem é uma terra, um solo: aqui ondulações, ali rastros, falhas; aqui elevações, entranhas, dobras; ali desmoronamentos, abismos; aqui irrupções. A língua é uma matéria inominável, invisível e muito concreta, sedimentada. Ela palpita, ondula, vai e vem. A gente está dentro dela como no teatro da matéria universal.

Como registro histórico, a escrita é tida como um elemento fundamental e, neste caso, talvez o mais seguro, visto que a transcrição da comunicação oral contribui para a sua perpetuação, servindo de fonte para futuras consultas. De modo que a possibilidade de disponibilizar diálogos que se sucederam entre mim (o pesquisador) e os entrevistados, permite não apenas a decodificação e a compreensão do sujeito pesquisado, mas também uma posterior análise, com novos e possíveis desdobramentos.

A respeito da compreensão e da comunicação do texto escrito, Bajard (1994, p. 18) considera:

Inversamente ao olhar, o ouvido não pode perceber concomitantemente dois ou mais termos. A escrita, ao se apresentar em sua totalidade, permite comparar os diversos usos de um mesmo elemento, revelando suas variações. A capacidade do leitor de manter duas proposições sob o mesmo olhar, possibilita-lhe tratá-las simultaneamente e, a partir delas, deduzir logicamente uma terceira. O silogismo, assim como a lógica e a filosofia, nasce da escrita.

As entrevistas realizadas constituem, portanto, a base empírica para a análise da contribuição de Reverbel para o ensino do teatro, possibilitando registrar fatos e aspectos da sua atuação enquanto professora de teatro “responsável pelo alto nível de grande parte do público jovem de Porto Alegre (...), contribuindo para a formação de uma plateia capaz de entender, discutir, criticar e, sobretudo, apreciar os espetáculos que lá se apresentam”, conforme afirma o ator Paulo Autran (REVERBEL, 1971, p. 8), na apresentação do livro *Técnicas Dramáticas Aplicadas à Escola*.

A realização das entrevistas, ou seja, parte da coleta de dados da minha pesquisa, deu-se entre os anos de 2004 e 2018, a partir do contato com sujeitos que tiveram o início da sua trajetória no teatro marcado por experiências propiciadas por Reverbel, ou sob influência da professora; e com outros que se valeram de publicações da sua autoria para constituírem-se como artistas ou educadores e fundamentarem suas práticas cênicas ou pedagógicas.

O critério de escolha dos entrevistados considerou a potencialidade dos depoimentos, levando em conta a relevância dos seus sujeitos e a possibilidade de análise de diferentes pontos de vista de indivíduos que conviveram com Reverbel em distintas fases da sua vida pessoal e profissional. Ou seja, optei por selecionar depoimentos que trouxessem referências concretas sobre o protagonismo de Reverbel no teatro gaúcho e sua contribuição inédita para o ensino do Teatro no Brasil, levando em conta a época em que a professora iniciou suas atividades.

Na sequência, procuro caracterizar cada um dos entrevistados, fornecendo dados biográficos gerais e informações sobre seus trabalhos, suas respectivas áreas de formação, conhecimento e atuação, e sobre o tipo de relação que mantiveram com Reverbel. Dentre as vinte entrevistas que realizei nos quatorze anos de pesquisa de campo, considereei, neste trabalho, a análise de dezessete delas. Tratam-se de destacados intelectuais e profissionais, no campo da Arte e da Educação, e de pessoas das relações de Reverbel.

Treze destas entrevistas aconteceram em encontros presenciais, previamente agendados: com a própria Olga Reverbel (entrevistas concedidas ao pesquisador nos dias 17, 18, 21 e 22 de junho de 2004, na residência da entrevistada, em Santa Maria, RS); com o ator Paulo Autran (entrevista concedida ao pesquisador no dia 23 de julho de 2004, na residência do entrevistado, em São Paulo); com Alan da Rocha Brum (entrevistado para a pesquisa em 24 julho de 2004, em São Paulo, tendo seu

depoimento atualizado em 2018), aluno de Reverbel por cinco anos no início da década de 1990, residindo no Canadá desde 2014, onde cursa o último ano de medicina pelo Boucher Institute of Naturopathic Medicine, com residência na área oncológica, Brum é psicólogo formado pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2009), formado em Artes pelo Instituto de Artes e Ciências de São Paulo (2002), Brum também foi docente por quase dez anos no curso de formação artística da instituição, além de ter atuado como professor no SENAC e como produtor cultural do Teatro Augusta, entre 2003 e 2007; com a atriz Fernanda Montenegro (Figura 6) (entrevista concedida ao pesquisador, no dia 17 de setembro de 2004, na sede da empresa Brasil Telecom, em Porto Alegre); com a professora Vera Lucia Potthoff da Silva (entrevista concedida no dia 26 de abril de 2007, na residência da entrevistada, em Porto Alegre), ex-aluna de Reverbel no Instituto de Educação General Flores da Cunha na década de 1960, sócia de Reverbel na Oficina de Teatro Olga Reverbel e professora de teatro e coordenadora do Núcleo de Artes da Rede Privada de Ensino Pastor Dohms; com Eva Sopher (1923-2018), diretora do Theatro São Pedro (entrevista concedida no dia 18 de outubro de 2010, no Theatro São Pedro); com o ator e diretor teatral Zé Adão Barbosa (entrevista concedida no dia 29 de novembro de 2010, na Casa de Teatro), fundador do Teatro Escola Porto Alegre – TEPA (1996), com a atriz Daniela Carmona, e da Casa de Teatro de Porto Alegre (2010), em parceria com o ator e professor Jeffie Lopes; com a jornalista Cláudia Laitano (entrevista concedida no dia 30 de novembro de 2010, na sede do jornal Zero Hora, em Porto Alegre), cronista e editora do Segundo Caderno, do jornal Zero Hora, de Porto Alegre; com Fernando Cacciatore de Garcia (entrevista concedida ao pesquisador no dia 04 de janeiro de 2011, na residência do entrevistado, em Porto Alegre), diplomata e escritor, sobrinho e afilhado de Reverbel; com o ator Marcos Breda (entrevista concedida ao pesquisador no dia 07 de janeiro de 2011, no foyer do Theatro São Pedro, em Porto Alegre); com Rodrigo Monteiro (entrevistado em sua casa, em novembro de 2010, quando ainda morava em Porto Alegre), professor e crítico teatral, ex-aluno de Reverbel em 1998, Licenciado em Letras (Unisinos, 2007), Bacharel em Comunicação Social – Realização Audiovisual (Unisinos, 2008) e Mestre em Artes Cênicas (UFRGS, 2011), atualmente residente no Rio de Janeiro; com Maria Lucia de Souza Barros Pupo (Figura 7) (entrevista concedida ao pesquisador no dia 11 de novembro de 2012, na residência da professora Blanca Brites, em Porto Alegre), professora titular e pesquisadora da Universidade de São

Paulo, onde atua tanto na área de Licenciatura em Artes Cênicas quanto no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas; com Mariana Pinto Vieira Vellino (entrevista concedida ao pesquisador no dia 24 de maio de 2018, na residência da entrevistada, em Porto Alegre), ex-aluna de Reverbel em 1995, atriz e professora de teatro da Rede Pública de Ensino do Rio Grande do Sul. As outras quatro entrevistas foram respondidas por escrito (e enviadas por *e-mail*) pela cantora Adriana Calcanhotto (enviada por e-mail no dia 09 de fevereiro de 2005); pelas professoras Ana Mae Barbosa (enviada por e-mail no dia 14 de setembro de 2012) e Sandra Regina Ramalho e Oliveira (enviada por e-mail no dia 14 de setembro de 2012); pelo ator e produtor cultural Tárík Tönniges Puggina (enviada por e-mail no dia 21 de maio de 2018), ex-aluno de Reverbel em 1999, graduado em Artes Cênicas – Bacharelado em Interpretação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2001-2005), com uma carreira consolidada no Rio de Janeiro como ator e produtor cultural, com vários prêmios importantes no currículo.

Figura 6
Fernanda Montenegro, Vera Potthoff e Cristiano Goldschmidt, 2004



Fonte: Carlos Stein (2004)

Figura 7
Malu Pupo e Cristiano Goldschmidt, 2012



Fonte: Autor (2012)

Assim, a pesquisa surge da necessidade de ressignificar a obra de Reverbel e contextualizá-la na contemporaneidade; e torna-se importante na medida em que as entrevistas realizadas apontam na vida e obra de Reverbel características que vão além de qualidades enquanto pedagoga e professora de Teatro. É consenso entre os entrevistados o temperamento atencioso e expansivo de Reverbel e o seu interesse por diversas manifestações culturais. E a pesquisa possibilita percorrer os meandros da personalidade e os passos da trajetória dessa figura aglutinadora, sempre aberta a receber quem quer que fosse em sua casa, considerada um reduto da intelectualidade da cidade de Porto Alegre.

A oportunidade de conviver e de conversar com pessoas de diversas gerações e áreas de atuação constitui um privilégio nem sempre alcançado pelo pesquisador. Quando isso acontece, como no caso da minha pesquisa, em que se estabeleceu uma relação de confiança entre entrevistador e entrevistados, o resultado do trabalho tende a ser satisfatório para ambas as partes. Tal relação,

muitas vezes delicada, só se torna possível a partir do desejo espontâneo de alguém que se propõe a ouvir, e de alguém que se dispõe a falar. Sem a colaboração daqueles que emprestam sua memória, suas palavras, sua fala, a pesquisa não sai do campo da intencionalidade. Ela só passa a existir, de fato, quando o entrevistado se liberta de suas lembranças e as compartilha com o entrevistador, e quando este consegue extrair aquilo que de fato importa para a produção de algo que passe a ser do interesse de uma coletividade que pertença a uma determinada área do conhecimento. Neste ato de compartilhar, o sujeito concorda com o empréstimo de suas palavras porque ele mesmo sente a necessidade de ouvir o que tem a dizer. É também a ânsia de ouvir a si próprio que faz com que lance mão de um conjunto de lembranças até então adormecidas, ou guardadas em algum compartimento até então inacessível da sua memória. Sobre esse ato de despojar-se das palavras, Novarina (2009, p. 20), pondera:

Aquele que fala, aquele que escreve, é alguém que joga suas palavras como pedras divinatórias, como dados lançados. Ele não escolhe as palavras para se exprimir e porque teria algo a dizer, ele leva cada palavra a seu ouvido e para ouvir.

Nesse sentido, na medida em que o pesquisador proporciona ao entrevistado a oportunidade de contatar com suas lembranças, desvencilhando-se delas, ouvindo a si próprio, entra em contato com micronarrativas que lhe indicarão caminhos a percorrer para a construção de uma narrativa maior, a serviço dos interesses da pesquisa. Traçar esses diversos caminhos e alinhar essas micronarrativas são as intenções deste trabalho, que parte de opiniões, informações, reflexões, documentos e depoimentos sobre a vida e a obra de Reverbel, a fim de que estas se conservem para além do espaço e do tempo em que ela viveu.

Os significados e as interpretações mudam com o passar do tempo e com o surgimento de novos elementos; e apesar das perguntas permanecerem as mesmas por muito tempo, as respostas e as opiniões podem ser divergentes. Outras questões surgirão e o sentido destas, só o distanciamento no espaço e no tempo poderá mostrar. O que fica é um registro a ser consultado por futuras gerações de pesquisadores e profissionais das artes, principalmente da Pedagogia das Artes Cênicas. O professor Marcos Villela Pereira reflete sobre a figura do leitor, ou seja, o destinatário da obra escrita:

O 'para quem' da escrita é constituinte da própria escrita. O destinatário da escrita é, ao mesmo tempo, um sujeito realmente existente e um sujeito possível. Realmente existente porque toda escrita [...] pressupõe um leitor, e esse leitor deve ser tomado como referência para o endereçamento das ideias. [...] é um sujeito possível no sentido de se considerar que a escrita deve atravessar o tempo e durar. Portanto, vale investir em um sujeito que ainda não está lá para ler, tanto no sentido de alguém que ainda não existe porque não nasceu como alguém que ainda não chegou ao campo ou não acedeu àquele lugar de interlocutor desse texto (PEREIRA, 2013, p. 2).

Para delimitar o interesse do trabalho, as entrevistas foram conduzidas por um conjunto de perguntas que pudessem me auxiliar a compreender o nível e a densidade das relações afetivas ou profissionais estabelecidas entre os entrevistados e o meu sujeito da pesquisa. Algumas perguntas foram feitas a todos os entrevistados, outras foram direcionadas de forma mais específica, considerando a relação estabelecida por Reverbel com o entrevistado.

Desta forma, as entrevistas, do tipo semiestruturada, partiam do seguinte roteiro de perguntas norteadoras:

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

- a) Como, quando e onde conhecestes Olga Reverbel?
- b) Quais são as lembranças que tens de Reverbel?
- c) Como avalias a contribuição e produção de Reverbel?
- d) Como vês, avalias e compreendes a Pedagogia do Teatro hoje?
- e) Consideras que a obra de Olga Reverbel continua atual nos nossos dias?

As conversas resultantes das entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Nas transcrições, tanto das entrevistas gravadas, como das realizadas por *e-mail*, as perguntas feitas pelo pesquisador foram suprimidas, e as respostas "costuradas" e editadas em formato de depoimentos.

De modo geral, os depoimentos coletados possibilitam refletir sobre diversos aspectos, dentre os quais se destacam: a relação pessoal travada com Reverbel; as lembranças em relação a ela; a importância da sua obra e sua contribuição para o

ensino de Arte e de Teatro; e a atualidade dessa contribuição. E as reflexões sobre elas realizam-se na perspectiva de autores como Elie Bajard, Fernando Becker, Antônio Damásio, Ivan Izquierdo, Jorge Larrosa, Marcos Villela Pereira, Gwyn Prims e Maurice Halbwachs e a partir de conceitos como narrativa, conhecimento, memória e experiência.

Ressalte-se também que o conjunto de disciplinas e atividades desenvolvidas ao longo do Curso de Mestrado foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa e para a escrita deste trabalho, constituindo-se material de apoio significativo para sua organização. Outro aspecto a considerar na elaboração do trabalho é a colaboração recebida de familiares e da própria professora Olga Reverbel (Figura 8), que me disponibilizou vasto material para a pesquisa, como as fotografias de seu acervo pessoal que ilustram este trabalho.

Figura 8
Olga Reverbel, Santa Maria – RS, 2004



Fonte: Autor (2004)

3 BREVES REFLEXÕES SOBRE TEATRO E PEDAGOGIA

A trajetória profissional de Reverbel inicia-se num tempo em que a pesquisa acadêmica envolvendo as relações entre teatro e educação era praticamente inexistente no Brasil. Nas décadas de 1940 e início dos anos 1950, o teatro estava longe de figurar nos documentos educacionais em vigor, ou de instituir-se como prática pedagógica na educação formal de crianças e jovens; e as atividades teatrais no meio escolar eram, de modo geral, vinculadas a conteúdos de outras disciplinas do conhecimento, praticadas como recurso de aprendizagem, ou restritas a eventos festivos do calendário letivo das escolas. Além disso, raras eram as publicações nacionais e as traduções de obras acerca de aspectos didáticos ou metodológicos do teatro, o que dificultava a disseminação de conhecimentos nesse campo.

Nesse cenário, Reverbel sentia-se movida a satisfazer seus desejos de conhecimento bebendo diretamente da fonte de autores estrangeiros desde os seus primeiros anos de atuação como professora, numa busca investigativa de cunho autodidata. A leitura fluente em francês, inglês e espanhol, possibilitou a ela um contato com o que se produzia de teorias do teatro fora do Brasil, propiciando ampliação de saberes importantes ao desenvolvimento de suas atividades teatrais no ambiente escolar na capital gaúcha. A temporada de estudos em Paris, entre 1947 e 1948, contribuiu para aumentar o repertório da professora, que trouxe consigo extensa e oportuna bibliografia, enriquecendo e aperfeiçoando as técnicas desenvolvidas até então de forma empírica.

A escassez de bibliografia brasileira acerca do tema, que só passa a ganhar maior atenção de estudiosos, pesquisadores, tradutores e editoras a partir da segunda metade da década de 1970, motiva a professora a buscar, a cada viagem, trazer mais autores e obras que pudessem contribuir com o avanço do seu trabalho no ambiente escolar.

No seu segundo livro, *Teatro na Sala de Aula* (1978), Reverbel procura demonstrar que, desde as mais remotas épocas, o teatro está presente no processo de educação de crianças e jovens. Como podemos constatar em suas primeiras publicações, a professora já anunciava sua preocupação com os rumos do teatro na educação brasileira. Citando Maria Signorelli, ela chama a atenção de colegas professores e agentes públicos para a longa tradição do teatro na escola, e

considera a importância da atividade teatral no processo de aprendizagem em diferentes momentos históricos.

Se nos voltarmos para as antigas civilizações, guiando-nos não por indícios à margem do problema educativo, mas através de documentos ou descobertas arqueológicas, comprovaremos que existiu, em eras longínquas, um teatro para criança ou cenas nas quais as crianças participavam. Nas criptas e sepulturas das crianças egípcias, gregas e romanas, foram encontrados bonecos articulados como as marionetes de hoje, fazendo pensar que assim como eram distrações para os adultos poderiam ser também para as crianças. Sabemos com certeza que na antiga Grécia, a criança era exercitada, durante seus primeiros anos, levando em conta seus desejos e instintos, em jogos educativos, aptos para encaminhá-la a seu aperfeiçoamento como adulta; sabemos também que, no que se refere, particularmente, a formas educativas, podemos relacionar, de certo modo, o espetáculo narrado por Platão em suas Leis: “Todos os meninos, desde os três anos até chegarem à idade em que tenham de intervir na guerra, deverão participar de determinadas procissões e orações públicas, dançando e marchando, ora velozmente, ora lentamente.” Sabemos ainda que o menino, na antiga Grécia, era admitido, desde pequeno, como participante de manifestações religiosas e sociais, desenvolvidas em forma de espetáculo. Assim, era a criança “iniciada no Canto e na Dança; no Canto para a serenidade da alma, e na Dança, aliada à Mímica, para o aprimoramento da sensibilidade e do espírito”. O Teatro na Idade Média, através de representações sacras, mistérios, farsas e moralidades, atraía multidões de espectadores, e, entre elas, as crianças, como se pode comprovar facilmente pelas gravuras e documentos da época que atestam a participação de meninos e meninas em tais espetáculos. D’ancona, em *Origens do Teatro na Itália*, faz referências à participação de crianças na *Representazione Sacra de Giovanni e San Paolo*, entre cujos atores estavam os próprios filhos de Lourenço [de Médici], o Magnífico, como Giuliano, o menor deles, mais tarde duque de Nemours, contando então dez anos. Meninos participavam como atores em comédias profanas, como se pode deduzir das Cartas de Castiglioni sobre a representação de *Calandra* em Urbino. Da mesma forma que os meninos na corte, as meninas representavam peças nos conventos, onde, naturalmente, se acentuavam os fins educativos, pois tais espetáculos pretendiam, sobretudo, “confirmar a devoção” e “corrigir inclinações” (SIGNORELLI, apud REVERBEL, 1978, p. 149).

Reverbel considera que essas representações iniciais, pela excessiva ingenuidade dos temas e falta de preparação técnica, possivelmente não chegavam a atingir grande valor artístico, e é somente a partir dos séculos XVI e XVII, com Filipe Néri (Florença, 1515 – Roma, 1595, canonizado pelo Papa Gregório XV, em

1622) e os jesuítas, que a interpretação teatral passa a fazer parte dos planos de estudo na escola, “atribuindo-se ao teatro precisa e elevada função educativa”.

Essa forma de teatro mantida em Roma pelos jesuítas, no Colégio Romano, fundado por Santo Inácio, em 1551, foi notável pelo seu aspecto literário: “Os atores eram alunos do segundo ano de Retórica e Filosofia, e o público constituído pelas mais importantes e cultas personalidades da cidade”. Reverbel relata que os jesuítas mantinham o teatro em suas inúmeras escolas, nos mais importantes centros da Europa, na América e na Ásia, e que durante três séculos sustentaram a tradição de se fazer teatro na escola, onde apresentavam dois tipos de tragédia: a “grande”, composta em cinco atos, interpretada pelos alunos de Retórica no dia da distribuição dos prêmios, que acontecia em agosto; e a “pequena”, em três atos (comédia ou pastoral), em latim ou idioma comum, pelos alunos mais jovens, durante o carnaval.

Somente aos melhores alunos era dada a honra de figurarem nas representações. A seleção era feita após certo tempo de preparação, em aulas de Literatura, com recitação de um texto previamente analisado, para que o aluno compreendesse o exato sentido do que deveria declamar. A primeira apresentação era para um público limitado, somente pais e professores, com o objetivo de preparar os jovens atores para enfrentarem um público maior e mais exigente. Há uma numerosa coleção de tragédias e comédias escritas ou traduzidas para tais espetáculos escolares (REVERBEL, 1978, p. 150).

Conforme Reverbel (1978, p.152), nos séculos XVI, XVII e XVIII, a tradição do Teatro na escola tinha por objetivo sensibilizar os jovens para a prática religiosa; e os jesuítas o utilizavam por considerarem que o exercício cênico ajudava a cultivar o espírito, a treinar a memória, a formar o caráter e os sentimentos, dele podendo beneficiar-se tanto o comportamento dos jovens, quanto a voz, o gesto, a declamação e a graça do porte.

Na Itália do século XIX, o teatro educativo, como toda literatura infantil e juvenil, foi marcado pela preocupação exclusivamente pedagógica que, segundo Reverbel, “cortava as asas ao livre voo da arte”, uma característica própria da tradição religiosa, cujas preocupações morais uniram-se às cívicas das novas gerações de escritores, todas com a intenção de “formar” o caráter dos italianos. Conforme a professora, de 1850 a 1910, grandes personalidades italianas ocuparam-se do teatro para crianças, tais como Pietro Thouar, Cristoforo Schmidt

(fundador das bibliotecas escolares), Felicitá Morandi (diretora dos institutos educativos), Vertua Gentile, Ida Baccini e muitos outros.

A finalidade destes escritores era de educar italianos e cristãos com uma preocupação discursiva e catedrática na qual muito frequentemente a arte não existia, e embora suas comédias tivessem um maior movimento cênico, seu tom era monótono e formal. Mais agudas psicologicamente e mais bem construídas do ponto de vista cênico foram as comédias de Paolo Ferrari, Giacinto Gallina e Sabatino Lopes, nas quais a tese moral-educativa era habilmente dissimulada, mas apesar disso não se encontra nelas aquele acento profundamente humano tão necessário numa obra que se consagra à arte infantil (REVERBEL, 1978, p. 152).

A professora pontua que o mesmo tipo de teatro, voltado para os valores morais e cristãos, era praticado nos demais países europeus, inclusive na França, onde há uma longa tradição de teatro escolar, com registros que mostram um grupo de jovens alunos de Lyon, no século IX, apresentando peças para homenagear o bispo que visitava sua escola. Para Reverbel (1978, p. 153), as representações dos mistérios e das festas do calendário cristão, que aconteciam no interior da igreja ou em seu pórtico, confiadas aos jovens alunos, confundiam-se com a pompa litúrgica, e “não se tratava de dar aos jovens atores uma possibilidade de se expressar dramaticamente, mas de fazê-los viver para que os aprendessem por si mesmos, e ensinassem aos outros, os grandes acontecimentos”.

Nos séculos XII e XIII, tendo por objetivo familiarizar os alunos com a poesia latina, os mestres cultivavam a prática da recitação coral entre seus alunos, especialmente nas escolas de Orleans e Fleury-sur-Loire. Na primeira metade do século XVI, os dramas latinos são interpretados por alunos de diversos colégios, em Metz (1502), em Mans (1532), em Orleans (1537), em Paris (1545).

Por mais que existissem críticas ao caráter e à finalidade do Teatro desses períodos históricos, Reverbel escreve sobre a importância dos espetáculos desenvolvidos com jovens, lembrando que foi devido a tais experiências que muitos dos grandes autores dramáticos dos séculos XVII e XVIII despertaram suas vocações dramatúrgicas.

Corneille, que passou sete anos no colégio de Rouen, compôs ali diversas peças em latim e participou das representações, da mesma forma que Moliere no colégio de Clermont. Voltaire compôs seus primeiros ensaios dramáticos quando nos bancos escolares. Em 1706, escreveu a tragédia *Amulius et Numitor* e *Mélope*, que dedicou

a seu professor com as palavras: “Eu vos dedico Mérope, meu muito caro mestre, como uma homenagem ao vosso amor pela antiguidade e pela pureza do teatro”⁴ (REVERBEL, 1978, p. 153).

Para a professora gaúcha, o fim do século XIX marca uma nova etapa na história da pedagogia, momento em que os trabalhos de Appolyte Adolphe Taine, Charles Robert Darwin e William Thierry Preyer abrem à filosofia um novo campo: a psicologia volta-se para o estudo da criança. Mas é somente no século XX, e particularmente a partir do período pós-guerra, que se evidencia a aplicação objetiva e científica dos métodos descobertos pelos psicólogos. Para Reverbel, é no século XX, com o aumento exponencial de estudos e profissionais da educação ligados ao teatro, que começa a se afirmar uma orientação mais livre na prática educativa e a formar-se um novo conceito do teatro, com bases científicas, no processo de educação da criança e do jovem, contribuindo para que as novas correntes pedagógicas ofereçam condições para que o teatro na escola abandone a tradicional linha diretiva e assuma uma posição mais aberta, considerando o interesse espontâneo do aluno para as formas artísticas mais adequadas ao desenvolvimento de sua personalidade.

Segundo Reverbel, é a partir da década de 1920 que o teatro na educação de crianças e jovens assume novos contornos: as experiências de ensino relacionadas ao teatro nos moldes diretivos e as práticas educacionais meramente preocupadas em transmitir saberes do professor ao aluno passam a ser questionadas, em favor de uma ação pedagógica que se coloque diante do aluno, que busque saber dos seus interesses e das suas condições de aprendizagem, e que leve em conta a fase do seu desenvolvimento físico, emocional e intelectual.

Após a Segunda Guerra, começam a ser desenvolvidas várias experiências teatrais voltadas à criança, o que incentiva o debate em torno das questões localizadas na intersecção dos campos do teatro e da infância. No ano de 1952, realiza-se, em Paris, o 1º Congresso Internacional de Teatro para a Infância e a Juventude e, em 1964, acontece, em Londres, o Congresso Internacional de Teatro para Crianças, onde é gestada a ideia de uma associação de caráter internacional, que vinha sendo amadurecida desde anos anteriores. Para os estudos e redação dos Estatutos que embasariam as ações futuras desta associação internacional, constituiu-se um comitê, do qual participaram representantes das nações que

⁴ ERNEST, Gaullieur. **Histoire du Collège de Guyenne**. Paris: Sandoz et Fischbacher, 1874.

estiveram presentes nas edições anteriores do congresso, em Paris, e em Bruxelas (este último, segundo Reverbel, também em 1964): Estados Unidos, Canadá, França, Alemanha, Grã-Bretanha, Holanda, Itália, Romênia, Bélgica, e das extintas União Soviética e Checoslováquia.

Um ano depois, em junho de 1965, durante o 3º congresso, também realizado em Paris, os Estatutos são aprovados e seria criada a Associação Internacional de Teatro para a Infância e a Juventude (ASSITFJ). O evento reuniu 187 participantes, vindos de 25 países, dentre eles, o Brasil, representado pela professora e dramaturga Maria Clara Machado. O escritor, ator e diretor Léon Chancerel presidiu o congresso, que representou para ele grande conquista: ele fora responsável por criar, na capital francesa, o primeiro grupo de trabalho, conduzindo os seus membros para os estudos que culminaram com a fundação da Associação Internacional de Teatro para a Infância e a Juventude (ASSITFJ).

Reverbel relata o histórico dos congressos e da criação da ASSITFJ no seu livro *Teatro na Sala de Aula* (1978), no qual indica o caminho de acesso aos Estatutos⁵ elaborados e aprovados durante o congresso de Paris. A autora transcreve e comenta o Artigo I desse importante documento, que representou um estímulo para a escrita do seu livro:

Considerando que a arte do Teatro é um modo de expressão universal da humanidade e que cria laços através do mundo entre os vastos grupos de povos pela influência e poder que exerce sobre eles a serviço da paz, e considerando o papel que o teatro pode representar na educação da juventude, constitui-se uma organização internacional de Teatro para a infância e a juventude (REVERBEL, 1978, p. 155).

No período da publicação de *Teatro na Sala de Aula* (1978), Reverbel faz menção a um movimento generalizado em torno do teatro na educação brasileira, impulsionado pela Lei número 5692, de 1971, que determinava o ensino do Teatro como disciplina regular do currículo na área da Comunicação e Expressão, conjunto no qual figuravam as disciplinas de Língua Nacional e Línguas Estrangeiras, Música, Educação Física e Artes Plásticas.

⁵ Conforme consta na sua obra, o material encontra-se no Instituto Pedagógico Nacional: 29 Rue D'Ulm-5ème, Paris; ou na revista *Théâtre, Enfance et Jeunesse* (nº 1), revista trimestral de informação e documentação publicada pela Associação dos Amigos do Teatro para a Infância e Juventude (98, Boulevard Kellermann-Paris XIIIème).

A professora e pesquisadora Ingrid Dormien Koudela (2010, p. 98), uma das principais especialistas brasileiras no campo da Pedagogia do Teatro, militante pela causa do teatro na educação escolar, reconhece a importância da Lei e o seu significado para o ensino da arte na escola brasileira:

A instituição da educação através da arte como atividade obrigatória no currículo da escola brasileira foi uma das novidades trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases (Lei 5692/71). Antes dela, a existência de algumas matérias optativas faziam acreditar que a arte já fazia parte do currículo.

A iniciativa de inserção das Artes no currículo escolar representou importante conquista aos profissionais das diferentes disciplinas da área, que viram seus conhecimentos valorizados na formação de crianças e jovens, entretanto, o descompasso entre o que se colocava como lei e a realidade das escolas deu margem a abordagens polivalentes de ensino de artes. Ou seja, na prática, a lei não atendia aos anseios dos professores de Artes, muito menos às necessidades dos alunos, pois permitia que professores com formação específica numa das linguagens artísticas, ou mesmo profissionais de outras áreas do conhecimento, assumissem responsabilidade pelo ensino de todas as linguagens.

Barbosa (2015, p. 51-52) explica que os cursos de graduação chamados “Licenciatura Curta em Educação Artística” produziam professores inócuos, uma vez que os administradores pretendiam formar, em dois anos, um professor que, por lei (Lei n. 5.692, de 1971), ensinaria, obrigatoriamente e ao mesmo tempo, artes visuais, música e teatro a alunos da primeira à oitava série e até mesmo a alunos de segundo grau.

Koudela (2010, p. 98 – 99) pontua suas críticas:

Entre as inúmeras críticas que podem ser feitas à lei 5692/71 está o paradoxo existente entre ela e as condições em que foi implantada, o que ocorreu efetivamente em 1976. Na realidade, havia um número bastante reduzido de professores habilitados em Educação Artística para um grande número de aulas. Então, aqueles que adquiriram temporariamente (até que cursassem a complementação de estudos) o direito de atuar na Educação Artística, não tiveram outro preparo além da participação em encontros de alguns poucos dias. Essa realidade deveria ter sido modificada a partir do momento em que os novos cursos formassem professores novos. Porém tal não ocorreu. Cursos de formação permanente como esse do qual fazemos o relato aconteceram em número muito reduzido. De uma forma geral, o ensino oferecido nos cursos de Licenciatura em Educação Artística reduzem em generalidade as complexas relações entre o

conhecimento sobre a arte e a educação. A Licenciatura Curta em Educação Artística (com dois anos de duração) revelou-se insuficiente para formar professores.

Reverbel considera a Lei nº 5692/71, apesar das falhas na sua aplicação, um reflexo da força do movimento dos professores de artes e das diversas iniciativas ligadas a ele, dentre elas, a pesquisa acadêmica, responsável pela ampliação da literatura especializada, por meio de publicações e traduções, e sua difusão em eventos de divulgação científica, e a constituição de entidades representativas.

Segundo Reverbel (1978, p. 155), para que o teatro na educação assuma o seu verdadeiro papel, de contribuir para o desenvolvimento emocional e intelectual da criança, correspondendo aos seus anseios e desejos, respeitando-lhes as etapas do desenvolvimento, e para proporcionar-lhes uma visão do mundo a partir de suas próprias experiências e descobertas, é preciso que se atenda a dois pontos essenciais: “a preparação dos professores e o apoio governamental, isto é, uma efetiva ação do Ministério da Educação e Cultura”.

Há exatos quarenta anos Reverbel denunciava a falta de uma formação universitária adequada para os professores de todos os níveis e áreas, inclusive das artes. A professora considerava imprescindível que o governo proporcionasse aos que aspiravam ao magistério, um ensino de qualidade sob a orientação segura de especialistas, em seus respectivos campos de pesquisa; e alertava para a necessidade de se estreitar laços com os países que mantinham uma longa tradição de ensino de teatro e que naquele momento realizavam novas experiências. Coincidência ou não, é a partir da década de 1970 que percebemos uma ampliação dos intercâmbios e uma procura por formações complementares dos professores brasileiros em universidades estrangeiras.

Ao refletir sobre o trabalho desenvolvido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, levando em conta a contribuição da instituição para a ampliação do acesso ao ensino do teatro, a autora relata a criação da disciplina Teatro na Educação, no âmbito dos cursos da Faculdade de Educação, mas oferecida também a graduandos das demais licenciaturas:

Uma medida assaz relevante de nossa universidade foi a criação da disciplina Teatro na Educação, no currículo destinado à Faculdade de Educação, não somente limitada aos licenciados em Arte Dramática, mas extensiva a outras licenciaturas de vez que se considera o Teatro,

não somente pelo seu valor em si, mas também como um valioso recurso didático (REVERBEL, 1978, p. 156).

Para a ampliação e a qualificação do teatro na escola, Reverbel afirma que os professores devem orientar as atividades dramáticas no espaço escolar, estendendo-as à comunidade; e refere-se à ação pedagógica denominada “escola sem paredes”, que constitui prolongamento do teatro feito na escola até a comunidade, na qual se integram grupos e espaços teatrais escolares.

Segundo ela, a integração entre os grupos teatrais de diferentes escolas também é fundamental para que os espetáculos escolares desenvolvam um nível artístico satisfatório; o que, segundo ela, requer investimentos financeiros. Para a professora, sem o apoio da comunidade e o incentivo dos governos, os professores não conseguem trabalhar de forma satisfatória, atingindo os objetivos do Teatro na Educação, desenvolvendo a percepção, a imaginação, o espírito crítico e demais capacidades da criança e do adolescente.

(...) acreditamos que somente uma voz coletiva, um coro uníssono de professores, autores dramáticos, atores, diretores e homens de Estado poderá responder pelo futuro, desenvolvendo e valorizando o Teatro na Educação, colocando-o, em nosso país, entre as matérias de ensino indispensáveis a favorecer o processo de educação no mundo atual. [E prossegue] Em nosso constante trabalho na sala de aula, sentimos cada vez maior entusiasmo ao observar as positivas mudanças de comportamento de nossos alunos pela prática das atividades dramáticas, o que nos leva a procurar sempre inspiração e orientação na obra de verdadeiros mestres, entre muitos, especialmente, Léon Chancerel, o reformador do teatro para a juventude, e Jean Piaget, cuja obra contribui enormemente para o desenvolvimento da moderna psicologia (REVERBEL, 1978, p. 157).

Se bem sabemos do destaque da obra de Olga Reverbel no Rio Grande do Sul, pelo seu protagonismo no que tange às relações entre teatro e educação, e pelo reconhecimento da sua contribuição para além das fronteiras do Estado, cabe considerar que o trabalho desenvolvido pela professora gaúcha não constituía uma iniciativa isolada: duas outras iniciativas, de correspondente relevância e pioneirismo, destacavam-se no centro do país.

Uma dessas importantes iniciativas ocorreu na cidade do Rio de Janeiro (RJ), no início dos anos 1950, graças ao trabalho inovador de Maria Clara Machado (Belo Horizonte, 1921 – Rio de Janeiro, 2001), reconhecida dramaturga, autora de peças

teatrais para crianças e criadora da Escola de Teatro Tablado (1951), responsável pela formação de várias gerações de atores em décadas de atuação.

A outra, não menos fecunda, deu-se em São Paulo, liderada por Tatiana Belinky (Rússia, 1919 – São Paulo, 2013), escritora dedicada ao público infanto-juvenil, parceira de trabalho e de vida do educador, ator e diretor de teatro Júlio Gouveia (1914 – 1988). Fundador do Teatro Escola São Paulo (TESP), em final da década de 1940, o casal Belinky e Gouveia desenvolvia um trabalho teatral no ambiente escolar, ao lado dos colégios vocacionais e das escolas experimentais do Estado de São Paulo.

Considero que os estudos sobre a obra de Reverbel e o seu protagonismo se impõem como uma necessidade para entendermos como se constituem os profissionais do ensino de teatro a partir do caminho aberto por ela e por suas contemporâneas, principalmente para que se possa identificar o que perdura, e o que se questiona, ultrapassa e transforma, das ideias e das propostas de Reverbel nas práticas desenvolvidas posteriores à sua atuação, no sentido da ampliação desse campo.

Assim, tomando como marco a contribuição de Reverbel, discorro brevemente sobre alguns estudos do campo de conhecimento no qual o trabalho dela se localiza, na intenção de situar a sua obra no tempo e no espaço, compreendendo-a como precursora dos discursos em favor da inserção do Teatro como conhecimento no Brasil, responsáveis por abrir o caminho que nos traz até aqui.

Numa abordagem geral e preliminar, permito-me afirmar que, a partir dos anos 1970, os profissionais das Artes Cênicas, mais especificamente, do Teatro, ligados à Educação, vêm constituindo e consolidando o campo de estudos atualmente denominado Pedagogia das Artes Cênicas, que envolve teorias e práticas que se refletem no debate e nos movimentos que cercam o ensino de Teatro em ambientes formais e não-formais de educação. É no sentido da ampliação do debate em torno da Pedagogia do Teatro que a minha pesquisa pretende contribuir, de modo a alargar o panorama das origens desse trabalho no Brasil, saber de onde ele vem e como ele se estrutura, e imaginar para onde caminha.

A Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (ABRACE), que completou 20 anos em abril de 2018, conta atualmente com aproximadamente 900 sócios no Brasil e possui um grupo de trabalho e pesquisa em Pedagogia das Artes Cênicas, que reúne mais de 100 pesquisadores,

representantes de diferentes regiões do país, em torno de discussões que envolvem diferentes perspectivas e aspectos do fazer teatral na educação formal e em espaços educativos alternativos, tendo implicações diretas na formação de pesquisadores, artistas e professores dedicados ao tema. A área desenvolveu-se consideravelmente no nível universitário, envolvendo a formação inicial e continuada de professores e ampliando a perspectiva de qualificação acadêmica e da produção de conhecimento, o que se reflete na quantidade de material disponível.

O critério utilizado para a escolha de alguns autores, em detrimento de outros, deu-se a partir da leitura de determinadas obras com as quais me deparei no decorrer dos cursos de Especialização e de Mestrado, que significaram o alargamento da minha própria visão acerca desse campo de conhecimento. Assim, procuro pontuar alguns aspectos do trabalho de autores como Joana Lopes, Ingrid Dormien Koudela, Vera Lúcia Bertoni dos Santos, Gilberto Icle e Flávio Desgranges, que, de um universo atual bastante amplo de referenciais, se destacam em continuidade ao percurso iniciado por essas mulheres pioneiras do ensino do teatro no Brasil.

Atuantes em diferentes regiões do Brasil, esses teóricos são alguns dos responsáveis pela constituição e consolidação desse campo de estudo e por uma geração de profissionais do ensino do teatro atuantes no cenário atual. Assim, sem desconsiderar o delicado momento vivido no Brasil da atualidade, de crise das instituições, de descaso do poder público no “trato” com os professores, da perspectiva de cerceamento às liberdades individuais, enfim, das incertezas em relação aos rumos da escola pública⁶, proponho-me a refletir sobre alguns aspectos que considero importantes no campo da Pedagogia das Artes Cênicas no Brasil, enfatizando possíveis relações com o processo de inserção do teatro como conhecimento no nosso sistema escolar.

Desse material, sobre o qual busquei me debruçar na perspectiva de suprir lacunas de uma formação acadêmica não específica em Teatro, tomo como referência alguns textos de autores expoentes desse campo de conhecimento,

⁶ E aqui me refiro ao processo de desmonte da Educação Básica pública (acelerado no último ano pela proposta do “Novo Ensino Médio” e pelo movimento que se denomina “Escola Sem Partido”), pela crescente desvalorização da carreira docente, seja pela ameaça de controle das suas ações pedagógicas, seja pela falta de um ambiente adequado ao ensino e à aprendizagem, seja pela degradação provocada pelo congelamento e atrasos salariais.

atuantes em diferentes regiões do Brasil, considerados sucessores do trabalho desenvolvido por Olga Reverbel e suas contemporâneas.

3.1 O teatro popular de Joana Lopes

Também precursora do teatro relacionado à educação, a professora e pesquisadora Joana Lopes realizou suas experiências pedagógicas a partir da década de 1960, em ambientes de educação não-formal, tendo encontrado reconhecimento não somente entre seus pares.

O escritor Carlos Drummond de Andrade, em carta enviada à pesquisadora (em 19 de junho de 1983), escreve que seu livro *Pega Teatro* (1980) “(...) documenta um esforço original e eficaz para a interação da atividade teatral no contexto educativo”. Em poucas palavras, o escritor resume o trabalho desenvolvido pela professora e documentado em sua obra, que reúne três artigos escritos entre os anos 1970 e 1973.

Nessa obra, Lopes reflete, entre outras questões, sobre as relações de trabalho e produção na arte, sobre a possibilidade de sermos todos atuantes, e sobre o teatro como um exercício poético de e para a liberdade. Trata-se de um relato abrangente e detalhado sobre o resultado de propostas pedagógicas relacionadas ao jogo dramático, desenvolvidas em espaços como associações de classe, sindicatos, comunidades populares e oficinas de arte.

Da leitura da obra de Lopes, e das observações dela decorrentes, pontuo apenas alguns aspectos abordados pela autora, especialmente os que dizem respeito aos resultados alcançados pela professora no trabalho com os jogos dramáticos, desenvolvido junto a um grupo de operários do ABCD paulista.

Sobre o teatro que pratica, ela o define como um teatro-ativo, afirmando que não dirige, escreve ou representa peças teatrais para uma plateia de passageiros teatrais:

Convivo, descubro e redescubro o teatro com parceiros de arte, a maioria de pessoas simples que não são chamadas de artistas. Muitas vezes escrevo, dirijo e represento a nossa expressão coletiva e então através de nossa criação sou, somos chamados de artistas populares (LOPES, 1989, p. 9).

Uma das reflexões de Lopes dá-se a partir da experiência com os jogos dramáticos que ela realiza por seis meses, no ano de 1969, com operários de uma cidade industrial do ABCD paulista. As atividades propostas por ela e sua equipe partem do pressuposto de que qualquer indivíduo está apto não só a praticar, mas a se desenvolver através da expressão dramática, e que esta não é uma atividade exclusiva de atores profissionais.

Dentre os objetivos do seu trabalho figura a ideia de que através do jogo dramático os atuantes podem despertar para a atuação política, contribuindo para o entendimento e o reconhecimento dos seus direitos. Assim, o jogo dramático, quando conta com a participação coletiva de um grupo de pessoas que pertencem a uma mesma comunidade, pode levar a identificação de objetivos e interesses em comum, fazendo com que o grupo passe a lutar para alcançá-los. Ou seja, para Lopes, as experiências com os operários levaram-na a afirmar que a consciência social adquirida no desenvolvimento da expressão dramática desempenha a função de processar uma socialização vigorosa que incita à participação política.

Uma das preocupações da pesquisadora é demonstrar que o teatro na forma como ela o apresenta e pratica (chamado teatro popular) junto a cidadãos comuns, muitas vezes trabalhadores braçais, contribui para resgatar a individualidade dos participantes, fazendo com que eles compreendam o seu valor para a construção da sociedade (sociedade esta que insiste em desconsiderar o peso dessa contribuição). Dessa forma, os jogos dramáticos desenvolvidos com os operários do ABCD paulista são realizados a partir da atuação voluntária e espontânea dos envolvidos, sempre com metas a serem atingidas.

A partir dessa experiência, a autora reflete sobre a importância do teatro para o relacionamento entre indivíduos e para o aspecto coletivo e libertador da prática teatral. Para ela, o teatro, como parte de um processo educativo, não precisa necessariamente estar ligado a grupos de artistas ou a grupos escolares, mas disponível a todos que, espectadores, desejem reconhecer sua própria teatralidade, levando-a a uma composição poética. A proposta de Lopes é oferecer a qualquer pessoa a possibilidade de atuar, e, assim, permitir que os espectadores se tornem atuantes.

São os antigos espectadores transformando-se em atuantes teatrais, devolvendo ao teatro sua condição de origem que foi ser bem e

propriedade comum. Assim, importa que o teatro como prática de educação popular – o que significa também dizer de arte popular – seja praticado por todos que queiram uma transformação social. Teatro de quem o faz, pessoas de qualquer idade e tarefa profissional (LOPES, 1989, p. 21).

Ao trabalhar com o teatro como prática de educação, Lopes transforma a rotina, ou o espaço cotidiano, em espaço poético. Em diálogo com o *Teatro do Oprimido*, de Augusto Boal, sua prática joga luz para as situações opressoras que os operários sofrem cotidianamente no ambiente de trabalho e que impedem seu desenvolvimento pessoal e conseqüentemente a sua ascensão social.

Em seu livro, a autora relata as dificuldades em iniciar o trabalho com 25 operários, entre rapazes e moças, com idade média de 19 anos. A rotina estafante dos trabalhadores, sendo que muitos deles, pelas dificuldades financeiras que enfrentavam, prolongavam suas jornadas de trabalho com horas extras, foi um empecilho inicial para encontrar adeptos voluntários a uma atividade até então distante de suas realidades. Muitos deles, além da cansativa rotina de trabalho, estudavam à noite com o objetivo de buscar oportunidades alternativas à vida que levavam. Além disso, era pouco, ou quase nada, o conhecimento e o entendimento que tinham do que viria a ser uma prática teatral, e, muitas vezes, pensavam que essa prática não era para eles.

Segundo Lopes, ao iniciar as atividades com o grupo, algumas questões foram levantadas, dentre elas, qual motivo levava aqueles jovens a se interessar e a optar pelo teatro, quando podiam escolher atividades menos trabalhosas e comprometidas, como a prática de esportes, bastante comum entre eles (principalmente entre os garotos) nos finais de semana. Os debates acerca do fazer teatral e as reflexões daí decorrentes se prolongaram por dois finais de semana, e a principal questão que chamou a atenção do grupo, foi a manifestação de um dos integrantes, que propôs que o teatro “servisse para ajudar as pessoas a tomarem conhecimento dos direitos que possuem.”

A partir da provocação levantada pelo participante (que deixou os colegas agitados, por não entenderem o que ele queria dizer com “compreender os seus direitos”) a prática teatral foi proposta a partir de temas pertencentes à vida e ao contexto cultural e social no qual os jovens estavam inseridos. Vários problemas enfrentados por eles diariamente foram relatados, da mesma forma outros foram indicados, enfrentados pela comunidade à qual pertenciam, como a falta de um

posto de saúde e de um telefone público. Casos como esses foram debatidos pelos jovens e posteriormente encenados, naquilo que chamaram de “teatro da vida como ela é”.

Os primeiros jogos foram realizados sem a interferência da orientadora, que se limitou a dar-lhes quinze minutos para sua preparação. Segundo Lopes, o tempo reduzido para a elaboração dos primeiros jogos é importante para que o grupo não perca de vista sua proposta central, e com isso não desista da experiência. Conforme a pesquisadora, como os participantes não estavam totalmente integrados à ideia e à concepção do trabalho, muitos não sabiam o que fazer ou responder quando as propostas de ação e diálogos eram lançadas, o que levou os resultados iniciais a serem desanimadores: o grupo que assistiu não conseguiu entender a história que estava sendo encenada.

Após as primeiras tentativas fracassadas, consideradas normais, pois nunca haviam experimentado ou participado de atividades que envolviam os jogos dramáticos, Lopes passa a trabalhar com o grupo de forma a identificar as falhas ocorridas no processo e que levaram ao desânimo coletivo. A identificação dos erros cometidos, discutidos e trabalhados coletivamente, leva o grupo a encarar novas tentativas. Propondo alguns jogos dramáticos a partir de novos temas, os resultados começam a aparecer, agradando a todos, dando novo fôlego e perspectiva aos participantes, já familiarizados e ambientados com as atividades.

O sentimento de coletividade e de pertencimento ao grupo faz com que o processo obtenha fluidez, possibilitando a Lopes desenvolver seu trabalho. Alternando os jogos planejados e os jogos totalmente improvisados, a pesquisadora passa a relatar a mudança ocorrida na relação entre os membros do grupo, como a disponibilidade dos mesmos e os efeitos positivos dos jogos. As propostas da professora permitem, ao longo dos seis meses, despertar nos participantes a noção de pertencimento a comunidade na qual estão inseridos, provocando naquele grupo de jovens uma ampliação da visão de mundo, mudando suas relações pessoais, familiares, afetivas e principalmente trabalhistas. Segundo Lopes, os jogos dramáticos abrem uma perspectiva de educação para quem os faz e para quem os assiste.

O Teatro educa, se entendermos por educar a descoberta e utilização de formas e meios de apoio para o desenvolvimento do ser

humano em direção à vida autônoma e consequente, para a sociedade de que seja membro (LOPES, 1989, p. 22).

Tomando como exemplo as experiências da pesquisadora, cujas práticas pretendem libertar os participantes das situações opressoras das quais são vítimas, no ambiente familiar, comunitário, no trabalho, e principalmente as sofridas pelo Estado, é importante refletirmos sobre o impacto positivo causado pelo teatro na vida das pessoas. Essa reflexão nos leva a pensar sobre os motivos das dificuldades enfrentadas há séculos pelos profissionais das artes, e do teatro em especial, em conseguir desenvolver sua Arte e de torna-la acessível a todos, seja como atuantes seja como espectadores, ou participando dos dois grupos. Para Lopes (1989, p. 23), o teatro ainda é a mais profunda experiência cultural de um povo, e afirma que não é casual que as ditaduras políticas pretendam eliminá-lo, bem como a seus praticantes e artistas.

Incrível como a constatação e o alerta da pesquisadora é atual. Neste momento, em que vivemos constantes ataques ao livre pensamento e à livre manifestação artística, com investidas políticas contra o ensino das artes na educação brasileira, também cabe reforçarmos nossa luta contra o fantasma dos desmontes, da censura e do cerceamento às manifestações artísticas. Apoiados, mais uma vez, nas palavras de Lopes, podemos afirmar que “não será pelo simples lazer que todos os praticantes de teatro redobrarão suas forças para continuar a criação teatral nos tempos negros”.

Pensarmos o teatro popular, a partir da perspectiva de Lopes, é entendermos a possibilidade de uma manifestação artística como prática de educação que contribua para o desenvolvimento da expressão, da criatividade e ao reconhecimento do significado da arte no processo de amadurecimento das ideias, do corpo e da sensibilidade dos indivíduos. Para a autora, a exemplo das práticas desenvolvidas com os operários, há uma via de mão dupla nas propostas dos jogos dramáticos praticados com diferentes grupos da sociedade. Segundo ela, o teatro popular só acontece a partir da emancipação popular, e é essa emancipação que faz com que os participantes deixem de ser meros espectadores para se tornarem atuantes e agentes políticos aptos a contribuir para as mudanças, alcançando a realidade que tanto buscam.

A existência de um teatro popular não é apenas a realização de uma classe social oprimida, mas a afirmação de uma luta política – incluindo naturalmente o aspecto cultural – que se coloca no quadro da luta de classe. O teatro popular não pode ser concebido à margem do processo de emancipação popular (LOPES, 1989, p. 29).

Por mais utópico que pareça, a defesa de uma prática teatral ao alcance de todos mostra-se possível através das experiências desenvolvidas por Lopes, atuais e necessárias nos tempos correntes. Pelos relatos das práticas dos jogos dramáticos propostos pela autora com diferentes grupos e em ambientes diversos, percebe-se o quanto o teatro-educação contribui para a emancipação das pessoas. Essa emancipação busca acordar o atuante de uma situação de vida anestésica, que o impede de enxergar outros caminhos e possibilidades. Proporcionar ao “jogador” o contato com esse jogo desperta-o para a realidade, tornando possível libertar-se de situações opressoras.

3.2 Os Jogos teatrais de Spolin e a Peça Didática de Brecht

Os Jogos Teatrais constituem, fundamentalmente, uma metodologia de improvisação para o teatro concebida pela diretora e professora de teatro norte-americana Viola Spolin, a partir de um trabalho experimental desenvolvido nos Estados Unidos na década de 1960; e que teve forte penetração no Brasil graças ao trabalho da professora e pesquisadora Ingrid Dormien Koudela, desenvolvido a partir da década de 1980.

Segundo Koudela, o projeto original de Spolin visava atingir um número expressivo de professores, leigos em teatro, ou seja, seu objetivo não era a formação em teatro, mas a utilização do jogo em qualquer situação de aprendizagem.

Os Jogos Teatrais de Spolin são experimentados pela primeira vez com crianças e adolescentes na cidade de São Paulo, em um projeto coordenado por Koudela.

A primeira vez que trabalhamos com um grupo de crianças e adolescentes, utilizando os Jogos Teatrais, foi em 1978, através de um projeto, subvencionado pelo Serviço Nacional de Teatro, para teatro experimental. Foram formados dois grupos, um de crianças de 9 a 12 anos, e outros de adolescentes de 12 a 15 anos, por meio da divulgação de um curso, que foi realizado no Teatro Studio São

Pedro, mediante contrato de cessão pela Comissão Estadual de Teatro (KOUDELA, 2017, p. 69).

Conforme a autora, o curso iniciado em 1978 na capital paulista visava verificar a adequação dos jogos teatrais para crianças e adolescentes; e a experimentação prática estendeu-se a novos grupos, em 1979, com a oportunidade de trabalhar os jogos teatrais em sala de aula, no Colégio São Domingos. As reflexões sobre essas experiências foram parte de uma pesquisa de mestrado, cujos resultados foram publicados em *Jogos Teatrais* (1984). Na obra, Koudela analisa e relaciona os fundamentos dos Jogos Teatrais aos pressupostos de construção do conhecimento de Jean Piaget.

As práticas dos jogos teatrais realizadas por Koudela e suas colegas de pesquisa, com diferentes grupos de crianças e adolescentes, possibilitaram diversas constatações, todas devidamente documentadas em seu livro, constituindo-se num registro inédito que permite aos professores brasileiros um mergulho nos excelentes resultados que podem ser alcançados com as propostas de Spolin, demonstrando que o ensino do teatro na escola pode ser revolucionário quando amparado por uma estrutura e proposto de forma responsável.

Para Koudela, a transformação mais marcante no trabalho com os jogos teatrais naquela experiência inicial foi a socialização entre os participantes, que se deu num nível tão profundo que foi propulsora de outras modificações, como a diminuição da agitação que caracterizava o grupo, que passou a ter um clima de trabalho sereno, verificando-se a diminuição da ansiedade e principalmente da agressividade que caracterizavam os relacionamentos: “Esses comportamentos iniciais cederam lugar ao respeito pelo trabalho e opiniões dos parceiros, e afetividade entre todos os membros do grupo, que se evidenciaram na amizade que se criou” (KOUDELA, 2017, p. 79).

As conquistas decorrentes dos Jogos Teatrais levam Koudela (2017, p. 80) a afirmar que o teatro, enquanto proposta de educação, trabalha com o potencial que todas as pessoas possuem, transformando esse recurso natural em um processo consciente de expressão e comunicação. Segundo a autora, a representação ativa e integra processos individuais, possibilitando a ampliação do conhecimento da realidade: “o processo com os jogos teatrais provocou nos adolescentes a consciência do momento presente e a percepção da realidade como algo em constante transformação” (KOUDELA, 2017, p. 83).

No Livro *Texto e Jogo* (1996), Koudela traz para o Brasil a ideia da Peça Didática, através da qual o dramaturgo e encenador alemão Bertolt Brecht propõe a superação da separação entre atores e espectadores do teatro. Segundo Koudela (2010, p.13), a peça didática diferencia-se da peça épica de espetáculo, que exige a arte da interpretação. Nas palavras da autora, Brecht sublinha que a principal função da peça didática é a educação dos participantes do ato artístico, ou seja, a Peça Didática ensina quando nela se atua e não através da recepção estética passiva.

Ao discorrer a respeito da avaliação do processo pedagógico nas oficinas pedagógicas desenvolvidas com jovens, Koudela (2010, p. 61) lembra que, na história da Pedagogia do Teatro, durante muito tempo a questão educacional foi fundamentada a partir de uma perspectiva psicológica, ou sociológica, sem considerar a construção estética realizada pelos participantes do fazer teatral; e o conceito de teatro era identificado como apresentação de uma produção.

Essa dicotomia é rompida através do jogo teatral com o modelo de ação brechtiano, quando o aluno passa a ser atuante e observador das ações dramáticas. Instrumento desse processo de aprendizagem é a criação e observação do gesto. (KOUDELA, 2010, p. 61).

A pesquisadora afirma que no ensino do teatro a dicotomia entre processo e produto fez muitas vezes com que se entendesse por resultado de aprendizagem uma “produção”, sem considerar a possibilidade de avaliar, por exemplo, os jogos teatrais criados durante o processo educacional, os quais são partes constituintes do processo de conhecimento. A professora explica que muitas vezes, ao trabalhar sob pressão de tempo, em função da “produção”, corre-se o risco de não aprofundar a construção estética de significantes.

Para Koudela (2010, p.62), no jogo com o modelo de ação brechtiano, o autor/ator do processo de conhecimento é o aluno, que constrói os significantes através dos gestos e atitudes experimentais no jogo teatral, que oferece uma situação didática alternativa para o processo de ensino-aprendizagem. Segundo a professora, o objetivo principal do jogo com o modelo de ação brechtiano não é levar o aluno a aprender um conteúdo específico mas sim ensinar/aprender o jogo dialético de raciocínio, como participante de um processo de conhecimento.

Meu objetivo, na oficina com os jovens, é observar como se dá o processo de construção de significantes no processo do jogo teatral

com o modelo de ação. Qual é a qualidade do conhecimento conquistado em um processo educacional em que o aluno é agente? Como é construído o conhecimento pelo autor/ator do jogo teatral com o modelo de ação brechtiano? Qual é o resultado de uma avaliação centrada no receptor ativo? (KOUDELA, 2010, p. 63).

Ao referir-se ao teatro como proposta educacional, Koudela (2010, p. 89) afirma que o mesmo necessita passar por um processo de transformação e democratização para ser novamente introduzido “nas malhas apertadas e complexas da moderna sociedade de massa”. Para a autora, existe ainda um longo caminho a ser percorrido em meio à serialização da produção e à massificação do consumo, para chegar ao reino da esteticidade: “buscar o *ludus* da arte nos jogos populares é uma estratégia que permite dessacralizar a linguagem artística, sem incorrer em uma ‘tecnicização’ e escapar de receitas a serem aplicadas por professores e imitadas por alunos”.

Koudela é mais uma, dentre tantos pesquisadores, que continuamente e incansavelmente lutam pela inserção do teatro no ambiente escolar. Embora essa reivindicação esteja presente desde as suas primeiras publicações, sua necessidade continua ecoando nos dias que correm:

Hoje os arte-educadores brasileiros reivindicam o espaço das linguagens específicas – música, artes visuais, dança e teatro no currículo escolar. Precisamos continuar a luta política e conceitual para que o teatro seja definido como matéria de estudo do currículo na escola oficial. (KOUDELA, 2010, p. 99).

3.3 O faz-de-conta e a representação teatral

No processo de revisão bibliográfica da minha pesquisa, a obra *Brincadeira e Conhecimento, do faz-de-conta à representação teatral*, da professora Vera Lúcia Bertoni dos Santos (2004, p. 16), foi a primeira, dentre as minhas referências, a apontar a carência de pesquisas e estudos sobre teatro “tanto no que se refere às abordagens históricas ou metodológicas do seu ensino, quanto à construção da linguagem teatral na infância”.

A constatação⁷ de Santos dá-se a partir da identificação de um número expressivo de pesquisadores e de um amplo referencial teórico voltado ao ensino das Artes Visuais. A considerável quantidade de pesquisas e publicações nesta área, em contraponto à ausência de estudos sobre a abordagem histórica do teatro na educação brasileira, levam Santos (2004, 2004, p. 16) a identificar a

(...) dificuldade de articulação dos professores de teatro, que, alheios ao debate que ocorre no meio acadêmico, isolam-se, privando as demais áreas da sua contribuição – essencial e única – à educação, o que constitui mais um fator a reforçar a “aura de mistério” que envolve os conteúdos teatrais e suas abordagens.

Ao apresentar dados de pesquisas realizadas numa escola de Educação Infantil de Porto Alegre, a obra de Santos, cujo principal enfoque é dado ao ensino do teatro na educação de crianças no contexto escolar, chama a atenção para alguns problemas bastante comuns no nosso país, tais sejam: a falta de professores de teatro nas nossas escolas; a conseqüente carência de ofertas do teatro como disciplina integrante do currículo ou como atividade extraclasse; e o fato de muitas vezes as atividades teatrais serem conduzidas por professores de outras áreas do conhecimento – o que a autora considera ainda mais grave.

O estudo de Santos apoia-se na teoria piagetiana e dialoga com autores do campo da Pedagogia do Teatro, na busca de estabelecer relações de continuidade entre os jogos simbólicos, atividade inerente ao processo de desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar, e representação teatral.

Dentre os vários aspectos abordados por Santos (2004), detenho-me nos resultados de uma investigação realizada pela autora em uma escola de Educação Infantil da capital gaúcha, cujo público é formado por crianças de classe média. Meu interesse reside particularmente na forma de como as crianças, e as professoras por elas responsáveis, compreendem as brincadeiras de faz-de-conta (jogos simbólicos) e a representação teatral.

A pesquisadora entrevistou 15 alunos, de três diferentes turmas da instituição, assim divididos: Grupo A: 5 crianças entre 3 anos e 11 meses a 4 anos e 5 meses;

⁷ Embora a constatação de Santos tenha se dado no início dos anos 2000 (a primeira edição de seu livro foi publicada em 2002), arrisco-me a afirmar que pouca coisa mudou de lá para cá. Durante minhas pesquisas (em 2018), na busca de dados históricos sobre o ensino do teatro, tive dificuldades para encontrar bibliografia específica sobre a história do ensino do teatro na educação brasileira, encontrando apenas informações esparsas em diversas fontes.

Grupo B: 5 crianças entre 4 anos e 7 meses a 4 anos e 9 meses; Grupo C: 5 crianças entre 5 anos e 7 meses a 6 anos e 5 meses. Também foram entrevistadas doze professoras, pertencentes ao quadro docente da escola e atuantes junto às crianças pesquisadas.

Segundo Santos (2004, p. 20), o objetivo de sua pesquisa foi investigar a natureza e o sentido da prática do teatro na Educação Infantil, tanto no que se refere à compreensão da criança sobre a sua própria atividade lúdica espontânea em relação às práticas propostas pelo professor, como aos objetivos educacionais da ação docente no que tange ao jogo simbólico e ao teatro.

As conversas foram conduzidas por meio de entrevistas semiestruturadas, com um roteiro prévio de perguntas norteadoras, que possibilitaram a ampliação do diálogo para além das questões constantes no roteiro. Com uma abordagem própria para as crianças e outra específica para as professoras, a pesquisadora buscou saber dos alunos e professoras, entre outras questões, qual entendimento tinham ou como diferenciavam o faz-de-conta da representação teatral.

Segundo Santos (2004, p. 25), os depoimentos das professoras relacionaram o desenvolvimento das atividades lúdicas de caráter espontâneo das crianças a determinados momentos previstos na rotina da instituição, como nos inícios de turno, nos quais ocorre o movimento de chegada das crianças à escola e nos intervalos de recreio, que podem ter lugar no pátio da escola, ou na sala de aula.

Ao serem convidadas por Santos a descrever alguns dos jogos de faz-de-conta presentes na rotina das crianças, foram citadas pelas professoras, dentre um conjunto mais amplo, as brincadeiras de “casinha”, nas quais elas imitam os papéis da mãe, do pai, dos filhos e do cachorro; os jogos de imitação de papéis sociais, como a professora, a cabeleireira e o médico, e de animais. Das respostas das professoras sobre o que entendem por faz-de-conta, percebe-se um senso comum, com definições bastante abrangentes, porém próximas:

Nos depoimentos das profissionais, o “faz-de-conta” foi descrito como uma atividade “espontânea” que acontece “ao sabor das fantasias da criança”, pois “emerge” da sua própria subjetividade, ou seja, da maneira de como “a criança percebe as relações”, do “desejo” de “experimentar papeis” e dos “estímulos” que os materiais utilizados durante a brincadeira podem significar; também foi considerado atividade “livre”, “não dirigida”, pautada pela “liberdade de expressão”. (SANTOS, 2004, p. 24).

No que concerne ao entendimento e à realização de práticas dramáticas com as crianças, um aspecto apontado por Santos, e que chama a atenção na manifestação das professoras, é a ausência de liberdade dada ao processo criativo das crianças. Os depoimentos indicam claramente para uma prática teatral dirigida (ou impositiva), em que predominam as vontades e os desejos estéticos dos adultos, privando as crianças do exercício e do desenvolvimento de sua criatividade. Tais evidências ficam claras quando as professoras relatam a forma com que conduzem a prática teatral dos alunos, “treinando” as crianças para a repetição de gestos através de canções dramatizadas ou da encenação de histórias infantis, estas últimas quase sempre ligadas aos contos de fada infantis ou ao universo dos desenhos animados produzidos pelos Estúdios Disney.

Além de fazer parte da rotina escolar das crianças, essas práticas dramáticas também aparecem associadas ao calendário das comemorações ou de festividades da escola, momentos em que as professoras preparam um “teatrinho” a ser apresentado aos pais e à comunidade escolar. Como podemos perceber, em relação à representação teatral, os depoimentos das professoras apontam para uma atividade dirigida e cerceadora da espontaneidade das crianças:

Em linhas gerais, a “representação teatral” foi caracterizada pelas profissionais como “coisa separada”, “estruturada”, “organizada”, “combinada”, “copiada”, ligada a uma “história” ou “roteiro” previamente determinado e que implica uma “sistematização” (“início, meio e fim”), pois tem como princípio a comunicação de ideias (“contar uma história”, “transmitir uma mensagem”). A representação de papéis definidos a priori, a preocupação de adequação da atuação às características de um determinado personagem e uma relativa coordenação entre os papéis, também caracterizaram o teatro, na concepção das professoras. (SANTOS, 2004, p. 25).

Santos (2004, p. 31), também constata que os depoimentos das professoras não aludiram a valores estéticos ou artísticos que a interação das crianças com a especificidade da linguagem teatral pode significar para o seu desenvolvimento integral, cultural ou artístico.

Já nas entrevistas realizadas com as crianças, embora com idades próximas, constatam-se diferentes níveis de entendimentos e de diferenciação entre o faz-de-conta e a representação teatral. Segundo Santos (2004, p. 89), na questão que visava averiguar as relações de semelhança e diferença entre as atividades de faz-de-conta e de teatro, as crianças menores, pertencentes ao grupo A, não foram

capazes de sustentar as suas posições frente à questão, mostrando-se hesitantes e apresentando dificuldades de ordenação do pensamento.

Um maior nível de compreensão foi verificado nas crianças do grupo C, que conseguiram identificar as suas experiências relativas ao teatro “tanto no que concerne às atividades de apreciação, evocadas através de personagens, situações e canções que conseguiram lembrar, quanto às atividades ligadas ao ‘fazer’” (SANTOS, 2004, p. 91).

Conforme demonstram os diálogos com as crianças pertencentes a esse grupo, ao falar sobre o teatro, diferenciando-o do faz-de-conta, elas destacaram a presença de elementos que caracterizam a composição de personagem e o trabalho de atuação, como figurinos, movimentos corporais e a função do espectador.

Embora as manifestações das crianças demonstrem certo nível de conhecimento da prática teatral, as entrevistas também evidenciam a postura autoritária das professoras, geralmente inflexíveis e principais responsáveis pela elaboração do trabalho cênico realizado com as crianças na escola, cabendo a estas obedecer, tornando-se meras reprodutoras daquilo que deve ser feito.

Os depoimentos das professoras e dos alunos nos levam a constatar a necessidade urgente (tantas vezes apontadas por diversos estudiosos) da presença de profissionais com formação específica em teatro nas escolas. As falhas no entendimento e na condução das práticas teatrais com as crianças, por parte dos professores, são resultado de uma formação inadequada, característica da educação brasileira, que pode vir a comprometer o desenvolvimento das crianças. A presença de um professor de teatro no ambiente escolar, trabalhando diretamente com os alunos, ou em diálogo permanente com os demais professores, só pode vir a contribuir para a condução das atividades lúdicas e artísticas na Educação Infantil.

3.4 A noção de professor-artista

A leitura de alguns trabalhos do professor e pesquisador Gilberto Icle (2002; 2010) levou-me a aprofundar a minha reflexão acerca da arte teatral como possibilidade de construção de conhecimento, especialmente no que se refere ao perfil do professor de teatro e à sua inserção no ambiente escolar.

No estudo das relações entre teatro e pedagogia, Icle refere-se à figura do “professor-artista”, a partir da qual reflete sobre as possibilidades estéticas da ação

docente. O autor propõe a formação de um professor de teatro que não restrinja suas atividades ao ensino, mas que, ao ensinar teatro, pesquise, crie, invente, participe ativamente do processo criativo em sala de aula:

(...) a necessidade desse professor ser, também, um artista. Isso não significa dizer que ele tenha uma produção, necessariamente, à parte do processo de seus alunos, mas que ele tome parte e seja figura necessária no processo criativo de seus alunos. Estamos, portanto, fazendo emergir um professor-artista, um professor-ator, um diretor-pedagogo (ICLE, 2010, p. 135).

Nessa perspectiva (ICLE, 2010, p. 144), o professor-ator assume, ele mesmo, a função criativa, podendo congrega seus alunos a realizar seus próprios desejos estéticos, em consonância com os desejos deles. Ao romper com o modelo educacional de transmissão de conhecimento e com as formas teatrais estritamente hierarquizadas das relações entre diretores e atores, o professor-artista tende a superar o mero objetivo de realizar apresentações familiares para o cumprimento de datas festivas, em prol de uma aprendizagem significativa para todos os envolvidos no processo de conhecimento em teatro.

3.5 Tornar-se espectador

Como professor do curso de Licenciatura em Pedagogia, em Instituições Privadas de Ensino Superior, procuro propiciar aos meus alunos, futuros professores da Educação Básica, momentos de recepção e fruição estética, acompanhando-os em eventos cênicos e exposições de artes visuais, ou indicando oportunidades e espaços de arte acessíveis da cidade. Tal iniciativa é motivada pela constatação de que o hábito de frequentar espaços culturais não faz parte da rotina dos alunos, e do quanto a grande maioria não se sente atraída pela ideia de frequentá-los.

Inicialmente me parecia estranho que futuros pedagogos e pedagogas, muitos vindos do magistério, já atuando na Educação Básica, não se sentissem atraídos pelas manifestações artísticas, mas o convívio com meus alunos mostrava que essa desmotivação devia-se à falta de conhecimento. Durante nossas visitas a espaços de arte, recebo, não raro, relatos de alunos que dizem estar pela primeira vez num teatro, ou num museu. Ou seja, minhas observações em sala de aula me levam a acreditar que a falta de contato com as artes seja uma das causas dos

problemas que os estudantes de Pedagogia encontram durante o seu processo de aprendizagem em alguns momentos de sua trajetória acadêmica. Essa constatação me fez perceber que muitos professores da educação básica também têm dificuldades para entender a contribuição das linguagens artísticas no desenvolvimento de crianças e jovens, e que o fato de não serem espectadores de arte contribui para dificultar o planejamento de aulas que contemplem práticas artísticas mais bem elaboradas e conduzidas. Nesse sentido, se, por um lado, temos poucos professores de artes nas escolas, por outro, temos professores de outras áreas de conhecimento que não frequentam espaços culturais, o que compromete não só a sua atuação docente, mas dificulta que ajudem a defender a presença de um professor artista no ambiente escolar.

Ao questionar meus alunos sobre os motivos que os distanciam dos espaços culturais e das salas de espetáculos, as principais justificativas são a falta de estímulo no ambiente familiar (os pais não costumam frequentar teatros ou exposições) e a falta de estímulo dos professores (no período em que eram estudantes da Educação Básica). Ou seja, em momento algum foram ou são incentivados a entrar em contato com manifestações artísticas para além das atividades de caráter lúdico desenvolvidas no ambiente escolar.

Na vida adulta, esse distanciamento é mantido e justificado pela inexistência de experiências de apreciação estética progressas que os levassem a desenvolver o gosto pelas artes e reconhecer nelas uma possibilidade de lazer aliada à produção de conhecimento. Alguns justificam “ignorar” tais espaços, considerando as dificuldades de acesso aos equipamentos culturais, dificuldades decorrentes de suas trajetórias de vida, nas quais a arte passa ao largo de sua educação e de suas prioridades. Além de apontarem o custo dos ingressos como um dos motivos desse distanciamento, no caso de espetáculos de teatro, dança, ou música; a ideia de que os museus são locais frequentados apenas por uma elite que conhece e entende de arte é o motivo alegado para não frequentarem as exposições, embora os museus e centros culturais de Porto Alegre (e de outras cidades brasileiras) ofereçam, muitas vezes, entrada franca, ou tenham ingressos com valores simbólicos.

As experiências com meus alunos da Licenciatura em Pedagogia, através das quais constato que muitos professores da Educação Básica não são espectadores de arte, ilustram e indicam os motivos das dificuldades que eles encontram para entender a importância da arte na educação e para inserir atividades artísticas na

rotina de seus alunos. E mesmo quando se manifestam sobre a qualidade de um espetáculo teatral, por exemplo, costumam alegar motivos genéricos, alheios a questões de ordem estética.

No intuito de demonstrar o que o teatro pode proporcionar quando nos colocamos como espectadores, e de que forma podemos inserir o teatro em nosso cotidiano, trago a contribuição do professor e pesquisador Flávio Desgranges, referente aos estudos em teatro a partir da perspectiva do espectador. Na concepção do autor, as possibilidades didáticas do teatro não se resumem, não se limitam, e vão muito além da “transmissão de informações e conteúdos disciplinares”, como muitas vezes se observa nas propostas artísticas realizadas no ambiente escolar. O importante é “compreender a arte como sendo educadora enquanto arte, e não necessariamente como arte educadora” (DESGRANGES, 2006, p. 26).

Uma das inquietações demonstradas pelos meus alunos quando vão ao teatro pela primeira vez é a necessidade que sentem de comentar sobre o que assistiram, como se tivessem uma obrigação de extrair “uma mensagem” e, a partir dela, elaborar uma opinião, um parecer, a ser compartilhado no momento seguinte à apreciação. Quando isso acontece, costumo comentar que uma produção teatral, ou uma exposição de arte, não deve nos obrigar a comentar algo, tampouco deve nos pressionar a demonstrar uma aquisição repentina de conhecimento, decorrente do processo de recepção vivenciado. Digo-lhes, também, que a elaboração desse possível saber nem sempre é momentânea, e nem sempre acontece, pois a arte, e seus sentidos, demandam tempos e processos distintos, variáveis, para cada espectador; e que o valor da experiência está na possibilidade de nos tornarmos espectadores de um acontecimento artístico, o que ocorre a partir do momento em que a contemplação estética passa a fazer parte de nossa rotina.

Desgranges (2006, p. 28) reflete sobre o conhecimento artístico a partir do contato com a obra, que, segundo ele, envolve e integra autor, contemplador e a própria obra:

O conhecimento artístico se completa quando o contemplador elabora a sua compreensão da obra. A totalidade do fato artístico, portanto, inclui a criação do contemplador. Na relação dos três elementos – autor, contemplador e obra – reside o evento estético. O fato artístico não está contido completamente no objeto, nem no

psiquismo do criador, nem do receptor, mas na relação destes três elementos.

Quando me dirijo aos meus alunos iniciantes, orientando-os a não se preocuparem em emitir uma opinião imediata sobre um espetáculo que acabaram de assistir, desejo ponderar que, assim como o artista carece de tempo para desenvolver seu trabalho e levá-lo a público, o que envolve processos de pesquisa e estudos teóricos e práticos, quem aprecia arte também precisa de tempo para se tornar um espectador. É a experiência de apreciação, aliada à reflexão, que permite ao espectador dialogar com a obra de arte, conferindo a ela sentidos próprios, numa relação de coautoria com o artista. Obviamente que, assim como lhes desobrigo da emissão de uma opinião tão logo o espetáculo termine, não lhes censuro caso sintam a necessidade de falar ou de trocar ideias com o grupo. O que importa, nesse caso, é a liberdade de manifestação conferida à experiência de cada um.

Ao refletir sobre a posição do espectador, Desgranges (2006, p.28) considera que o contemplador da obra participa do diálogo com o autor, compreende os signos apresentados na obra artística de maneira própria, de acordo com a sua experiência pessoal, sua trajetória, sua posição na vida social, seu ponto de vista, o que torna o sentido de uma obra inesgotável. O autor chama a atenção, também, para uma confusão muitas vezes presente na leitura de uma obra, quando confundimos liberdade interpretativa com compreensão inadequada:

Ressalte-se, contudo, que o fato de a análise da obra ser pessoal e intransferível, e que cabe a cada espectador elaborar sua compreensão dela, não quer dizer que uma interpretação formulada não possa ser questionada, pois há na obra um princípio de coerência linguística que o leitor precisa respeitar para colocar-se em diálogo e elaborar um juízo de valor dela. Por mais criativa que seja, a leitura solicita coerência também. Por mais subjetivo que seja o ato do espectador, liberdade interpretativa é uma coisa, compreensão inadequada é outra (DESGRANGES, 2006, p. 171).

Se os teatros e os centros culturais estão distantes da realidade de muitos de nossos alunos, a televisão está presente diariamente em sua rotina, responsável por ocupar grande parte de seu tempo livre. É nos programas de auditório, nas telenovelas, nos telejornais, nos desenhos animados, nas séries e nos filmes de TV que a grande maioria das crianças e jovens em idade escolar encontra espaço para a distração e a diversão. Ocorre que a comodidade da tela da TV não lhes

proporciona muitas opções, o que os torna vítimas de uma mesma narrativa, oferecida em semelhantes formatos e canais. A situação é apenas um pouco melhor, mas não muito diferente, para aqueles que têm condições de manter uma assinatura de TV paga. De qualquer forma, todos permanecem reféns do mesmo padrão de linguagem e conteúdo.

De uns anos para cá, é também nas redes sociais que as crianças e os jovens encontram alternativas de lazer e entretenimento. Em função, por um lado, da superexposição, e, por outro, da possibilidade de anonimato, as redes sociais têm se mostrado um terreno cada vez mais perigoso: solo fértil para a proliferação de conteúdos ilusórios, exacerbados, notícias falsas e geração de intrigas, prestando um desserviço para o desenvolvimento das crianças e dos jovens.

A falsa impressão de conhecimento e o contato com as formas padronizadas, das redes sociais e da grande mídia, são razões suficientes para estimular os jovens de hoje a tornarem-se espectadores de artes cênicas e de outras manifestações culturais e artísticas. Desgranges (2006, p. 154) afirma que o âmbito da formação de espectadores de teatro se restringe ao conhecimento da linguagem teatral, mas se liga diretamente à conquista de uma autonomia para elaborar os fatos da cena e da vida. Uma autonomia crítica e criativa. Uma autonomia interpretativa.

Ao argumentar sobre a necessidade de formarmos espectadores de arte, Desgranges apresenta inúmeros motivos, dentre eles a perspectiva de formação de um observador atento e crítico com o que lhe é dado a ver pelos meios de comunicação:

Assim, a primeira das razões citadas que apontam para a importância de uma pedagogia do espectador em nossos dias diz respeito à espetacularização da sociedade, potencializada pela proliferação dos meios de comunicação de massa, que condicionam a sensibilidade e a percepção dos indivíduos contemporâneos, e indicam a importância da formação crítica do observador, visando a sua aptidão tanto para perceber os recursos espetaculares utilizados, quanto para analisar a produção de sentidos veiculada por esses canais de comunicação (DESGRANGES, 2006, p. 155).

Sob essa ótica, a Arte configura-se como contraponto aos meios de comunicação e às atuais redes sociais, que utilizam estratégias de sedução para aprisionar o espectador, condicionando-o a aceitar discursos prontos, em defesa de interesses que muitas vezes não são os seus. A Arte vem para jogar luz em nossa

forma de ver o mundo, contribuindo para aumentar nossa sensibilidade, para ampliar nossa visão e nossa capacidade crítica, tornando-nos capazes de perceber, reconhecer e combater as fontes e os discursos nem sempre confiáveis aos quais somos expostos diariamente, por isso ela é tão necessária, e cada vez mais, na rotina de professores e alunos.

4 TRAÇOS INICIAIS PARA UM PERCURSO BIOGRÁFICO DE OLGA REVERBEL

Antes de passar à apresentação de alguns dados biográficos de Olga Reverbel, postos aqui em ordem cronológica e coletados em diversas fontes, tais como as entrevistas realizadas com a própria Reverbel e seus familiares, além de obras de sua autoria, julgo importante ressaltar que a pesquisa não tem por finalidade encerrar o debate acerca da contribuição de Reverbel. Trata-se do início de um caminho longo a ser percorrido, visto que ainda há muito a buscar no sentido de compreender a significação da obra dessa importante professora e teórica para o ensino de Teatro no Rio Grande do Sul e no Brasil. Acredita-se que o estudo que envolve uma personalidade da sua relevância nunca é conclusivo, pois a sua obra tende a propagar-se para além do tempo e do espaço em que foi concebida.

Para o professor Fernando Becker:

O sujeito revela-se na historicidade de uma pessoa, mas não se reduz a essa historicidade, ao passado dessa pessoa ou à tradição. Transforma-se continuamente, mas nunca deixa de ser, radicalmente, o que era. Revela-se continuamente e, continuamente, esconde sua origem, sua identidade e seu destino. É capaz de perguntar – apesar da angústia existencial que isso produz – pela sua origem e por seu destino (BECKER, 2003, p. 26).

Nascida na cidade de São Borja (RS), em 19 de setembro de 1917, Olga Garcia era bisneta de Pierre Garcia, um francês de etnia basca que chegara ao Rio Grande do Sul em 1840 e se estabelecera em Santana do Livramento, na fronteira com o Uruguai. As origens dos Garcia são assim relatadas pelo diplomata e escritor Fernando Cacciatore de Garcia, sobrinho e afilhado de Reverbel, entrevistado em 2011:

Nós somos Garcia, mas não somos espanhóis. Somos de nacionalidade francesa e de etnia somos bascos. Garcia é um dos nomes mais típicos dos países bascos. É uma palavra tipicamente basca cuja pronúncia correta é “Harcia”, e quer dizer nada mais nada menos do que urso. Você vê que tem vários sobrenomes que terminam em “ia”, que são tipicamente bascos, Echeverria. E gerações muito anteriores da nossa família eram originárias de Pamplona. Mas a nossa aldeia nos países bascos se chamava “Hup Harcis”, bem típico basco. É uma vilazinha pregada a uma das vilas mais famosas e mais bonitas da França, chamada Saint-Jean-Pied-de-Port. Port não é porto, é passo nas montanhas dos Pireneus. Então, Saint-Jean-Pied-de-Port é a última cidade na França antes de

chegar na Espanha. Numa ocasião, essa seria uma viagem que eu faria com a madrinha e que acabamos não fazendo. Eu tinha combinado com a Olga uma viagem pra irmos lá, pra ela conhecer. E quando eu fiz a reserva no hotel de Saint-Jean-Pied-de-Port, e disse “García”, a moça da recepção disse: “um se ta name de pei”, que quer dizer: é um nome da terra. No fim não fomos porque estávamos andando em Paris e a Olga torceu o pé e inchou muito. Ela queria muito conhecer nossas origens, mas o médico disse para não ir, e ela não foi (GARCIA, 2011).

Filha de Aníbal Vargas Garcia e Francisca Lopes Falcão, a menina Olga perde sua mãe aos dois anos de idade, passando a ter a sua educação compartilhada entre o pai e o avô paterno, Pedro Garcia, cercada sempre pela presença e pelos cuidados de tios e tias.

Na obra *Verdade Inventada* (2001), uma mistura de diário (narrado por Reverbél em primeira pessoa) com romance autobiográfico (narrado em terceira pessoa), publicado de forma independente em Santa Maria (RS), e cuja distribuição não ultrapassou as fronteiras da cidade, Reverbél lembra do período de sua infância e menciona a ausência da mãe. Para a escritora Lya Luft (REVERBEL, 2001, [orelha]), *Verdade Inventada*, mais que romance, é uma bela peça de memorialismo, desvendando entre frestas bem escritas o olhar – por vezes terno, por vezes irônico, quase sempre dolorido e realista – de uma mulher de setenta anos sobre seu passado.

A menina ficara ali, como uma herança guardada pelos tios e tias, uns doze, o que para ela representava uma multidão em movimento pela grande e velha casa, dando-lhe exagerado carinho. Era feia, mas lhe diziam que era a mais bonita entre as primas todas; não era muito inteligente, mas a consideravam um gênio. Hora a hora, acreditava nas palavras animadoras da grande família e, assim, ia construindo sua personalidade, certa de que venceria todas as lutas, que sua vida seria eterna e que a morte só acontecera para sua mãe sem rosto. (...) Havia momentos felizes e engraçados. Para a gente daquela casa, a paixão era a literatura. Liam tudo, bons e maus escritores, devoravam as bibliotecas da cidade (REVERBEL, 2001, p. 18).

A partir dessas narrativas, presumo que a ausência materna e o vínculo que se estabelece entre Reverbél e as tias tenha provavelmente contribuído para fortalecê-la e para que viesse a criar vínculos duradouros e a desenvolver uma imensa capacidade de fazer amigos e de mantê-los por toda a vida. Por outro lado,

arrisco a afirmar que a preocupação com a aparência (uma face de traços fortes, com o nariz grande e fino), a dificuldade em aceitar a prematura partida da mãe, e o sofrimento daí decorrente, acompanharam Reverbel até seus últimos dias. Nesse relato de cunho autobiográfico, ela volta aos acontecimentos da infância em algumas oportunidades relatando as esparsas lembranças da mãe, nas quais predomina a sensação de abandono, a falta da convivência e a tristeza da impossibilidade de reconhecê-la.

À noite, o sentimento de orfandade no quarto escuro, onde ecoavam os roncões das tias. A criação sempre da mesma cena: ela, pequenina, tentando abrir o caixão da mãe de quem tinha vagas lembranças de um colo sem rosto. Como realmente seria ela? A malvada morrera, deixando-a sozinha. Não, não gosto dela. Só quero ser órfã (REVERBEL, 2001, p. 31-32).

Desde o final do século XIX, ainda residindo na cidade de Uruguaiana, e antes de retornarem à Santana do Livramento, os Garcia recebiam diretamente da França importantes referências literárias, dentre elas: *L'illustration*, revista semanal que mesmo aportando na cidade com certo atraso, mantinha-os em contato com a língua e com os acontecimentos do país de origem, e os lançamentos da literatura, como obras de Émile Zola e Gustave Flaubert, que também eram entregues com certa periodicidade, proporcionando a manutenção de um vínculo com a cultura francesa, que se manteve pelas gerações seguintes.

Em 1870, os Garcia eram proprietários de um hotel-pensão em Santana do Livramento, empreendimento que lhes oportunizava uma aproximação com viajantes vindos de diversos lugares. Além dos hóspedes eventuais, imigrantes, empresários, estancieiros e intelectuais costumavam se hospedar por períodos mais longos até se estabelecerem definitivamente na cidade. A construção, mantida até hoje e tombada pelo município, guarda uma referência que orgulha não apenas aos descendentes dos Garcia, mas a todos os santanenses. Conta-se que foi lá que o escritor argentino José Hernández, hospedado quando de passagem pela cidade em seu período de exílio, teria escrito o poema *Martín Fierro* (1872).

Alternando residência entre as cidades gaúchas de Santana do Livramento, São Borja e Uruguaiana, a segunda geração da família faz fortuna com curtume e fábrica de calçados, conquistando um alto padrão de vida, mantido até 1927, o que lhe permite oferecer aos filhos uma sólida formação educacional, nutrida pelo

incentivo à leitura, à aprendizagem de línguas e ao gosto pelas artes. E se as finanças da família, e conseqüentemente o padrão de vida, sofrem um revés naquele ano, a educação, o conhecimento e o bom humor permanecem como heranças para os Garcia. Reverbel (2001, p. 34) lembra com certa desenvoltura e sem pudores um episódio envolvendo uma das tias e que ilustra as circunstâncias da derrocada financeira que lhes atingiu:

A comida refinada como a literatura eram traços marcantes do casarão dos avós. Um dia, quando já estavam pobres, uma das tias comentou: nossa família morreu pela boca, e chorou mastigando um pedaço de queijo suíço (REVERBEL, 2001, p. 34).

Em 1928, quando a família retorna de Uruguaiana para Santana do Livramento, Amílcar Ramão Falcão Garcia, irmão mais velho de Olga, transfere-se para Porto Alegre. Em 1930, ele viaja para o Rio de Janeiro, iniciando uma bem sucedida carreira nas rádios. Em 1935, quando retorna à capital gaúcha, passando a frequentar o círculo intelectual da cidade, vincula-se às rádios locais como cronista. Mais tarde, é levado pelas mãos de Érico Veríssimo para a Editora Globo, onde passa a atuar como tradutor, chegando posteriormente a ocupar o cargo de secretário geral da editora, substituindo o amigo Veríssimo quando este viaja com a família para os Estados Unidos fugindo da perseguição que se montava pela ditadura de Getúlio Vargas.

A jovem Olga permanece em Santana do Livramento de 1928 à 1939, onde conclui seus estudos de magistério (em nível secundário) no ano de 1936. Aos 19 anos, recebe a sua primeira classe de alfabetização. A turma era composta por 64 alunos, dos quais, com sua “ciência pedagógica” (confessaria ela anos mais tarde), consegue ensinar a ler apenas a quatro alunos. Reverbel refere-se a esse “fracasso” como motivador da sua busca por novos caminhos para ensinar. Precocemente, de forma autodidata, sem qualquer experiência e com poucas referências, a jovem professora descobre no teatro um campo fértil de possibilidades educacionais, que passa a experimentar intuitivamente na sua sala de aula.

Em 1939, Olga e sua irmã Maria de Garcia (Figura 9) transferem-se para Porto Alegre, onde são recebidas pelo irmão Amílcar de Garcia (ele passa a usar o “de” para romper o cacófato do nome), residente na capital desde 1935. Os irmãos

se reencontram depois de muitos anos afastados, passando a morar juntos na mesma casa, na Rua Almirante Câmara, no Bairro Tristeza.

Figura 9
Mafalda Veríssimo, Maria de Garcia e Olga Reverbel, início da década de 1980



Fonte: Arquivo Olga Reverbel (1980)

Estabelecida na cidade, Reverbel é convidada a lecionar no Instituto de Educação General Flores da Cunha (IE), instituição da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, das mais respeitadas e tradicionais da cidade, onde a sua carreira docente e o seu interesse pelo teatro tomariam outra dimensão.

Responsável pela disciplina de *Teatro na Educação*, oferecida em caráter optativo a estudantes do Curso Normal, contando inicialmente com um grupo de 18 normalistas, todas mulheres, Reverbel passa a pôr em prática suas atividades teatrais. O sucesso das aulas eleva consideravelmente a procura pela disciplina, que, no ano seguinte, atinge um total de 200 inscrições. A expressiva quantidade de participantes motiva a então diretora da instituição, professora Maria Lygia Borba dos Santos Chaves, a inserir regularmente a disciplina no currículo do curso, “(...) numa iniciativa considerada inédita e precursora de inclusão das artes no meio escolar (configurada como lei somente em 1971, na Reforma do Ensino)” (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL..., *online*, 2017).

Com apenas 24 anos, plenamente ambientada na capital, onde frequentava o meio artístico e intelectual, Olga é apresentada ao jornalista e escritor Carlos Reverbel (1912 – 1997), profissional de reconhecida carreira, com quem a jovem se casa. O próprio Carlos Reverbel narra a forma inusitada de como o casal se conhece, e logo se casa, na Porto Alegre de 1941:

Nosso casamento teve tudo para dar certo. Eu e Olga ficamos noivos no dia em que fomos apresentados, numa festa para a poetisa Lila Ripoll, realizada na Confeitaria Jan. [E prossegue]: Eu tomava cerveja. Ela tomava licor. Ela adorava teatro. Eu preferia literatura. Eu era muito tímido. Ela falava o tempo todo. No final da manhã, já estávamos apaixonados (REVERBEL; LAITANO, 1993, p. 176-177).

Em depoimento fornecido para a pesquisa, Reverbel (2004) relata que, embora o marido pertencesse a uma família de fazendeiros bem sucedidos, o jovem casal enfrentou algumas dificuldades; e que mesmo sendo reconhecido como jornalista e tendo experiências profissionais em Santa Catarina e Rio de Janeiro, Carlos ainda ganhava muito pouco no Correio do Povo; e ela, como professora, ganhava menos ainda.

Após o casamento, Olga e Carlos foram morar num quarto alugado no apartamento de um famoso casal de artistas vienenses, judeus-austríacos foragidos da perseguição nazista. Quando os recém casados chegaram no quarto, belamente decorado com móveis vindos da Europa, encontraram um ramo de rosas vermelhas e um cartão de boas-vindas que lhes desejava “Muitas felisidades”. Os dois riram, e desde então ela passou a dizer que a felicidade do casal é com “s”.

Com o casamento, Carlos e Olga passam a ter uma vida social conjunta, e dedicam-se com afinco às atividades profissionais, alcançando o reconhecimento em suas respectivas áreas. Como jornalista, ele conquista cada vez mais a confiança de Breno Caldas, proprietário do Correio do Povo, o que lhe abre espaço no jornal, além da crescente admiração dos leitores. Ela torna-se um modelo de professora, reconhecida não só pela qualidade de suas aulas, mas também por sua intelectualidade, comprovada pela opinião sempre muito bem elaborada sobre assuntos ligados às mais diversas áreas. Com a vida profissional estabelecida, eles passam a acalentar juntos o sonho de uma viagem de estudos a Paris.

4.1 Da vida e dos estudos em Paris à criação do Tipiê

Com a morte da mãe de Carlos Reverbel, em 1946, o casal recebe uma pequena herança, que, somada ao dinheiro arrecadado com a venda dos móveis, livros e quadros, possibilitou-lhes a compra das passagens na terceira classe de um navio espanhol sob bandeira panamenha, o *Philippa*, no qual viajaram vinte e nove dias, até aportarem em Marselha.

No dia primeiro de fevereiro de 1947, com seu característico humor irônico, Reverbel (2001, p. 49-50) anota em seu diário: “[...] Vou conhecer a França do vovô – *Le jour de gloire est arrivé* –, vontade de dizer obrigada à minha querida sogra. De sua morte recebemos um dinheiro que pagará a viagem. Sempre os vivos trapaceando os mortos”.

Em 22 de maio de 1947, Reverbel (2001, p. 50) anota em seu diário: “Aqui estamos nós, os dois em Paris. Paris tranquila, entrando em nosso hotelzinho de filme de Jean Gabin⁸. Pássaros cantando nas árvores. Dá pra fazer uma redação, tal como nos meus tempos de escola primária, lá na fronteira: ‘Primavera em Paris’”. Na capital francesa, ela realiza estudos em dramaturgia e literatura na *Université Paris – Sorbonne*, recebe um convite para lecionar em cursos de graduação e pós-graduação, e vincula-se, na condição de observadora, a diversos grupos de teatro, ampliando o aprendizado de variados aspectos da prática teatral, o que lhe possibilita desenvolvê-los, posteriormente, em sala de aula.

O casal dedica-se diariamente aos estudos: enquanto Carlos segue os ciclos de conferências feitas por grandes figuras da época no *Colège de France*, Olga frequenta as aulas na *Sorbonne* (Figura 10), sempre rodeada de amigos de diferentes nacionalidades. Paralelamente, eles mantem um belo e heterogêneo círculo de amigos, formado por jornalistas, escritores e artistas brasileiros e estrangeiros. Mesmo com recursos financeiros limitados, não perdem os concertos em Notre Dame, nem deixam de frequentar os cafés parisienses famosos do momento, como o Flore e Les Deux Magots. Outro local frequentado pelos Reverbel em Paris foi a Mutualité, sala de conferências onde tiveram a oportunidade de ver e ouvir personalidades como Jean-Paul Sartre e Albert Camus, dentre outras.

⁸ Jean Gabin (Paris, 17 de maio de 1904 – Neully-sur-Seine, 15 de novembro de 1976), nascido Jean-Alexis Morcongé, iniciou sua carreira cinematográfica em 1931 e por mais de trinta anos foi considerado o maior ator do cinema francês. Estrela de filmes de suspenses policiais, interpretava tanto papéis de gângster como de policial.

Figura 10
Carteira de estudante, Sorbonne, Olga Reverbel, 1947



Fonte: Arquivo Olga Reverbel

Reverbel (2001, p. 75) lembra que ninguém deixava de passar umas horas no Café de Flore, em Saint Germain des Près. O dinheiro que tinham mal dava para uma xícara de chá. Ela e Margot, uma amiga americana, costumavam ir ao Flore após às duas da tarde, acoçadas pelo frio, e lembra que numa tarde, com o café quase vazio, Sartre estava lá “com seus grossos óculos de míope e sua cara de batráquio sábio”. Olharam sem atrever-se a pedir-lhe um autógrafo. Segundo ela, o garçom parecia o dono da celebridade, “e cercava o escritor, fazendo medidas existencialistas”. Este, não resistiu, chegou-se à mesa das moças e foi contando: “Ele vem sempre a essa hora, tomar seu chá bem forte e escrever.” Ela teve vontade de perguntar ao “garçom-guarda-de-museu” se Sartre escrevera ali “La Nausée.”

Olga e Carlos vibravam com os filmes franceses. Ele adorava ir ao Circo Medrano e aos zoológicos, e ela preferia teatro. O casal ia ao teatro sempre que tinha dinheiro ou convites. Se gostava, ela via a mesma peça mais de uma vez. Assistia aos espetáculos de Marionetes e Guignol nos parques, tudo com o objetivo de aprender para desenvolver a aprendizagem dos alunos em seu retorno ao Brasil. A rotina de estudos, as mudanças, a vida social e até mesmo as investidas de alguns pretendentes, que comprovam não ser ela tão feia como pensava ser, e que

contribuem para aumentar sua autoestima, também foram apontados em seu diário no dia 26 de maio de 1947:

Se o amor abre portas, quantas já terei fechado, nestes primeiros dias de Paris? Mudamos para um vasto apartamento de uma família de um velho general da 1ª Guerra. É divertido cozinhar no quarto, numa espiriteira [...]. Leio muito. Estudo com grande entusiasmo na Sorbonne. [...] (REVERBEL, 2001, p. 50).

Em 1947, a descentralização teatral estava em curso na França, e o país vivia o seu florescimento cultural, com a fundação do Festival de Cinema de Cannes e do Festival de Teatro de Avignon. Embora a vida social se mostrasse intensa, Reverbel (2004) recorda que mesmo que Carlos tenha viajado como correspondente internacional do *Correio do Povo* – não ganhava um centavo a mais pelo posto – o dinheiro era pouco e a fome estava sempre rondando, dentre outras dificuldades. Quando alguém do grupo era convidado para um jantar, o felizardo dava seus poucos francos para um ou mais amigos poderem comer.

As dificuldades do cotidiano do pós-guerra na França, com falta de dinheiro, racionamento e tíquetes de alimentação, eram comuns e não de exclusividade do casal. Sempre atenta às possibilidades de driblar as intempéries e render um dinheiro extra ao casal, em determinada oportunidade Olga descobrira que os ex-soldados americanos recebiam dos Estados Unidos *travelers* cheques, e que a troca, no câmbio oficial, rendia-lhes poucos francos. Informada por um amigo da existência de um câmbio clandestino em Montmartre, na Place Pigalle, dirigiu-se ao local, onde encontrou um cambista, de quem se torna amiga, passando a intermediar a venda dos *travelers*, lucrando com isso alguns trocados.

O dinheiro conquistado com essas transações era geralmente utilizado para aquilo que ela considerava a sua “festa maior”, a compra de ingressos e idas ao teatro. Para Olga, uma noite de grande emoção foi quando assistiram “O Processo”, de Kafka (1925), adaptado ao teatro por Gide e Jean-Louis Barrault (1947). Vibraram muito quando, do alto das galerias, avistaram Gide, o de *Les Norritures Terrestres*, dos diários e de tantas obras que haviam lido em seu pequenino apartamento.

A corrida aos teatros, quando conseguia alguns magros francos nas transações feitas na Place Pigalle para os americanos. [...] Inesquecível a estreia de “O Processo”, de Kafka, adaptado por

André Gide e Jean Louis Barrault. O Théâtre Marigny estava lotado, sentado à frente, o velho Gide, envolto em mantas de lã xadrez, com sua fascinante cara de Buda. Também a estreia da “Putain Respectueuse”, de Sartre, no Théâtre Atélier. Mon Dieux! Como a vida podia ser bela! (REVERBEL, 2001, p. 76).

Além do câmbio clandestino, Olga descobre que pode vender café, na Place de Ternes, a uma velha senhora polonesa. Então, arranjava café na Unesco, ou deixava secar a borra do café em seu quarto e partia para negociar. Um dia, não tendo café, levou as malas de um amigo jornalista. A polonesa interessou-se pela nova mercadoria, mas pagava muito pouco. Olga não aceitou a oferta e teve início uma discussão, mas notou que na mesa ao lado estava um forte companheiro polonês. Olga saiu correndo com as malas rumo ao metrô, com o homenzarrão correndo atrás. Trêmula, conseguiu embarcar no metrô, e assim chegou ofegante ao Boulevard Raspail, até perto da esplêndida escultura de Balzac de Rodin. Mal conseguiu chegar ao hotel do amigo dono das malas, que desanimou com seu fracasso no negócio.

Em suas memórias, Carlos Reverbel comenta as dificuldades vividas pelo casal e registra a desenvoltura de Olga para os negócios, o que muitas vezes lhes facilitava a vida:

A Olga imediatamente se tornou especialista nas artes cambiais. Além de fazer a tal triangulação da moeda, ainda descobria os produtos em alta no troca-troca do mercado negro. Assim, um dia ela descobria um restaurante que trocava borra de café por biscoitos. No dia seguinte, o achado era um lugar que pagava bem por mercadorias de couro usadas. E nas horas vagas (...) ela ainda encontrava tempo para intermediar transações cambiais para os americanos – separando uma pequena comissão pelo negócio, é claro. Mas nem sempre conseguíamos fundos para incursionar livremente no maravilhoso mercado negro do dólar. Quando isso acontecia, as coisas ficavam pretas, havendo noites em que se ia para a cama de barriga vazia. Segundo dizem, o sono também alimenta, o que talvez seja verdade, mas não impedia, naquelas circunstâncias, que se sonhasse com as mais finas iguarias (REVERBEL; LAITANO, 1993, p. 143).

A vida do jovem casal Reverbel na Paris do pós-guerra foi de estudo intenso e de muitas aventuras. Não sem algumas dificuldades, mas de constante aprendizado. Dificuldades que, considerando o período em que lá viveram, era comum a estudantes estrangeiros em geral. E quando se julgavam plenamente inseridos na

cultura local, ambientados, chegara a hora de voltar. Com a aproximação do retorno ao Brasil, as conversas sobre a volta e suas implicações tornaram-se frequentes. Certa noite, quando estavam juntos à mesa de um bistrô, conversando e bebendo um cálice de vinho, Carlos mostrara-se reticente à ideia do retorno. Passados alguns dias, concordaram que era o melhor que tinham a fazer.

Do bar foram para o apartamento. Lá, junto à lareira, enquanto a água fervia para o chá, seguiam conversando, fazendo mil planos para a volta. Ele não queria voltar, queria vender o campo e continuar em Paris pelo resto da vida. Ela, ao contrário, pensava que voltar era fundamental; sentia-se comprometida com os que ficaram, devia levar-lhes um pouco do que tinha visto e aprendido (REVERBEL, 2001, p. 84).

A viagem de volta, assim como a ida, acontece na terceira classe de um navio, então francês, e, segundo Reverbel (2001), foi plena de perspectivas: ideias de novos trabalhos, mais aprimorados, mais capazes de sucesso e, sobretudo, mais bem pagos.

De volta a Porto Alegre, em 1948, as primeiras semanas do casal foram de euforia. Havia muito o que contar à família e aos amigos. Embora Carlos demonstrasse inicialmente um desencanto, característico dos que passam longos períodos fora, Olga encontrara um campo fértil entre os jovens alunos, com quem poderia compartilhar o que aprendera. Os primeiros dias foram marcados pela busca de um lugar para ficarem até as coisas se ajeitarem. Sabiam das dificuldades que enfrentariam nos primeiros meses. O espaço que conseguiram não diferia muito em tamanho daqueles do último ano em Paris. Mas a situação era outra: estavam entre os seus, muito embora recomeçassem do zero:

Como não havia recursos para alugar um apartamento, aceitaram o convite da ARI (Associação Riograndense de Imprensa). Não era propriamente o que se podia chamar de apartamento, apenas uma sala espaçosa com janelões dando para o rio e um banheiro comum ao andar. Um ou outro amigo emprestou-lhes alguns móveis: uma mesa, duas cadeiras, um pequeno fogão a gás e uma cama larga. O resto foi comprado mais tarde. Em cada um dos andares moravam jornalistas, todos amigos, em apartamentos mais confortáveis. Reuniam-se, à noite, depois do jornal, lá pela uma da manhã, e discutiam sobre tudo – arte, política, escândalos, religião, futuras revoluções, culinária e educação dos filhos (REVERBEL, 2001, p. 120 -121).

Na capital gaúcha, a professora logo reassume suas atividades no IE (Figuras 11 e 12), onde, em 1956, cria o Laboratório de Teatro e Didática, programa considerado pioneiro no Brasil, cujo objetivo era formar professores para a escola primária. O sucesso da experiência resulta na criação do Teatro Infantil Permanente do Instituto de Educação (TIPIE), uma agremiação de cunho didático, dirigida por estudantes do curso normal, que coletivamente se ocupavam de todos os detalhes da encenação, desde os preparos iniciais até as apresentações finais.

O ano de 1956 também é marcado pela estreia de *Reverbel* na dramaturgia. Sua primeira peça, intitulada *A Chave Perdida*, foi concebida na intenção de contemplar as primeiras dezoito normalistas do IE que cursaram a sua disciplina como optativa.

A professora Vera Lúcia Potthoff da Silva (2007), que estudara com *Reverbel* no IE, a partir de 1960, recorda suas primeiras experiências: “Os cenários, a trilha sonora e os figurinos de todos os espetáculos apresentados pelo TIPIE eram preparados por nós mesmas. Cada uma era responsável por tudo o que dizia respeito a sua personagem”.

Figura 11
Classe experimental TIPIE, Instituto de Educação, 1960



Fonte: Arquivo Vera Potthoff (1960)

Na entrevista concedida à pesquisa, Potthoff (2007) comenta que o TIPIE incentivava a prática do teatro na escola em estreita ligação com as demais disciplinas do conhecimento:

Era o teatro contextualizado nas disciplinas de História, Geografia e Línguas. Fomos aprendendo contando também com o interesse dos professores da maioria das disciplinas. No Curso Normal já tínhamos um currículo e uma metodologia de trabalho na disciplina de Teatro. No primeiro ano, Prática Educativa; no segundo ano, Técnicas Dramáticas Aplicadas à Escola; e no terceiro ano, Técnicas Dramáticas a serviço da Psicologia. No último ano também tínhamos noções de Psicodrama, Teatro na Educação e Didática do Teatro (POTTHOFF, 2007).

Os espetáculos do TIPIE eram anunciados nas colunas de teatro semanais dos jornais de Porto Alegre, que contribuía para reunir um público de crianças e jovens vindos de diversas instituições de ensino. Nesse sentido, Potthoff lembra que esses espetáculos tinham, inicialmente, a comunidade do IE como plateia, mas que aos poucos outras escolas, até mesmo de outras cidades, foram conhecendo o trabalho de Reverbel e procuravam o IE em busca de material pedagógico, mas principalmente para conhecer a professora que estava revolucionando a educação através de uma disciplina “polêmica e maravilhosa”: o teatro.

Todas as quartas-feiras à tarde, centenas de crianças reunidas, sentadas no chão do ginásio de esportes do IE, formavam uma plateia vinda das escolas locais e dos municípios vizinhos. Essas crianças assistiam teatro pela primeira vez em suas vidas, e antes de cada apresentação, Olga conversava muito com elas, numa linguagem própria, falando da importância do teatro (POTTHOFF, 2007).

Desde o começo da carreira, Reverbel recebe o apoio de inúmeros amigos intelectuais e famosos: “Jamais vou esquecer a tarde que passamos na casa de Érico Veríssimo, quando fomos encenar para ele *As Aventuras do Avião Vermelho*, texto de sua autoria”, relata Potthoff (2007).

Figura 12
Olga Reverbel, Instituto de Educação, década de 1960



Fonte: Arquivo Olga Reverbel (1960?)

4.2 O ingresso na UFRGS e as primeiras publicações

Fazer o caminho inverso, a partir do presente, voltando no tempo para investigar a trajetória de Reverbel e trazer à tona o seu legado, não significa irmos na contramão da história. Significa, justamente, o contrário: evitarmos a diluição de dados e informações que tendem a desaparecer no espaço e no tempo.

O traçado percorrido que nos permite agora apontar os passos que a conduziram para uma bem sucedida carreira acadêmica como professora de teatro, contribuiu também para encontrarmos algumas características marcantes de sua personalidade e obra, e para reafirmarmos a existência de outras: o protagonismo de sua atuação e a significação das suas publicações na área, as influências na sua formação e em suas práticas profissionais, e a sua contribuição na formação de artistas e professores de artes e de teatro. Larrosa compreende a perspectiva de buscar essas informações a partir do que nos acontece agora, das experiências do presente:

[...] quando o ensaísta adota a máscara do historiador, o tema de suas histórias não é o passado, mas o presente. O que interessa ao ensaísta-historiador é a história do presente: não a verdade de nosso passado, mas o passado de nossas verdades; não a verdade do que fomos, mas a história do que somos, daquilo que, talvez, já estamos deixando de ser (LARROSA, 2004, p. 33).

Em 1958, ano da criação dos cursos de teatro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Reverbel passa a integrar a primeira turma de estudantes do Curso de Cultura Teatral. Sua formação em artes cênicas merece destaque devido ao seu envolvimento contínuo com a dramaturgia contemporânea e à participação ativa em eventos teatrais, como palestras e espetáculos de expressão local e internacional. Outro aspecto considerado é o seu permanente interesse pelo trabalho de colegas, estudiosos e profissionais do teatro brasileiro e mundial que protagonizaram ou contribuíram com mudanças e inovações significativas em suas respectivas áreas de atuação.

A partir 1969 Reverbel passa a integrar o corpo docente do Departamento de Arte Dramática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), lecionando as disciplinas de Evolução do Espetáculo e Improvisação e Direção no teatro infantil. Anos depois ela se vincula à Faculdade de Educação da mesma Universidade, onde assume a disciplina de Didática e Prática de Ensino de Arte Dramática. Leciona, ainda, Literatura Dramática e Dramaturgia no Instituto de Letras da UFRGS, mantendo, paralelamente, seu trabalho com estudantes de 1º e 2º graus (correspondentes aos atuais Ensino Fundamental e Ensino Médio) no Colégio de Aplicação da UFRGS.

Ao pensar a educação a partir do par experiência/sentido, Larrosa (2002, p. 21-26) considera: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca (...). Se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão”. A experiência de Reverbel, relatada em mais de uma dezena de obras da sua autoria, revela paixão pelo fazer teatral e pela docência. Paixão e experiência que nos permitem explorar e compreender sua concepção de teatro e de educação e acompanhar as distintas fases do seu relevante trabalho.

Seu primeiro livro, *Técnicas Dramáticas Aplicadas à Escola*, de 1971, apresenta os resultados do trabalho no TIPIE com estudantes de diferentes níveis do ensino. A obra é considerada pelo escritor Erico Veríssimo uma série de aulas

vivas de "admiráveis qualidades lúdicas" (REVERBEL, 1971, [orelha do livro]), destacando-a como um livro útil tanto para estudantes como para professores, no qual a autora resume a experiência profissional dos dez anos (1956-1966) que o antecederam. Segundo Veríssimo, Reverbel mostra como a arte teatral pode ser ensinada sem teorias rígidas ou posturas preconceituosas, refletindo sobre o teatro como um recurso didático para a aprendizagem de diversas disciplinas do conhecimento.

4.3 A atuação na formação profissional em Artes

Como normalistas, as alunas do Instituto de Educação General Flores da Cunha faziam parte de um importante grupo de meninas que logo iriam passar a colaborar com a formação de milhares de crianças e adolescentes. Desde o início, Reverbel trouxe para aquele grupo de futuras professoras o objeto primeiro de seu trabalho: as crianças. A professora Vera Potthoff lembra do seu entusiasmo ao descobrir que a sua turma da escola normal teria aulas com uma professora de teatro. Além de ter mudado os rumos do Instituto de Educação, Reverbel mudara o rumo da sua vida:

Em 1956, Olga tinha criado o TIPIE, com dezoito alunas do Curso Normal. No início era um grupo de meninas que, junto com a professora, faziam um pouco de mímica, alguma pantomima, jogos dramáticos, sem quase nenhum material didático. Uma experiência nova, cujo resultado teria que vir do próprio trabalho das alunas. Provar que o teatro não era só uma espécie de recreio ou diversão era uma tarefa árdua. Só mostrando mesmo. E mostramos muito. Olga Reverbel, Escola Normal e as 'cobaias de ouro' do Curso Ginásial mostrando ao mundo a importância do Teatro na Educação (POTTHOFF, 2007).

Na época em que Reverbel inicia suas atividades, os textos dramáticos escritos especificamente para o público infantil são escassos. Nesse cenário, a obra de Maria Clara Machado cumpre um importante papel, a exemplo da peça "Pluft, o Fantasminha", escrita em 1955 e traduzida para uma dezena de países, que foi uma das peças mais encenadas pelas normalistas do TIPIE. Potthoff recorda que a turma da qual era aluna estava na fase dos Jogos Dramáticos e Improvisações, e que todas, assim como ela, esperavam a hora de entrar no seleto grupo de atrizes de

peças infantis. Quando chegou sua vez, começou a atuar, conquistando o tão sonhado papel:

Um dia, depois de uma ferrenha disputa, em que todas queriam o papel principal, eu consegui a minha personagem dos sonhos: eu era Pluft, aquele 'com medo de gente', que falava 116 vezes. Eu me sentia muito importante! Ainda hoje lembro com carinho de algumas plateias especiais que tivemos, como as detentas do Presídio Feminino ou quando fomos numa Escola para Cegos e uma menina pediu a bonequinha que eu usava na peça e eu lhe dei. Lembro quando apresentamos para crianças surdas e também quando fomos numa pequena escola que, para podermos ser vistas pelas crianças, juntamos várias classes e jogamos um tapete em cima. Era o nosso palco, que às vezes se mexia um pouco, mas tudo bem, Teatro também é improvisação. Nunca tivemos um palco tão pequeno, mas isso não nos impediu de fazer uma bela apresentação. E uma apresentação é bela quando vemos todas aquelas crianças com os olhos brilhando, de boca aberta, participando. Também tivemos a alegria de poder apresentar para cinco mil pessoas na inauguração do Auditório Araújo Viana, no Parque da Redenção. Essa peça é tão importante para mim, que em todas as escolas que eu trabalhei, sempre dei um jeito de encená-la com meus alunos. E sempre me emociono quando vejo que 'a menina está derramando o mar todo pelos olhos'. Agora, com as apresentações das peças infantis, tínhamos plateia, aplausos e autógrafos (POTTHOFF, 2007).

O relato emocionado de Potthoff permite estimar o impacto e o valor significativo das experiências proporcionadas pelas aulas de Reverbel, decisivas na posterior escolha profissional e na atuação da professora de teatro junto às diversas instituições de ensino de Porto Alegre.

Outra entrevistada, a professora e pesquisadora Maria Lucia de Souza Barros Pupo, conviveu com Reverbel em dois períodos: o primeiro entre 1978 e 1981, quando residente em Porto Alegre; e o segundo entre 1985 e 1988, quando docente da Universidade Federal de Pelotas/RS, em visitas frequentes à capital. Ela afirma que a contribuição de Reverbel na formação de professores de teatro é fundamental; e que poucas pessoas são capazes de equacionar hoje com profundidade a sua influência no ensino do teatro no Brasil.

Ainda conforme Pupo (2012), além de Reverbel e Machado, Belinky também se destaca nessa geração de professoras que desempenharam um papel fundamental no desenvolvimento das relações entre teatro e infância no Brasil. Cada uma a sua maneira: Reverbel em Porto Alegre, com o trabalho pedagógico inédito junto a estudantes do IE; Machado no Rio de Janeiro, com uma proposta de

décadas e de muito fôlego junto ao Tablado, que resulta na publicação dos Cadernos do Tablado, referência nacional no ensino do teatro; e Belinky em São Paulo, com um trabalho notável para as crianças, junto aos teatros municipais, ao longo dos anos 1950.

Segundo Pupo (2012), o trabalho de Reverbel é citado ainda hoje por seus alunos, estudantes do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade de São Paulo, que aparecem em aula com suas publicações, perguntando sobre o trabalho da gaúcha, “e aí sempre é uma ocasião para fazer um histórico, situar a contribuição dela”. Em função das estadias na França, conta Pupo (2012), Reverbel adquire conhecimento e assume filiação a princípios de Léon Chancerel, discípulo de Jacques Copeau. “Ela foi uma grande admiradora do Copeau, via Chancerel, que foi ‘o’ homem das relações entre teatro e educação na França”.

A partir dessas relações é possível inferir que Reverbel é uma das teóricas responsáveis pela adoção do termo e da prática do Jogo Dramático no Brasil. Na sua prática pedagógica, a professora desenvolve atividades teatrais no TIPIE na perspectiva do Jogo Dramático, que, grosso modo, consiste numa interpretação de princípios de Chancerel acerca do trabalho de Copeau, que enfatizava a improvisação na formação do ator. Conforme Pupo (2012):

Você tem o Copeau que, historicamente, de alguma maneira, institui ou propõe a noção de improvisação como o grande veio da formação do ator, a improvisação teatral. E entre os inúmeros discípulos que ele teve, ele teve esse que foi o Léon Chancerel que, bebendo na fonte do Copeau, se coloca um desafio: se propõe a trabalhar os princípios de Copeau vinculados à formação dos jovens. Então Chancerel vai inventar aquilo que ele mesmo batizou como Jogo Dramático, que nada mais é que ter bolado princípios de improvisação dentro de uma moldura lúdica, daí o nome Jogo Dramático. E o Chancerel trabalhou com escoteiros num primeiro momento. E a Olga Reverbel bebeu nessas referências, de primeiríssima mão, ou diretamente com o Copeau, ou com o Chancerel, ou com discípulos dos dois.

O depoimento de Pupo leva a considerar que Reverbel seja a primeira pesquisadora a trabalhar sob a ótica de Chancerel no Brasil, o que a caracteriza como herdeira do trabalho de Copeau e pioneira da difusão da vertente francesa do Jogo Dramático (*Jeu Dramatique*), que posteriormente se difundirá a partir da obra de Jean-Pierre Rynngaert. Essa constatação corrobora a certeza de que o trabalho desenvolvido de forma criteriosa por Reverbel junto às estudantes do TIPIE torna-se

ainda mais relevante por trazer à tona a ideia de que qualquer indivíduo, se bem conduzido, é capaz de improvisar em teatro e obter resultados altamente satisfatórios.

Outra ideia central difundida por Reverbel é que a regra é um elemento fundamental para se fazer teatro. Segundo ela, improvisar implica regras, alguns procedimentos, alguns passos importantes, e implica a visão do outro.

As propostas inspiradas em Chancerel partem da formulação de temas para a dramatização de histórias, pedaços de narrativas e situações dramáticas, que podem ter começo, meio e fim, ou um final em aberto. Pautados por algumas regras, os alunos organizam-se em grupos, colocam-se em acordo e improvisam o tema, alternando-se na função de “atores” e de “espectadores”, a quem cabe avaliar o que se apresenta.

A perspectiva pedagógica do Jogo Dramático, conforme praticada e difundida por Reverbel, traz embutida a ideia de valorização do processo e de superação de dificuldades no jogo – princípios inovadores na época. Suas publicações a esse respeito são importantes também porque atingem um amplo público em todo Brasil. Saber que aquela professora era capaz de fazer teatro com normalistas, de montar espetáculos teatrais de qualidade e atrair um vasto público infantil, desperta a atenção de profissionais de diversas regiões do país.

A partir da década de 1970, com a ampliação das pesquisas em Artes Cênicas em nível nacional, o teatro e a educação transformam-se radicalmente, em função do conhecimento de novas teorias e práticas nesse campo, o que exige compreendermos a trajetória e a obra de Reverbel numa perspectiva histórica.

A análise da trajetória de Reverbel leva a pensar que a sua obra torna-se conhecida através das suas diversas publicações e das muitas relações profissionais e pessoais por ela estabelecidas. Ou seja, pela importância da escrita naquele momento histórico, em que os livros circulavam de forma majoritária, em relação às formas contemporâneas de pesquisa e estudo; e pela maneira acessível de como a autora organizava as suas ideias e fazia questão de compartilhá-las generosamente com alunos, colegas e demais interessados. Como sugere Pupo, talvez nem a própria Reverbel pudesse avaliar o alcance da sua contribuição.

E se hoje eu tivesse a oportunidade, perguntaria pra ela melhor como é que ela vê a relação entre aquilo que ela viveu, aprendeu,

conheceu na França e os desafios no Brasil de hoje. Eu acho que eu bateria um papo no sentido dela me contar melhor como é que é isso. Que relação ela vê, se ela está dando algum tempero nacional para aquilo que ela viveu na França ou não. E acho que eu diria pra ela alguma coisa assim: Você não tem ideia do peso da sua contribuição (PUPO, 2012).

Para a professora Ana Mae Barbosa, referência nos estudos em Educação e Arte no Brasil, não restam dúvidas que o movimento denominado Teatro e Educação tem o pioneirismo de Reverbel. Questionada sobre possíveis lacunas, ou continuidades, no trabalho precursor de Olga Reverbel, Barbosa observa que, atualmente, as abordagens metodológicas em arte se multiplicam, correspondentemente à diversidade de manifestações artísticas que se proliferam. Não se trata de continuidade ou ruptura, mas de diversificação de caminhos. Para Barbosa, o trabalho de Reverbel é importante e pode ser usado até hoje:

E eu diria que a Olga Reverbel trabalhou a vida toda pelo teatro na educação e não foi em vão. Ela ficaria feliz com o desenvolvimento do teatro hoje para crianças e pelas crianças. Os profissionais de teatro e educação nas universidades estão fazendo um grande trabalho de formação de professores. Os mestrados e doutorados estão produzindo ótimos livros e excelentes projetos, proporcionando análises importantes e diversificadas (BARBOSA, 2012).

Tendo escrito o prefácio do livro *Um caminho do teatro na escola* (1989), Barbosa afirma que essa obra de Reverbel é importante na atualidade, porque inicia uma abordagem metodológica que ela chama de “pós-moderna”, que relaciona a liberdade de expressão ao desenvolvimento da consciência cultural.

Fiquei muito feliz, principalmente porque ela destacou uma frase minha do prefácio e usou como epigrafe do livro “Acertar em educação sem pedagogizar”. Ela se interessava em levar os alunos para conhecerem teatro e fazerem teatro. Explico isso no prefácio do livro (BARBOSA, 2012).

A professora Sandra Regina Ramalho e Oliveira rememora seu primeiro contato com a obra de Reverbel, que se deu através do livro *Teatro na Sala de Aula: “Saída de uma graduação polivalente [Licenciatura em Educação Artística], em 1976, as escolas me exigiam atuação também polivalente, daí o fato de interessar-me pelos livros da Olga”* (RAMALHO e OLIVEIRA, 2012). A entrevistada conta que foi apresentada a Reverbel em 1981, pelo professor Dante de Laytano. As duas

professoras encontram-se pela primeira vez no Colégio de Aplicação da UFRGS, e daquele momento em diante passam a conviver quase que diariamente, estabelecendo uma relação de amizade e coleguismo.

Olga acolheu-me como uma colega, amiga. Frequentava quase diariamente seu sótão-biblioteca, dominado pelo ‘grande pijama’, que era um armário velho que ela mandara revestir com um tecido listrado. Às 17 horas, religiosamente, Carlos vinha, da outra biblioteca, [...] que ficava no fundo do quintal da casa branca de janelas azuis, na Rua Coronel Bordini. Nós descíamos do sótão e então tomávamos chá juntos, os três. [...] Meus filhos a chamavam de Vó Olga: era uma vó divertida, brincalhona. Fomos juntos mais de uma vez a Gramado, onde ela tinha uma simpática casinha de madeira. Mais tarde, ao passar por lá, sequer consegui identificar o local (RAMALHO e OLIVEIRA, 2012).

Ramalho e Oliveira atribui a Reverbel o fato de ter ingressado na pós-graduação. Num tempo em que as possibilidades de cursar o mestrado em Artes Visuais eram muito restritas e distantes de Porto Alegre, Reverbel aponta-lhe a alternativa de cursar o Mestrado em Educação na UFRGS (cuja avaliação pelos órgãos competentes já era bastante satisfatória na época), o que lhe permite aliar dois campos de conhecimento do seu interesse. Dois anos depois, Ramalho e Oliveira titula-se Mestre em Educação pela UFRGS.

A parceria com Reverbel também rendeu a Ramalho e Oliveira a coautoria do livro *Vamos alfabetizar com jogos dramáticos?* (1994), cujas atividades foram criadas ou adaptadas para serem executadas num projeto de pesquisa encaminhado à UFRGS, que não chegou a ser concretizado.

Os títulos publicados por Reverbel demonstram a sua incrível força de trabalho e capacidade criadora, pois resultam de inúmeras anotações, pedacinhos de papel manuscritos e aulas planejadas e executadas ao longo dos anos. Ramalho e Oliveira lembra ter passado a limpo e organizado muitos desses papéis, anotações que Reverbel, por falta de tempo, não conseguia organizar pessoalmente. O resultado dessa organização foram dois livros, *Jogos Teatrais na Escola – Atividades Globais de Expressão* (1996) e *Um caminho do teatro na escola* (1989). “Lembro que a Olga queria que fosse ‘O caminho’, e eu consegui convencê-la de que não era o único, mas um dos, que ‘Um caminho’ seria mais adequado”, recorda a entrevistada (2012), referindo-se à escolha do título do livro.

Segundo ela, Reverbel fazia questão de esclarecer que era uma “professora alfabetizadora”, e que lançou mão das “atividades dramáticas”, como ela as chamava, para motivar seus alunos. “E isto não é demérito, ao contrário, daí o fato de ser tão surpreendente sua trajetória” (RAMALHO e OLIVEIRA, 2012). Conforme a pesquisadora, o importante é considerar a relação do trabalho de Reverbel com seu respectivo momento histórico, bem como as condições que se apresentavam naquele contexto.

As entrevistas realizadas possibilitam afirmar que a produção e a contribuição de Reverbel alcançaram resultados excelentes, contribuindo para a ampliação dos espaços políticos e profissionais da área de Artes no sistema escolar. Ainda que se deva reconhecer que, passados quase cinquenta anos da Lei 5692/71, a obrigatoriedade do ensino de Artes ainda se encontra ameaçada, e que os seguidores de Reverbel tenham ainda muitos desafios a enfrentar na luta por melhores condições de ensino e pela devida valorização das disciplinas artísticas no contexto da Escola Básica.

Sob essa perspectiva, o trabalho de Reverbel é, sem dúvida, precursor, e sua contribuição é histórica: inaugural ao estabelecimento das relações entre as áreas do teatro e da educação no Brasil, processadas atualmente no campo denominado “Pedagogia das Artes Cênicas”, que vem se ampliando consideravelmente em função do crescente número de festivais, encontros e congressos, bem como do aumento exponencial da produção e da pesquisa acadêmica em Artes.

Tendo lecionado por mais de seis décadas e publicado dezenas de livros, Reverbel contribuiu de forma única para a formação de artistas e de espectadores ávidos por teatro na cidade de Porto Alegre. Trabalhou em ritmo intenso até meados do ano 2000, quando se transferiu para a cidade de Santa Maria, na região central do estado. Desejava ficar mais perto da única filha, Elizabeth Reverbel de Souza, do genro, Osvaldo de Souza, e dos três netos.

Na última entrevista que concedeu à pesquisa, ao ser indagada sobre as razões do seu constante silêncio, e sobre o fato de permanecer tanto tempo calada, Reverbel (2004) responde: “Eu penso! (...) Eu penso constantemente no Carlos”. E encerrou a conversa: “obrigada, Cristiano. Já falamos o suficiente por hoje”.

4.4 A Oficina de Teatro Olga Reverbel

Após décadas de prática teatral no ambiente formal de educação, em janeiro de 1986, Reverbel ministrou, em Porto Alegre, um curso de teatro que atraiu trinta professores vindos de vários estados brasileiros e de alguns países latino-americanos. Embora há muitos anos a professora ministrasse cursos de curta duração a convite de diversas instituições de ensino, esse curso foi o primeiro de uma série de outros ministrados naquele ano, tornando-se o projeto embrionário da Oficina de Teatro Olga Reverbel, a primeira escola do gênero da capital gaúcha, cuja oficialização, com direito a sede fixa, veio a acontecer somente em março de 1987.

A criação da Oficina era a formalização de uma atividade que a professora de certa forma já exercia em momentos distintos de sua vida nas dependências de sua casa, sempre cheia de crianças e jovens que a procuravam para aulas particulares e tomavam conta dos diferentes cômodos, espalhando-se inclusive pelas escadas do sobrado branco de janelas azuis no número 652 da Rua Coronel Bordini, no bairro Rio Branco.

Diante da dificuldade de encontrar um espaço ideal para instalar sua Oficina e dar início às atividades, Reverbel aceitou a oferta da amiga Nídia Guimarães, casada com o escritor Josué Guimarães, e “inaugurou” sua escola de teatro na ampla garagem da casa dos amigos, na Rua Riveira 104, no bairro Petrópolis. Reverbel recorda que a presença de Nídia contribuiu bastante para suas aulas, pois, como artista plástica, passou a criar e a confeccionar fantoches, marionetes, máscaras, figurinos e cenários juntamente com os alunos.

Contando com a parceria da amiga e professora Vera Potthoff, Reverbel abriu as portas da Oficina de Teatro com trinta alunos, selecionados por testes e organizados em três grupos: crianças, adolescentes e adultos, que tinham aulas, separadamente, duas vezes por semana, somando quatro horas semanais. Os cursos oferecidos pela Oficina caracterizavam-se pela longa duração e um currículo que se desenvolvia ao longo de um ano letivo. Logo na primeira aula os participantes eram informados de que a preocupação dos professores, para além de formar atores e atrizes, era contribuir para a formação humana dos estudantes. Com o tempo, essa perspectiva fez com que a realização de audições para o ingresso de

novos alunos fosse deixada de lado, pois Reverbel entendia que qualquer pessoa disposta a aprendizagem poderia fazer aulas de teatro.

Ao refletir sobre a criação da Oficina, Reverbel considera as necessidades físicas e materiais para a manutenção de um espaço destinado ao ensino de teatro. Diferentemente dos dias de hoje, em que a abertura de uma escola demanda um aporte significativo de verbas, conforme registrado por Reverbel naquela época, a criação e o funcionamento da Oficina demandavam um baixo investimento de recursos financeiros:

O material básico da Oficina é muito simples: colchonetes, baú para guardar assessórios cênicos, prateleira para instrumentos musicais, máscaras e perucas, cabides para figurinos e um espelho grande. [E prossegue] O preço da matrícula era, e ainda é, o mínimo. O importante era que se tivessem meios para comprar os materiais cênicos, pagar o aluguel e uma secretária. A montagem de uma oficina não é dispendiosa, pois muitos dos materiais necessários às atividades são trazidos pelos próprios alunos (REVERBEL, 1993, p. 17).

Ao longo de seus 17 anos de existência, a Oficina ocupou diferentes espaços em Porto Alegre, desde salas alugadas a sedes próprias. Após pouco mais de um ano ocupando a garagem da casa do casal Nídia e Josué Guimarães, a Oficina se transferiu, por um breve período, para outra garagem, na casa do jornalista Eduardo Bins Ely, na Avenida Independência 1170, onde também não pode permanecer devido à grande procura de alunos, que demandava mais espaço para o desenvolvimento das suas atividades.

Com a procura cada vez maior pelas aulas oferecidas pelas professoras da Oficina, em 1990 juntou-se à equipe o jovem Vinícius Lopes (Figura 13), prestes a se formar em Licenciatura em Teatro pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e não demorou muito para que Reverbel buscasse outro local, mais apropriado, para atender o número crescente de alunos, oferecendo-lhes um espaço mais amplo, que possibilitasse um melhor desenvolvimento de suas atividades. Assim, não tardou para que suas aulas a levassem a conquistar uma sala na Escola de Dança Tony Petzhold. Sobre essa mudança, Reverbel escreve:

O número de alunos foi aumentando gradativamente; hoje a oficina conta com 60 alunos. A idade varia muito, tem alunos de 8 anos, de 13 até 25 e, também, senhoras, sendo que algumas são colegas de

suas filhas e netas. [E prossegue] Atualmente a Oficina de Teatro está na Escola de Dança Tony Petzhold. Interessante é ver as trocas entre bailarinos e atores, curiosos com o que se passa numa sala e noutra (REVERBEL, 1993, p. 17).

Figura 13
Vinicius Lopes, Vera Potthoff e Olga Reverbel



Fonte: Arquivo Vera Potthoff (1993?)

Na primeira metade da década de 1990, a Oficina de Teatro Olga Reverbel já se tornara uma referência no ensino de teatro, sendo a única escola do gênero na cidade de Porto Alegre. A essa altura, o número de alunos matriculados já ultrapassara 120, e as matrículas acima de uma centena permaneceram por muitos anos. Com o reconhecimento e o sucesso das aulas, era necessário investir em uma sede própria, e a família decide vender a casa que mantinha em Gramado, na serra gaúcha, para comprar a cobertura no número 434 da Rua Santo Antônio, no bairro Bom Fim (Figura 14). Ali instalaram a Oficina, onde Reverbel, Potthoff (que nesse momento passa a ser sócia da escola) e Lopes se revezavam, como professores principais da escola. Outros profissionais eram convidados anualmente a ministrar cursos de curta duração, enriquecendo e diversificando o programa oferecido aos alunos.

Figura 14
Grupo de alunos da oficina de teatro na sede da rua Santo Antônio



Fonte: Arquivo Vera Potthoff (1993)

Tanto Reverbel como Potthoff consideram o período de funcionamento da Oficina na cobertura do bairro Bom Fim o ápice da escola. Com o sucesso do empreendimento, que ganhou ainda mais notoriedade e visibilidade nos meios de comunicação, e com o surgimento de novos profissionais, alguns que se moldavam profissionalmente na cena teatral de Porto Alegre e outros que se formavam em maior quantidade nos cursos de teatro das universidades gaúchas, iniciativas semelhantes à da Oficina de Reverbel surgiram influenciadas pelo pioneirismo da proposta da professora, passando a disputar os alunos, a exemplo do Teatro Escola Porto Alegre (TEPA), fundado em 1996 por Daniela Carmona e Zé Adão Barbosa.

Em relação aos professores convidados a integrar a Oficina, Reverbel revela que nunca deixou de considerar a formação e as experiências, mas também levava em conta o prazer que o envolvimento com a atividade teatral lhes proporcionava. Nesse sentido, ela buscava manter um olhar crítico direcionado às pessoas que trabalhavam para ganhar a vida numa profissão que não lhes dava o menor prazer. Dizia que, para trabalhar em seu espaço, os professores precisavam desenvolver as

propostas pedagógicas prazerosamente, pois tinham como objetivo ensinar os alunos desde os primeiros passos da formação até o momento de se apresentarem no palco.

Trabalhar, sem alegria profunda, é desolador para todos e, muito particularmente, para os professores. Sou professora de Teatro, amo minha profissão. Há mais de cinquenta anos que, diariamente, encontro meus alunos atores para nos divertirmos juntos (REVERBEL, 1993, p. 9).

A professora sempre se mostrou maravilhada em ver os alunos crescerem, estimulados pelas atividades teatrais. Assim como habilidades físicas como os gestos, os movimentos, o equilíbrio, a flexibilidade, a expressão corporal e verbal desenvolvem-se através do teatro. Para ela, as capacidades intelectuais, a espontaneidade, a imaginação, a observação, a percepção e o relacionamento social encontram nas atividades dramáticas o seu maior estímulo: “Da união do corpo e da alma, tangidos pelo teatro, nasce a criação, não somente dramática, mas a criação para tornar a vida mais rica e ativa” (REVERBEL, 1993, p. 9).

Organizada e metódica, como se constata na escrita de seus livros, Reverbel dedicou especial atenção à abertura da Oficina de Teatro. A criação da sua escola ocorreu a partir de um minucioso planejamento que contemplou objetivos, metodologia e currículo, de forma a deixar claro para professores e alunos as diretrizes que norteavam as atividades que seriam desenvolvidas, bem como sua finalidade.

Sobre os objetivos da Oficina de Teatro, a professora dizia ser fundamental que fossem claros e definidos, para que a aprendizagem se processasse até a etapa final, momento da avaliação, quando professores e alunos, individual ou coletivamente, deveriam responder à pergunta: Os objetivos foram realmente atingidos? Assim, sintetizando-os, com base na definição teatral de que o ‘ator é um corpo e uma voz’, Reverbel afirmava que os objetivos eram alcançados se o aluno usasse todas as suas capacidades para tornar o corpo e a voz tão afinados como um instrumento musical. A partir dessa consideração, Reverbel (1993, p. 11) definiu os objetivos gerais da Oficina de Teatro:

- Desenvolver as capacidades e as habilidades dos alunos através de atividades de Expressão Dramática.

- Oferecer atividades capazes de estimular o conhecimento do corpo.
- Desenvolver as capacidades de expressão: espontaneidade, imaginação, observação, percepção e relacionamento social.
- Alertar o aluno para a descoberta das possibilidades da voz e desenvolvê-las com apoio da técnica vocal.
- Estimular no aluno a percepção da plasticidade dos gestos, dos movimentos e das posturas.

As mais de cinco décadas de atuação de Reverbel deram a ela a sabedoria necessária para lidar com situações novas e adversas no contexto da Oficina que ela inaugurara. A previsibilidade de comportamentos nem sempre adequados, comuns entre jovens inexperientes que buscam a carreira artística, dificilmente tiravam a tranquilidade com que ela se relacionava com seus alunos.

A professora mantinha uma rotina de aulas que, segundo ela, propiciavam-lhe o prazer de viver. Ela dedicou sua vida ao ensino de teatro, e a Oficina foi o caminho encontrado para se manter ativa mesmo depois da sua aposentadoria na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Foi também o lugar de colocar em prática o conhecimento acumulado ao longo dos anos e de experimentar novas descobertas, para o estabelecimento de novas relações e para exercer sua atividade sob uma nova perspectiva.

De certa forma, o perfil dos participantes da Oficina e os objetivos que eles buscavam diferiam dos alunos com os quais ela convivera em ambientes formais de educação, mas o respeito por eles, e pelo que cada um significava, continuava o mesmo. Além da busca pela formação para iniciarem na carreira artística, muitos jovens passaram a procurar a Oficina de Reverbel com o objetivo de se prepararem para as provas de habilitação específica do vestibular da UFRGS, e assim ingressarem na graduação em Teatro.

A relação com os professores da Oficina também possibilitava a Reverbel compartilhar com eles seus mais de cinquenta anos de experiência, e estes encontravam nela uma das principais referências brasileiras no ensino do teatro, e, naquele ambiente, tinham a oportunidade de iniciarem suas carreiras como professores, a exemplo de Vera Lúcia Potthoff da Silva e Vinicius Lopes, que integraram o quadro de docentes da Oficina. A primeira, conforme consta em capítulos anteriores, foi aluna de Reverbel no Instituto de Educação e construiu sua trajetória ao lado da mestra desde o início da Oficina. Vinicius Lopes, um jovem que viera de Maceió para estudar teatro na UFRGS, juntou-se às duas assim que se

formou em Licenciatura no Departamento de Arte Dramática, permanecendo com elas até 1999.

A preocupação de Reverbel na Oficina foi a de que os alunos estivessem unidos pelos mesmos interesses, embora fossem diversas as razões para que cada um tivesse escolhido o Teatro. Com turmas bastante heterogêneas, ela observava que alguns alunos encontravam dificuldades nos exercícios preliminares de sensibilização, e que o grupo se tornava capaz de sensibilizar-se quanto maior fosse o grau de engajamento, de afinidade e de relaxamento, características que ajudavam a quebrar possíveis barreiras existentes entre seus integrantes. Para ela, nenhum exercício podia ser proposto sem que fosse criada uma atmosfera informal de trabalho. Reverbel pontua esses aspectos do trabalho na Oficina de Teatro, ao falar sobre o prazer e as dificuldades do ofício, da relação de respeito com os alunos e da atenção necessária aos professores para lidar com a diversidade de sujeitos que compõem um grupo de estudantes. Para ela, não se pode falar em Oficina de Teatro sem ressaltar o clima de liberdade que deve predominar nas aulas, pois a criação nasce somente quando o aluno se sente livre, e sem atentar às dificuldades do trabalho em grupo:

Ensinar Teatro é prazer sempre renovado, mas não esquecendo que muitos são os problemas a pedir solução, uma vez que a Oficina de Teatro está a serviço de um grupo humano que se depara constantemente com problemas de relacionamento, de individualismo, de liderança excessiva, de carência afetiva e de estrelismo. Enfim, a cada momento surgem dificuldades às quais os professores devem estar sempre atentos, respeitando a opinião de cada um dos alunos. O respeito profundo pelos pensamentos, pelas ideias e pelos projetos do aluno deve ser uma constante para os professores (REVERBEL, 1993, p. 13).

A experiência de Reverbel possibilita-lhe afirmar que a relação professor-aluno evolui a partir da conquista da autonomia e da confiança deste último, e que a qualidade do diálogo entre ambos depende do nível de desenvolvimento do aluno, de seu envolvimento com as atividades, com os demais alunos, com o professor, e de seu enfrentamento da realidade. Para ela, um adolescente tende a se afirmar na sociedade a partir de um alargamento de seus vínculos afetivos, necessitando, às vezes, ser ajudado, sustentado e protegido para vencer as dificuldades, por isso, toda atividade proposta na Oficina era coletiva, mantendo-se o respeito pelos

pensamentos e pelas ideias individuais. Dessa forma, ao iniciar os trabalhos na Oficina de Teatro, os alunos eram informados sobre a metodologia a ser desenvolvida no decorrer de um ano de curso, oportunidade em que cada característica era debatida com os alunos, pedindo-se a estes que dessem sua opinião, pois suas ideias e sugestões eram analisadas e consideradas pelos professores. Reverbel (1993, p. 14) escreve que a metodologia da Oficina de Teatro desenvolvia-se com base nas características voluntária, ativa, coletiva e global, assim definidas:

Voluntária. Ao oferecer uma atividade dramática aos alunos, o professor esclarece que a participação de cada um deles é voluntária, isto é, só atuarão se estiverem interessados na atividade. Cabe ao professor sugerir uma tarefa alternativa aos alunos que não aceitem participar da atividade proposta. A tarefa pode ser: observar o desenvolvimento da atividade pelos colegas, para posterior debate; desenhar; fazer a maquete da atividade observada.

Ativa. Todas as atividades dramáticas propostas apresentam problemas que demandam **ação**. A atuação é um excelente meio de aprendizagem de Teatro, pois a ação é o elemento fundamental da natureza dessa arte.

Coletiva. As atividades dramáticas são propostas e desenvolvidas em grupos de dois, quatro ou dez alunos. Considera-se que, através da expressão coletiva, o aluno adquire uma expressão social. No grupo são discutidas as ideias de todos os membros, surgindo, então, os líderes. O projeto coletivo para uma atividade representa o conjunto de ideias individuais.

Global. Lembrando que, para alguns autores, o Teatro é uma síntese das artes – música, artes plásticas, dramaturgia, literatura – toda atividade proposta engloba ação dramática, música, artes plásticas, literatura dramática e não-dramática. (REVERBEL, 1993, p. 14).

Sobre a metodologia utilizada por Reverbel, é recorrente entre os depoimentos fornecidos ao pesquisador relatos das improvisações nas aulas da Oficina de Teatro e da importância destas para a formação dos alunos (Figura 15). Esses depoimentos corroboram o que se evidencia nas obras publicadas pela professora, e são mais um indicativo de que ela levou para a sua escola o que desenvolveu durante anos nas aulas que ministrou nas diversas instituições de ensino pelas quais passou. Nesse sentido, ao considerar o valor da improvisação para o desenvolvimento do trabalho do ator, Reverbel afirma que a improvisação está na base do seu trabalho, usada para eliminar a tensão dos estudantes, principal responsável pelos bloqueios do ator.

De acordo com Reverbel (1993, p. 68), a tensão pode ser causada por problemas pessoais, por alguma inabilidade do ator, por inibição ou quando o processo de ensaio é obstruído pelo medo de atuar, levando ao esquecimento do texto. Segundo a professora, nestes ou em outros casos, a improvisação pode contribuir muito durante as aulas.

Figura 15
Grupo de alunos, oficina de teatro



Fonte: Arquivo Vera Potthoff (1996?)

Com uma carreira consolidada no Rio de Janeiro como ator e produtor cultural, com vários prêmios importantes no currículo, Tárík Tönniges Puggina foi aluno de Reverbel em 1999. Questionado sobre a contribuição da professora gaúcha na sua formação artística e sobre a metodologia utilizada na Oficina de Teatro, ele atribui às improvisações propostas por Reverbel o desenvolvimento das suas capacidades e o aprimoramento das linguagens corporal e verbal, apontando a metodologia da professora como um diferencial na sua formação:

É interessante fazer esse relato à essa altura da vida profissional. Nunca parei para pensar sobre essas questões. Acaba sendo um exercício de memória. As aulas na oficina eram basicamente improvisação. A Olga jogava um assunto, um tema, e nós tínhamos um tempo pré-determinado para escolher alguns pontos de apoio; utilizávamos os figurinos e acessórios que ficavam na sala, e desenvolvíamos o improviso por algum tempo. Mais tarde, quando entrei na CAL [Casa de Artes de Laranjeiras], lembro que improvisar era menos complicado para mim do que para outros colegas. O improviso assusta, é como andar à beira de um precipício e ter que se segurar diante dos obstáculos que vão surgindo. Com a Olga aprendi que o improviso nos prepara para a cena, para o contato com o público, pois por mais que se ensaie, algo novo sempre acontece. Ela sempre dizia que com a improvisação treinamos a mente para respondermos rápido às adversidades, e que esse treino mantém o teatro vivo, raro e único a cada dia (PUGGINA, 2018).

Como aluno da Oficina de Teatro, sob orientação de Reverbel e direção de Vera Potthoff, Puggina participou de duas montagens no ano de 1999: *Médico à Força*, de Molière, apresentada no Festival de Teatro Amador de Osório, no colégio IPA Metodista, na Cia. de Arte e no Teatro de Arena; *Happy Days*, de Samuel Beckett, foi apresentada na Cia. de Arte e no Colégio Pastor Dohms.

As peças teatrais montadas pelos alunos tornaram-se uma marca da Oficina de Teatro Olga Reverbel: participavam de diversos festivais, eram apresentadas em escolas, ocupavam os teatros de Porto Alegre e eram ansiosamente aguardadas pelo público. Sobre o processo de escolha dos textos, Reverbel lembra que no final de cada semestre os alunos participavam da montagem de uma peça, e que para a criação desse espetáculo os estudantes se reuniam para escolher um texto e um tema em torno do qual se desenrolaria o trabalho proposto. O texto e o tema deveriam estar alinhados com aqueles apresentados ao longo das aulas, que abrangiam um amplo leque de interesses: familiares, sociais, políticos, econômicos, religiosos, entre outros. Como geralmente era encenada mais de uma peça, com

grupos diferentes, durante as atividades e ensaios, os alunos trabalhavam revezando-se em dois grupos: o que atuava e o que observava, cada um aprendendo com os acertos e os erros seus e dos outros.

Além dos exercícios de improvisação e dos textos (sobre os quais comento mais adiante), outro aspecto da metodologia da Oficina citado pelos ex-alunos de Reverbel foi a atenção dada pela professora às aulas de interpretação, ancoradas no ensino daquilo que ela denominava de “cultura dramática”, através do qual os alunos eram levados a interpretar diferentes papéis com convicção e veracidade. Para Reverbel (1993, p. 81), a cultura dramática é definida pela soma de um conjunto de saberes adquiridos pelo estudante e que moldam o bom desempenho de um ator: “o conhecimento da História do Teatro, o domínio da Arquitetura Teatral e dos métodos de interpretação dos atores que se consagraram pela sua atuação em diferentes épocas”. Embora exigisse um amplo domínio de repertório dos alunos, a professora deixa claro que a Oficina não pretendia formar acadêmicos eruditos, mas oferecer o conhecimento necessário que lhes desse segurança para pisar no palco.

Escolhido o texto, os professores da Oficina preparavam os alunos para a interpretação, iniciando com alguns exercícios, fazendo uma revisão das atividades desenvolvidas até então, como improvisação, mímica, expressão corporal e expressão gestual. Essa preparação iniciava com os alunos organizando-se em mais de um grupo, selecionando espontaneamente as atividades que lhes despertassem maior interesse, consideradas essenciais para o alcance de seus objetivos: a criação das personagens. Embora fosse concedida certa liberdade aos alunos nesta criação, Reverbel não descartava o papel do diretor na condução desse processo, atribuindo-lhe a função de mediador entre o texto e a atuação dos atores. Segundo ela:

A interpretação varia de um jogo regulado e previsto pelo autor e pelo diretor para uma transposição pessoal da obra dramática, uma obra do ator a partir dos materiais à sua disposição (texto dramático, espaço, cenário, figurinos, maquiagem, som e luz). [E prossegue] A interpretação, embora inspirada no texto dramático e orientada pelo diretor, pode ser considerada uma criação do ator (REVERBEL, 1993, p. 81).

Aluna da Oficina de Teatro em 1995, Mariana Pinto Vieira Vellinho, ao refazer sua própria trajetória, lembra que, nas aulas de interpretação, Reverbel trabalhava a sensibilidade dos futuros atores e atrizes, desenvolvendo suas capacidades emotivas e racionais, apoiadas na observação, na percepção e na imaginação. Para Vellinho, que atualmente cursa o Mestrado em Artes Cênicas na UFRGS, Reverbel conduzia suas aulas de forma que os alunos atingissem a tão desejada naturalidade, lembrando sempre que esta dependia da técnica e da sensibilidade do ator. Indagada sobre o papel de Reverbel na sua trajetória, Vellinho lembra que desde a adolescência acalentava o desejo de transferir-se do interior do Estado para estudar com a professora na capital, e que foi ela que, de certa forma, lhe encaminhou para a posterior formação superior em Teatro.

Ser aluna da professora Olga em sua Oficina foi fundamental para a minha formação. Eu vim do interior, vivi com minha família na cidade de Rio Grande até 1994, e já sabia que queria ser atriz desde os 13 anos, por isso me mudei para a capital, sozinha, aos 18 anos, para fazer teatro com ela, e também para prestar o vestibular para Artes Cênicas. Então, em 1995 me mudei para Porto Alegre para fazer teatro, atividade que tomava grande parte do meu tempo desde 1992, quando ingressei num grupo de teatro amador. Me tornar aluna dela era a realização de um sonho, e o teatro começou a ocupar um lugar maior e mais sério quando a conheci. Ela era o próprio teatro: Sua sensibilidade, seu olhar, seus gestos, a maneira que, após fumar um cigarro, nos aplaudia durante as aulas; enfim, tinha um ritmo particular de ser, era alguém que penetrava profundamente nos lugares por onde passava. Lembro que as aulas de interpretação da professora eram muito produtivas, baseadas nos métodos de Stanislavski, Brecht, Grotowski, momentos em que desenvolvíamos nossas capacidades intelectuais e habilidades físicas, e ela nos dava espaço para criar e improvisar. Hoje, como professora, percebo que foi com a Olga que aprendi a fazer das minhas aulas um lugar de aquisição de conhecimentos, de prazer, diversão, troca de experiências. Acredito que somos parecidas no que diz respeito a levar muito a sério a paixão pela profissão. Como ela, intenciono proporcionar um espaço de comunhão com os alunos. Quando lembro de suas aulas, me vejo nelas muito feliz e com vontade de aprender. Ser sua aluna me fez entender que é preciso muita dedicação e muito amor para ser uma profissional plenamente realizada. A professora Olga transbordava amor pelo teatro. Ela dedicou a vida a isso, e eu sou eternamente grata por ter sido sua aluna. Nunca esquecerei que tive a alegria de tê-la na plateia do teatro, me assistindo em uma peça realizada na Cia das Índias, grupo que ingressei meses depois de ter sido sua aluna. Foi uma honra! (VELLINHO, 2018).

Assim como foi pioneira sua atuação no ambiente formal de educação, bem como suas publicações, o formato da escola de teatro de Reverbel também foi precursor na cidade de Porto Alegre. Embora desde o final da década de 1970 alguns grupos de teatro começassem a movimentar a cena local, em 1987, ano de inauguração da Oficina de Teatro de Reverbel, pouquíssimos eram os profissionais que ofereciam cursos, e, quando o faziam, geralmente eram ofertados em formato de curta duração, e ligados aos grupos de teatro. Nesse contexto, a Oficina de Teatro Olga Reverbel destaca-se por ofertar cursos de longa duração, com um currículo considerado amplo para a época, desenvolvido em dois semestres, o que possibilitava aos alunos uma formação intensa.

Definidos os objetivos e a metodologia, Reverbel estabeleceu um currículo para sua escola tomando por base sua experiência docente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, elaborando um programa o mais próximo possível do que era oferecido naquela época no Departamento de Arte Dramática da universidade. Conforme Reverbel (1993, p. 15), com o objetivo de possibilitar uma formação que abarcasse diversos aspectos teóricos e práticos, o currículo foi organizado contemplando os seguintes estudos:

- Atividades dramáticas de relacionamento social.
- Atividades dramáticas: estímulos ao desenvolvimento de habilidades corporais e vocais.
- Jogos dramáticos – estímulos ao desenvolvimento das capacidades de expressão: espontaneidade, imaginação, observação, percepção e relacionamento social.
- Improvisações espontâneas e planejadas.
- Criação de textos dramáticos. Dramaturgia.
- Iniciação à História do Teatro.
- Elaboração de roteiros de espetáculos e de montagens cênicas.
- Criação de trilha sonora para espetáculos, montagens e cenas.
- Criação e confecção de fantoches, marionetes, máscaras, cenários, figurinos e acessórios cênicos.
- Interpretação de peças teatrais de autores nacionais e estrangeiros.
- Iniciação à crítica teatral.
- Literatura dramática.
- Dramaturgia no primeiro, segundo e terceiro grau.
- Jogos teatrais. Iniciação à interpretação.
- Texto e cena dramática.
- Interpretação.
- Mímica.
- Recitação coral.

Aspectos como a clara definição de objetivos, da metodologia e do currículo, e a preocupação com o posterior registro do trabalho desenvolvido pela professora, indicam que a criação da Oficina de Teatro Olga Reverbel foi algo planejado e organizado. Isso por certo contribuiu para que o profissionalismo e a seriedade da escola fossem considerados pelos que procuravam por suas aulas.

Como demonstram os depoimentos, muitos foram os que passaram pela Oficina, e um dos aspectos que chama a atenção, e que foi se acentuando no decorrer da pesquisa, é a importância que a professora e sua escola tiveram na formação de profissionais das mais diversas áreas. Se hoje temos artistas trabalhando em diferentes funções no mercado das artes, muitos deles passaram pela oficina de Reverbel, outros ainda foram influenciados pela professora, o que demonstra que o espaço aberto por ela foi, por quase duas décadas, um celeiro de múltiplos artistas.

Entre os que estudaram com Reverbel, destacam-se profissionais ligados às artes e à área cultural, como atores, músicos, produtores culturais, escritores, jornalistas, críticos teatrais, professores, e também profissionais de outras áreas. E todos que participaram da pesquisa, independentemente da carreira que seguiram, são unânimes em afirmar o papel preponderante e a contribuição da professora e daquele espaço para a sua formação humana e profissional.

Para além dos cursos anuais oferecidos pela Oficina de Teatro, o espaço também oferecia cursos de curta duração e atividades que possibilitavam o encontro daqueles que desejavam se nutrir de arte na cidade. Rodas de conversas, esquetes e apresentações teatrais, leituras dramáticas, palestras e saraus poéticos eram organizados com frequência, levando para a Oficina um público sedento por cultura. Nesse cenário, se delineava a carreira de Adriana Calcanhotto, que começava a se destacar na cena portoalegrense da segunda metade da década de 1980. Em depoimento dado para o pesquisador (em fevereiro de 2005), Calcanhotto lembra da passagem que teve pela Oficina de Reverbel e da importância que as falas da professora tiveram no seu despertar artístico:

Sobre os detalhes da passagem da Olga pela minha vida, posso dizer que minha memória só retém as sensações, e o que eu sei, é que em momentos diferentes pude ouvi-la falar sobre teatro, e a convicção, o nível de densidade, de paixão com que ela se referia à coisa única na qual só o Teatro pode tocar, me cativaram pra sempre. Fui picada pelo teatro por ela, por causa dela, mesmo que

na época eu não tenha me dado conta inteiramente. Só posso agradecer tanta generosidade. Minha vida nunca mais foi a mesma depois de Olga Reverbel (CALCANHOTTO, 2005).

O ator Paulo Autran (Figuras 16 e 17), que visitou a Oficina de Reverbel em algumas oportunidades quando vinha à Porto Alegre com suas peças, lembra que a professora era frequentemente convidada a participar como jurada dos festivais de teatro que aconteciam Brasil afora, para ministrar aulas e proferir palestras sobre teatro; e afirma que ela era uma autoridade no assunto. Autran relata que apesar do sucesso e do respeito conquistado por Reverbel através de suas publicações e de sua carreira docente, ela nunca teve a pretensão de fazer teatro, e sequer insinuou a possibilidade de um dia desempenhar um papel, de se tornar atriz, e que embora a amiga não demonstrasse o menor interesse pelo palco, os “números cômicos” que ela fazia durante suas aulas, ou nas rodas de amigos, aos improvisos, ela os fazia à perfeição, o que ilustrava o conhecimento e o domínio técnico que Reverbel tinha e do qual lançava mão para preparar os alunos da Oficina.

Figura 16
Olga Reverbel e Paulo Autran, Santa Maria – RS, 2001



Fonte: Vitor Hugo Araújo – Arquivo Olga Reverbel (2001)

Figura 17
 Autran em almoço na residência de Reverbel, Santa Maria – RS, 2001



Fonte: Arquivo Olga Reverbel (2001)

As palavras de Autran encontram eco no depoimento de Eva Sopher (Figura 18), entrevistada pelo pesquisador em 2004. Sopher lembra que visitou a Oficina algumas vezes para observar o trabalho que Reverbel desenvolvia com os alunos, e que recebia a professora e seus estudantes no Theatro São Pedro para assistir às peças em cartaz: “Ela vinha sempre ao teatro, depois que eu assumi esta casa caindo aos pedaços, em 1975, mas reabrindo-a em 1984. A partir de então Olga era uma frequentadora assídua, e depois, tanto vinha ela, como trazia seus alunos da oficina com bastante frequência”.

Para Sopher, o trabalho desenvolvido por Reverbel de alguma forma se aproximava do seu, e ambos se complementavam. Ambas viviam pelo teatro e para o teatro, no entanto, sem o desejo de estarem no palco. Para ela, a atuação dos atores só se torna possível a partir de um grupo de profissionais que realizam um trabalho importantíssimo nos bastidores, grupo no qual ela e Reverbel se inseriam:

Para mim e para a Olga o teatro é realmente a arte suprema, é a arte mágica, ainda mais para mim, que não me vejo fora do teatro. O teatro é o meu templo, a minha casa, é o meu dia a dia. E acho que nisso também a afinidade com a Olga talvez tenha se tornado mais direta, por pensarmos da mesma maneira. Como a Olga, eu nunca

quis pisar num palco, no entanto vivemos teatro concentradamente, diretamente, diariamente. Mas, pelo amor de Deus, não nos coloque no palco. Seria um susto! Eu realmente não me sentiria à vontade. Não me sinto bem quando me chamam ao palco. Então, compreendo Olga perfeitamente, porque se nós queremos trabalhar para o palco e para que as coisas aconteçam no palco, não é por isso que nós necessariamente gostaríamos de estar no palco. Eu trabalho para proporcionar para que as pessoas tenham um espaço, e a Olga proporcionava para que esse espaço pudesse ser utilizado e preenchido. Ela forma as pessoas que vão ao palco, e eu produzo o palco para que as pessoas possam utilizá-lo. Eu acho que essa nossa afinidade, proximidade, se baseia nisso (SOPHER, 2004).

Figura 18

Reverbel no aniversário de 80 anos da amiga Eva Sopher, 18.06.2003



Fonte: Arquivo Olga Reverbel (2003)

Ao refletir sobre o sucesso da escola, cujos cursos e atividades passaram a ganhar destaque na imprensa, Reverbel conta que, embora o objetivo da Oficina fosse o de formar atores, ela recebia diariamente pais que a procuravam porque consideravam que suas propostas eram excelentes para contribuir na formação humana de seus filhos, independentemente da profissão que viessem a escolher.

São inúmeros os depoimentos de sujeitos que apontam a generosidade da professora como sendo uma de suas principais características. Como vimos, essa generosidade se refletia nas relações com os professores que integravam a Oficina,

e também com muitos alunos que a procuravam com o desejo de ingressarem nos cursos, porém sem condições financeiras para custear as mensalidades. Para estes, era comum que Reverbel oferecesse bolsas de estudo para frequentarem os cursos de sua escola de teatro.

É a partir de sua experiência como professor de Artes, alinhado às diversas formações na área, e também como psicólogo, que o gaúcho Alan da Rocha Brum fala da importância e da contribuição da Oficina de Teatro Olga Reverbel para o seu desenvolvimento artístico, intelectual e profissional. Ele lembra que a ideia de estudar com Reverbel surgiu no início da década de 1990, quando participava de um grupo que fazia um curso de teatro de curta duração com a professora Sônia Pellegrino, na Casa de Cultura Mario Quintana. Finalizado aquele curso, seus colegas resolveram dar continuidade aos estudos, procurando outro que fosse mais extenso, e que tivesse como propósito e culminância uma montagem teatral, e encontraram na Oficina de Teatro Olga Reverbel essa oportunidade. Ele conta que, na época, não tinha condições de pagar a mensalidade, e resolveu telefonar para a professora explicando sua situação:

Liguei e disse: Eu sou um menino, estou fazendo teatro com a Sônia, e o meu grupo inteiro vai pra Oficina. Queria muito fazer, mas não teria como pagar.

E ela foi muito generosa e falou: “Mas quem disse que você não vai fazer teatro? Eu quero que você esteja amanhã na minha Oficina pra começar”.

Aí eu disse: Olha Olga, mas os meus amigos vão fazer outro curso, com a Vera Potthoff.

E a Olga: “Mas não tem problema, estou te dando uma bolsa pra Oficina inteira, não é pra minha aula”.

Ganhei a bolsa pra frequentar a Oficina independente do curso que fosse. E assim eu conheci a Olga e a Vera Potthoff. E foi esse o primeiro voto de confiança que eu ganhei dela, e que de certa forma mudou toda minha trajetória (BRUM, 2004).

Segundo o depoimento do entrevistado, o amor que Reverbel tinha em propiciar experiências de aprendizagem em teatro ia muito além de qualquer pretensão financeira; prova disso é que a professora sempre o tratou de forma natural, sem qualquer atenção especial ou diferenciada por ele estar lá como bolsista, sem qualquer preconceito. Brum considera que na medida em que foi aprendendo com Reverbel, também foi se soltando, e houve uma troca. Na sua

opinião, a professora ensinou a ele que duas pessoas, com idades diferentes, vindas de mundos diferentes, podem aprender a trocar uma com a outra:

Penso que isso a fez trabalhar tanto tempo, com mais de 70 anos, dando aula. Era um momento em que ela trocava com os alunos. Ela precisava dessa energia nova. Foram vários os cursos que fiz, e ela tinha um carinho, um cuidado comigo. Tive a possibilidade de aprender muito, de ter uma boa referência. Isso foi um grande presente que ela me deu. Eu era um menino que queria fazer teatro, que queria experimentar isso. Então, ela me deu, me possibilitou sem esperar nada de mim (BRUM, 2004).

Brum relata que a Oficina era um espaço respeitado na cidade de Porto Alegre, onde tinha um trabalho consagrado, e ressalta que Reverbel é uma referência no Teatro na Educação para além das fronteiras do Rio Grande do Sul, lembrando que, em São Paulo, as pessoas que trabalham com teatro, na educação ou fora dela, leram seus livros, conhecem e respeitam a sua história.

Ao analisar sua própria trajetória, ele não tem dúvidas da importância de Reverbel, porque, quando ele pensou em fazer teatro, ela acreditou no seu potencial sem pedir nada em troca, e lhe possibilitou ampliação cultural e abertura de horizontes, incentivando-o a assistir peças teatrais semanalmente. Para ele, a professora ainda se faz presente em sua rotina, influenciando seu crescimento, “porque o teatro tem essa coisa fabulosa que é a possibilidade de você se transformar, de você se conhecer”.

Ingressar na Oficina de Teatro possibilitou ao jovem Brum, então com 17 anos, conviver com Olga e com Carlos Reverbel intensamente durante cinco anos. Além da oportunidade de fazer teatro, a possibilidade de privar diariamente da intimidade da professora lhe abriu muitas portas. Frequentava a casa da família, para onde ia logo cedo, tomava café da manhã e ali ficava até a noite. Brum relata que ia com Reverbel para as aulas de teatro, que a acompanhava aos teatros, à casa dos amigos, e, com certa frequência à casa do escritor Luís Fernando Veríssimo. Foi um período em que teve a oportunidade de conhecer muita gente. A professora incentivou-o a valorizar os estudos e o conhecimento. Ele lembra que Reverbel estava sempre lendo, e que esse é o maior incentivo que pode ter.

Eu fiquei muito amigo da Olga. Ficava na casa dela, cuidava da biblioteca, lia os livros. Comecei a fazer a produção das peças, e quando vi, estava direto envolvido com a Oficina, com a Vera Potthoff

e com o Vinícius Lopes. Até virei secretário da Olga. Ela estava escrevendo um livro, escrevia à mão e eu digitava. Comecei a ficar do lado dela. E isso foi enriquecedor porque abriu meus horizontes. Venho de uma família muito modesta, mas uma família muito querida e pela qual eu tenho o maior carinho. Mas a Olga foi um ponto de referência. Eu precisava ouvir sobre os autores, de cultura, me abrir para essas possibilidades, e a Olga começou a despertar meu interesse. Claro que foi uma época que eu ouvia muito o nome das coisas, e eu nem sabia o que elas eram, o que significavam, mas foi o ponto de partida pra que eu pudesse depois pesquisar, e pra que eu tivesse essa curiosidade (BRUM, 2004).

Após cinco anos na Oficina, com o desejo de ampliar seus conhecimentos e com o objetivo de aprofundar seus estudos teatrais, Brum decidiu ir para São Paulo. O jovem queria ver mais teatro, experimentar outras linguagens, cursar uma nova escola. Incentivado por Reverbel, e aproveitando que alguns parentes residiam em São Paulo, ele saiu de Porto Alegre em busca de novas possibilidades. Dos tempos em que residia na capital paulista, Brum lembra das oportunidades em que Reverbel viajava para a cidade para assistir aos espetáculos que lá estreavam, para visitar os amigos e ministrar cursos e palestras a convite de diferentes instituições de ensino. Em uma dessas oportunidades, a professora foi convidada para ministrar uma palestra no Colégio Salesiano Santa Teresinha, sobre seu livro *A Chave Perdida*. Na ocasião, Brum, que ficara encarregado de acompanhá-la, fora assaltado na Avenida Paulista, tendo seu relógio roubado. Ao chegar ao hotel para encontrar a professora, teve mais uma demonstração da sua generosidade:

Ela instantaneamente tirou o relógio dela e disse: “agora você tem outro”. E eu disse: Não Olga, eu não quero! E ela: “Não! Não! Não tem essa!” Porque quando ela quer fazer uma coisa, não tem como você dizer que não! Ela na hora tirou e disse assim: “é teu!” Inclusive é um relógio que está na minha casa guardadinho, que eu nem uso. Tenho um profundo carinho por essa coisa dela, de querer fazer a bondade, de querer que as pessoas que estão ao lado dela sejam pessoas felizes. E confiar. Acredito que essa também é uma qualidade que eu tenho na vida e que a Olga me deixou, que é confiar nas pessoas. E ela confiava em todo mundo. [E prossegue] Quando eu voltava pra Porto Alegre, e ela ainda estava lá, a gente sentava e ela conversava comigo. Perguntava: “Alan, como é que tu estás? Você está lendo? Está estudando? O que você vai fazer?” Estava sempre interessada. Perguntava pelos amigos dela que eu tive a oportunidade de conhecer em São Paulo. E quando ia visitá-la, saía de lá com uma penca de livros, e ela falava: “leva, estuda, estuda!” Ela é uma pessoa que valoriza isso, que acredita (BRUM, 2004).

Apesar de a vida ter dado outra guinada em 2014, levando-o para o Canadá, Brum diz sempre lembrar da professora que o fez ver que o teatro é muito mais que uma profissão, e que tudo o que aprendeu naqueles anos da Oficina de Teatro contribuiu para que se tornasse um ser humano mais sensível, e que essa sensibilidade continua reverberando em seu momento atual, no trato com os pacientes, podendo exercer um atendimento mais humanizado.

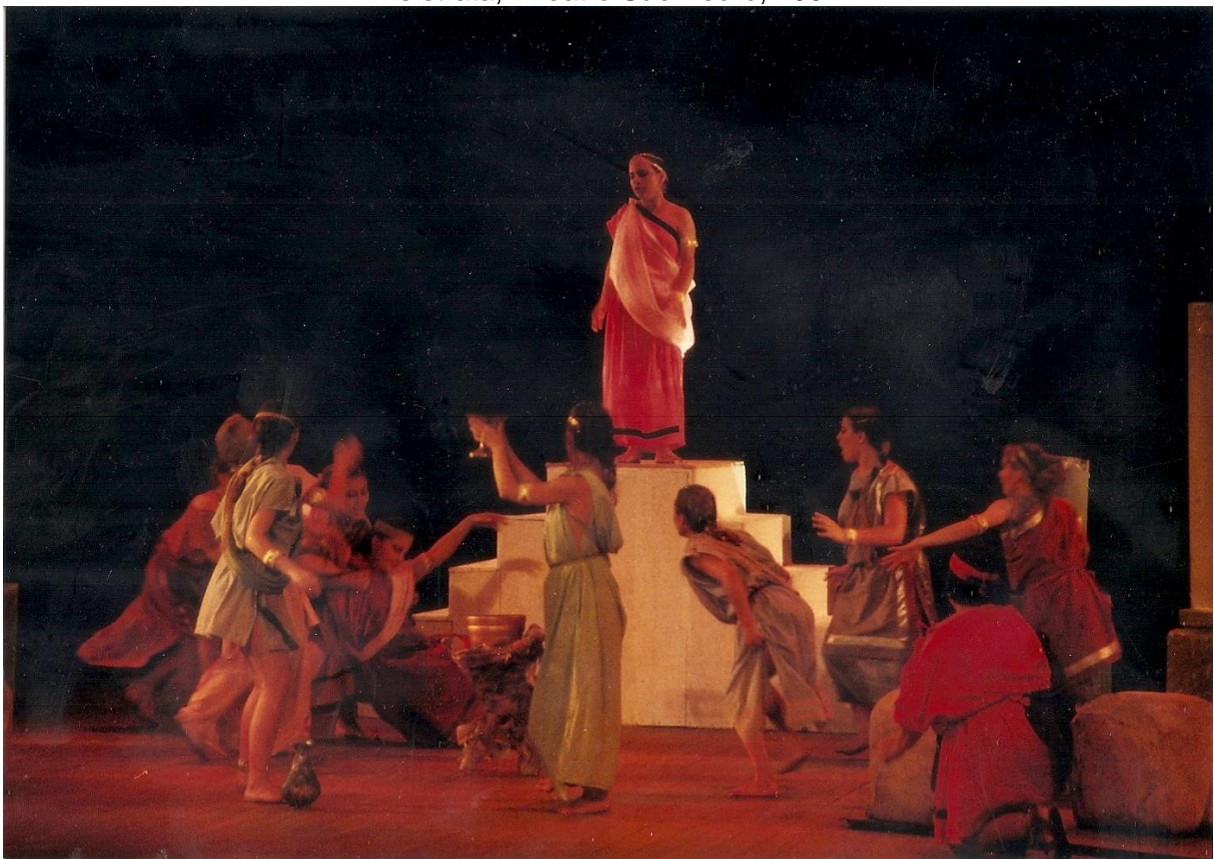
Após mais de quinze anos trabalhando com teatro, Brum afirma que foi com a professora gaúcha que aprendeu que o conhecimento é algo que não podemos tirar de outras pessoas; que as aulas de teatro na Oficina o prepararam para a sua formação na capital paulista, desde o Instituto de Artes e Ciências até a graduação e o posterior mestrado em psicologia; e que todo aquele aprendizado inicial continua reverberando em sua formação no curso de medicina.

Tal como se observa anteriormente no depoimento de Puggina, a qualidade dos textos encenados pelos professores da Oficina de Teatro também é apontada por Brum. Ao ser questionado sobre as características do trabalho desenvolvido nas aulas, ele ressalta o estudo da dramaturgia e a especial atenção dada aos textos encenados pelos alunos, lembrando que se as aulas práticas partiam de improvisações e de jogos teatrais, também incluíam leituras dramáticas, realizadas semanalmente, priorizando textos de grandes nomes da dramaturgia mundial e brasileira. Incentivados a manter uma leitura frequente para além das aulas, ele conta que Reverbel e Potthoff indicavam aos alunos textos de altíssima qualidade, e que isso se refletia na qualidade das montagens da Oficina (Figura 19). Como se pode constatar, a fala de Brum alinha-se aos depoimentos de outros ex-alunos, confirmando que as frequentes montagens seguidas de apresentações, com grande afluência de público, era algo inédito na cena local da época:

Uma coisa que mostra a coragem, o pioneirismo e a qualidade da Oficina são os textos que a gente trabalhava e o desafio que isso representava para aquele grupo de jovens. Se você pensar que a gente montou *A Gota D'Água*, do Chico Buarque e do Paulo Pontes, e que ganhou vários prêmios: de melhor atriz, melhor direção, trilha sonora. Claro que eram festivais de teatro amador, mas foi uma vitória, e era inédito para a época. Depois, o Vinícius Lopes trabalhou com a *Lisístrata*, a Olga trabalhou com o *Édipo Rei* e a Vera Potthoff montou *Sonhos de uma Noite de Verão*. Eu fazia parte do elenco das três peças, e todas foram pro Theatro São Pedro, pra comemorar os 10 anos da Oficina, que, naquela época, era a única a ter acesso àquele teatro. E foram duas vezes. Uma vez a Vera e o Vinícius

montaram *Antígona* pra homenagear a Olga em um aniversário dela. Você percebe que era uma ousadia, e isso a Oficina oferecia. Ela pegava esses desafios e fazia muito bem, é só você pensar que um aluno como eu, que quando cheguei na Oficina não sabia bem o que era teatro e fui logo fazer *A Gota D'água*. Eu estava chegando e fui estudar aquele texto maravilhoso, fazer uma personagem, e foi revelador. E até hoje lembro-me do texto da *Gota D'água*. Você vê que são essas coisas que mostram a coragem e o trabalho precursor e inovador da Oficina da Olga (BRUM, 2004).

Figura 19
Lisístrata, Theatro São Pedro, 1997



Fonte: Arquivo Vinícius Lopes (1997)

A própria Reverbel afirma que uma das preocupações da Oficina era oferecer aos alunos obras de autores nacionais e estrangeiros, possibilitando escolhas, dentre os sugeridos, de peças para lerem, individual ou coletivamente, e que o prazo para a leitura dado à turma era de quatro dias. Após esse período, o professor da Oficina coordenava uma leitura conjunta – momento em que, sob sua orientação, montava-se um elenco provisório, dependendo das preferências dos alunos por uma ou outra personagem. Assim, mantido um contato inicial com a dramaturgia, iniciava-se um estudo da estrutura do texto, envolvendo aspectos como:

Tema, enredo, personagens, linguagem, texto, subtexto, clima, conflito, clímax, rubricas, podendo-se, numa leitura seguinte, ir um pouco além, isto é, estudar também os elementos da natureza do teatro, ator-ação-espectador; e os da estrutura do teatro: cenário, luz, som, figurinos, acessórios, maquiagem, máscaras, ritmo (REVERBEL, 1993, p. 78).

Em consonância com os depoimentos de outros entrevistados, Brum destaca a qualidade dos textos encenados pela Oficina e as relações afetivas que se estabeleciam entre Reverbel e seus alunos. Potthoff, aluna de Reverbel na década de 1960 no Instituto de Educação, menciona a relação de afeto estabelecida com a professora, de quem se tornou amiga desde cedo, e, décadas mais tarde, sócia e braço direito na Oficina de Teatro. Outros alunos citam o instinto maternal de Reverbel, sempre preocupada com as questões pessoais dos estudantes e com a sua formação para além da oficina, trazendo-os para junto de si sempre que identificava a necessidade de um acompanhamento mais próximo, e buscando impedir que deixassem de estudar teatro por problemas pessoais ou financeiros. Nesse sentido, Brum chama atenção para o fato de que quanto nossa memória é seletiva, salientando que em sua trajetória profissional muitos foram os bons professores que participaram de sua formação. Nenhum deles, porém, o marcou tão profundamente quanto Reverbel, a ponto de conseguir rememorar e reconstituir boa parte do período de convivência e aprendizagem, considerando outro dado importante, o de que não só recorda dos acontecimentos ligados à oficina e a professora Reverbel, como também os acontecimentos e atividades paralelas daquele período.

Izquierdo reflete sobre a complexidade da seleção das nossas lembranças e desejos:

A mente humana abrange muito mais do que a memória. Nas funções mentais participam a percepção, o nível de alerta, a seleção do que queremos perceber, recordar ou aprender, a decisão sobre o que queremos fazer ou deixar de fazer, a vontade, a compreensão, os sentimentos, as emoções, os estados de ânimo e tudo aquilo que é englobado sob os conceitos de inteligência e consciência (IZQUIERDO, 2004, *Online*).

Reverbel contribuiu não apenas para a formação de artistas e de uma plateia ávida por teatro na cidade de Porto Alegre. Durante muitos anos foi consulta

obrigatória para os que buscavam referências sobre autores, sobre conhecimentos da cultura universal e contemporânea. Sua opinião era considerada e respeitada pelo público de sua época. Sempre muito revolucionária, tinha o humor dos iconoclastas, e, acima de tudo, era uma pessoa que não aceitava o estabelecido, tanto politicamente, quanto social e moralmente. Uso de drogas, homossexualidade, não havia assunto considerado tabu ou polêmico sem que sua opinião fosse ouvida pela imprensa. Suas atitudes eram muitas vezes inusitadas, o que causava riso e surpresa. Brum narrou um fato que ilustra a espontaneidade de Reverbel:

Um dia, andando pela rua, um cara abanou pra ela. E a Olga abanou e deu um berro, porque sempre foi muito espontânea. Aí eu perguntei: Olga, quem é? E ela disse: “não faço a mínima ideia”. Então falei: Mas Olga, você o cumprimentou de forma tão eufórica! E ela respondeu: “Alan, eu prefiro cumprimentar uma pessoa que eu não conheço, do que deixar de cumprimentar uma pessoa que eu conheço”. E isso me marcou muito. Hoje, se eu vou num local e fico em dúvida se conheço alguém ou não, eu me lembro da Olga (BRUM, 2004).

Para além dos traços de sua personalidade e das características pessoais de Reverbel, igualmente importantes, porque certamente refletiam seu modo de ensinar, há dois aspectos, já citados, que merecem mais atenção, tais sejam: o papel da Oficina na formação de professores; e as montagens realizadas ao longo da carreira de Reverbel. Tais montagens fornecem um panorama das realizações e da contribuição daquele espaço para a formação de artistas e de um público frequentador de teatro em Porto Alegre e no Rio Grande do Sul.

Se atualmente a cidade de Porto Alegre conta com algumas escolas independentes que oferecem uma formação teatral profissionalizante, e verifica-se um aumento significativo dos cursos de teatro ofertados pelas universidades, durante muito tempo a Oficina de Reverbel foi a principal referência para quem buscava uma formação inicial no campo do teatro, que possibilitasse a ampliação de conhecimentos a professores e artistas. Nesse sentido, os depoimentos mostram que não eram raras as vezes em que a Oficina era procurada por professores ou por estudantes secundaristas que queriam estudar com Reverbel para levar sua metodologia para dentro das escolas, para ministrarem aulas ou para montarem grupos de teatro. Muitos foram os que iniciaram os cursos da Oficina com o objetivo

específico de se tornarem professores de teatro, e posteriormente acabaram integrando o elenco de atores da escola, participando de suas montagens.

Rodrigo Monteiro era um jovem inexperiente em teatro, sedento por conhecimento, quando chegou à Oficina de Reverbel no início de 1998. Na época, ele cursava o antigo segundo grau no Colégio Dom Feliciano, pertencente à Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria, na cidade de Gravataí, região metropolitana de Porto Alegre. À exemplo de Brum, Monteiro também não tinha condições de pagar pelos cursos da Oficina, nem por isso deixou de ser acolhido por Reverbel e sua equipe, iniciando uma temporada de estudos norteadora de sua trajetória profissional. Ele conta que em 1997 as freiras do colégio em que estudava resolveram disponibilizar, em caráter experimental, aulas de teatro para os alunos, e como havia manifestado a vontade de ter um grupo de teatro na escola, elas o chamaram para coordenar as aulas, tendo a orientação e a ajuda da professora de artes. Em 1997, o grupo era composto por alunos da antiga 8ª série e dos três anos do antigo segundo grau. No final daquele ano, as irmãs pediram que ele continuasse com o trabalho no ano seguinte, ampliando as aulas para um grupo de crianças das séries iniciais.

Ao relembrar o período em que foi estudante da Oficina, Monteiro menciona qualidades de Reverbel como professora e do quanto aquelas aulas influenciaram na sua própria atuação docente.

Todo mundo sabia que a Olga dava aula de teatro para crianças. Eu morava em Gravataí e vim para Porto Alegre procurar por ela e pelo seu curso. Ao encontrá-la, disse que eu não queria fazer o curso, até porque eu não tinha dinheiro para isso, mas eu queria ser observador. Queria assistir às aulas, ver como ela dava aula de teatro para as crianças. Ela gostou da ideia, permitindo que eu fosse observador, e ainda me deu uma bolsa para estudar teatro nas turmas da minha idade. Assim, comecei a frequentar a casa da Olga, porque nessa época as aulas eram nos fundos da casa dela. Ia duas vezes por semana assistir as aulas e mais duas vezes para fazer aulas, à noite. Via-a dando aulas para as crianças e, ao mesmo tempo, ia tendo aulas sobre aquele processo. Nessa época ela já não dava aula para os adultos. Quem dava aula para os adultos era a Vera Potthoff e o Vinícius Lopes. E, para as crianças, era a Olga e a Vera. Isso tudo foi durante o ano de 1998, período em que participei de quatro espetáculos na escola da Olga. [E prossegue] Eu atingi os meus objetivos na Oficina, que me ensinou muito. Ver a Olga dando aula era muito interessante, porque ela foi uma professora no maior significado da palavra. Acho que ela não se assumia como uma diretora teatral, mas como uma professora de

teatro. E acho que a coisa mais bonita que eu aprendi com a Olga é a beleza do saber ensinar teatro, porque nos oito anos em que eu dei aula de teatro, eu me vi sempre como um professor, e nunca como um diretor de teatro. No entanto, hoje, não atuo e não dirijo. E nem dou aula de teatro. Mas faço crítica. E acho que a crítica, pelo menos a minha, de alguma forma, é um ato de ensinar. Eu recebo alguns comentários da minha crítica dizendo que é muito fácil me entender. E fico muito feliz de ouvir isso, porque sei que não é um esforço da minha parte fazer isso, acho que já faço ao natural, porque nos anos de sala de aula, eu aprendi a ensinar. E, no caso do teatro, eu aprendi a ensinar com a Olga. Ela foi minha primeira professora de teatro. Além de ter me ensinado sobre o teatro, ela me ensinou a dar aula de teatro, e isso, pra mim, é muito importante. E sua trajetória no ensino de teatro faz com que ela seja uma das pessoas mais importantes na história da pedagogia teatral (MONTEIRO, 2010).

Ao refletirmos sobre o depoimento de Monteiro a respeito da formação que os alunos buscavam na Oficina para levar o teatro para dentro das escolas, sem tirar o mérito da iniciativa pioneira da professora e da qualidade de suas aulas, apoiadas em mais de seis décadas de estudos e práticas teatrais, há que se considerar o contexto específico da época em que a escola de Reverbel desponta e a falta de alternativas para os que buscavam uma formação em teatro. Atualmente, com o aumento do número de cursos de licenciatura em teatro oferecidos pelas universidades, principalmente a partir dos anos 2000, e após anos de luta pelo reconhecimento e pela obrigatoriedade da inclusão das disciplinas de Artes no currículo escolar, é cada vez menos provável, ou aceitável, que alguém ministre aulas de teatro no ambiente formal de educação sem possuir a Licenciatura em Teatro.

Uma leitura atenta dos depoimentos apresentados neste capítulo indica que alguns deles convergem e apontam para as mesmas características da Oficina, em outros percebemos diferentes aspectos salientados, o que mostra que a percepção dos ex-alunos entrevistados depende de algumas variantes, tais como: suas experiências individuais ou coletivas, sua sensibilidade, a atenção dada às aulas, considerando os seus propósitos, ou, ainda, as relações estabelecidas com Reverbel, com os demais professores e com os colegas. Nesse sentido, se para alguns entrevistados as improvisações e os jogos teatrais foram marcantes, para outros, o que ficou registrado nas suas memórias foram as aulas de interpretação e os ensaios. O importante é que o teatro unia a todos, e, de alguma forma aquelas

aulas ajudaram a preparar e a encaminhar seus estudos subsequentes e sua posterior atuação profissional.

Se há um traço marcante da Oficina presente unanimemente nos depoimentos dos ex-alunos de Reverbel, são as montagens cênicas. Elas foram destacadas em todas as entrevistas, apontadas como a principal característica da Oficina, para além do processo de aprendizagem pelo qual os alunos passaram. O furor que as apresentações causavam, precedidas de toda a preparação, e o engajamento total dos alunos, mobilizando a imprensa e a comunidade, demonstram o caráter pioneiro do trabalho artístico desenvolvido por Reverbel e sua equipe.

Como último registro, para ilustrar o significado e a importância das apresentações teatrais no trabalho de Reverbel, trago mais um fragmento do depoimento de Monteiro, através do qual ele rememora as montagens encenadas pelos alunos da Oficina, e das quais participou, dos prêmios que o grupo conquistou e do significado daquela experiência, considerando o contexto da cena teatral da época.

Particpei de uma montagem da oficina que se chamou *A História do Teatro*, uma coletânea de cenas clássicas da História do Teatro, desde a tragédia grega até Nelson Rodrigues. Eu era um Arlequino que costurava essas cenas. A direção foi assinada conjuntamente pela Olga e pela Vera Potthoff. O grupo da oficina também montou o espetáculo *Romão e Julinha*, de Oscar Von Pfull. Esse espetáculo entrou em cartaz no Teatro do Instituto Goethe e participou de festivais, inclusive do Festival de Osório, onde eu ganhei o prêmio de melhor ator coadjuvante. Depois, também participei da montagem de *Minha Cadeira e Eu* [Figuras 20 e 21], peça da própria Olga que conta a vida do casal Reverbel, e eu fui o Carlos. Essa peça foi dirigida pela Vera Potthoff e apresentada no Teatro de Arena por ocasião do aniversário da Olga. Foi lindo. A Olga se emocionou muito, porque, em 1998, fazia muito pouco tempo que ele tinha falecido (MONTEIRO, 2010).

Figura 20
Primeira página do texto *Minha Cadeira e Eu*, 1996

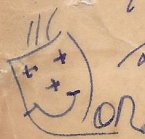
Vera Potthoff, criei "*Minha Cadeira e Eu*" pensando em ti, minha amiga e excelente diretora de teatro. Tudo fiz com o carinho que já conta 37 anos.

MINHA CADEIRA E EU

"*Foje pois, se teu coração te empurra.*"
Homero — *Iliada*

Olga Reverbel

Vera, minha amiga de todas as
dias, horas, minutos, segundos que
a alegria pode escrever "*Minha Cadeira e
Eu*" é maior ainda se gostares e
compatilhares com tus filhos e
ten Egídio. Tu sempre, tu a cadeira
seguinte de estas vidas



Olga Reverbel
Joa, 8/12/96.

Figura 21
Minha Cadeira e Eu no Teatro de Arena, 1998



Fonte: Arquivo Vera Potthoff (1998)

Com o falecimento de Carlos Reverbel, em junho de 1997, em março de 1998 a Oficina tem sua sede transferida da cobertura do bairro Bom Fim para um amplo espaço antes ocupado pela biblioteca do escritor, uma sala localizada nos fundos do sobrado onde o casal Olga e Carlos vivia, na rua Coronel Bordini 652, no bairro Rio Branco. A mudança leva a escola para o seu ponto inicial, onde tudo havia sido planejado em 1986, e onde por muitos anos Reverbel recebeu crianças e jovens para ministrar aulas particulares. É nesse espaço que a professora, já com 81 anos de vida e 63 de atividades ininterruptas, segue à frente da Oficina, participando ativamente das suas atividades, em parceria com os professores, tendo então aproximadamente 70 alunos matriculados, entre crianças e jovens.

É no trabalho que Reverbel encontra forças para superar a perda do companheiro de toda uma vida; e é no espaço de sua casa que a professora segue recebendo amigos e mantém uma rotina de leituras, estudos e escrita; é ali, também, que se encerra a contribuição diária de Reverbel com a Oficina que leva seu nome.

Em meados de 2000, Reverbel transfere-se para Santa Maria, cidade da região central do estado, onde mora sua única filha, Beth Reverbel de Souza. A ida

para o interior atende a uma solicitação da filha, dos netos e do genro. Cansados dos constantes deslocamentos até Porto Alegre, eles anseiam por uma convivência mais próxima. Há que se considerar também, que nessa época, devido à idade avançada, embora sem problemas aparentes de saúde, Reverbel passa a carecer de atenção e cuidados.

Mesmo com a mudança da professora para o interior, as atividades da Oficina não são interrompidas, mas são transferidas para uma sala na Avenida São Pedro, onde se desenvolvem até 2004, sob a direção de Vera Potthoff. Entre 2000 e 2003, Reverbel ainda visita a Oficina em algumas oportunidades, momentos que eram ansiosamente esperados pelos alunos. Mas as vindas para a capital gaúcha passam a se tornar cada vez mais raras, até cessarem. A ausência da grande mestra, somada à atual localização da escola, em uma região “menos nobre” da cidade (com altos índices de assaltos para a época, e conhecida pelos pontos de prostituição nas redondezas), faz com que, pouco a pouco, a afluência de público da Oficina decresça. Outro aspecto a ser considerado é que, na época, já existiam outras iniciativas bem sucedidas na cidade, semelhantes a proposta pioneira de Reverbel, e que abarcavam os estudantes interessados, a exemplo do Teatro Escola Porto Alegre (TEPA), citado anteriormente. Iniciativas como a do TEPA, que se adequaram aos novos tempos, às novas linguagens e aos novos meios de divulgação, como páginas na *internet*, passaram a ter vantagem sobre a Oficina, especialmente por oferecerem, ao final de seus cursos de formação, a garantia do registro profissional de ator, concedido pelo Sindicato dos Artistas e Técnicos e Espetáculos de Diversão do Rio Grande do Sul (SATED/RS).

Em 2004, com o encerramento das atividades da Oficina como escola de teatro, o trabalho dos professores seguidores de Reverbel ainda permanece por algum tempo, como grupo de teatro, realizando algumas montagens. A última peça, encenada por um pequeno grupo de alunos remanescentes, foi “O Mundo é Assim” (de autoria de Cristiano Goldschmidt e Vera Potthoff), apresentada ao longo de um ano (entre agosto de 2006 e agosto 2007) no Teatro Bruno Kiefer (Figuras 22 e 23), da Casa de Cultura Mario Quintana. Aprovada na Lei Estadual de Incentivo à Cultura (LIC-RS), contando com aporte financeiro de uma empresa a partir de isenção fiscal, a peça tinha suas apresentações abertas à comunidade, atingindo um público de 21 mil crianças, a maioria delas vindas das escolas das Redes Municipal e Estadual de

ensino de Porto Alegre e região metropolitana. Nada mal para o encerramento oficial e definitivo das atividades da Oficina de Teatro Olga Reverbel.

Figura 22
Capa do folder da peça O Mundo é Assim, 2006

Jardim Lutzenberger

Estréia: Dia 1º de agosto, às 15h, no Teatro Bruno Kiefer da CCMQ.

As escolas que querem a oportunidade de assistir a uma peça de teatro que foi criada pensando nestes cidadãos-mirins, deverão entrar em contato com as respectivas Secretarias de Educação para agendamento:

Para as Escolas Estaduais de Porto Alegre e Região Metropolitana:
Secretaria de Estado da Educação – Educação Ambiental.
Fones: (51) 3288-4873 / 3288- 4813 / 3288-4874 /

Para as Escolas Municipais de Porto Alegre:
SMED / Tessituras Educativas – Ed. Ambiental. Fones: 3289-1846 e 3289-1837

Patrocinio:

MULTILAB®
Qualidade em Medicamentos

sunnseitin

Realização:

Olga Reverbel

Produção cultural:

Fundação Gaia - Legado Lutzenberger, Oficina de Teatro Olga Reverbel e Casa de Cultura Mario Quintana

apresentam

Mundo é Assim

Fotos: Rogério Ribeiro - Câmara Municipal

Fonte: Autor (2006)

Figura 23
Sinopse da peça O Mundo é Assim, 2006

"O Mundo é assim..."
Fundação Gaia, Oficina de Teatro Olga Reverbel e Casa de Cultura Mario Quintana uniram-se com o apoio das Secretarias Municipal e Estadual de Educação, para lançar o Projeto Jardim Lutzenberger, através do qual, levarão para o palco do Teatro Bruno Kieffer aquela que é considerada a maior obra do mais ferrenho defensor da ecologia que o Brasil já teve: O Rincão Gaia. A peça "O Mundo é assim...", escrita pelos diretores de teatro Christian Lavich Goldschmidt e Vera Potthoff, teve seu processo de criação acompanhado desde o início pelas filhas de Lutzenberger, Lilly e Lara Lutzenberger. O Projeto, produzido pela Ato Produção Cultural, conta com o amparo da Lei Estadual de Incentivo a Cultura e será patrocinado pela MULTILAB Indústria Farmacêutica, que fará um investimento de R\$ 193 mil reais para oferecer aos alunos das escolas públicas gratuidade de ingresso do espetáculo, além de revitalizar o Jardim Lutzenberger localizado no 5º andar da CCMQ.

A idéia de escrever uma peça de teatro que falasse sobre a obra de José Lutzenberger surgiu em janeiro de 2003 quando o ator e diretor de teatro Christian Lavich Goldschmidt encontrou-se com Frijof Capra, físico e teórico de sistemas e um dos diretores-fundadores do Centro de Eco-Alfabetização de Berkeley, Califórnia. Amigo de Lutzenberger e autor de diversos livros campeões de vendas em vários países do mundo, como "O Tao da Física", "O Ponto de Mutação", "A Teia da Vida" e "Conexões Ocultas", Capra veio ao Brasil para participar do Fórum Social Mundial. Na ocasião, aproveitou a oportunidade para conhecer o Rincão Gaia, sede rural da Fundação Gaia, quando passou um dia conversando e falando a amigos e colaboradores da instituição sobre sua antiga amizade com o ambientalista gaúcho, suas obras e, sobretudo, de sua experiência em utilizar as artes como ferramenta para fazer "eco-alfabetização" para alunos de 1º e 2º graus nos Estados Unidos.

A peça conta as aventuras de três jovens de 10 e 12 anos que, desestimulados com o ambiente duro e sem vida do condomínio fechado em que vivem, se transportam para o Rincão Gaia, uma antiga pedreira fadada a se transformar em lixo que Lutzenberger transformou em um verdadeiro paraíso ecológico. As aventuras no Rincão tornam-se divertidas e inteligentes. O contraste mostrado na peça entre os condomínios fechados e a natureza expressa a realidade transformada pelo ambientalista. Escrita para o público infantil, mas também indicada para jovens e adultos, os autores procuram aproximar e fortalecer o espírito de encantamento e respeito com o mundo natural do qual somos apenas parte. De um texto leve e de fácil compreensão, a peça é educativa, didática e divertida, misturando diálogos, músicas e coreografias que falam dos contrastes da cidade e do campo, versando sobre a problemática do lixo, preservação de fauna e flora silvestre, e a desconstrução da visão antropocêntrica predominante que cataloga os demais membros da grande comunidade terrestre em benéficos e "perigosos" para o homem.

A peça tem como objetivo a educação ambiental através do entretenimento. Assim, trata de questões sociais e culturais sob o olhar da ecologia, de forma a proporcionar uma experiência muito especial aos alunos das redes de ensino municipal e estadual na faixa etária de 8 a 12 anos de idade, que serão beneficiadas com 04 apresentações semanais. Por fim, o público é estimado em 800 alunos por semana, o que equivale a cerca de 3.200/mês e 16 mil crianças até o final do ano. O Projeto também tem como finalidade revitalizar o Jardim Lutzenberger já existente no 5º andar da CCMQ.

Texto e Direção:
Vera Potthoff e Christian Lavich Goldschmidt
Elenco:
André Ayres, Christian Lavich Goldschmidt e Raquel Peruzzo
Cenário e Figurino:
Rafael Silva e Pat Fantinel
Músicas: Letra - Vera Potthoff e Christian Lavich Goldschmidt - Música - Sonay Heinrich Eberle

Fonte: Autor (2006)

Se Reverbel foi o principal nome da Oficina, o sucesso do trabalho ao longo dos anos não ocorreu sem o apoio irrestrito de Potthoff, cujas qualidades como professora de teatro foram reconhecidas publicamente pela mestra em várias oportunidades. O agradecimento à companheira ficou registrado em alguns dos livros publicados por Reverbel, e, como aconteceu em outros momentos, no seu reconhecimento pelo esforço que ambas empreendiam para atender às demandas dos alunos da Oficina. Reverbel (1993, p. 123) refere-se à qualidade doce da sócia: "(...) quando eu e Vera, ótima mestra de Teatro, propusemos alguns exercícios de iniciação à mímica, o grupo gostou tanto que estamos tentando estudar mais para poder corresponder-lhes ao desejo".

Cabe mencionar que o reconhecimento do trabalho desenvolvido por Potthoff não chegou tarde, dava-se diariamente na relação afetiva e de respeito que Reverbel nutria por ela. Não fosse uma excelente professora, não teria se tornado sócia de Reverbel e permanecido ao seu lado até o último momento, nem dado continuidade às atividades depois que a mestra se ausentou. Em 1990, graças à sua

trajetória como professora e pesquisadora de teatro, Potthoff assumiu as aulas de teatro do Colégio Pastor Dohms, disciplina pela qual é responsável ainda hoje. Naquela oportunidade, Reverbel envia-lhe uma carta (Figura 24), em tom afetuoso, reconhecendo o trabalho da amiga, parabenizando-a pela conquista.

Figura 24
Carta de Reverbel para Potthoff, 1990

Porto Alegre 21 de dezembro de 1990

" Oficina de Teatro"

Minha querida amiga-filha VERA

Hoje, é um dia muito especial para ti, estás conquistando um largo passo em tua carreira de professora de TEATRO.

É, também para mim, um dia muito especial porque nos demos as mãos para descobrir caminhos novos.

Tu, como eu, és uma boa professora de TEATRO. Os alunos te amam, respeitam e admiram. Mereces!

O Rubem, o Danilo, a Patrícia, o Mauro e o Fernando estão felizes porque tu, Vera, és uma mulher vencedora.

Não quero esquecer nunca o telefonema do Fernando! Olga, tu precisas falar com a Mãe, ela anda muito deprimida...."

Há um ano, falamos e seguiremos falando por longos anos... E, quando eu já tiver partido, seguirás frente à Oficina de Teatro até deixares o lugar para Patrícia ou para Maria Luíza.

Ficarás na Oficina de Teatro, postada à porta de branco vestida, serás o Pluft aos 50 anos dizendo curiosa e docemente:

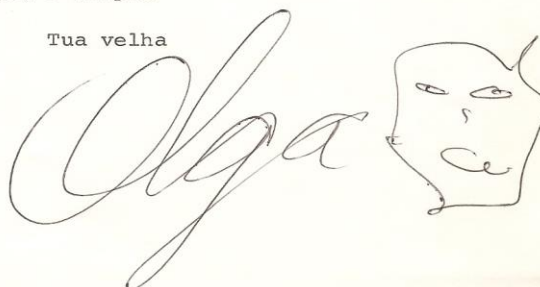
Mamãe, gente existe?

Sim, Pluft, gente existe.

Vera querida teu papel à porta da nossa Oficina de Teatro é avisar a todos que " gente existe".

Felicidades, hoje, e sempre

Tua velha



Fonte: Arquivo Vera Potthoff (1990)

Se hoje é possível reconstituir a história da Oficina, é também graças ao trabalho e à organização de Potthoff, que além de ter contribuído com suas memórias e ter intermediado o contato do pesquisador com a própria Reverbel e com antigos alunos da escola, guardou diversos materiais de divulgação das peças, como folders, ingressos, recortes de jornais, além de alguns exemplares dos livros de Reverbel, com os quais presenteou o pesquisador. Esse valioso material, mais as anotações que fazia sobre as peças encenadas, somados ao arquivo do professor Vinícius Lopes, também disponibilizado para a pesquisa, foram fundamentais para o inventário das atividades da Oficina.

Como vimos, muitos são os profissionais que iniciaram sua trajetória com Reverbel. Importante lembrarmos que, tendo fundado o TIPIE, no Instituto de Educação General Flores da Cunha, lecionado no Colégio de Aplicação, no Departamento de Arte Dramática e na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, depois de aposentada, Olga abriu sua Oficina de Teatro, onde atuou até se transferir definitivamente para Santa Maria, no interior do Estado. Ao fazer referência à Oficina de Teatro Olga Reverbel, a jornalista Cláudia Laitano, em depoimento fornecido ao pesquisador em 2010 destaca seu pioneirismo também nesta iniciativa, a primeira do gênero na cidade de Porto Alegre:

A Oficina foi uma coisa que veio mais tarde na vida dela, que aproveitou essa circunstância de toda uma história, de toda uma carreira construída como professora de teatro. A Oficina era um espaço muito procurado e considerado, tornou-se tradicional e respeitado, muito em função do nome dela. A única escola que existia naquele momento.

Algumas montagens da Oficina de Teatro Olga Reverbel:

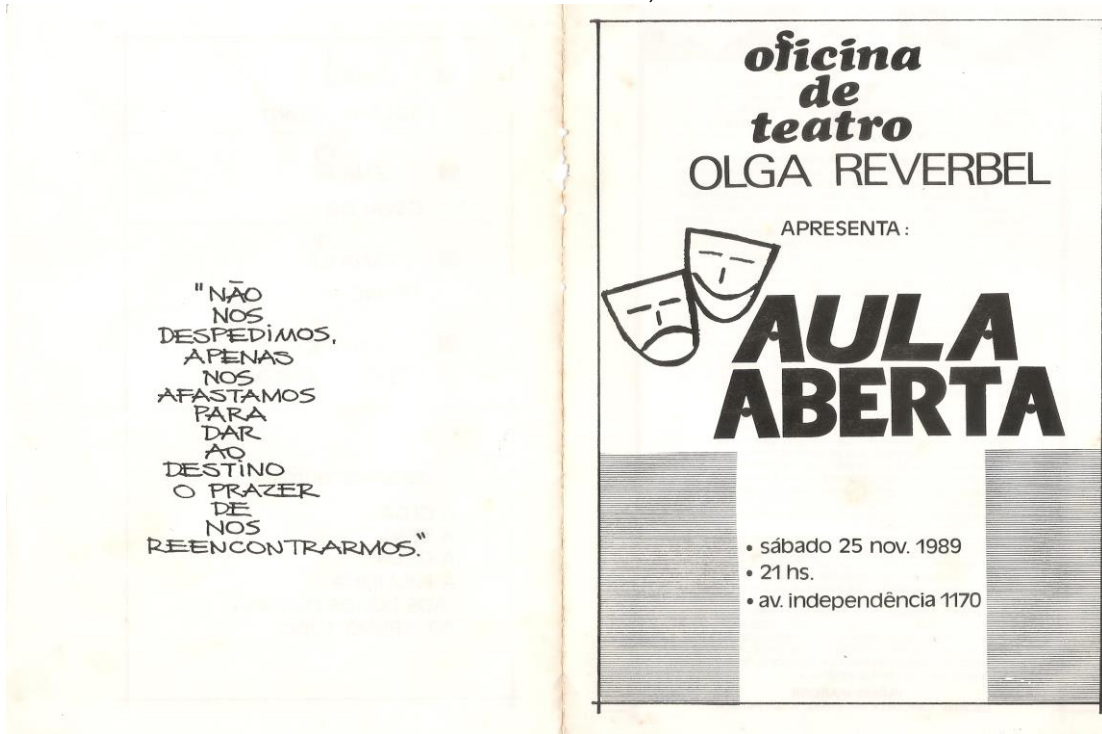
Ano	Espectáculo	Direção	Local
1989	Leituras Dramáticas, Aula Aberta	Olga Reverbel e Vera Potthoff	Oficina de Teatro Olga Reverbel, Av. Independência, 1170. 25 de novembro de 1989.
1990	Apolo de Belac, Jean Giraudoux	Vinicius Lopes	Teatro Bruno Kiefer da Casa de Cultura Mario Quintana.
1992	Um Tango Argentino, de Maria Clara Machado	Vera Potthoff	Teatro de Arena, dias 06, 07, 08, 13, 14, 15, 20, 21 e 22 de novembro; Teatro Carlos Carvalho da Casa de Cultura Mario Quintana, dia 25 de novembro; Teatro Bruno Kiefer da Casa de Cultura

			Mario Quintana, dias 27, 28 e 29 de novembro.
1993	Antígona, de Sófocles	Vera Potthoff e Vinícius Lopes	Theatro São Pedro, 17 de dezembro.
1993	Pedrinho e o Lobo, Sergei Prokofiev	Vinicius Lopes	Teatro de Arena.
1884	Maroquinhas Fru-Fru, Maria Clara Machado	Vera Potthoff	Colégio Pastor Dohms e Teatro de Arena.
1994	A dança dos Ursos	Vera Potthoff	Teatro de Arena.
1995	Fabulário	Vera Potthoff	Auditório do Colégio Província de São Pedro.
1995 e 1996	Gota D'Água, de Paulo Pontes e Chico Buarque	Vera Potthoff e Vinícius Lopes	Teatro do SESC, 19, 20 e 21 de julho; Teatro do Museu do Trabalho de 7 a 29 de outubro de 1995; V Festival de Teatro do Vale dos Sinos, em Novo Hamburgo (peça vencedora de sete prêmios: melhor espetáculo, melhor direção, figurino, trilha sonora, atriz principal, atriz coadjuvante, ator coadjuvante e prêmio especial do júri); Auditório da Universidade Católica de Pelotas – UCPEL; VII Festival Gaúcho de Teatro Amador de Erechim; Auditório Dante Barone da Assembleia Legislativa do RS; Teatro de Câmara Túlio Piva.
1996	Lisístrata	Vinícius Lopes	Teatro Renascença.
1997	Édipo Rei	Olga Reverbel	Theatro São Pedro, 12 de novembro.
1997	Lisístrata	Vinícius Lopes	Theatro São Pedro, 13 de novembro.
1997	Sonho de uma noite de verão	Vera Potthoff	Theatro São Pedro, 14 de novembro.

1997	Mateus e Mateusa, de Qorpo Santo	Vinicius Lopes	Auditório do Colégio Província de São Pedro; Cia. de Arte; Teatro Múcio de Castro, Passo Fundo (RS).
1997	A Maldição do Vale Negro	Vera Potthoff	VIII Festival Gaúcho de Teatro Amador de Osório (Peça vencedora de três prêmios: melhor sonoplastia, iluminação e figurino).
1998	Minha Cadeira e Eu, Olga Reverbel	Vera Potthoff	Teatro de Arena, 19 de setembro.
1999	Médico a Força de Molière	Vera Potthoff	X Festival Gaúcho de Teatro Amador Regional de Osório, 20 de outubro; Colégio IPA Metodista; Cia. de Arte; Teatro de Arena.
1999	<i>Happy Days</i> , de Samuel Beckett	Vera Potthoff	Cia. de Arte; Colégio Pastor Dohms.
2000	Crime na Biblioteca; Bodas ao Cair da Tarde; Tudo no Divã; Alface; Casinha Pequena; Amor Gaúcho, Textos Breves de Ivo Bender	Vera Potthoff e Mabel Prado.	Teatro de Arena, 14 de dezembro.
2002	Mateus e Mateusa, Qorpo Santo.	Vera Potthoff	Auditório da ULBRA, Canoas.
2006-2007	O Mundo é Assim... Cristiano Goldschmidt e Vera Potthoff	Cristiano Goldschmidt e Vera Potthoff	Teatro Bruno Kiefer da Casa de Cultura Mario Quintana. Temporada de agosto de 2006 a agosto de 2007.

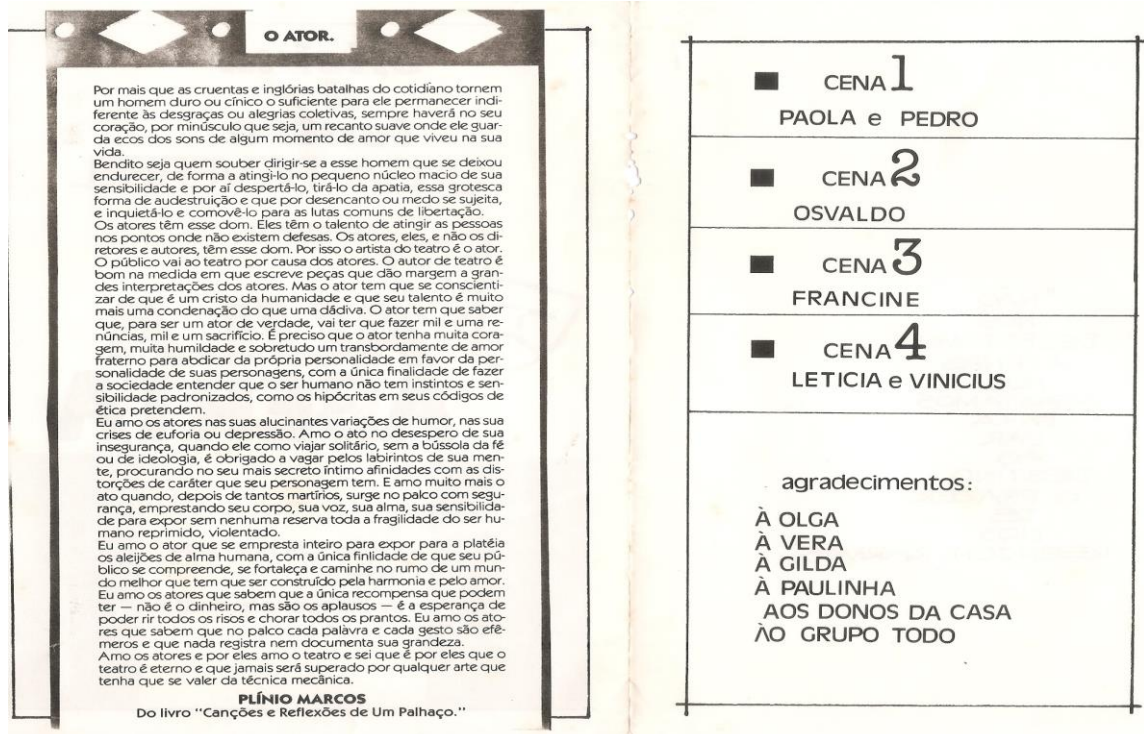
4.4.1 Registros fotográficos de alguns espetáculos encenados ao longo da existência da Oficina

Figura 25
Aula Aberta, 1989



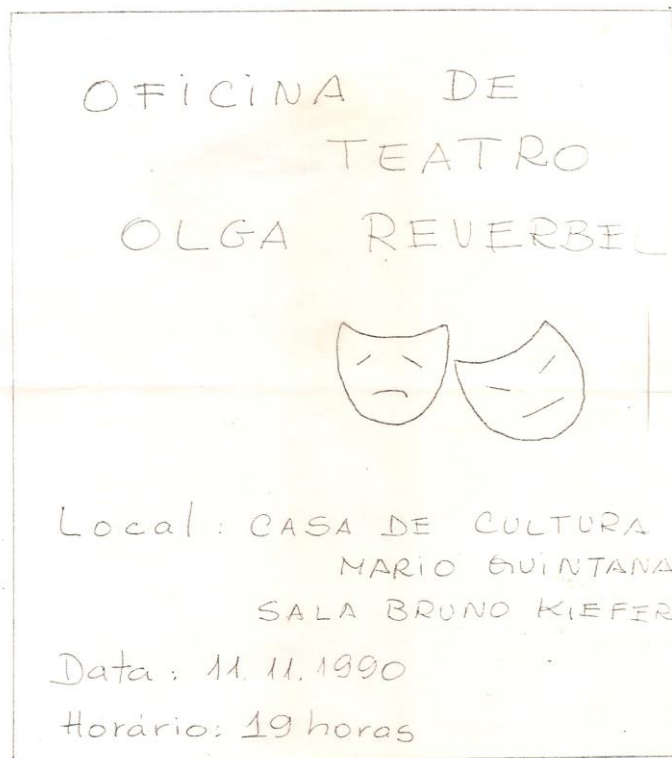
Fonte: Arquivo Vera Potthoff (1989)

Figura 26
Aula Aberta, 1989



Fonte: Arquivo Vera Potthoff (1989)

Figura 27
Programa apresentações Bruno Kiefer, 1990



Fonte: Arquivo Vera Potthoff (1990)

Figura 28
Programa apresentações Bruno Kiefer, 1990

1ª PARTE	2ª PARTE
<p>- LOJA DE BRINQUEDOS</p> <p>ELENCO: Betina Gelpi, Mattos Carolina Alencar Carolina Carrion Daiana Soares Denise Horta Gabriela Hintz Gabriela Thiesen Jane Fischer Joana Alencar Laura Amaral Michael Duncan e Inês Veron</p>	<p>1 - INFÂNCIA - THORNTON WILDER DIREÇÃO: VERA LUCIA FANTINEL ELENCO: ELENA GRAEFF JANAÍNA DAUDI FISCHER LEONARDO ZECHLINSKI, MAY PAOLA GASNIER RONALDO SILVEIRA</p>
<p>- ACTO DE NATAL</p> <p>ELENCO: Betina, Carolina, Cardina, Daiane, Denise, Gabriela, Gabriela, Jane, Joana, Laura e Michael</p>	<p>2 - APOLO DE BELLAC - GIRANDOUX DIREÇÃO: VINÍCIUS LOPES ELENCO: BIA CAMARGO FERNANDO NONO#AY LEONARDO ZECHLINSKI, MAY MARCO CAPOZZO NECA RODRIGUES</p>
	<p>3 - DAMA DO METRÔ - TARDIEU DIREÇÃO: OLGA REVERBEL ELENCO: CLAUDIA BARTELLE JULIANA SGRILLO RONALDO SAGGIN RONALDO SILVEIRA</p>

Fonte: Arquivo Vera Potthoff (1990)

Figura 29
Divulgação Zero Hora, 1992, 06.11.1992

Divulgação/ZH



Estréia: *Um Tango Argentino*

NOVA PEÇA NO ARENA

Em meados dos anos 20, um grupo de jovens diz aos pais que vai a um curso de línguas, mas na verdade irá a um curso de tango. Desconfiados, os pais contratam um detetive para seguir os jovens. Só que eles também, em turno diferente, freqüentam as mesmas aulas de dança. É este o eixo do espetáculo teatral *Um Tango Argentino*, de Maria Clara Machado, que estréia hoje, às 21h, no Teatro de Arena (altos do viaduto da Borges de Medeiros), e segue até dia 22, sempre de sexta a domingo, no mesmo horário. A direção é de Vera Potthoff e o elenco é formado por alunos da Oficina de Teatro Olga Reverbel.

Fonte: Arquivo Vera Potthoff (1992)

Figura 30
Divulgação Correio do Povo, 06.11.1992



UM TANGO ARGENTINO é a montagem que abre temporada, às 20h, no Arena (altos do viaduto da Borges de Medeiros) com texto de Maria Clara Machado e direção de Vera Potthoff. Alunos da Oficina Teatral Olga Reverbel formam o elenco da peça que se passa nos anos 20 sobre jovens que aprendem a dançar escondido dos pais que, por sua vez, fazem a mesma coisa. Cenografia de Sonia Mantovani, figurino de Ivani Ritter, luz de Marcos Vaz e coreografia de Vera Guerra. Informações pelo fone 226-0242.

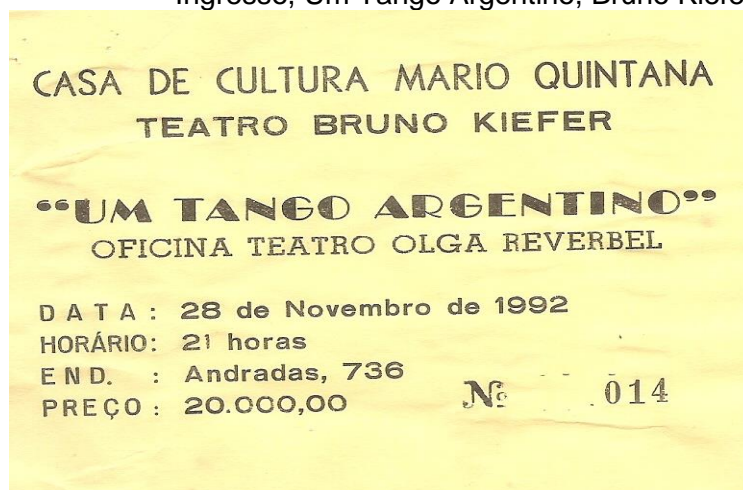
Fonte: Arquivo Vera Potthoff (1992)

Figura 31
Ingresso, Um Tango Argentino, Arena



Fonte: Fonte: Arquivo Vera Potthoff (1992)

Figura 32
Ingresso, Um Tango Argentino, Bruno Kiefer



Fonte: Arquivo Vera Potthoff (1992)

Figura 33
Ingresso, Um Tango Argentino, Carlos Carvalho



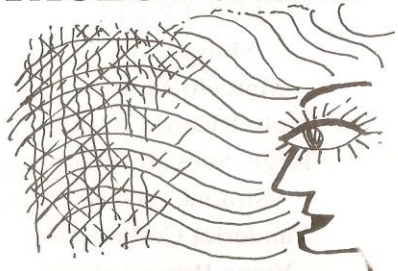
Fonte: Arquivo Vera Potthoff (1992)

Figura 34
O rouxinol e a rosa, Teatro de Arena, 1993



Fonte: Arquivo Vera Potthoff (1993)

Figura 35
Divulgação Gota d'água, 1995

<p>APOIO</p> <p>M. RITTER Av. Maranhão, 1030 Fone: 342.0455</p> <p>MADEIREIRA PETRÓPOLIS Rua Jerusalém, 615 Fone: 334.6735</p> <p>ORESTES PRADO BRITOS Produções Artísticas</p> <p>MERCOGRAFF Ind. Gráfica Ltda Fone: 347.1006</p>	<p>OFICINA DE TEATRO OLGA REVERBEL</p> <p>APRESENTA:</p> <p>GOTA D'ÁGUA DE CHICO BUARQUE E PAULO PONTES</p>  <p>DE 07 A 29 OUTUBRO 1995</p>
---	--

Fonte: Arquivo Vera Potthoff (1995)

Figura 36
Divulgação Gota d'água, 1995

<h2 style="text-align: center;">ELENCO</h2> <p style="text-align: center;"> Alan Brum Alexandre Rauzer Carmem Lucia Lima Celi Palácios Denise Oliveira da Silveira Edison Luiz Saturnino Kíwi Meimes Mabel Prado Maira Lima Marcelo Moraes Paulo Ricardo Berton Régis Schuch Júnior Simone Alves Vanderlei Carbonara Viana Russowsky e Lucciano Reiss Marsona de Oliveira Thais Fernandes </p>	<h2 style="text-align: center;">FICHA TÉCNICA</h2> <p> Nome da Peça: Gota D'Água Autores: Chico Buarque Paulo Pontes Direção: Vera Potthoff Vinicius Lopes Elenco: Oficina de Teatro Olga Reverbel Iluminação: Zé Mario Storino Augusto Bott Coreografia: o grupo Cenografia: Kacá Correa Fotos: Vinicius Lopes Trilha Sonora Original: Chico Buarque Músicos: Luciana Práss - violão Marlise Goidanich - violoncelo Vânia Müller - percussão Participação especial: Carlos Dreher - locução Paulo Berton - voz em "Gota D'Água" Músicas: Gota D'Água: Chico Buarque Melô do Cacetao: Chico Buarque - Luciana Prass Comadre Joana: Chico Buarque - Luciana Prass Flor da Idade: Côco - Chico Buarque - Luciana Prass Arranjos - Luciano Prass (exceção Flor da Idade) Técnico de gravação: Thomas Dreher Operador de som: Zé Mario Storino </p>
---	--

Fonte: Arquivo Vera Potthoff (1995)

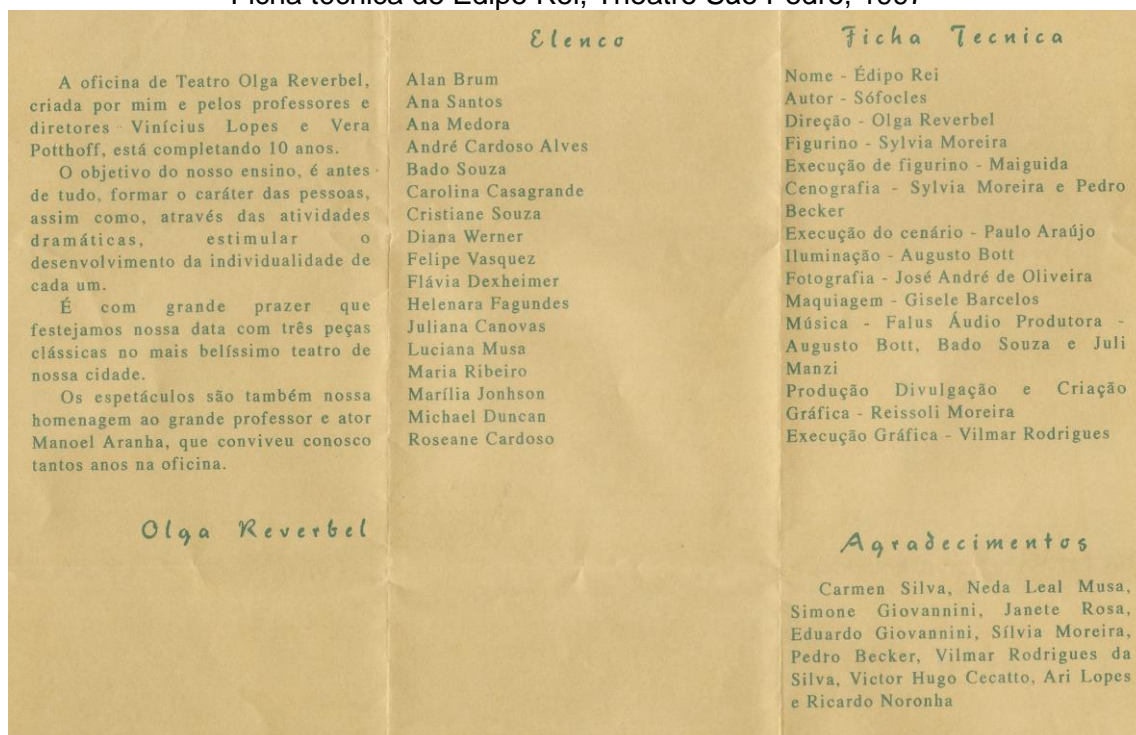
Figura 37
Capa do programa Édipo Rei, Theatro São Pedro, 1997

Apoio cultural :
 Litográfica
 acesso
 ZEROidB
 O áudio que se vê.
 Bira & Pasta
 TELAS NACIONAL
 fones:
 340-6667 e 347-1688
 MAXI
 killing
 TINTAS • ADESIVOS
 MAKRO
 CENTRAL
 DE AVIAMENTOS
 Rua Bandeira, 304-P.211-3025
 RAGA
 Rua...
 312-2000
 218-2000
 VARIG
 CLAY
 ASSINANTE
 Centro Cenotécnico
 Rua Voluntários da Pátria, 1308
 Fone 361-9788 Porto Alegre - RS

ÉDIPPO REI
 Direção: Olga Reverbel
 12 de novembro
**THEATRO
 SÃO PEDRO**

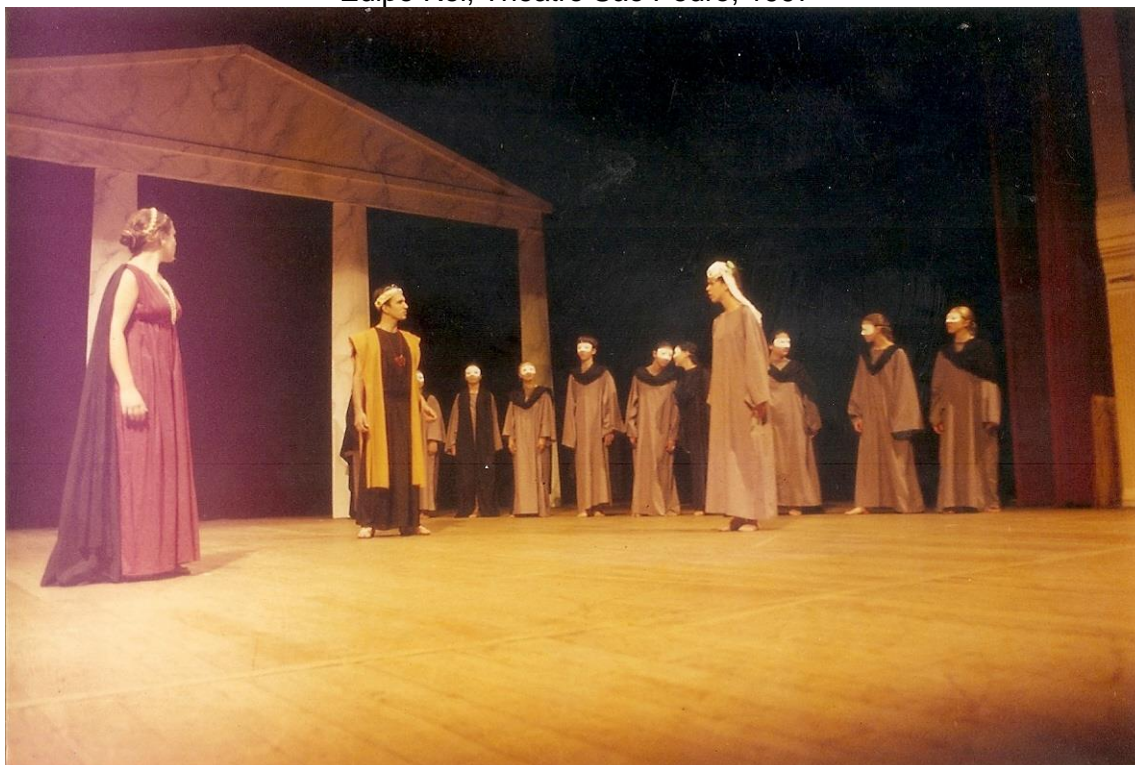
Fonte: Arquivo Vera Potthoff (1997)

Figura 38
Ficha técnica de Édipo Rei, Theatro São Pedro, 1997



Fonte: Arquivo Vera Potthoff (1997)

Figura 39
Édipo Rei, Theatro São Pedro, 1997



Fonte: Arquivo Vera Potthoff (1997)

Figura 40
Lisístrata no Teatro São Pedro, 1997



Fonte: Arquivo Vinícius Lopes (1997)

Figura 41
Elenco da peça Mateus e Mateus, 1997



Fonte: Arquivo Vinícius Lopes (1997)

Figura 42
O Mundo é Assim no Teatro Bruno Kiefer, 2006



Fonte: Tânia Meinerz – Arquivo do Autor (2006)

Figura 43
O Mundo é Assim no Teatro Bruno Kiefer, 2007



Fonte: Tânia Meinerz – Arquivo do Autor (2007)

Figura 44
Matéria Zero Hora, 18.06.2007

ZERO HORA > SEGUNDA | 18 | JUNHO | 2007

> Pel

Ensino

Teatro dá lição ambiental

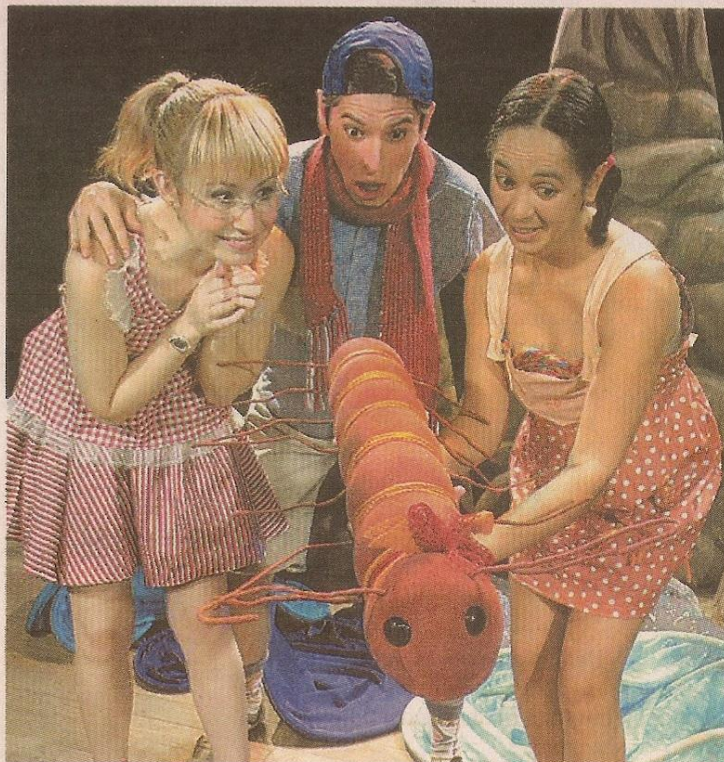
Toda terça-feira, alunos da Capital e da Região Metropolitana podem conferir gratuitamente na Casa de Cultura Mario Quintana as diferenças da vida no campo e na cidade.

A peça *O Mundo é Assim* mostra que cuidar do ambiente pode transformar a Terra em um lugar melhor.

– A gente deve trabalhar cada vez mais com as crianças. São elas que vão transmitir todo o conhecimento no futuro – diz Christian Goldschmidt, ator e escritor da peça.

O texto, escrito em parceria com a professora Vera Potthoff, conta a história de três crianças que descobrem os problemas ambientais de onde moram, depois de uma visita ao Rincão Gaia, antiga pedreira localizada em Pantano Grande e transformada em recanto ecológico pelo ambientalista José Lutzenberger.

Até o final de agosto, escolas públicas da Capital e da Região Metropolitana poderão assistir de graça à peça. A iniciativa é uma parceria entre Fundação Gaia, Casa de Cultura Mario Quintana e Oficina de Teatro Olga Reverbel.



ROGÉRIO RIBEIRO, DIVULGAÇÃO

Peça teatral *O Mundo é Assim* já foi assistida por mais de 15 mil estudantes

Serviço

O que: peça *O Mundo é Assim* tem entrada franca para escolas municipais da Capital e estaduais da Região Metropolitana

Onde: Teatro Bruno Kiefer da Casa de Cultura Mario Quintana, na Capital

Quando: todas as terças-feiras, com sessões às 9h30min, às 10h30min, às 14h30min e às 15h30min

Para participar:

> Escolas estaduais de Porto Alegre e Região Metropolitana devem ligar para a Fundação Gaia pelos fones: (51) 3330-3567 ou 3331-3105

> Escolas municipais de Porto Alegre deverão ligar para a Smed/Tessituras Educativas pelos fones: (51) 3289-1866 – com Conceição ou Eva

Fonte: Autor (2007)

5 NOS RASTROS DE UMA ESCRITA: um passeio pelas obras de Reverbel

Neste capítulo, faço um apanhado de oito títulos publicados por Olga Reverbel ao longo de sua carreira. São eles: *Técnicas Dramáticas Aplicadas à Escola* (1971), *Teatro na Sala de aula* (1978), *Teatro: Uma Síntese em Atos e Cenas* (1987), *Jogos Teatrais na Escola: atividades globais de expressão* (1989), *Um caminho do Teatro na Escola* (1989), *Vamos alfabetizar com jogos dramáticos? atividades básicas* (1989), *Teatro: atividades na escola* (1990) e *O Texto no Palco* (1993). O título *Oficina de Teatro* (1993), também foi alvo da minha atenção, no entanto, escapa deste apanhado por se tratar de um livro que apresenta as ideias que nortearam a criação da Oficina de Teatro Olga Reverbel, em 1987, e as atividades lá desenvolvidas nos primeiros quatro anos de sua existência. Utilizei esta obra para me auxiliar a conduzir a narrativa do capítulo dedicado à história da Oficina.

O objetivo aqui é apresentar um resumo das principais ideias e propostas pedagógicas de Reverbel, buscando entender as circunstâncias e o processo de sua produção intelectual bem como as motivações do seu trabalho. Visitando sua extensa bibliografia e mapeando este referencial teórico, indico as características desta escrita, oferecendo um conjunto de elementos que possibilite ao leitor visitar ou conhecer sua produção, numa perspectiva que lhe possibilite compreender o período histórico em que as obras foram pensadas. Importante destacar que as considerações aqui expostas são fruto de uma leitura, a minha leitura sobre a obra de Reverbel, podendo ela gerar divergências ou complementações.

Considero que o ineditismo e a qualidade da proposta de seus Jogos Teatrais estão também evidenciados nas manifestações de intelectuais, artistas, professores e estudantes que analisaram suas obras e escreveram sobre elas. Trago aqui estas manifestações para ilustrar a contribuição e o impacto que alguns dos livros de Reverbel causaram na época. Tais opiniões demonstram que se a trajetória profissional de Reverbel já era reconhecida pelo seu trabalho prático em sala de aula, suas obras ajudaram a referendá-lo e a consolidar seu caráter precursor, na medida em que ela passa a compartilhar suas experiências através da escrita, organizando e sistematizando suas atividades, oportunizando a professores, alunos e artistas de diversos lugares acesso àquilo que ela propunha e desenvolvia com seus próprios alunos.

Considerando que seu primeiro livro só foi publicado quase três décadas depois de já estar atuando como professora de teatro, evidencia-se em sua escrita a experiência de uma profissional com amplo domínio da linguagem e das técnicas teatrais. Além do conhecimento adquirido ao longo de anos de estudos, no Brasil e no exterior, Reverbel sistematiza e passa a transpor para suas obras a prática teatral que desenvolveu e com a qual conquistara respeito, admiração e um séquito de seguidores, tanto nos lugares em que lecionava, como nos diferentes estabelecimentos de ensino onde sua proposta inovadora passa a ser conhecida e desenvolvida.

Nos dois exemplares originais de *Técnicas Dramáticas Aplicadas à Escola*, que disponho no meu acervo, não constam informações referentes ao ano de publicação da obra. Essa informação é mencionada em uma nota da Livraria José Olympio Editora, responsável pela publicação do segundo livro de Reverbel, *Teatro na Sala de Aula* (1978). A nota, que tem por objetivo fornecer dados bibliográficos da autora, afirma que sua primeira obra foi publicada em 1972. No entanto, o professor José Ronaldo Faleiro, em artigo intitulado “Um livro necessário” (Figura 45), publicado no Caderno de Sábado do Correio do Povo, edição do dia 22 de janeiro de 1972, apresenta como 1971 o ano de publicação de *Técnicas Dramáticas Aplicadas à Escola*. Na dúvida, em minhas referências, optei por usar 1971 como ano de publicação da obra.

Figura 45
Artigo José Ronaldo Falleiro, Correio do Povo, 22.01.1972

Um Livro Necessário

José Ronaldo Falleiro



Olga Reverbel

NECESSÁRIO ao teatro (por que não? Stanislavski, por exemplo, diz que devemos aprender com a criança) e à escola. Aos que se interessam por esta e por aquela. E imprescindível aos que se ocupam de ambos. Não são apenas palavras introdutórias, não "Técnicas Dramáticas Aplicadas à Escola", de Olga Reverbel, vem contribuir para (quase iniciar) a formação de uma bibliografia brasileira sobre o Teatro na Educação.

Na cidade, no Estado e no país, quem é que faz Teatro na escola como atividade regular, incorporada ao currículo? Pouca gente. Por vários motivos. Entre outros, certamente devido à falta de formação de especialistas (1). E também porque o interessado no assunto luta contra a carência de documentação encontrável, especialmente em língua portuguesa (2).

Ficá-se, então, entre dois fogos. Por um lado, a necessidade crescente — inclusive legal, agora — de utilizar atividades dramáticas na escola e, por outro, ausência de dados orientadores. Um dos problemas enfrentados é: como desenhecar, com um grupo de crianças ou adolescentes, uma atividade criativa em teatro, na escola, que ofereça condições de desenvolvimento não de atores mas de pessoas?

Esse tema sempre apaixonou Olga Reverbel. Seu livro é um resultado disso. Conta o que, durante dez anos, experimentou, nesse contato fecundo de pessoas em formação e de teatro em pesquisa. Não é, portanto, uma obra repleta de peças, de "pechinhas" para ser lidas e decoradas em classe. Também não é normativo; relata uma experiência, "fala por si". Deixa para o leitor o seu testemunho — fatos testados, constatações, comprovações. Mais uma vez, aqui, trata-se de "uma dúzia de palavras e muitos trabalhos". Isso não significa que a autora partisse do empirismo absoluto. Conhecedora da obra de Chancelor, Signorette, Charbonier e muitos outros que estudaram as relações entre o teatro e a educação, Olga Reverbel teve porém, de inventar muitos jogos dramáticos e formas específicas de trabalho próprias à realidade com que se deparou. E o que chama de "técnicas dramáticas", ou seja, tanto um conjunto de procedimentos para a aplicação do teatro na escola (ex: coral falado, teatro de máscaras) quanto habilidades do aluno (mínima, expressão corporal) na realização de uma necessidade ou idéia. Porque esta é, frisamos, a sua preocupação nesse livro, repetida a quase cada página: considerar o teatro como recurso didático ao alcance de qualquer professor e de qualquer aluno de que maneira se pode trabalhar dramaticamente um texto de Português, uma unidade de Ciências, um conteúdo de língua estrangeira?

Já na primeira parte do livro podemos ver, como resultado de uma seqüência de trabalho, de que modo Olga Reverbel elaborou um programa, realizou experiências de integração com várias disciplinas, pesquisou, inventou e aplicou técnicas e disciplinas dramáticas em situações concretas de aula, e estendeu seus experimentos à comunidade. O Capítulo III dessa primeira parte ("Aplicação às Técnicas do Teatro") é capital: enumera, explica e exemplifica oito técnicas, mostrando possibilidade de sua aplicação em unidades de trabalho e no dia a dia do calendário escolar. Salienta que não se trata de técnicas rígidas, com normas definitivas, já que "ensinar é mesmo uma experiência aberta" (4) e que o professor deverá ser não um intervenor mas uma "presença orientadora", pois o aluno "geralmente nos dá mais do que esperamos".

A partir, então, de experiências específicas, chega a autora a formular problemas mais amplos, válidos para a totalidade da ação dramática escolar. Através dessas páginas iniciais, deparamo-nos com questões como: os alunos devem ensinar um trabalho de teatro? Devem

apresentá-lo a outras pessoas além de seus colegas? Que fazem professor e aluno em aulas de Teatro? Quais os efeitos do trabalho de Teatro na formação dos alunos? Há possibilidades de aproveitar a arte dramática no trabalho diário das demais disciplinas? Como? — Essas perguntas são feitas e respondidas. Olga dá a sua resposta, que não se pretende única. Mas que se enraza numa prática de anos de observação.

Se na primeira parte do livro se pode perceber o interesse por historiar brevemente um trabalho e divulgar técnicas decorrentes do seu desenvolvimento (aplicáveis a qualquer faixa de idade), na segunda se lê a exposição do trabalho de montagem de peças infantis feito por adolescentes; a avaliação de espetáculos semanais ("crítica oral, escrita e desenhada", realizada pelas próprias "atrizes", por colegas observadoras e por espectadores); tentativas escolares no campo da dramaturgia infantil; e considerações sobre o teatro infantil feito pela criança para a criança. Encontramos manuais de o professor e os alunos agirem diante de uma direção de peça infantil (os "comportamentos" de ambos: como se realiza o planejamento, a escolha do texto (deve o mal aparecer?); como se prevê a valorização de todos os alunos, a reação das crianças; como se organizam cenários, figurinos, elenco, movimentação. Em nenhum momento, entretanto, ficamos com a impressão de estar diante de uma "receita de bolo". O livro é agradável de ler. Está entremeados dos encontros vivos da autora com o mundo infantil e adolescente, de onde ela retira casos. Como o de alunos que confundiram uma jovem professora com uma personagem representada por ela, e que tiveram de tocar a moça para se convencer de que ela era gente mesmo... (5) Dêsses exemplos OR vai extraindo suas conclusões, confirmando a importância do teatro para a realidade da criança, para o desenvolvimento de sua imaginação e para o equilíbrio de seus afetos. Sempre a partir da realidade, pois esta é "a matéria-prima da educação" (6).

E preciso registrar também a enumeração dos resultados a que chegou a autora com a tentativa de organizar espetáculos realizados pela própria criança para plateia infantil. Igualmente útil é a catalogação de peças, divididas por assunto e faixa etária. Finalizando a segunda parte, a inclusão de relatório do Teatro Infantil Permanente do Instituto de Educação General Fróes da Cunha (TIPEP) dá idéias de utilidade pública dessa "entidade" que, durante anos a fio, apresenta espetáculos infantis todas as quartas-feiras do ano letivo, atendendo uma necessidade que o DAD talvez pudesse — por esporadicamente que fosse — tentar suprir (7).

A terceira parte do livro ("Elementos Diversos da Experimentação") começa por outra estréia de Olga Reverbel: a da escritora de peças. Publica uma "peça circunstancial" de sua autoria, juntamente com exemplares de trabalho de suas alunas. Seu objetivo, ao fazer editar essas peças reunidas em "criações" e "adaptações", feitas por alunos, para teatro com pessoas e teatro com bonecos, não é de sugerir que os professores, na escola, obriguem os alunos e lê-las e decorá-las. Absolutamente. Mais uma vez, ela pretende documentar as suas experiências e mostrar como podem os alunos, quando recebem os estímulos favoráveis, evidenciar comportamentos criativos, no caso, elaborando eles próprios as suas peças e todos os passos de suas encenações.

Como se não bastasse a generosidade com que manda o leitor de exemplos concretos e acessíveis de como utilizar o Teatro na sala de aula e voltado para as disciplinas que integram o trabalho cotidiano dos professores, a autora de "A Chave Perdida" anexa

modelos variados de marcação teatral, de planejamento de direção, de indumentária, máscaras, acessórios e cenários, e também de materiais empregados em sua confecção.

Apreciações individuais de alunas expostas ao final do livro, confirmam a certeza que se vai adquirindo durante a leitura: tal experiência, com tanta diversidade e qualidade, auxilia o crescimento de pessoas, coloca-as em contato com a sua realidade interna e com o mundo que as rodeia, torna-as adequadamente mais desinibidas, mais expressivas, possuidoras de maiores recursos de comunicação. (O último desses pareceres escrito por uma ex-aluna, hoje excelente professora e pesquisadora do campo da Matemática, resume de modo lúcido o que pode propiciar a atividade teatral desenvolvida por Olga Reverbel junto a crianças e adolescentes e os resultados dela provenientes.)

Há que notar, também, que nessas "Técnicas Dramáticas Aplicadas à Escola" transparece o que Paulo Autran aponta em seu prefácio: a Olga Reverbel formadora de um público jovem em Pórtio Alegre, através de sua ação dentro e fora da sala de aula. Sempre como professora, realizando uma experiência sem rigidez nem preconceitos e comunicando-a a quem se interesse não só pelo teatro mas — e é Erico Veríssimo quem o diz, com uma conclusão de mestre — pelo problema da criatividade em geral.

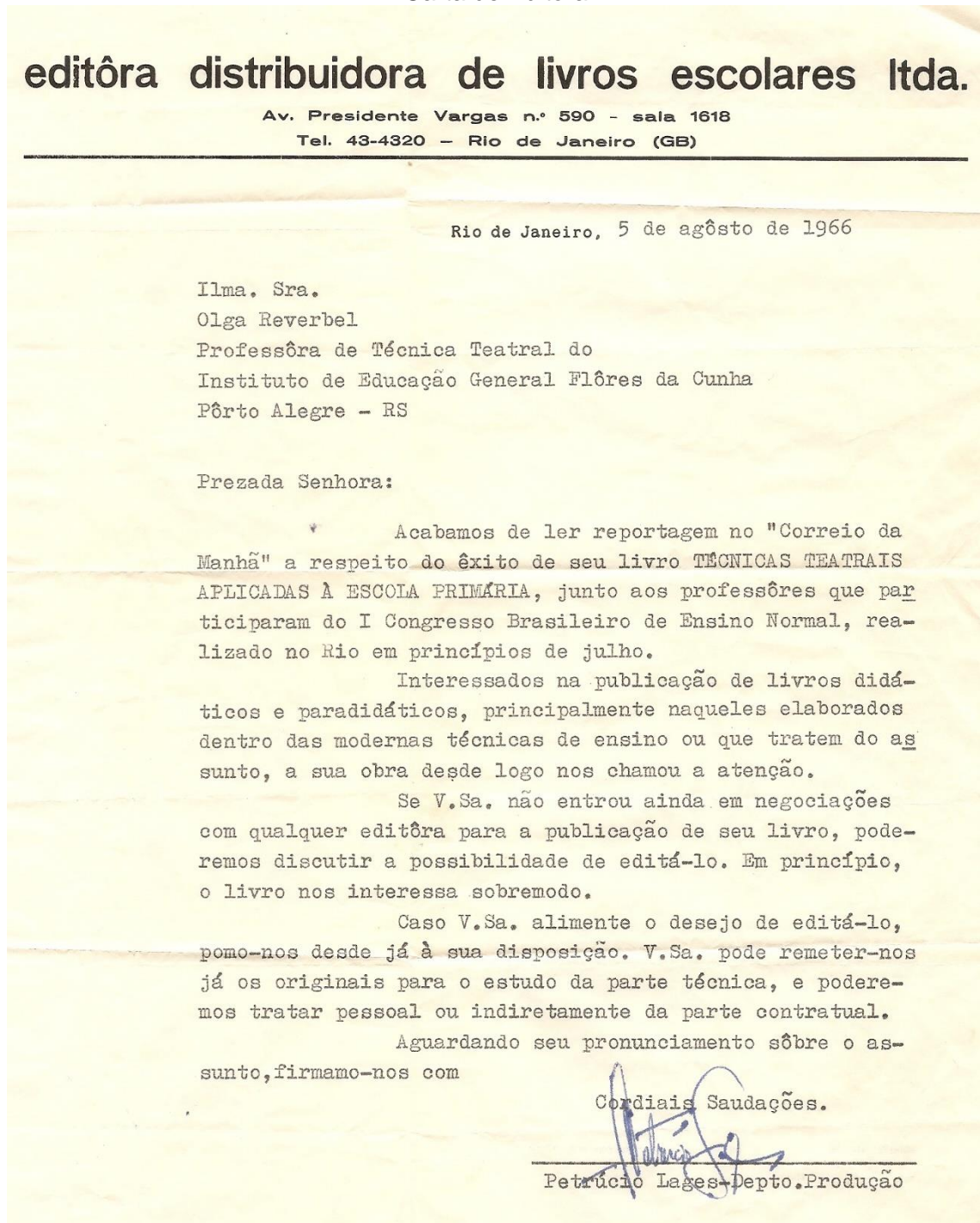
A essas "Técnicas Dramáticas", erupção primeira diante de uma necessidade encontrada, resposta desprovida de sofisticação, certamente seguirá uma obra que, continuando o trabalho iniciado por esta, a ampliará e aprofundará. Ficamos à espera.

NOTAS

- (1) O Departamento de Arte Dramática (DAD) da UFRGS é, ao que consta, o único órgão, no Brasil a formar professores de Teatro, em nível superior. Espera-se que agora, com a reforma que se processa no ensino e com a inclusão do Teatro entre as atividades escolares obrigatórias, nossa Universidade Federal enfatize a existência desse curso, que lhe dá honras e responsabilidades de planejamento.
- (2) Além dos "Cadernos de Teatro", que Maria Clara Machado edita há vinte anos, pouco mais existe que dê sugestões sobre o desenvolvimento de atividades dramáticas na escola. E isso se torna cada vez mais relevante. Sabe-se que há uma relação íntima entre o desenvolvimento corporal e sensorial e o desenvolvimento intelectual. A "ação" adquire importância crescente no processo de ensinar-aprender: "(...) tanto o desenvolvimento dos vários estádios da inteligência como a "logização" (organização estratégica) da afetividade estão condicionados à atividade (...); a aprendizagem e as reestruturações não são senão retroefectos ("feedback") da ação. Daí a importância que se dará (...) à dramatização (...) e à "expressão corporal (...)"". É o Jôgo, a alegria que volta (ou vem) à escola. (V. Lima, Leuro de "Mutações na Escola Secundária Moderna segunda, McLuhan", Petrópolis, Vozes, 1970.)
- (3) REVERBEL, Olga Garcia. "Técnicas Dramáticas Aplicadas à Escola". São Paulo, Brasil S.A., 1971, p. 14.
- (4) Id., ib., p. 44.
- (5) Id., ib., p. 88.
- (6) Id., ib., p. 91.
- (7) Id., ib., p. 167 sg.

Como *Técnicas Dramáticas Aplicadas à Escola* é um livro que apresenta o resultado do trabalho desenvolvido por Reverbel entre os anos 1956 a 1966, é bem provável que o livro já estivesse pronto, ou em fase de finalização, no término daquele ano, mesmo que a obra viesse a ser publicada somente em 1971. Em princípios de julho de 1966, Reverbel participa do I Congresso de Ensino Normal, realizado na cidade do Rio de Janeiro. Em agosto daquele ano, a professora recebe uma carta (Figura 46) de um editor carioca interessado em publicar aquele que viria a ser o seu primeiro livro. Essa carta indica que naquele congresso Reverbel estava divulgando seu trabalho entre os professores, e a notícia de que preparava um livro intitulado *Técnicas Teatrais Aplicadas à Escola Primária* é tema de reportagem no jornal Correio da Manhã. Note-se que houve uma pequena alteração no título mencionado inicialmente para aquele finalmente publicado. Ou seja, não se sabe ao certo se houve, da parte de Reverbel, um retorno quanto a seu interesse em negociar a publicação com a editora carioca, ou se as negociações não avançaram. O fato é que o livro só veio a ser publicado em 1971, pela Editora do Brasil, S.A., de São Paulo.

Figura 46
Carta de Editora



Fonte: Arquivo Olga Reverbel (1966)

Técnicas Dramáticas Aplicadas à Escola, datada de 1971, é uma obra na qual a autora narra a experiência de dez anos (1956 – 1966) na sala de aula, com alunas do Instituto de Educação General Flores da Cunha (IE), de Porto Alegre (RS). A necessidade de escrever o livro surgiu, segundo Reverbel (1971, p.14), porque na época não existia material didático disponível; e se nos livros ela encontrava menção

ao teatro como recurso, não havia neles qualquer indicação de uma técnica a empregar, de como levar à rotina da escola os benefícios do teatro. A autora conta que, partindo da experiência teatral como um todo, chegou a uma extrema simplificação, necessariamente empírica, em torno da qual foi construindo, por adaptação, um instrumento a ser manejado pelo professor primário. E é a própria Reverbel que, em 1978, ao lançar seu segundo livro, *Teatro na Sala de Aula*, escreve sobre as motivações que a levaram a escrever o primeiro livro, e destaca a importância desta publicação, dado o contexto e a época em que foi produzida:

Lembremos que, nessa época, o teatro como disciplina do currículo, não tinha maior significação em nosso país. Consolou-nos, porém, sentir através de cartas e encontros com jovens professores que nossa experiência os estimulava a trabalhar com o teatro em suas escolas, e que muitos deles criaram novas atividades a partir das nossas, adaptando-as a escolas dos mais diversos meios no Rio Grande do Sul e em outros estados (REVERBEL, 1978, p. x).

Observe-se que no seu primeiro livro, Reverbel (1971, p. 13) deixa claro seu intuito de trabalhar com o teatro em sala de aula; e esta intenção não só se repete em suas obras posteriores, como se acentua na medida em que novas publicações vão sendo editadas. A autora lembra que desde o início buscou despertar nas normalistas do IE o interesse pelo teatro em função da educação. Segundo ela, se pudesse incorporar à formação de professoras um conhecimento de teatro voltado especificamente para as crianças da escola primária, teria concretizado o seu principal objetivo.

Ao mesmo tempo em que demonstrava preocupação com a formação de professores que pudessem estar preparados para assumir a responsabilidade da orientação da prática teatral para as crianças, ela lembrava, de acordo com sua experiência e observação, que o instinto dramático é inato na criança: “basta ao professor levar a criança a imitar pessoas, objetos ou animais, para que esta o faça naturalmente, pois esse exercício, afinal, é o mesmo jogo natural de toda criança nos seus jogos cotidianos” (REVERBEL, 1971, p. 77).

Ao longo de sua atuação, e em todas as suas publicações, Reverbel sempre defendeu a liberdade dos alunos. Ao afirmar que o jogo é uma conduta livre, ela não excluía a obediência às regras, nem a intervenção do professor, porque a criança,

entregue ao prazer do jogo, tende a posturas individualistas que desviam o sentido da atividade coletiva, necessitando intervenções.

Presente a orientação do professor, todo o trabalho de teatro deve ser confiado inteiramente à responsabilidade do aluno. Seleção e organização de espetáculos, ensaios, confecção de máscaras, costumes, acessórios, observação da plateia, crítica, assim como traduzir, adaptar ou escrever peças, tudo pode o aluno idealizar, construir e apresentar. Assim temos feito, e com os melhores resultados, pois, ao contrário, não estaríamos agora trabalhando com trezentos alunos – número suficiente para provar o alcance da responsabilidade e interesse do aluno (REVERBEL, 1971, p. 18).

Na apresentação do livro, o ator Paulo Autran (In. Reverbel, 1971, p. 8) menciona que Reverbel conhece como poucos o valor educativo do Teatro sobre a mente infantil, e que o utiliza para ensinar, para desenvolver a imaginação e a inteligência da criança, para fazê-la compreender a importância do trabalho de equipe e, assim, cria a noção exata da necessidade da disciplina e da ordem. Para ele, “a autora coloca nesta obra, à nossa disposição e de maneira inteligente, toda a altíssima experiência que adquiriu em seu trabalho diário”.

Pelo relato de Autran, fica evidente também a preocupação de Reverbel com a formação de um público atento e apreciador de teatro desde a mais tenra idade. Quando publica seu primeiro livro, Reverbel já acumula três décadas de experiência docente, trazendo consigo o conhecimento adquirido com o teatro em grupos escolares, acompanhando de perto os movimentos do teatro estudantil. A atenção que a professora dispensa aos detalhes na condução de suas aulas e na elaboração de suas propostas evidencia-se em toda sua produção literária voltada para o ensino do teatro. A primeira publicação traz não só um riquíssimo conjunto de propostas e algumas peças a serem desenvolvidas e montadas em sala de aula, mas indica principalmente qual era sua finalidade com aquilo que propunha às alunas.

Levamos as alunas a concentrar-se no interesse geral da peça como espetáculo e trabalho de teatro cuja finalidade precípua é dirigir-se a emoção e observação das crianças que formam a plateia. Dentro desse espírito, toda a participação é igualmente valorizada, desde o personagem principal, à confecção de costumes e acessórios, etc., até o encargo de receber à porta os espectadores (REVERBEL, 1971, p. 87).

Com um grupo cada vez maior de estudantes, aumentaram exponencialmente as produções teatrais voltadas para o público infantil, com apresentações de espetáculos semanais nos quais as alunas do primeiro e do segundo ano do Curso Normal atuavam sob a direção das alunas do terceiro ano, que recebiam aulas de direção de peça infantil, e Reverbel fazia questão de salientar que “havia uma preocupação com todos os elementos que compõem a montagem de um espetáculo teatral, como a interpretação, o domínio do espaço cênico, cenário e figurinos” (REVERBEL, 1971, p. 93).

Em 1978, Reverbel publica seu segundo livro, *Teatro na Sala de Aula*. Nesta obra, publicada pela Livraria José Olympio Editora, a autora aborda o conceito de Jogo Dramático, modalidade de improvisação teatral introduzida no Brasil pela corrente francesa, *Jeux Dramatiques*, criada por Léon Chancerel nos anos 1930. Nesta obra, podemos confirmar as contribuições de Reverbel no desenvolvimento dessa modalidade de improvisação teatral em território brasileiro, pelo fato de ter ela vivido e estudado em Paris.

É sempre a orientação de Chancerel que procuramos ao longo de nossa experiência, pois seu trabalho de uma vida inteira de ação e entusiasmo [...] ⁹é fruto da longa experiência de um poeta dramático, de um historiador, de um diretor, de um decorador e sobretudo de um espírito de elite, animado por um grande ideal (REVERBEL, 1978, p. 110).

Segundo Pupo (2012), tanto Reverbel como Maria Clara Machado (que também viveu e estudou em Paris), traduzem a denominação *jeu dramatique* para a língua portuguesa utilizando a denominação Jogo Dramático, passando a ser corresponsáveis pela difusão desse trabalho inovador no Brasil. No entanto, é preciso atentar para o fato de que a expressão Jogo Dramático também é utilizada no nosso idioma noutra acepção, a exemplo da tradução de *Dramatic Play*, da obra do teórico inglês Peter Slade¹⁰, significando brincadeira infantil de caráter dramático, ou faz-de-conta.

Na apresentação do livro, ao referir-se à longa trajetória de Reverbel e ao seu profundo conhecimento, Flávio Loureiro Chaves (In. Reverbel, 1978, p. viii), professor de Literatura Brasileira e Teoria da Literatura na Universidade Federal do

⁹ Léon Chancerel, *Le Théâtre et la Jeunesse*, Edition Bourlier, Paris, 1953.

¹⁰ Peter Slade (1912 – 28 de junho de 2004): escritor e dramaturgo inglês, considerado um dos pioneiros na abordagem do teatro com crianças.

Rio Grande do Sul, afirma que, “(...) na perspectiva de Olga Reverbel se faz presente uma concepção totalizante da atividade dramática, que implica e compromete todas as potencialidades do indivíduo, permitindo alcançar a sua plena dimensão social.”

É interessante constatar que o segundo livro de Reverbel só é publicado sete anos após o primeiro. Essa demora pode ser um indício de que *Técnicas Dramáticas Aplicadas à Escola* tenha atendido às necessidades iniciais dos professores que então se dedicavam ao teatro no ambiente escolar até aquele momento. Mas a verdade é que Reverbel continuou, no intervalo destes sete anos, desenvolvendo suas pesquisas com suas alunas, o que nos leva a pensar que ela já estivesse trabalhando nos últimos anos no segundo livro, de forma a trazer novas abordagens, ampliando a primeira obra. Outro fator importante a ser considerado é que, em 1978, transcorriam-se sete anos da lei nº 5.692/71, que, em seu artigo 7º consagrava a obrigatoriedade de Educação Artística, que incluía o Teatro como componente curricular obrigatório. Neste sentido, é em consonância com o programa de Diretrizes e Bases, e diretamente ligado ao curso de formação de professores, que Reverbel procurava coordenar as disciplinas e elaborar os planejamentos, no sentido de situar com precisão o papel e a função do teatro a serviço da didática.

A lei nº 5.692/71, em seu artigo 7º, consagra a obrigatoriedade de Educação Artística nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus. Educação Artística abrange Música, Artes Plásticas, Teatro, e tais disciplinas fazem parte da Área de Comunicação e Expressão juntamente com Língua Nacional, Línguas Estrangeiras e Educação Física (REVERBEL, 1978, p. 5).

Sabe-se que mesmo com a lei que consagrara a obrigatoriedade das Artes nos currículos, a maior parte das escolas não oferecia a disciplina de Teatro a seus alunos, por falta de professores especializados neste campo, mas o interesse em corresponder aos objetivos da reforma do ensino era notório, o que Reverbel avalia pelas inúmeras consultas que lhe faziam diretores e professores, que a procuravam em busca de material e de subsídios para levar a experiência teatral para seus alunos, como demonstra a carta (Figura 47) recebida por ela em 1976 de um colégio de Florianópolis, e que faz parte do acervo da pesquisa disponibilizado pela autora.

Figura 47
Carta Associação de Pais de Professores

Florianópolis, 9 de maio de 1976

D. Olga,

88-28-58
Associação de Pais e Professores

a Associação de Pais e Professores (APP) do Curso Elementar Menino Jesus de Florianópolis pretende desenvolver através do seu Departamento Cultural a área de teatro junto às crianças de 3 à 10 anos. Lembrei-me, então, de recomendar o seu nome, já que a Sra. se dedica com tanto interesse e carinho há tantos anos a esta área e poderia nos ser de inestimável ajuda nesta experiência. Na realidade não pertencço ao Departamento, apenas sou secretária da APP, mas fui solicitada pelos meus colegas para / servir de elemento de ligação, caso a Sra. puder cooperar conosco, quer no sentido de orientação, quer quanto à bibliografia que conta, como sei, de um ótimo livro seu, mas infelizmente não encontrado em livrarias daqui. Aproveitando a ida da mãe a Porto Alegre, envio-lhe este bilhetinho, que conta com toda a admiração de uma antiga aluna sua.

Abraço

Elisabete Maria Sauer

Meu endereço: Rua Belarmino Correia, 36 88 000 Flópolis.

Fone: 0482 - 22 2745

Fonte: Arquivo Olga Reverbel (1976)

É importante considerar que naquele momento a formação do professor em Licenciatura em Arte Dramática no Rio Grande do Sul era oferecida somente pelo Departamento de Arte Dramática do Instituto de Artes da UFRGS, mas que, infelizmente, o número de licenciados não satisfazia à demanda de todas as escolas. Segundo Reverbel (1978, p.6), a solução encontrada temporariamente foi o desenvolvimento de cursos de curta duração, oferecidos pelo Departamento de

Cultura da Secretaria de Educação e Cultura do RS, com a colaboração de professores, diretores e atores de teatro. Tais cursos eram ofertados de forma ampla, a qualquer professor que quisesse ou tivesse disponibilidade para inserir o teatro em suas práticas cotidianas no ambiente escolar.

Cabe considerar que a conquista da lei nº 5.692/71 pode ter contribuído para agilizar o processo de escrita da segunda obra de Reverbel, pois, se antes o trabalho desenvolvido por ela já surtira efeito e ultrapassara as fronteiras do RS, com a promulgação da lei ela encontrava uma razão mais forte para prosseguir com seus estudos e suas práticas, vislumbrando um crescimento pela procura da disciplina, tanto de alunos quanto da parte de professores em busca de formação. Como se pode ver no prefácio de seu segundo livro, outra questão apontada pela autora dizia respeito à dificuldade que tinha de conquistar um lugar mais nobre para o Teatro junto aos pais dos alunos e à comunidade escolar. De acordo com ela, a conquista deste, de certa forma também veio junto com a lei.

Hoje temos razão mais forte para prosseguir e contar as nossas experiências, de vez que o teatro faz, pela Reforma do Ensino no Brasil, parte do currículo, constituindo-se numa disciplina da área de Comunicação e Expressão na escola de 1º e 2º graus. Tal realidade concretiza nosso velho sonho, pois sempre foi duro fazer sentir aos pais e a alguns professores que o teatro merecia um nobre lugar entre as demais disciplinas e não era apenas um instrumento para a clássica, rígida e melancólica “festinha de colégio” (REVERBEL, 1978, p. x-xi).

Tal como em *Técnicas Dramáticas Aplicadas à Escola (1971)*, *Teatro na Sala de Aula (1978)* é um livro que traz as experiências teatrais realizadas pela professora junto ao IE, somadas aos resultados obtidos com o trabalho que ela passa a desenvolver no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nele Reverbel discorre sobre as necessidades do professor para desenvolver suas propostas no ambiente escolar.

Chama a atenção o fato de que muitos dos problemas relatados há mais de quatro décadas pela professora são os mesmos enfrentados ainda hoje nas escolas pelos professores de teatro, como falta de espaço e materiais adequados e a falta de compreensão do sentido da prática do teatro e da colaboração de colegas professores.

Em sua segunda obra, Reverbel defende a formação continuada de quem se pretende professor de “Atividades Dramáticas”. Para ela, se o docente de qualquer disciplina necessita de condições favoráveis e conhecimento amplo para o desenvolvimento pleno de suas atividades, não poderia ser diferente para o professor de Teatro. O fato de escrever e publicar em linguagem acessível a qualquer profissional da educação não significa que qualquer um, de posse de seus livros, tivesse competência para colocar as atividades que propunha em prática.

Sabemos que um professor dessas atividades não se improvisa, nem se fabrica em série num curso de curta duração. É preciso tempo e um planejamento adequado para que desenvolva suas capacidades e habilidades, para que se expresse, evidenciando possuir um certo dom (REVERBEL, 1978, p. 3).

De acordo com Chaves (In. Reverbel, 1978, p. ix):

Olga Reverbel atingiu a generosa simplicidade que só o profundo conhecimento e uma longa experiência permitem. Captando a função originária da arte dramática – aquela função de harmonia social que prevaleceu nos espetáculos da *polis* grega, na *commédia dell’arte* – ela entende que o teatro aplicado à educação não visa a formar diretores e atores. Por outro lado, também não pode ser rebaixado à categoria de mera recreação. Seu verdadeiro objetivo, aqui nesse livro, é a mobilização de todas as capacidades criadoras, o aprimoramento da relação vital do indivíduo com o mundo contingente.

Em 1987, Reverbel publica *Teatro: Uma Síntese em Atos e Cenas* (L&PM Editores S/A). No livro, uma versão *pocket* de 120 páginas, ela se propõe a traçar um panorama da história mundial do teatro. Embora tenha a intenção de oferecer ao leitor uma breve introdução à História do Teatro, e mesmo que a própria autora tenha admitido a dificuldade em atingir seu objetivo em tão pouco espaço, dentre os livros publicados por ela, esse talvez seja, ao lado de *Teatro: Atividades na Escola* (1989) e *Vamos Alfabetizar com Jogos Dramáticos? atividades básicas* (1989), um dos menos expressivos de sua extensa bibliografia, pouco contribuindo para o conjunto da sua obra.

Por se tratar de uma encomenda da editora, não sabemos se o tempo para a sua pesquisa e escrita foi exíguo, mas o fato é que o livro entregue ao público deixa muito a desejar. Mesmo que a trajetória profissional de Reverbel deponha a seu

favor, e que as fragilidades desta publicação não decorram da sua falta de conhecimento acerca do assunto, fica evidente que a tentativa de sintetizar dois mil anos da história do teatro em uma média de oito páginas por capítulo (do total de 13) não funcionou.

Teatro: uma Síntese em Atos e Cenas, traz uma média de sete parágrafos por capítulo, destinados a apresentar as principais características do teatro de cada época. Cada capítulo também é ilustrado com a transcrição de uma pequena cena de um destacado autor daquele período, seguido de um breve vocabulário que tem por objetivo facilitar ao leitor o entendimento e as características da época.

Ao escrever sobre o Teatro Grego (da mesma forma a autora descreve o Teatro Romano, o Medieval e todas as outras manifestações), a autora traz como exemplo a cena II de Antígona, de Sófocles. Nesse sentido, ao apresentar uma única cena de um único autor para exemplificar e contextualizar toda uma época, além de não entregar ao leitor o prometido panorama e possibilitar que se reflita sobre o real significado do que representou cada período, Reverbel deixa de lado nomes importantes da dramaturgia que contribuiriam não só para ilustrar o vasto universo da história do teatro, mas também para ampliar o repertório do leitor. Na verdade, o que se constata é que a autora apresenta um resumo que muito pouco contribui para o leitor ter uma ideia da grandeza que caracteriza cada época.

Talvez a ideia da obra pudesse ter dado certo se houvesse a possibilidade de ampliá-la, analisando um conjunto maior de autores, trazendo dados e elementos mais significativos que contribuíssem para que o leitor ou o estudante de teatro pudessem ter as informações mínimas necessárias para entender e aprender sobre as características de cada período. O fato é que, da forma como foi finalizada e entregue ao público, a obra não alcança o seu objetivo: oferecer ao leitor uma breve história do teatro em 13 capítulos, assim divididos: Teatro Grego, Teatro Romano, Teatro Medieval, Teatro Renascentista, Aspectos do Teatro Barroco, Teatro Clássico, Teatro da Era Burguesa, Teatro Romântico, Teatro Realista Naturalista, Teatro Naturalista, Teatro Contemporâneo, Teatro Brasileiro, Vocabulário do Teatro.

Cabe destacar que seis anos depois, em seu livro *O Texto no Palco* (1993), Reverbel volta a discorrer sobre cada época, trazendo novos elementos que complementam as informações apresentadas em *Teatro: Uma Síntese em Atos e Cenas* (1987), que é, sem dúvida, a obra de Reverbel que menos repercussão teve,

da qual pouco se ouve falar. Como se verifica na introdução da obra, a própria autora parece ciente das fragilidades do livro que entregava ao leitor:

Convidada a escrever esta breve história do teatro, iniciei o trabalho tentando pôr dois mil anos de teatro em oitenta laudas; tentei colocar o mar dentro de uma concha. Impossível! Lembrei, então, uma cena da *Commedia Dell' Arte*, na qual aparece um comediante que pretende vender uma casa. Fala em termos entusiásticos sobre a beleza e o valor da casa e, para provar o que diz, mostra ao comprador uma pedra. Falar sobre o teatro universal equivale a mostrar uma pedra e pretender com ela que os leitores façam ideia de todo o edifício. Por maior que seja o dom da persuasão do comediante e a força de imaginação dos espectadores, será difícil vender a casa. [E prossegue] Considerando os tempos tumultuados deste fim de século em luta contra o tempo e espaço, optei por comentar o teatro e sugerir aos leitores que para conhecê-lo melhor atuem à moda de cada época em cenas de peças que aqui transcrevemos. Buscando informar melhor aos leitores-atores, acrescentamos um breve vocabulário relativo às épocas (REVERBEL, 1987, p. 7).

A partir de uma pesquisa realizada no Laboratório de Atividades de Expressão da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Reverbel escreve o livro *Jogos Teatrais na Escola: atividades globais de expressão*, publicado em 1989 pela Editora Scipione. Maria Clara Machado, no prefácio da obra, escreve que “Olga chegou com este livro a uma síntese completa do ensino teatral”.

Segundo a autora, a ideia da pesquisa foi motivada por quatro décadas de experiência pessoal voltada ao ensino do teatro no 1º, 2º e 3º graus, e pelo desejo de sistematizar este ensino, criando uma metodologia específica, apoiada em Psicologia Evolutiva, Filosofia da Educação, Pedagogia da Expressão e Educação Criadora, a partir das obras de Platão, Aristóteles, Rousseau, Dewey, Piaget, Karl Groos, Moreno, Herbert Read, Léon Chancerel, Stanislavski e Charles Aubert. Esta metodologia (REVERBEL, 1996, p. 152), tem por base os seguintes princípios:

- A fonte de toda atividade educativa está nas ações e atitudes impulsivas da criança.
- As atividades de expressão liberam a personalidade pela espontaneidade e formam-se pela cultura.
- As atividades artísticas permitem que o aluno se auto expresse, explorando todas as formas de comunicação humana.
- Somente num clima de liberdade, o aluno libera suas potencialidades afetivas, intelectuais e físicas.

- As atividades de expressão inscrevem-se num contexto contemporâneo e social.
- O meio natural de estudo, para a criança e para o adolescente, é o jogo. O aluno aprende atuando.

As características das propostas apresentadas por Reverbel na obra *Jogos Teatrais na Escola: atividades globais de expressão*, são explicadas a partir da contextualização da formação do Laboratório de Atividades de Expressão, e da explicitação dos seus objetivos. Evidencia-se no laboratório de ensino uma dimensão científica, que permite, nas palavras de Reverbel (1996, p. 146), “a atitude de busca, a descoberta de novas soluções para os problemas de ensino e a inovação constante”.

O Laboratório de Atividades de Expressão era formado por uma equipe multidisciplinar, composto por um coordenador, o professor especialista em Pedagogia da Expressão, um Psicólogo, um professor de Didática, um professor orientador de Prática de Ensino, um professor de Teatro, um professor de Música, um professor de Artes Plásticas, um técnico em audiovisuais e dois alunos monitores. Esses profissionais atuaram conjuntamente em escolas de 1º e 2º graus, na área de ensino de Educação Artística; e visava os seguintes objetivos (REVERBEL, 1996, p. 146):

- Conhecer os campos da Educação Artística: teatro, música e artes plásticas, identificando e analisando a natureza e a estrutura, os princípios e os objetivos de ensino;
- Identificar as semelhanças entre a arte e a educação pela arte;
- Organizar quadros de referências teóricas para a formação de objetivos e elaboração de planejamentos e avaliação de ensino;
- Organizar um fundo de documentação a partir do estudo de obras e autores especializados em teatro, música e artes plásticas para apoiar as tarefas da equipe do Laboratório;
- Criar, adaptar, aplicar e avaliar atividades de expressão nas aulas regulares e nos Clubes de Expressão. O Clube de Expressão (1996, p. 148) é o campo de experimentação do Laboratório. Há dois tipos de clubes, com objetivos diversificados: A) Desenvolver as capacidades de auto-expressão do aluno que revela bloqueios. B) Oferecer aos alunos dotados oportunidades de realizar atividades além das propostas pelo currículo da escola;
- Planejar a realimentação com base na avaliação;
- Observar as aulas de Educação Artística no 1º grau e as de Artes no 2º grau;
- Definir, a partir dos dados obtidos durante a experiência, uma metodologia de ensino de Educação Artística.

Na apresentação do livro, a autora narra que os professores que compunham o Laboratório, ao observarem a atuação dos alunos em aulas de Teatro, Música e Artes Plásticas, perceberam acentuadas diferenças no desenvolvimento de suas capacidades de expressão. Segundo ela, os docentes resolveram então documentar suas observações, dando-lhes um caráter de experiência, trabalhando com dois grupos: um formado por alunos que apresentavam um bom desenvolvimento de suas capacidades de relacionamento, espontaneidade, imaginação, observação e percepção; e outro, formado por alunos que, nas mesmas atividades, apresentavam bloqueios relativos às capacidades apontadas.

Partimos da hipótese de que: os alunos poderiam vencer suas dificuldades, através da prática de atividades globais de expressão? Era preciso comprovar essa hipótese. Inicialmente, foram investigadas as causas que poderiam ter originado os bloqueios das capacidades de expressão: meio familiar, escolar e social, situação socioeconômica e problemas de saúde. Com esta finalidade, foram entrevistados: pais, professores, médicos e pessoas da comunidade. Segundo os dados coletados, constatou-se que a maior parte dos alunos do grupo que apresentavam bloqueios não sofria os efeitos das variáveis investigadas (REVERBEL, 1996).

A autora, no entanto, não fornece maiores detalhes de como foi feita esta investigação nem de como foram realizadas as entrevistas, tampouco apresenta os dados coletados que resultaram na criação das atividades propostas e desenvolvidas com os dois grupos. Segundo ela, foi contando apenas com a observação participativa e boa dose de intuição que iniciaram a criação e a aplicação das atividades com os dois grupos, um sem bloqueios e o outro com bloqueios, com a respectiva avaliação dos resultados: “Após quatro anos de trabalho com o primeiro grupo nas salas de aula, durante o horário escolar, e com o segundo grupo, nos Clubes de Expressão, num horário extraclasse, obtivemos resultados altamente positivos.” Os resultados animadores, na opinião da autora, foram decisivos para a decisão de publicar *Jogos Teatrais na Escola*. Embora o subtítulo do livro traga o conceito de “atividades globais de expressão”, é interessante notar que a autora traz de forma muito resumida a sua definição:

As atividades de expressão são jogos dramáticos, musicais ou plásticos que dão ao aluno um meio de exteriorizar, pelo movimento e pela voz, seus sentimentos mais profundos e suas observações

personais. O objetivo básico das atividades é ampliar e orientar as possibilidades de expressão do aluno (REVERBEL, 1996, p. 24).

Como se vê mais adiante, é no livro *Um caminho do Teatro na Escola* (1989), que Reverbel aborda o conceito de “atividades de expressão” de forma ampla e o explica mais detalhadamente. No prefácio da obra, a professora e escritora Ana Mae Barbosa comenta as propostas de Reverbel que envolvem as “atividades globais”, de forma a elucidar para o leitor qualquer dúvida que tenha ficado em relação a este conceito e suas respectivas práticas.

Um dos diferenciais de *Jogos Teatrais na Escola*, em relação às obras anteriores, é que já no primeiro capítulo, intitulado “Palavras-chaves nos Jogos Teatrais”, Reverbel apresenta uma espécie de glossário, ou vocabulário, em que traz o significado de palavras e expressões usadas no teatro para facilitar a compreensão dos professores, alunos e leitores não habituados com o universo teatral e com as linguagens pertencentes às artes da cena. Ao significar cinquenta palavras e expressões, a autora introduz o leitor ao universo da linguagem teatral, contextualizando-o e permitindo ao mesmo que tenha um real entendimento do que precisará fazer a partir das atividades propostas.

Mas é no segundo capítulo, denominado “Atividades Globais de Expressão”, que se encontra o cerne da obra, ou seja, as propostas das atividades e seus respectivos objetivos específicos. Elas são apresentadas em cinco subcapítulos, cada um apresenta um conjunto de atividades. O primeiro conjunto enfoca o relacionamento entre os alunos; o segundo conjunto, a espontaneidade; o terceiro, a imaginação; o quarto, a observação; e o quinto, a percepção.

Reverbel (1996, p. 25) assim resume os cinco conjuntos de atividades e seus respectivos objetivos:

Em nossa experiência, trabalhamos com cinco conjuntos na ordem que estão apresentados, por parecer-nos que, para desenvolver atividades com um grupo de alunos, deveríamos considerar, em primeiro lugar o **relacionamento social**, pois, melhor relacionados, os alunos se tornariam mais **espontâneos** e juntos poderiam **imaginar** situações com novas linguagens; nesta etapa passariam a **observar** o mundo e os outros, e procurariam **perceber** tudo em seus menores detalhes. Nosso raciocínio para ordenar as etapas de trabalho inspirou-se, antes de tudo, no perfil dos grupos, nos seus anseios, desejos, sentimentos e, também, em nossa experiência de vida escolar e social (REVERBEL, 1996, p. 25).

Na tabela abaixo, reproduzo os objetivos propostos por Reverbel em cada conjunto de atividades que formam os cinco subcapítulos do segundo capítulo.

Relacionamento	A adaptação da criança ao grupo com o qual irá conviver é da maior importância. As atividades de relacionamento favorecem o autoconhecimento e o conhecimento do outro. Vivenciando estas atividades, a criança perceberá que pode agir de uma forma, e um companheiro, de outra, sem que nenhum dos dois esteja certo ou errado. Apenas expressem-se de formas diferentes (REVERBEL, 1996, p. 28).
Espontaneidade	A espontaneidade pode e deve ser desenvolvida. Sem o medo de estar agindo errado, a criança comporta-se espontânea e naturalmente; ela se auto-aceita, o que favorece o desenvolvimento de suas capacidades expressivas (REVERBEL, 1996, p. 50).
Imaginação	A imaginação é a arte de formar imagens e está diretamente ligada à observação, percepção e à memória. A imaginação é o produto de uma ação do pensamento, que pode ser representado através das linguagens corporal, verbal, gestual, gráfica, musical e plástica. As atividades sugeridas nesta obra apoiam-se nestas diversas formas de expressão. Como elas são naturalmente utilizadas pelas crianças, as denominamos atividades globais de expressão (REVERBEL, 1996, p. 80).
Observação	A observação é um ato dramático na medida em que ela aumenta as possibilidades do jogo, servindo de ponto de partida para a criação. Muitas vezes as crianças observam aspectos de uma situação que surpreendem a nós, adultos. Em contrapartida, nós, pela nossa vivência, e de acordo com os objetivos que desejamos alcançar, podemos estimulá-las a observar outros aspectos em pessoas, fatos e objetos, mostrando-lhes que o ponto de vista de quem observa é muito importante para

	retratar a realidade. O educador, no trabalho de sala de aula, possibilita o ato criativo através da observação, tornando-o um jogo interessante. Isto facilita o desenvolvimento das capacidades expressivas da criança, desperta nela a consciência de si mesma e do mundo que a rodeia (REVERBEL, 1996, p. 100).
Percepção	A percepção está diretamente relacionada com o desenvolvimento dos nossos sentidos, o que exige que o indivíduo participe por inteiro desse processo. O educador deverá fazer todo possível para que a atividade perceptiva da criança se fortaleça e se exercite dentro do ambiente escolar. A necessidade de comunicação da criança desenvolve-se paralelamente à organização da sua capacidade de percepção. O educador deve desenvolver atividades que permitam ao aluno a comunicação e o desenvolvimento da percepção com relação a si e ao mundo que o rodeia (REVERBEL, 1996, p. 112).

Ao refletir sobre o processo avaliativo dos alunos através de suas atividades globais de expressão, Reverbel enfatiza, lembrando Paulo Freire, que o professor deve evitar depositar no aluno um número expressivo de informações para cobrar-lhe altos juro de aproveitamento dos conteúdos e das práticas. Segundo ela, o resultado final não é importante, mas o processo criador da criança e do grupo, o modo como atuam é que deve ser observado, pois revelarão seu crescimento gradual e suas possibilidades expressivas. Para a autora:

O processo de desenvolvimento das capacidades de expressão é mais importante do que o produto final, motivo pelo qual não se deve enfatizar a avaliação de uma pintura, de uma dança ou de uma peça criada pelo aluno, mas avaliar seu modo de atuar, o que nos revela o crescimento gradual de suas possibilidades expressivas (REVERBEL, 1996, p. 24).

Um caminho do teatro na escola (Editora Scipione, 1989) é uma obra elaborada a partir da experiência de Reverbel, na qual a autora apresenta o resultado da prática teatral desenvolvida com alunos de 1º e 2º graus, durante dez anos de trabalho (1979 - 1989) no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

As atividades de expressão sugeridas na obra, como a própria Reverbel aponta, são endereçadas a crianças de 5 a 11 anos e jovens de 12 a 16 anos, criadas ou adaptadas pela professora, e pelos próprios alunos, coletivamente. Esse conjunto de atividades sugeridas aos professores de artes é baseado no que ela considera “novos conceitos de Arte-educação”, que, embora oriundos dos conceitos formais das artes que o inspiram, diferem destes por estarem voltados para objetivos educacionais: “esses objetivos, como já acentuamos, não visam à formação de um artista, mas à formação da personalidade da criança e do adolescente, considerando sua atuação no meio social” (REVERBEL, 2007, p. 36).

Para justificar sua obra, Reverbel introduz a publicação traçando um panorama histórico do Teatro na Educação, alertando que seu objetivo não é mudar um sistema de ensino já estabelecido. Num rápido passeio através dos tempos, ela faz uma breve revisão da história da arte e do pensamento educacional, lembrando que esses caminhos são longos, pois começaram a ser trilhados na Grécia, no século V a.C.

A educação grega valorizava o teatro, a música, a dança e a literatura. Platão considerava o jogo fundamental na educação. Dizia que mesmo as crianças de tenra idade deviam participar de todas as formas de jogo adequadas ao seu nível de desenvolvimento, pois sem essa atmosfera lúdica, elas jamais seriam adultos educados e bons cidadãos. Achava também que a educação deveria começar de maneira lúdica e sem qualquer ar de constrangimento, sobretudo para que as crianças pudessem desenvolver a tendência natural de seu caráter (REVERBEL, 2007, p. 12).

Nesse sentido, a base da proposta de Reverbel é a espontaneidade da criança, através da qual ela desenvolve e aprimora sua personalidade. É isso que o professor precisa considerar ao orientar as primeiras atividades de expressão, caso contrário, se essas atividades não ocorrerem espontaneamente, poderão ocasionar em vários problemas, como timidez, agressividade, falta de fluência verbal e gestual e dificuldade de relacionamento com os colegas.

Considerando a importância de seu trabalho, iniciado no final da década de 1930, Reverbel destaca-se pela postura inquieta e pela busca constante de novos aprendizados. Os estudos e as pesquisas que realizava, somados à experiência empírico-prática na sala de aula, fizeram com que acumulasse um conhecimento poucas vezes encontrado entre seus pares e seus contemporâneos. Essa sede de saber fez com que ela ampliasse seu repertório, produzindo e lançando livros numa época de escassez de pesquisas e publicações sobre o assunto. Só alguém que conhece profundamente a história da arte e do teatro pode compreender tão precocemente o seu papel para o desenvolvimento humano, introduzindo-o em caráter pioneiro na educação brasileira. Prova disso é que ela busca amparar suas ideias e suas propostas em décadas de pesquisas sobre a inserção e o papel do Teatro na Educação.

Na Renascença, surgiram numerosas academias, onde os estudiosos das obras clássicas encenavam peças latinas. Os membros dessas academias tornaram-se professores, e o teatro na escola começou a florescer. Cultivava-se a arte de falar, prática essa realizada através de diálogos. Em função desse tipo de ensino, os espetáculos escolares eram muito valorizados (REVERBEL, 2007, p. 13).

Ao propor suas atividades globais de expressão, a professora considera a realização de um trabalho que integre as diversas linguagens artísticas, somando-se ao teatro, a música, a dança e as artes plásticas. Assim o fazia por entender a necessidade de um diálogo entre estas diferentes manifestações de arte, não só para o amplo desenvolvimento da criança e do jovem, mas também por defender a ideia de que todas elas caminham lado a lado.

Seu trabalho era realizado em conjunto com os profissionais de outras áreas artísticas, pois o teatro relaciona-se à trilha sonora, ao figurino, ao cenário e a tudo o mais que compõe um espetáculo cênico. Talvez por isso o resultado de seu trabalho realizado nas escolas por onde passou tenha alcançado excelentes resultados. Embora a professora reforce o caráter educativo de suas propostas, lembrando que seu objetivo é o trabalho com crianças e jovens no ambiente escolar, evidencia-se em mais esta produção intelectual a sua capacidade de resumir e apresentar ao leitor, professores, estudantes e demais interessados, um conjunto de atividades que contribuem também para a formação de futuros atores. Ao elaborar um conjunto

de atividades que privilegiam e englobam técnicas corporais, vocais, musicais, coreográficas, plásticas, entre outras, podemos inferir que ao seguir o que a autora propõe, um professor teria condições de despertar o artista existente em cada jovem.

Quando nos referimos a atividades globais de expressão artística, visualizamos um caminho de ensino sem bifurcações, no qual o teatro, a música e as artes plásticas possam constituir uma linguagem-síntese que favoreça a expressão e a comunicação espontânea do aluno. Não abandonamos, no entanto, a abordagem estética das três artes, pois acreditamos que elas possam ser um valioso recurso na ação educativa dos professores (REVERBEL, 2007, p. 37).

A interdisciplinaridade inerente às propostas de Reverbel é certamente um fator a contribuir para o sucesso de suas publicações. Sua capacidade de aglutinar em torno de si profissionais competentes das diversas áreas que compreendiam o seu trabalho e que com ele contribuía é mais uma das qualidades da professora. Não fosse assim, dificilmente ela teria se mantido ativa e produzindo ao longo de tantos anos. Para Reverbel (2007, p. 21), a arte desempenha um papel extremamente vital na educação das crianças: “Quando a criança desenha, faz uma escultura ou dramatiza uma situação, transmite com isso uma parte de si mesma: nos mostra como sente, como pensa e como vê”.

A autora demonstra saber das diferentes realidades e das condições diversas dos professores das escolas privadas em relação aos que atuam nas escolas públicas. Essas diferenças, segundo ela, acentuam-se de acordo com a localização do estabelecimento de ensino, ou seja, as condições de uma escola urbana diferem das condições de uma escola da zona rural; e as escolas da periferia não dispunham do mesmo material humano e físico das escolas situadas nas áreas nobres das cidades, o que, segundo ela, dificultava o trabalho dos docentes.

Conhecedora de tais dificuldades, Reverbel pensa a construção de uma metodologia de ensino que possa ser aplicada pelos professores nas situações mais adversas, assim, ela propõe nesta obra uma metodologia de ensino de Teatro baseada em atividades globais, coletivas, com a participação ativa e voluntária do aluno, congregando as mais diversas formas de expressão, como teatro, música, artes plásticas, dança, literatura e demais disciplinas do currículo, considerando que todas essas atividades são indicadas para despertar o gosto e o prazer pela arte.

Com isso, no entanto, ela não defende, de forma alguma, que um único professor disponha de todo o conhecimento pertencente a cada uma destas áreas do saber, muito menos que ele se responsabilize sozinho por tal empreitada. Suas ideias são avaliadas e corroboradas pela professora Ana Me Barbosa, que no prefácio desta obra lhe escreve:

Sua proposta de “atividades globais” corresponde à globalização do teatro, que é, por natureza, interdisciplinar, mas não deve ser confundida com polivalência. Você não pretende dar tudo, nem sequer o essencial que o aluno precisa para aprender artes plásticas, danças, músicas, etc., mas somente aquilo que ele necessita em cada uma dessas áreas para aprender teatro. Esse “aprender” poderia até ser definido como disposição para conhecer e fazer. [...] Para mim, a fronteira entre as artes é a natureza da linguagem de cada uma delas. A transposição de fronteiras é uma proposta estética possível, a síntese das artes, uma utopia, e a integração das outras artes ao teatro, um trabalho que você faz muito bem. Seu livro reflete um conhecimento aprofundado de teatro e técnica teatral. Não posso entender um professor de arte-educação que não conheça arte e, portanto, um professor de Teatro-educação que não conheça teatro. Seu conhecimento de teatro e da criança lhe permite ousar e acertar (BARBOSA, In. REVERBEL, 2007, p. 10).

Reverbel considera que o professor pode reconhecer seus alunos criativos e contribuir para que todos desenvolvam a criatividade, mas alerta também para o fato de que criatividade e liberdade são inseparáveis em sala de aula. No entanto, a autora lamenta que a maioria das escolas mantêm ainda um ensino tradicional, responsável pela limitação da criatividade do aluno. Para Reverbel (2007, p.29), “a prática educativa atual, salvo algumas poucas escolas, apresenta outro defeito grave: a negligência quanto ao desenvolvimento afetivo, que é básico em todo o processo de criatividade.”

Em sua proposta, Reverbel deixa claro que o meio natural de aprendizagem para a criança, é o jogo. Para ela, o jogo de imitação e criação encontra-se no início de todo ensino da arte. Assim, sua capacidade criativa levou-a a desenvolver um amplo repertório de jogos: jogos de relacionamento grupal, jogos de espontaneidade, jogos de imaginação, jogos de observação e jogos de percepção. Esses cinco conjuntos, revisitados em *Um caminho do Teatro na Escola* (1989), foram desenvolvidos no livro *Jogos Teatrais na Escola* (1989), o que evidencia que, embora ela apresentasse diversos conceitos e propostas em suas diferentes obras, os jogos sempre estiveram na base do seu trabalho como forma de aprimorar as

diferentes possibilidades de expressão dos alunos, auxiliando-os a desenvolver suas capacidades de observação, percepção e imaginação, aptidões consideradas por ela fundamentais para a apreciação de um quadro, de uma escultura, de um espetáculo ou de uma música. Essa perspectiva é destacada também por Barbosa (In. REVERBEL, 2007, p. 10):

A partir do teatro, você leva seus alunos a explorar as outras artes, capacitando-os a escolher uma música para tal ou para qual cena, um figurino e um cenário. Eles sairão fazendo e / ou entendendo teatro, mas não fazendo música. Poderão ser atores, diretores, etc., mas não regentes, violonistas etc. Para isso precisarão estudar música com professor de música, como estudam teatro com você.

A necessidade da formação específica de um professor em uma determinada área de ensino, indicada por Barbosa no prefácio do livro, também é defendida por Reverbel, que demonstrava constante preocupação com a possibilidade de professores sem conhecimento teatral assumirem ou tomarem para si a incumbência de trabalhar com a disciplina do Teatro no ambiente escolar.

Ninguém se arvora em professor de Música ou Artes Plásticas sem ter uma licenciatura plena, de quatro anos no mínimo, mas todo mundo acha que pode ensinar Teatro às crianças porque assistiu a muitos espetáculos, leu peças e acha que tem um certo “jeito” para a coisa (REVERBEL, 2007, p. 169).

Se em sua obra *Teatro na Sala de Aula* (1978), Reverbel assume que é na obra de Léon Chancerel que ela busca orientação para trabalhar com jogos dramáticos, um aspecto importante a ser considerado em *Um Caminho do Teatro na Escola* diz respeito ao fato de que a autora, passados alguns anos, amplia seu olhar e busca em outros autores uma definição para o conceito de Jogo Dramático.

Na tentativa de esclarecer ao professor de Teatro o que vem a ser, de fato, o Jogo Dramático, Reverbel realiza uma ampla pesquisa, buscando nos mais diferentes autores uma definição mais precisa. Nesse sentido, ao contrário de apresentar uma única definição, a autora opta por oferecer ao leitor um amplo referencial, disponibilizando diferentes abordagens. Assim, ela apresenta as definições para Jogo Dramático, devidamente reproduzidas de forma literal na tabela abaixo, dos seguintes autores: Léon Chancerel, Maurice Bourge, Marie Dienesch,

Jean-Pierre Ryngaert, Ivette Jenger, Gerard Faure e Serge Lascar, Charles Antonetti, Peter Slad, Pierre Leenhardt e Maurice Yendt.

Léon Chancerel	<p>Há uma variedade infinita de jogos dramáticos, uma gama nuançada de exercícios que vai desde o simples jogo de uma criança imitando uma personagem, um animal, uma profissão, até o jogo coletivo composto dos desejos e das ideias de cada um. As crianças se encontram assim diante de problemas a resolver: problemas de observação, de equilíbrio, de ritmo, de clareza, de expressão, de individualismo, de disciplina, de perseverança, etc. A maneira pela qual cada um aborda e resolve estas dificuldades revela ao professor as tendências íntimas, o fundo de caráter de cada aluno.</p> <p>Trabalhando com Jogos Dramáticos, o educador se encontrará diante de dois objetivos a atingir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dar às crianças meios de expressão os mais completos possíveis; - formar ao mesmo tempo seu senso artístico, seu senso social, seu caráter. <p>(CHANCEREL apud REVERBEL, 2007, p. 108-109)</p>
Maurice Bourge	<p>Os Jogos Dramáticos são improvisações a partir de temas dados, improvisações onde se exercem a imaginação e a criação artística das crianças. Em sua orientação, o professor deve abandonar a sua mentalidade de adulto e reencontrar este estado de</p>

	<p>'consciência encantada' próprio da infância. Isto é, o educador deve jogar o jogo.</p> <p>(BOURGE, 1946 apud REVERBEL, 2007, p. 109)</p>
Marie Dienesch	<p>A arte dramática praticada por jovens alunos a partir de um método ativo pode revestir-se de formas diversas. A idade e a natureza das crianças, a personalidade do educador, as necessidades psicológicas, as tendências artísticas que variam, segundo cada país, podem estar na origem de métodos diferentes e igualmente válidos. Uns e outros ligam-se entretanto a duas tendências principais. Optar-se-á seja por uma atividade dramática desenvolvendo-se a partir de formas já fixadas, notadamente de textos escritos, que nós chamamos teatro escolar, seja por uma atividade à base da improvisação na qual a criança cria a sua própria forma, movimento ou palavra, e que chamamos jogo dramático.</p> <p>O jogo dramático não é uma forma menor, aviltada para se tornar a arte dramática acessível a todos. É em realidade um retorno à fonte, à forma simples sem dúvida, mas não diminuída de uma arte despojada de tudo que não lhe é essencial. É por esse motivo que o Jogo Dramático constitui-se na melhor e indispensável preparação ao teatro para os alunos que, especialmente dotados, poderão abordar uma forma de arte mais complexa e mais elaborada.</p> <p>É igualmente reconhecido que o Jogo Dramático coloca a criança ou o adolescente em condições de julgar, de apreciar, em</p>

	<p>função da natureza e da linguagem próprias dessa arte, as manifestações dramáticas quaisquer que sejam e que poderão lhe ser apresentadas.</p> <p>(DIENESCH, 1952 apud REVERBEL, 2007, p. 109).</p>
Jean-Pierre Ryngaert	<p>O Jogo Dramático é uma atividade coletiva. O grupo é o lugar onde o indivíduo se elabora por si e com os outros.</p> <p>O Jogo Dramático não visa a uma reprodução fiel da realidade, mas a uma análise desta a partir de um discurso mantido dentro de uma linguagem artística original que se afasta do naturalismo.</p> <p>(RYNGAERT apud REVERBEL, 2007, p. 110)</p>
Ivette Jenger	<p>O Jogo Dramático é uma 'arte para criança'. Pode-se definir como um grupo de experiência no qual cada criança é orientada para se expressar, juntamente com as outras, sentindo o prazer de criar um drama improvisado.</p> <p>O jogo Dramático é um jogo de grupo, descoberto graças ao adulto que tem também o seu lugar no jogo. O Jogo Dramático obedece a regras entre as quais a fundamental é a de aceitar a participação dos outros e a cooperação dos elementos que constituem o grupo dos jogadores. Como no jogo natural da criança, cada um é motivado para agir, mas a ação individual limita-se a uma ação que serve ao projeto comum. A criança, no Jogo Dramático, é menos livre do que nos seus jogos naturais. O papel</p>

	<p>escolhido pelo participante deve ser mantido, seja durante uma sequência seja durante todo o jogo. A professora não fica fora do jogo, mas intervém sempre que solicitada pelo grupo e zela para que as regras previamente estabelecidas sejam mantidas.</p> <p>O Jogo Dramático proporciona à criança um efetivo relacionamento com os outros e é, ao mesmo tempo, motivo de prazer, pois aí ela tem a oportunidade de atuar, de falar, de inventar, de exteriorizar...</p> <p>(JENGER apud REVERBEL, 2007, p. 110)</p>
Gerard Faure e Serge Lascar	<p>O Jogo Dramático parece-nos definir-se por uma necessidade dupla: de expressão e de comunicação. Há Jogo Dramático quando alguém se exprime pelo gesto e / ou pela palavra para os outros, com prazer.</p> <p>Este é um jogo que implica, primeiramente, prazer. É impossível por consequência que seu desenvolvimento aconteça sem causar prazer a todos – jogadores e observadores – que nele participam. Se a regra primeira é o prazer do grupo, o jogo deve ser interrompido sempre que o prazer do jogo cessar.</p> <p>O Jogo Dramático, como todo jogo, possui regras ou, se se prefere falar de comunicação, possui um código. Sendo o código do jogo inspirado no do teatro, é necessário delimitar um espaço, um tempo de duração, um grupo de jogadores e uma continuidade na ação.</p> <p>O código teatral implica enfim a obrigação de jogar (apresentar) para os outros. No jogo,</p>

	<p>com efeito, a criança tem um destinatário: seu companheiro de jogo. Esta obrigação que impõe, em particular, que se seja visto e ouvido por todos oferece um outro interesse: o de estabelecer uma diferença clara entre jogo dramático e psicodrama. Jogar para os outros obriga a manter um olhar crítico sobre o que se faz, e não se deixando prender pelo próprio jogo. Quando a função da expressão ofusca a da comunicação, o Jogo Dramático Cessa.</p> <p>(FAURE; LASCAR apud REVERBEL, 2007, p. 110)</p>
Charles Antonetti	<p>O valor cultural do jogo Dramático reside sobretudo num esforço de criação.</p> <p>(ANTONETTI apud REVERBEL, 2007, p. 111)</p>
Peter Slade	<p>O Jogo Dramático infantil é uma forma de arte por direito próprio; não é uma atividade 'inventada' por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos.</p> <p>O Jogo Dramático é uma parte vital da vida jovem. Não é uma atividade de ócio, mas antes a maneira de a criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver. O jogo é na verdade a vida. A melhor brincadeira teatral infantil só tem lugar onde oportunidade e encorajamento lhe são conscientemente oferecidos por uma mente adulta. Isto é um processo de 'nutrição' e não é o mesmo que interferência. É preciso construir a confiança por meio da amizade e criar a atmosfera propícia por meio de consideração e</p>

	<p>empatia.</p> <p>Nessa brincadeira teatral infantil existem momentos de caracterização e situação emocional tão nítidos, que fizeram surgir uma nova terminologia: Jogo Dramático.</p> <p>O Jogo Dramático não é teatro. O teatro, geralmente, parte de um texto que traduz uma ação dramática evolutiva através de situação a serem vividas pelas personagens. Para a criança ou adolescente, esse texto é uma barreira, uma cortina que quase sempre esconde a situação dramática.</p> <p>(SLADE, 1970 apud REVERBEL, 2007, p. 111)</p>
Pierre Leenhardt	<p>O jogo dramático não se baseia num texto prévio que o embaraça ou paralisa; do mesmo modo lhe é estranha em princípio a ideia da representação. Tratando-se de um exercício da criança e para a própria criança, ele esgota-se ao realizar-se. Supõe-se por vezes, erradamente, que o interesse da criança é mantido pela perspectiva de uma representação em público que lhe viria recompensar o esforço, mas, ao mesmo tempo, criticá-la. Se o desejo de ser observado faz parte do jogo entre as crianças maiores, pré-púberes ou púberes, a infância propriamente dita não se preocupa nada em misturar à sua busca de expressão um eventual espectador. O cabotinismo é um mal criado pelo adulto e é, muitas vezes, o resultado mais evidente de um jogo dramático orientado para vir a ser uma representação. Contudo, entre a expressão espontânea, individual ou em pequenos</p>

	<p>grupos, e o jogo dramático dirigido por um educador, com objetivos de formação definidos, há necessariamente a introdução de um elemento exterior que permite a valorização do jogo e lhe dá meios de prosseguir. Mas pretende-se então que esse juízo de valor provenha das próprias crianças, e das crianças dentre elas. Quando um jogo dramático deve conduzir a uma representação, é sempre necessário que esta seja única, de preferência para o grupo de crianças, em rigor para os pais, e num ambiente determinado (a escola, o centro de divertimentos...).</p> <p>(LEENHARDT, 1974 apud REVERBEL, 2007, p. 111-112)</p>
Maurice Yendt	<p>O objetivo do Jogo Dramático não é somente o de divertir a criança, mas leva-la a liberar-se, equilibrar-se e a enriquecer-se pela atividade.</p> <p>(YENDT apud REVERBEL, 2007, p. 112)</p>

Com isso, Reverbel fornece ao professor não só variadas definições de Jogo Dramático, que, na perspectiva dos autores por ela apresentados, não diferem muito uns dos outros, mas também entrega aos professores e estudantes um verdadeiro arsenal bibliográfico, possibilitando-lhes que busquem em outras fontes ampliar seus conhecimentos teóricos e práticos.

Se os livros comentados anteriormente podem ser considerados obras de fôlego da autora (à exceção de *Teatro: Uma Síntese em Atos e Cenas*), por trazerem, além das inúmeras propostas de jogos, um rico manancial de conceitos, situando o ensino do teatro na história da educação, os outros dois títulos lançados em 1989 deixam muito a desejar neste quesito. Em *Vamos alfabetizar com jogos Dramáticos? atividades básicas* e em *Teatro: atividades na escola*, a autora não discute ou reflete sobre suas propostas, resumindo seu conteúdo a cartilhas que

dispõem de uma série de Jogos Dramáticos a serem aplicados pelos professores em sala de aula, sem, no entanto, contextualizar e oferecer a eles uma visão mais ampla de suas fontes e de seus objetivos. Com isso, os profissionais que chegavam a essas obras teriam que recorrer a outros títulos para enriquecer seu conhecimento e ampliar seu repertório.

Em 1989, em parceria com a professora Sandra Regina Ramalho e Oliveira, Reverbel lança o livro *Vamos alfabetizar com jogos dramáticos?* destinado a crianças da pré-escola e da 1ª série e publicado pela Editora Kuarup, na coleção Alfabetização. A publicação é ilustrada com fotos de crianças em situação de jogo, registradas por Ramalho e Oliveira, a pedido de Reverbel. Na entrevista concedida à pesquisa, Ramalho e Oliveira (2012) protesta pela não inclusão (em uma decisão unilateral da editora) da apresentação que havia escrito para o livro:

Havia escrito a apresentação da publicação, explicando que aquele não era um 'livro de receitas', mostrando as fontes teóricas, mas essa parte foi cortada. Particularmente fiquei um pouco chateada, pois prevaleceu o 'livro de receitas', que depõe um pouco contra nós duas (RAMALHO e OLIVEIRA, 2012).

Na elaboração dessa obra, as autoras organizaram os jogos dramáticos em conjuntos, visando à aprendizagem da leitura e da escrita. As palavras, assim como as frases e os textos, segundo elas, podem ser mudadas de acordo com as vivências das crianças. Ao professor alfabetizador cabe trabalhar com palavras pertencentes ao mundo no qual a criança vive. Ao falar sobre o trabalho de Reverbel e Ramalho e Oliveira, a professora Maria Lygia Borba dos Santos Chaves elogia a proposta de ambas, lembrando que elas conseguiram contemplar os dois tipos de Jogo Dramático, o *jogo espontâneo* e o *jogo planejado*, na definição das autoras, *livre* ou *estruturado*, como ela os define:

A pedagogia, hoje, tem que conciliar as atividades em dois estilos de jogos: livre ou estruturado. Nas primeiras séries da escola do 1º grau, no jogo livre, a criança manipula materiais apropriados à noção que se quer ensinar. Brincando livremente, a criança está extraíndo, inferindo ideias próprias a essa noção. Nos jogos estruturados, as crianças realizam atividades, ações propostas pelo professor ou sugeridas pelos alunos. (...) As autoras mostram em sua proposta uma nítida compreensão do valor do jogo na aprendizagem da leitura e da escrita. Propõem jogos dramáticos que tornam a alfabetização uma tarefa mais alegre e descontraída, e, portanto, mais efetiva (SANTOS CHAVES, 1994, p. 9-10).

Ao revisitar a carreira e as publicações da autora, constato que, com o passar do tempo, as atividades propostas por ela voltam-se também para alunos do segundo grau (atual Ensino Médio). No livro *Teatro: Atividades na escola - currículos* (1989), Reverbel reúne um conjunto de atividades desenvolvidas em sala de aula (de 1974 a 1985), organizando e direcionando-as para as séries iniciais, 1ª a 4ª séries, para 5ª a 8ª séries, e outras a serem trabalhadas com alunos do segundo grau. Na introdução da obra, Reverbel relata que:

O motivo da elaboração e publicação do Currículo de Teatro deve-se ao fato de ter assistido ao encontro internacional de professores de teatro, em Évora, Portugal, no qual evidenciou-se a necessidade de um currículo pleno e, também, aos constantes apelos de nossos professores que necessitam clarificar os conteúdos adequados para alunos de 1º e 2º graus e definir também uma metodologia específica (REVERBEL, 1989, p. 9).

Nesta obra, composta basicamente por jogos dramáticos, levando em conta sua respectiva adequação às faixas etárias e visando o desenvolvimento da personalidade humana da infância à adolescência, a autora pretende estabelecer uma relação entre aluno, teatro, escola e comunidade. Para tanto, ela refere-se à existência de duas correntes de ensino de teatro, a contextualista e a essencialista, sendo esta última a abordagem proposta por ela. Ao mencionar a importância do ensino de Artes na formação dos indivíduos, Barbosa (2017), conceitua estas duas linhas:

Uma chamada essencialista que defende as Artes nas escolas porque as Artes são visceralmente importantes para o desenvolvimento do ser humano. A prova é que existem desde o tempo das cavernas, apesar de serem perseguidas por censura (como agora no Brasil), corte de verbas, encarceramento e até eliminação de artistas, críticos e professores ao longo da História. Outra linha, a contextualista, tem respostas mais científicas baseadas em pesquisas. Chegaram à conclusão que a aprendizagem em Artes é transferível para a aprendizagem de outras disciplinas (BARBOSA, 2017, *online*).

Se as obras anteriores de Reverbel tiveram como foco e objetivo principal os professores das escolas e conseqüentemente seus alunos, o que ela sempre fez questão de deixar claro, *O Texto no Palco* (1993) é uma obra dedicada especialmente a atores, diretores e dramaturgos amadores. São quatro capítulos,

assim dispostos: Capítulo I: Da leitura às conceituações; Capítulo II: Da leitura à encenação; Capítulo III: Da leitura à interpretação; Capítulo IV: Da leitura à direção.

Quando escreve essa obra, a autora já acumula mais de cinquenta anos de experiência no ensino do Teatro na Educação, e é interessante notar que ela se dirige diretamente aos artistas, e não mais aos professores de teatro no contexto escolar. A essa altura da sua vida, Reverbel, além da reconhecida atuação no ambiente formal da educação, dedica-se também ao ensino do teatro na Oficina de Teatro Olga Reverbel, onde passa a preparar mais especificamente aqueles que, embora artistas amadores, a procuram com o objetivo de se tornarem profissionais do teatro. Na apresentação do livro, a autora explica o sentido da sua obra:

Tenho um profundo respeito pelos atores amadores, pois acredito que um país que não estimula o teatro amador não poderá vir a ter um teatro profissional de alto nível. [E prossegue] Ofereço *Texto no Palco* aos atores e diretores amadores, lembrando que, embora eu seja professora de teatro há cinquenta anos, estou sempre sujeita a erros e ainda tenho muito que aprender... (REVERBEL, 1993, p. 9-10).

Revebel parte da ideia inicial de que para formar bons artistas é importante que desde cedo os pretendentes se dediquem à leitura de textos dramáticos. Para ela, apesar do entusiasmo dos novatos, a seleção de um bom texto é a primeira dificuldade enfrentada pelos grupos amadores, lembrando ainda que entre a leitura do texto dramático e sua montagem cênica há muitas operações complexas que precisam ser resolvidas. Ao discorrer sobre o texto e a encenação, Reverbel (1993, p. 11) lembra que ambos têm características distintas: “Nossa proposta é estudar o texto (Literatura) e a sua encenação (Teatro); Literatura e Teatro – duas artes que, embora se relacionem, têm características específicas”.

As leituras dramáticas, segundo ela, são momentos oportunos para que diretor e atores possam juntos estudar a dramaturgia de determinado autor. No momento da leitura coletiva, diante do texto de uma peça, surgem dúvidas e divergências a serem superadas em prol da montagem. Para que uma peça possa ser encenada, levada ao palco, é preciso que haja consenso em relação ao propósito do grupo, nesse sentido, enquanto uns buscam uma abordagem política, outros podem querer abordar o tema do amor, da morte ou do racismo, entre outros. Reverbel (1993, p. 12) define o tema como “uma ideia central ou pensamento

dominante que serve de ponto de partida para a estrutura do texto dramático através do qual o autor se expressa.”

A autora pondera que, quando um grupo se reúne para uma leitura dramática, há duas situações a serem consideradas. A primeira delas é a possibilidade de o diretor já ter pré-definido o tema e o texto a ser montado, oportunidade em que os atores farão a leitura dramática para se inteirarem do texto e das personagens, com posterior definição dos seus respectivos papéis. A segunda, é a possibilidade de uma leitura conjunta com vistas à escolha de um texto que corresponda aos anseios do coletivo de artistas. Ao considerar essa segunda alternativa, Reverbel afirma:

O grupo, ao ler peças para selecioná-las, deve ser muito sensível para perceber os seus próprios anseios e desejos e também os de sua comunidade. É preciso que a peça atinja os espectadores e que os leve, ao mesmo tempo, a sentir prazer e a refletir sobre seus problemas, não somente pessoais, mas também os de sua cidade, seu país (REVERBEL, 1993, p. 12).

Na visão de Reverbel, a leitura constante de textos dramáticos é fundamental para a formação de repertório do estudante de teatro, não apenas pela oportunidade do contato com autores de diferentes vertentes, mas também para que o artista desenvolva sua capacidade de reflexão, indispensável para o trabalho teatral. Segundo a autora, a leitura em grupo permite aos envolvidos em uma determinada produção (atores, diretor, cenógrafo, músico, iluminador, técnicos) levantar questões que levam à compreensão do tema, das personagens, do enredo, o que tenderá a uma encenação mais coerente. Para ela, é fundamental que o grupo perceba e analise a estrutura do texto, considerando ainda indispensável conhecer a biografia do dramaturgo, suas ideias filosóficas e políticas, o momento histórico em que viveu e a época em que se situam os acontecimentos narrados.

O estudo de textos dramáticos sempre se constitui num momento de descobertas. Os temas são diversos: amor, morte, religião, sexo, poder, miséria, luta de classes, racismo, opressão, entre outros. Qualquer que seja a peça escolhida, o grupo sempre fará um estudo, abrangendo filosofia, psicologia, linguística, sociologia, história e política (REVERBEL, 1993, p. 12).

A escrita de Reverbel, como ocorre em todas as suas obras, segue uma linguagem de fácil compreensão, não abrindo mão de certa erudição, mas buscando

sempre se fazer entender pelo amplo universo de leitores que ela conquistou ao longo dos anos. Ao se referir ao espaço cênico, ela o caracteriza como o espaço concretamente perceptível pelo público sobre a cena ou, ainda, os fragmentos de cenas de todas as cenografias imagináveis. Nesse sentido, a autora comenta sobre o trabalho criativo realizado entre diretor e cenógrafo, que estudam em conjunto os detalhes das cenas para que tudo possa ser transferido para o palco de acordo com o que está posto no texto. Segundo ela, o espaço cênico, em harmonia com a atuação dos atores, cumpre papel fundamental no impacto que o espetáculo causará nos espectadores.

Espaço cênico (palco) é determinado, de um lado, pelo tipo de cenografia e pela visualização do diretor da peça em sua leitura do espaço dramático; de outro lado, o cenógrafo e o diretor têm uma grande liberdade para criar à vontade. Dessa dialética entre o determinismo e a liberdade nasce o espaço cênico escolhido para a representação da peça. Isso porque, muitas vezes, tem se notado que o espaço serve de mediador entre a visão dramática e a realização cênica (REVERBEL, 1993, p. 17).

Segundo Reverbel, outro elemento fundamental da constituição do texto dramático e de sua encenação é o tempo. Segundo ela, o tempo é de tal modo complexo que se torna difícil desmontar seu mecanismo e analisar a engrenagem, tornando-se indispensável que se leve em conta sua dupla natureza: o tempo dramático, que é o vivido durante o evento, o do espetáculo assistido pelo espectador; e o tempo da ficção, que é o que é descrito pelo texto, ou seja, o do universo representado (tempo épico). O tempo de ficção, no entanto, não é somente o tempo do teatro, mas de todo o discurso narrativo, que anuncia temporalidade e fixa o quadro temporal da ficção através de todo tipo de indicações. É um tempo descrito pela palavra, que não se pode sentir diretamente, como ocorre com o tempo dramático.

Ao discorrer sobre o ritmo da encenação, Reverbel (1993, p. 20) considera que todo o espetáculo se desenrola segundo um tempo fixado pela encenação. Para a autora, esse tempo adverte para a aceleração da dicção, o elo entre texto e gesto, a rapidez das mudanças, as transições entre os jogos cênicos, a argumentação da fábula e a sucessão dos acontecimentos, o espaço entre cenas e quadros. Segundo ela, esse ritmo, que não é anotado com precisão pelas indicações (como no caso da música), é o elemento mais sensível na percepção do espetáculo; uma encenação

dramática tem estreita ligação com o ritmo, segundo o qual ela pode vir a ser ágil ou arrastada, monótona.

Ritmo global da encenação: nas mudanças frequentes da mímica, dos gestos e dos discursos se sobrepõe uma série de signos mais duráveis: cenário fixo, figurinos, timbre de voz, corporalidade dos atores. Essas constantes acentuam ainda mais o ritmo do movimento (REVERBEL, 1993, p. 20).

No capítulo II, *Da leitura à encenação*, Reverbel (1993, p. 21) lembra aos estudantes de teatro que não se pode ler um texto dramático como quem lê um romance ou um ensaio, e pontua que as obras teatrais pertencem ao conjunto de literaturas que inclui novelas e contos, entre outros tipos. A autora reforça a ideia de que a obra teatral narra um argumento, e este é constituído por uma sequência de incidentes, nos quais as pessoas (atores) fazem e dizem coisas, ao mesmo tempo que lhes acontecem outras. Certos argumentos ou contos, tais como os de aventura, tratam principalmente de incidentes que ocorrem a determinadas pessoas e do que estas fazem em consequência; outros expressam o que as personagens sentem em relação ao que lhes acontece, seus íntimos pensamentos e reações. Os argumentos das obras teatrais geralmente combinam ambas as coisas e, muitas vezes, as reações e pensamentos são as causas dos incidentes (presente e futuro). Assim, a sequência completa dos incidentes forma uma ação completa, que representa mudança total na vida das personagens principais. Um argumento dramático tem, em consequência, um princípio que, através de uma série de incidentes, reações e pensamentos, conduz ao fim.

Com o objetivo de responder algumas perguntas, tais como: o que faz com que as personagens de uma certa obra sejam interessantes a ponto de levar o espectador a preocupar-se com o que lhes vai acontecer? O que há em sua natureza ou ações que leva o espectador a aceita-las ou não? E também para possibilitar aos grupos amadores conhecerem diferentes linhas de encenação, o capítulo II traz ainda algumas análises de peças dirigidas por grandes encenadores, e que foram transcritas de outras obras: Richard Marienstras analisa *Timão de Atenas*, de Shakespeare, dirigida por Peter Brook. Myrian Louzoun analisa *Fim de partida*, de Samuel Becket, dirigida por Roger Blin. Odete Aslan e Marlyse Meyer analisam *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, dirigida por Silney Siqueira. Stéphan De Lannoy analisa *Rei Lear*, de Shakespeare, dirigida por

Strehler. Béatrice Piccon-Vallin analisa *Os Dez Dias que Abalaram o Mundo*, de John Reed, dirigida por Luibimov. Odette Aslan analisa *Cemitério de Automóveis*, de Arrabal, dirigida por Victor Garcia.

No capítulo III, Da leitura à interpretação, Reverbel (1993, p. 42) lembra que é a partir da leitura do texto dramático criado pelo dramaturgo que o grupo pensa a interpretação, ou seja, o jogo do ator em cena. Abordagem crítica pelo leitor ou espectador do texto e da cena, a interpretação, acentua a professora, preocupa-se em determinar seu sentido e significação. No sentido técnico, a interpretação encontra-se com a hermenêutica, mas também tem relação com o trabalho do dramaturgo, do diretor, do ator e do espectador.

Ao refletir sobre a interpretação da cena, Reverbel considera que o texto não é apresentado sem um trabalho dramático, destinado a escolher o aspecto significativo da obra que a cena deve valorizar. A leitura será em função da época ou das circunstâncias da encenação projetada, da visão polêmica do diretor e do público ao qual se destina a representação. Já ao referir-se à interpretação do ator, a autora diz que a concepção de sua interpretação varia de um jogo regulado e previsto pelo autor e pelo diretor a uma transposição pessoal da obra, uma recriação total do ator a partir dos materiais à sua disposição.

No primeiro caso, a interpretação tende a apagar-se para deixar aparecerem as intenções do ator ou do realizador; o ator não assume o seu papel de utilizador ou transformador da mensagem a transmitir. No segundo caso, ao contrário, a interpretação torna-se o lugar onde se fabrica inteiramente a significação, onde os signos são produzidos não como consequência de um sistema pré-existente, mas como estruturação e produção desse sistema. Após o acontecimento da encenação, que se recusa a ser dominada por um texto todo poderoso e estatizado numa só significação, a interpretação não é mais uma segunda linguagem. Assim, para Artaud, a voz, o gesto, o sentido corporal e o sentido abstrato têm sua origem na mesma matéria significante: o acontecimento cênico (REVERBEL, 1993, p. 43).

Por fim, ela considera que o trabalho de interpretação exige que o ator seja sensível, sincero, emotivo e racional ao mesmo tempo, observador, perceptivo, imaginativo, enfim, apele a todas as capacidades intelectuais, que podem, através de exercícios, ser desenvolvidas; e lembra aos estudantes de teatro que não somente as capacidades intelectuais, mas também as habilidades físicas, como a flexibilidade corporal, a descontração, o ritmo, dentre outras, podem ser treinadas.

Assim como fez em *Teatro: Uma síntese em Atos e Cenas* (1987), no capítulo III de *O Texto no Palco* (1993), com o objetivo de contextualizar e familiarizar o leitor com cada época da história do teatro, Reverbel pontua algumas características do Teatro Grego, do Teatro Romano, do Teatro Medieval, do Teatro Renascentista, do Teatro Clássico, do Teatro Romântico, do Teatro Realista, do Teatro Naturalista, do Teatro Simbolista e do Teatro Expressionista. Além disso, ela apresenta uma reduzida biografia de algumas companhias e dramaturgos, como a Companhia dos Meininger, fundada pelo Duque de Meininger; a obra teórica e musical de Richard Wagner (1813 – 1883); a atividade teatral de Edward Gordon Craig (1872 – 1966); a contribuição de Constantin Stanislavski; o repertório de Jacques Coupeau (1876 – 1946); a carreira de Max Reinhardt (1873 – 1943); a atividade teatral de Vsevolod Meyerhold (1874 – 1949); a carreira artística de Erwin Piscator (1893 – 1965); os trabalhos de Bertold Brecht (1898 – 1956) e Antonin Artaud (1896 – 1948).

Reverbel encerra o livro com o capítulo IV, intitulado *Da leitura à direção*, no qual contextualiza o surgimento da figura do diretor e discute as suas funções do mesmo no teatro moderno. Segundo ela:

O papel do diretor, no teatro moderno, converteu-se em algo diferenciado e específico, mas, em todos os tempos, desde os gregos, sempre houve uma pessoa cujas responsabilidades compreendiam os ensaios dos atores e a supervisão da encenação. [E prossegue] Considera-se o diretor um artista criador. É um artista criador porque utiliza todas as artes do teatro para produzir no público efeitos que despertem prazer e sentimento estético. Além de ser o mediador entre o dramaturgo e o espectador, sendo que, por isso, seu primeiro objetivo é oferecer ao público os fins e a completa significação das obras que dirige (REVERBEL, 1993, p. 79).

De modo geral, considero que as publicações de Reverbel indicam a busca da autora ao longo da sua produção, por mostrar aos professores e estudantes a real possibilidade de trabalharem com o teatro no ambiente escolar, não abrindo mão da qualidade do processo de aprendizagem dentro das escolas. Se sua preocupação inicial não era formar atores, sua história mostra que muitos artistas se formaram amparados pelas propostas de suas obras. Isto porque seu objetivo, ao escrever livros, era oferecer aos educadores e alunos uma metodologia teatral que os orientasse na descoberta do mundo através da arte. São muitas as manifestações e relatos que indicam o alcance de sua produção e o seu papel

preponderante na formação de artistas, que encontraram na sua obra subsídios para o desenvolvimento das suas atividades.

Se há críticas quanto à produção e quanto ao enfoque das obras de Reverbel, essas precisam ser consideradas, não deixando, no entanto, de contextualizar o momento histórico em que ela lecionou e produziu. Cabe considerar o fato de que, naquele momento, ela era uma das poucas em território nacional que propunha tais práticas, quase não havendo outras alternativas àqueles que iniciavam. Nesse sentido, o que permanece é o caráter precursor do trabalho da professora e o esforço que ela empenhava em sua própria formação, bem como sua extremada dedicação em oferecer suporte teórico e prático para o desenvolvimento de atividades teatrais e o aperfeiçoamento de habilidades artísticas.

Zé Adão Barbosa, um dos importantes nomes do teatro gaúcho da atualidade, entrevistado para a pesquisa em 2012, afirma que os livros de Reverbel foram fundamentais para a sua atuação como professor de teatro. Ele reconhece o valor inestimável das obras da professora gaúcha para o exercício de sua função: “Quando comecei a dar aulas, os livros da Olga foram as primeiras referências que eu tive. A Olga foi uma referência e continua sendo, e acho que ela sabia disso”.

No depoimento fornecido à pesquisa, o ator Marcos Breda, que iniciava sua carreira teatral no início dos anos 1980, faz um retrospecto da sua trajetória, atribuindo às publicações de Reverbel importância fundamental no seu desenvolvimento e amadurecimento profissional. Breda lembra que a sua múltipla formação apresentou, não raras vezes, cursos que utilizavam exercícios propostos e criados pela professora. Mais tarde, já com algum tempo de carreira, passou a ministrar aulas, também lançando mão dos exercícios que os livros de Reverbel propunham. Em sua opinião, eram propostas que realmente despertavam e trabalhavam com a inteligência dos alunos. Breda mencionou que se sentia instigado quando os fazia como aluno, e, depois, como professor, podendo mais de uma vez reafirmar a utilidade e eficiência do trabalho teatral de Reverbel. Para ele, Reverbel, foi mais que uma professora, foi uma pensadora sobre o fazer teatral, sobre a arte do ator, sobre a capacidade de amadurecimento e de transformação que a arte pode proporcionar, por isso, segundo ele, ela trabalhava com arte-educação, sendo uma das pioneiras nessa vertente.

O ator reflete sobre a contribuição de Reverbel na formação de atores e profissionais da Pedagogia do Teatro, lembrando que ela passou a vida construindo

uma obra coerente e extremamente importante, que contribuiu para o aprendizado de gerações, e que ainda continua contribuindo, escrevendo de maneira positiva e admirável seu nome na história do teatro brasileiro.

Segundo Breda, o caráter de semeadora e irrigadora de Reverbel desempenhou a grande função do mestre que ensina e que acende no aluno sua capacidade de crescer e de amar aquilo que faz, transformando o teatro numa coisa maravilhosa. Como excelente professora e pensadora, ela apresentava os conteúdos e propostas de uma maneira interessante, nutrindo profunda paixão por aquilo que fazia. E transmitia essa paixão.

Breda atribui o sucesso de Reverbel a uma conjunção de fatores. Além de ser apaixonada pelo que fazia, tinha “a manha”, a didática, a pedagogia. Ela tinha a capacidade de transmitir aquilo com competência e desenvoltura. Uma profissional que amava sua atividade, e “justamente por gostar da coisa”, falava com entusiasmo, o que acabava refletindo também nos seus escritos.

O ator refere-se ao papel referencial de Reverbel no trabalho de importantes artistas do nosso tempo:

Todo mundo que estava começando a fazer teatro naquela época tinha em Olga Reverbel um referencial importante. Os que estudavam e os que não estudavam com ela. Todo mundo falava sobre a importância dela, dos livros que ela publicou sobre teatro e educação, dos exercícios que ela propunha. Além de ter experimentado e vivenciado sua metodologia, muitos são os referenciais profissionais, colegas que me falavam do trabalho dela. Além da Suzana Saldanha, Caio Fernando Abreu me falou muito dela. Caio Fernando Abreu foi um grande amigo meu. Dividimos apartamento quando fui morar em São Paulo. Depois ainda fiz vários trabalhos com a obra dele. Eu fiz duas peças de teatro dele, *A Maldição do Vale Negro* (uma paródia, um melodrama que ele escreveu a quatro mãos com o Luís Arthur Nunes) e *O Homem e a Mancha* (um monólogo, uma livre adaptação do *Dom Quixote*, de Cervantes), a última peça que ele escreveu para o teatro antes de falecer. E no cinema eu fiz um curta-metragem chamado *Sargento Garcia*, que era baseado num conto dele, do livro *Morangos Mofados*. Então, eu trabalhei com a obra do Caio em mais de uma ocasião. Ele que era, entre outras tantas coisas, também um ex-aluno da Olga, um profundo admirador dela, uma pessoa de quem ele frequentemente falava com muito carinho (BREDA, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A verdade não é simplesmente um caso de correspondência entre os fatos e as palavras que os descrevem e os interpretam. A verdade é o efeito de um exercício de negociação ante a realidade.

Marcos Villela Pereira, 2013.

Os resultados da minha investigação demonstram que Olga Reverbel goza de respeito e credibilidade para além das fronteiras do Rio Grande do Sul. Não bastasse o fato de ser referência para os artistas que vinham ao estado, que encontravam nela, e em sua casa, um porto seguro, Reverbel era constantemente convidada para palestrar em eventos sobre educação e arte, ministrar cursos e integrar comissões julgadoras de festivais e mostras de teatro. Os convites surgiam muito em função do sucesso de seus livros sobre o ensino do Teatro, que foram referência por muito tempo, num período em que eram poucos os profissionais e pesquisadores que se dedicavam ao assunto.

Os depoimentos apresentados, fornecidos por profissionais reconhecidos e atuantes na academia ou fora dela, atestam o protagonismo da professora gaúcha. Manifestações que não deixam dúvidas sobre a contribuição de Reverbel para o ensino do teatro no Brasil e, principalmente, para que a área se consolidasse ao longo dos últimos anos, apesar das muitas dificuldades ainda enfrentadas. Importante ressaltar o reconhecimento da influência de Reverbel não apenas na formação de profissionais da área, mas também na construção das políticas públicas voltadas ao ensino das artes no Brasil.

O exemplo de disponibilidade das pessoas que se propuseram a falar sobre suas relações pessoais e profissionais com a professora Olga Reverbel é indício também do seu alto nível de formação e de consciência crítica. De uma forma ou de outra, os que com ela interagiram num ou noutro momento de suas vidas, trouxeram exemplos de experiências que contribuíram para suas escolhas e para a consolidação de suas trajetórias profissionais.

Como se constata pelos depoimentos de Reverbel e pelos registros escritos, a ausência materna deixou-lhe marcas profundas. Apesar disso, ela teve, na convivência com o pai, irmãos, avós, tios e tias, além de muito afeto, o apoio necessário para o seu desenvolvimento pessoal e intelectual. Criada no seio de uma família na qual o conhecimento e o apreço pelos livros faziam parte da rotina de

todos, é compreensível que a menina Olga tenha despertado desde cedo sua verve artística e sua inclinação para o magistério.

Apesar de termos poucas referências sobre o que de fato a fez interessar-se pelo teatro ainda na segunda metade da década de 1930, utilizando-o em suas primeiras aulas na cidade de Santana do Livramento, tudo leva a crer que muito provavelmente Reverbel tenha sido influenciada pelas publicações que chegavam até ela, em sua maioria, vindas do exterior.

Em Porto Alegre, a partir de 1939, a professora iniciou suas atividades teatrais no Instituto de Educação General Flores da Cunha, e embora não tenhamos respostas que indiquem para suas primeiras referências (a própria Reverbel não fornece dados precisos que possam preencher essa lacuna), o professor José Ronaldo Faleiro, por ocasião da banca de Qualificação do meu Mestrado, aponta para o fato de que o Rio Grande do Sul, em períodos anteriores e próximos ao início da atuação da professora, recebeu visitas teatrais que também tinham objetivos pedagógicos, como as de Álvaro Moreyra e Renato Viana. Embora não possamos descartar a hipótese de uma possível influência de ambos, a partir da análise das publicações de Reverbel e das entrevistas realizadas, não conseguimos depreender se essas visitas deixaram ou não rastros que se prolongam até ela.

Constata-se que é após o período de estudos em Paris que a carreira da professora toma outra dimensão, o que se evidencia pelas inúmeras atividades desenvolvidas quando ela de lá retorna, com destaque para a criação do TIPIE, em 1956, no Instituto de Educação, iniciativa pioneira no Brasil. A partir do trabalho desenvolvido com as alunas do TIPIE, Reverbel passa a organizar seus jogos dramáticos, dando início a uma bem sucedida carreira, estendendo sua atuação para o território nacional por meio de suas publicações, que alcançam um número expressivo de professores e estudantes de teatro, levando-a a ser reconhecida e convidada para ministrar palestras e cursos em diversas cidades.

A análise dos livros de Reverbel permite ao leitor revisitar ou conhecer sua produção. Embora essa análise parta da leitura do pesquisador, podendo gerar questionamentos ou complementações, procura-se evidenciar a importância de suas propostas a partir das manifestações de intelectuais, artistas, professores e alunos que refletiram e escreveram sobre elas. Tais manifestações ilustram o significado e o impacto que esses livros causaram, não apenas na época de seus lançamentos,

mas também em anos mais recentes, quando suas propostas continuam figurando como referências em escolas e cursos de teatro.

A atriz Fernanda Montenegro, em depoimento fornecido ao pesquisador em 2004, afirma que, quando esteve em Porto Alegre pela primeira vez, no início dos anos 1960, veio com a intenção de procurar por Reverbel, que já era reconhecida pelo trabalho que desenvolvia com suas alunas no Instituto de Educação General Flores da Cunha. Montenegro, que desde então passou a frequentar a casa da professora gaúcha, em suas vindas a Porto Alegre, lamenta a sua ausência na capital desde que ela se transferiu para Santa Maria, em meados de 2000; e lembra que Reverbel era uma figura aglutinadora, pelo temperamento amoroso, expansivo, e principalmente, por suas qualidades, como professora e como artista:

A qualidade de professora que ela é, de mulher não só de cultura, mas também de preocupação cultural, de cidadania, fazem dela um ser muito especial, que ao mesmo tempo é boêmia, ao mesmo tempo é liberta. É um encanto de pessoa. E o teatro como instrumento de educação, bastante utilizado pela Olga, é de uma inteligência, uma perfeição, porque ela transfere o seu conhecimento da maneira mais qualificada possível. E não é um querer apenas. É algo estruturado, estudado, consequente, e de extraordinário aproveitamento. [E prossegue] A Olga sempre foi muito viva, muito ardente, e agora eu tenho muita pena de não tê-la por perto, porque já são duas vezes que eu venho para Porto Alegre, e ela está em Santa Maria. Ela era uma figura aglutinadora, pelo temperamento amoroso, expansivo, e principalmente pela qualidade de artista que ela é. É engraçado, porque ela era, aqui na cidade, um referencial da capital, não só para mim, mas para muitos artistas, amigos em comum que temos no Rio e em São Paulo. É uma pessoa de quem eu sinto muita, muita falta. Estive com ela da última vez, mais intensamente, em Pelotas, num festival de teatro. Ela estava com uma correntinha de prata muito bonita, e eu disse: Olga, que linda que é essa sua corrente! E ela disse: “Toma, é sua!” Guardei, e tenho isso dela guardado comigo (MONTENEGRO, 2004).

Fernanda Montenegro sintetiza as qualidades de Reverbel, que procurei demonstrar através dos depoimentos apresentados ao longo de meu trabalho, fornecendo uma amostra da sua contribuição para a formação de artistas e professores em diferentes épocas e níveis de formação.

O longo período de tempo em que Reverbel esteve à frente da Oficina de Teatro que levava seu nome mostra o quanto que ela contribuiu para movimentar a cena teatral e cultural da cidade, sob uma perspectiva também inédita: iniciando a formação de jovens que seguiram a carreira artística ou docente, e que, a partir

daquele espaço, buscaram uma formação superior nas universidades ou oportunidades profissionais em cidades como o Rio de Janeiro e São Paulo.

Se o presente trabalho apresenta-se falho, ou, ainda incompleto, devido à ausência de um contraponto aos depoimentos que indicam o valor da atuação e da produção de Reverbel, não foi por falta de investimento no sentido de evidenciar, de forma concreta, os aspectos de sua atuação e obra comumente discutidos e criticados, e que geram controvérsia. Infelizmente, como mencionado, deparei-me com a dificuldade de encontrar pessoas dispostas a apontar, de forma explícita e objetiva, aspectos críticos, falhos, ou mesmo polêmicos da obra de Reverbel.

Certamente há outros pontos da trajetória de Reverbel que não foram aqui mencionados, a exemplo da sua passagem pela direção do Teatro de Arena, em Porto Alegre, na década de 1980, oportunidade em que, ao que consta, ela desenvolveu um excelente trabalho. Esse período também merecerá a devida atenção na continuidade de minhas pesquisas.

Contemporâneo e grande admirador do trabalho de Reverbel, o escritor, ator e diretor teatral Fernando Peixoto, com quem mantive contato telefônico em 2011, havia se disponibilizado a me receber em São Paulo para uma entrevista na qual falaria sobre o pioneirismo da professora gaúcha. Infelizmente, o seu falecimento, em janeiro de 2012, impossibilitou nosso encontro, silenciando uma voz que certamente teria muito a contribuir com a minha pesquisa.

Outra ausência que deixou uma lacuna é a da atriz Tônia Carrero (Figuras 48 e 49), a quem conheci em 2009, quando ela esteve em Porto Alegre participando da programação do *16º Porto Alegre em Cena*. Embora na ocasião eu já estivesse programado para entrevistar Carrero, meu encontro com ela foi por acaso. Eu já havia entrevistado o ator Paulo Autran e a atriz Fernanda Montenegro, e Carrero seria a uma das próximas entrevistadas. Na ocasião, cheguei ao Teatro Bruno Kiefer para assistir a uma peça do festival, e Carrero acompanhava Eva Sopher, que me chamou para junto delas, apresentando-me e dizendo-lhe que eu estava escrevendo sobre a vida de Reverbel. Sentei-me entre as duas, na poltrona do *hall* do teatro, e ali conversamos. Àquela altura, eu já sabia, pela própria Reverbel, da relação de amizade entre ela e Carrero, e também porque Autran fizera questão de me falar da estreiteza do laço que as unia.

Figura 48
Tônia Carrero e Reverbel em leitura com alunas de teatro



Fonte: Arquivo Olga Reverbel (1990)

Reverbel e Carrero conheceram-se em Paris, em 1947, dando início a uma amizade que durou a vida toda. Quando Carrero vinha a Porto Alegre, tinha em Reverbel uma referência; e quando esta viajava ao Rio, entre outras amizades, tinha em Carrero uma anfitriã. Em nosso encontro, Carrero contou-me das aventuras que viveu na companhia de Reverbel no período em que estiveram na Paris do pós-guerra; e de quando as duas voltaram juntas à capital francesa, entre as décadas de 1980 e 1990, e reviveram alguns acontecimentos daquele período. Mesmo aparentemente cansada, suas palavras traziam à tona algumas reminiscências como se me contasse algo acontecido na semana anterior. Como nossa conversa se dava em tom informal, num espaço público, combinamos uma entrevista para dali a dois dias, enquanto ela estivesse na cidade.

Em 2009, Carrero já estava com 85 anos, e mantinha a capacidade de encantar não só quem a visse atuando no palco, mas principalmente a quem, como eu, fosse premiado com certa proximidade. Eu sabia do privilégio daquele momento, afinal, se me permitia um pouco de sua intimidade, era porque eu chegara a ela apresentado pela amiga Eva Sopher, e para falar da sua amiga Reverbel, falecida um ano antes. E assim como Fernanda Montenegro, Tônia Carrero também sentia falta de encontrá-la em Porto Alegre, sentia falta de visitá-la na casa branca de janelas azuis da rua Coronel Bordini.

Nos dias seguintes ao encontro fortuito no Teatro Bruno Kiefer, acabamos nos desencontrando, e a entrevista não aconteceu. Voltei a procurar Carrero entre os anos de 2012 e 2013, quando fui informado por familiares que, por problemas de saúde, ela já estava recolhida e apresentava dificuldades para falar. Pelo que ouvi informalmente no encontro de 2009, acredito que Carrero forneceria belos depoimentos sobre o período em que conviveu com Reverbel na Paris de 1947 e sobre a amizade que construíram.

Figura 49
Reverbel, Carrero e Bárbara Heliodora, Rio de Janeiro 18.10.1990



Fonte: Arquivo Olga Reverbel (1990)

A ausência de Reverbel é muito sentida pelos amigos e pelos profissionais da educação. Ao lembrar sua relação com a professora gaúcha, a professora Sandra Regina Ramalho e Oliveira, diz que, caso tivesse ainda uma chance de encontrá-la, perguntaria se "A morte de Olga" é apenas mais um jogo dramático, e completa:

Caso ela me garantisse que é verdade, brigaria por ela ter se deixado morrer. E, fora de brincadeira, agradeceria pelo que me

ensinou, pela alegria do convívio, por ter me aberto os olhos para tantas coisas. Sou muito grata a ela (RAMALHO e OLIVEIRA, 2012).

O exercício proposto para que os entrevistados contribuíssem com seus depoimentos considerou o princípio fundamental da liberdade, que propiciou que narrassem suas experiências no seu devido tempo e sem qualquer restrição, o que facilitou bastante o andamento do trabalho. Além de um importante documento, sempre parcial e inconcluso, que registra uma pequena parte da História do Teatro na Educação no Brasil, fica a certeza da necessidade da continuidade do meu trabalho.

Concluo – ou interrompo – a escrita deste trabalho retomando a ideia de Becker (1992, p. 88) “de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado”.

Assim, como “toda história depende finalmente de seu propósito social” (THOMPSON, 1992 apud PRINS, 1992, p. 192), o propósito do meu trabalho é entregar ao leitor um registro, o mais generoso e cuidadoso possível, dos caminhos percorridos pela autora e professora Reverbel, que a colocam, assim entendo, no lugar de precursora do campo que atualmente se denomina Pedagogia do Teatro, no Rio Grande do Sul, e uma das pioneiras no Brasil.

REFERÊNCIAS

ANTONETTI, Charles. [**O jogo dramático...**]. [S.l.:s.n.], 19--?. In: REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola**. São Paulo: Scipione, 2007.

AUTRAN, Paulo. Apresentação. In: REVERBEL, Olga. **Técnicas dramáticas aplicadas à escola**. São Paulo. Editora do Brasil S.A., s./d. p. 8.

_____. **Paulo Autran**: entrevista realizada em 23 de julho de 2004, na residência do entrevistado. (Arquivos da pesquisa). São Paulo, 2004.

BAJARD, Elie. História da escrita: alguns elementos. In: **Ler e dizer**: compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 1994. p. 15-53.

BARBOSA, Ana Mae. **Ana Mae Barbosa**: entrevista realizada em 14 de setembro de 2012, respondida via correio eletrônico, concedida mediante termo de consentimento livre e esclarecido. (Arquivos da pesquisa). Porto Alegre, 2012.

_____. **Educação sem arte, educação para obediência**. Entrevistador: Marcelo Menna Barreto. Porto Alegre: Extra Classe, 2018. Entrevista concedida ao Jornal Extra Classe em novembro de 2017. Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/edicoes/2017/11/educacao-sem-arte-educacao-para-a-obediencia/>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

_____. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

BARBOSA, Zé Adão. **Zé Adão Barbosa**: entrevista realizada na Casa do Teatro em 29 de novembro de 2010. (Arquivos da pesquisa). Porto Alegre, 2010.

BECKER, Fernando. O sujeito do conhecimento. In: **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003. p. 25-40.

_____. O que é construtivismo? In: **Revista de Educação AEC**. Brasília, v. 21, n. 83, p. 7-15, abr./jun. 1992.
Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf.
Acesso em: 2 jul. 2012.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BOURGE, Maurice. Jeux dramatiques. Paris: L'Arc Tendu, 1946. In: REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola**. São Paulo: Scipione, 2007.

BREDA, Marcos. **Marcos Breda**: entrevista realizada em 7 de janeiro de 2011, no foyer do Theatro São Pedro. (Arquivos da pesquisa). Porto Alegre, 2011.

BRUM, Alan da Rocha. **Alan da Rocha Brum**: entrevista realizada em 24 de julho de 2004, na residência do entrevistado. (Arquivos da pesquisa). São Paulo, 2004. (Depoimento atualizado em 2018).

CALCANHOTTO, Adriana. **Adriana Calcanhotto**: entrevista realizada em 9 de fevereiro de 2005, respondida via correio eletrônico, concedida mediante termo de consentimento livre e esclarecido. (Arquivos da pesquisa). Porto Alegre, 2005.

CHANCEREL, Léon. *Jeux dramatiques dans l'éducation*. Paris: Librairie Théâtrale, 1948. In: REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola**. São Paulo: Scipione, 2007.

DAMÁSIO, António. Sair à luz. In. **O mistério da consciência**: do corpo e das emoções ao conhecimento de si. São Paulo: Cia das Letras, 2000. p. 17–52.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2017.

DIENESCH, Marie. Jogo dramático e teatro escolar. *Revista Word Theatre*, n. 3, 1952. In: REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola**. São Paulo: Scipione, 2007.

FAURE, Gerard; LASCAR Serge. **[O jogo dramático...]**. [S.l.:s.n.], 19--?. In: REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola**. São Paulo: Scipione, 2007.

GARCIA, Fernando Cacciatore de. **Fernando Cacciatore de Garcia**: entrevista realizada em 4 de janeiro de 2011 na residência do entrevistado. (Arquivo da pesquisa). Porto Alegre, 2011.

GOLDSCHMIDT, Cristiano Laerton. **Revisitando a contribuição pedagógica de Olga Reverbel**: dados para um estudo biográfico. 2013. 51 f. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/71642>>. Acesso em: 14 maio 2018.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

ICLE, Gilberto. **Teatro e construção de conhecimento**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

_____. Diagnóstico e terapêutica: o professor-ator contra a banalização. In: ICLE, Gilberto. (Org.). **Pedagogia da arte**: entre-lugares da criação. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

IZQUIERDO, Iván. A mente humana. In: **Multiciência**: Revista Interdisciplinar dos Centro e Núcleos da Unicamp: Campinas, n. 3, out. 2004. Disponível em: <http://www.multiciencia.unicamp.br/artigos_03/a_01_.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2018.

JENGER, Ivette. **[O jogo dramático...]**. [S.l.:s.n.], 19--?. In: REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola**. São Paulo: Scipione, 2007.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Texto e jogo**: uma didática brechtiana. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

LAITANO, Claudia. **Claudia Laitano**: entrevista realizada em dia 30 de novembro de 2010, na sede do jornal Zero Hora. (Arquivo da pesquisa). Porto Alegre, 2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2016.

LEENHARDT, Pierre. 1974. A criança e a expressão dramática. Lisboa: Estampa, 1974. In: REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola**. São Paulo: Scipione, 2007.

LOPES, Joana. **Pega teatro**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

LUFT, Lya. Orelha do livro. In: REVERBEL, Olga. **Verdade inventada**. Santa Maria: [s.n.], 2001.

MONTEIRO, Rodrigo. **Rodrigo Monteiro**: entrevista realizada em novembro de 2011, na residência do entrevistado. (Arquivos da pesquisa). Porto Alegre, 2011.

MONTENEGRO, Fernanda. **Fernanda Montenegro**: entrevista realizada em 17 de setembro de 2004, na sede da empresa Brasil Telecom (Arquivos da pesquisa). Porto Alegre, 2004.

NOVARINA, Valère. **Diante da Palavra**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

OLGA REVERBEL [1917-2008]: [verbete]. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa513967/olga-reverbel>>. Acesso em: 11 de Jun. 2017.

PEREIRA, Marcos Villela. A escrita acadêmica: do excessivo ao razoável. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 18, n. 52, jan./mar., 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/13.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2016.

PRINS, Gwyn. História Oral. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da História**. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

PUGGINA, Tárík Tönniges. **Tárík Tönniges Puggina**: entrevista realizada em 21 de maio de 2018, respondida via correio eletrônico, concedida mediante termo de consentimento livre e esclarecido. (Arquivos da pesquisa). Porto Alegre, 2018.

PUPPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Maria Lúcia de Souza Barros Puppo**: entrevista realizada em 11 de novembro de 2012, na residência da professora Blanca Brites. (Arquivos da pesquisa). Porto Alegre, 2012.

RAMALHO e OLIVEIRA, Sandra Regina. **Sandra Regina Ramalho e Oliveira**: entrevista realizada em 14 de setembro de 2012, respondida via correio eletrônico, concedida mediante termo de consentimento livre e esclarecido. (Arquivos da pesquisa). Porto Alegre, 2012.

REVERBEL, Carlos; LAITANO, Cláudia. **Arca de Blau: memórias**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1993.

REVERBEL, Olga. **A chave perdida**. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 1995.

_____. **Olga Reverbel: entrevistas realizadas em 17, 18, 21 e 22 de junho de 2004, na residência da entrevistada**. Santa Maria RS, 2004.

_____. **Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão**. São Paulo: Editora Scipione, 1996.

_____. **Teatro na sala de aula**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1978.

_____. **Um caminho do teatro na escola**. 6. ed. São Paulo: Scipione, 2007.

REVERBEL, Olga. **Verdade inventada**. Santa Maria: [s.n], 2001.

_____. **Teatro: uma síntese em atos e cenas**. Porto Alegre: L&PM, 1987.

REVERBEL, Olga. **O texto no palco**. Porto Alegre: Kuarup, 1997.

_____. **Técnicas dramáticas aplicadas à escola**. São Paulo. Editora do Brasil S.A, 1972.

_____. **Olga Reverbel: entrevista realizada em 13 de abril de 2007, na residência da entrevistada**. Santa Maria RS, 2007.

REVERBEL, Olga; RAMALHO e OLIVEIRA, Sandra Regina. **Vamos alfabetizar com jogos dramáticos?** Porto Alegre: Kuarup, 1994.

RYNGAERT, Jean-Pierre. [O jogo dramático...]. [S.l.:s.n.], 19--?. In: REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola**. São Paulo: Scipione, 2007.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Brincadeira e conhecimento: dos faz-de-conta à representação teatral**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SANTOS CHAVES, Maria Lygia Borba dos. Apresentação. In: REVERBEL, Olga; RAMALHO e OLIVEIRA, Sandra R.. **Vamos alfabetizar com jogos dramáticos? atividades básicas**. Porto Alegre: Kuarup, 1994.

SILVA, Vera Lucia Potthoff da. **Vera Lucia Potthoff da Silva: entrevista realizada em 26 de abril de 2007, na residência da entrevistada (Arquivos da pesquisa)**. Porto Alegre, 2007.

SOPHER, Eva. **Eva Sopher: entrevista realizada em 18 de outubro de 2010, no Teatro São Pedro (Arquivos da pesquisa)**. Porto Alegre, 2010.

SLADE, Peter. Na introduction to child drama. Londres: University Press, 1970. In: REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola**. São Paulo: Scipione, 2007.

VELLINHO, Mariana Pinto Vieira. **Mariana Pinto Vieira Vellino**: entrevista realizada em 24 de maio de 2018, na residência da entrevistada. (Arquivos da pesquisa). Porto Alegre, 2018.

VERISSIMO, Erico. Orelha. In: REVERBEL, Olga: **Técnicas dramáticas aplicadas à escola**. São Paulo: Editora do Brasil, [1950-1974].

YENDT, Maurice. **[O objetivo do jogo dramático]**. [S.l.:s.n.], 19--?. In: REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola**. São Paulo: Scipione, 2007.

ANEXOS – CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
 INSTITUTO DE ARTES
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS
Cessão de Direitos sobre Depoimento

A pesquisa **“O PROTAGONISMO DE OLGA REVERBEL NO ENSINO DE TEATRO NO BRASIL: Um percurso biográfico”**, realizada por Cristiano Laerton Goldschmidt para fins de conclusão do curso de Mestrado em Artes Cênicas no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), conta com a orientação da Prof. Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos. O principal objetivo da pesquisa consiste em traçar um percurso biográfico da professora Olga Garcia Reverbel.

O pesquisador compromete-se a respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho, realizando pessoalmente as entrevistas e as suas posteriores transcrições. Os dados e resultados da pesquisa serão utilizados para fins acadêmicos e para a posterior publicação da biografia de Olga Reverbel.

A participação na pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada. Como pesquisador responsável, comprometo-me a esclarecer adequadamente qualquer dúvida que o(a) entrevistado(a) venha a ter no momento da entrevista ou posteriormente.

Eu _____, RG _____ após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos da pesquisa e ter sanado todas as minhas dúvidas, concordo em participar da mesma e autorizo a utilização da entrevista por mim concedida para os fins acima mencionados. Declaro ceder, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei ao Mestrando Cristiano Laerton Goldschmidt.

 Assinatura do(a) entrevistado(a)
 pesquisador responsável

Assinatura do
 RG do(a)

pesquisador(a): 9093742592

Porto Alegre, _____ de _____ de _____ .