

EM FOCO

O JOGO DRAMÁTICO E
O MIMO: CORRELAÇÕES
ENTRE JEAN-MARIE
CONTY E JACQUES LECOQ

*THE DRAMATIC PLAY AND THE MIME:
CORRELATIONS BETWEEN JEAN-MARIE
CONTY AND JACQUES LECOQ*

*EL JUEGO DRAMÁTICO Y EL MIMO:
CORRELACIONES ENTRE JEAN-MARIE
CONTY Y JACQUES LECOQ*

ISMAEL SCHEFFLER

SCHEFFLER, Ismael.
O jogo dramático e o mimo: correlações entre Jean-Marie Conty
e Jacques Lecoq.
Repertório, Salvador, ano 23, n. 34, p. **216-247**, 2020.1

DOI: <https://doi.org/10.9771/r.vi134.26833>

RESUMO

O presente artigo trata sobre o mimo em uma acepção como utilizada por Jacques Lecoq. Primeiramente, são consideradas diferentes publicações da década de 1940 que exploram temas correlacionados, de autores como Chancerel, Dullin, Antonetti e Conty. À produção teórica deste último é dada maior atenção por se tratar de uma produção bibliográfica rara e por ser ele referido como influente na formação de Lecoq. Assim, são vistos alguns conceitos e exercícios propostos por Conty. Por fim, são estabelecidas relações entre esses autores com a pedagogia de Lecoq, em especial, Conty. Observa-se como a prática e terminologia do jogo dramático mimado conduziu para uma ampliação do entendimento do mimo e para a denominação do Método Mimodinâmico de Lecoq.

PALAVRAS-CHAVE:

Pedagogia teatral. Mimo. Jacques Lecoq. Jean-Marie Conty. História do teatro francês.

ABSTRACT

This article deals with the mime in a sense as used by Jacques Lecoq. Firstly, different publications of the 1940s that explore correlated themes by authors such as Chancerel, Dullin, Antonetti and Conty are considered. The theoretical production of the latter is given more attention because it is a rare bibliographic production and because it is said to be influential in the formation of Lecoq. Thus, some concepts and exercises proposed by Conty are seen. Finally, relationships are established between these authors and Lecoq's pedagogy, especially Conty, observing how the practice and terminology of the spoiled dramatic game led to an expansion of the mime and to the denomination of the Lecoq Mimodynamic Method.

KEYWORDS:

Theatrical pedagogy. Mime; Jacques Lecoq; Jean-Marie Conty. History of the French theater.

RESUMEN

Este artículo trata sobre el mimo en un sentido como el utilizado por Jacques Lecoq. En primer lugar, se consideran diferentes publicaciones de la década de 1940 que exploran temas correlacionados, de autores como Chancerel, Dullin, Antonetti y Conty. A la producción teórica de este último se le presta mayor atención por tratarse de una producción bibliográfica rara y por ser referido como influyente en la formación de Lecoq. Así, se ven algunos conceptos y ejercicios propuestos por Conty. Por último, se establecen relaciones entre estos autores con la pedagogía de Lecoq, en particular, Conty. Se observa cómo la práctica y terminología del juego dramático mimado condujo a una ampliación del entendimiento del mimo y a la denominación del Método Mimodinámico de Lecoq.

PALABRAS CLAVE:

Pedagogía teatral. Mimo. Jacques Lecoq. Jean-Marie Conty. Historia del teatro francés.



INTRODUÇÃO

A PEDAGOGIA TEATRAL de Jacques Lecoq (1921-1999)

se distribui pelos cinco continentes a partir de sua Escola Internacional de Teatro Jacques Lecoq, em Paris. Em atividade há mais de 60 anos, a escola já acolheu alunos de mais de 80 países. As influências se dão tanto no âmbito artístico quanto no pedagógico.

Lecoq resistiu durante toda sua vida em publicar sua proposta de ensino. Defendia que o aprendizado significativo deveria se dar pelo corpo, na experiência direta. A transmissão de sua pedagogia é, portanto, marcada pela oralidade. Das publicações existentes, diversas são transcrições de conferências ou entrevistas. Mesmo seu livro *Le corps poétique* [*O corpo poético*], publicado na França em 1997, é fruto de entrevistas concedidas a Jean-Gabriel Carasso e Jean-Claude Lallias, sendo eles os organizadores do conteúdo aprovado por Lecoq.

Em aulas ou em publicações, Lecoq fez referências a algumas influências artísticas, filosóficas e pedagógicas, mas nunca se dedicou a um estudo que se aprofundasse nestas questões. Para muitos alunos e ex-alunos, por vezes, resta uma ideia de que a complexa e dinâmica pedagogia promovida pela escola de Lecoq tenha sido totalmente elaborada por ele, sendo completamente original. Para

alguns críticos, há uma falta de referenciação e créditos a elementos tomados de diferentes fontes e articulados no ensino de Lecoq.

Fato é que nem sempre a indicação de fontes encontra espaço na prática dinâmica da sala de trabalho. Muitas vezes, ainda, as próprias fontes são absorvidas e se perde a referência, tão próprias e integradas elas se tornaram.

Em parte de minha tese de doutorado *O Laboratório de Estudo do Movimento e o percurso de formação de Jacques Lecoq* (SCHEFFLER, 2013),¹ estudei a trajetória de formação de Jacques Lecoq buscando identificar elementos que poderiam ter constituído sua base pedagógica. A procura por influências se mostrou ainda mais proveitosa, na medida em que, não apenas podia tentar compreender a proposta lecoquiana como fruto de um contexto mais amplo que sua escola, mas também encontrava fontes teóricas que ajudavam a compreender aspectos da proposta de ensino.

No presente artigo, apresento, revisando e atualizando minhas pesquisas, alguns aspectos relativos à questão pedagógica do mimo. A forma de estabelecer essa abordagem se dá pela revisão de bibliografia publicada na década de 1940 – período em que Lecoq ainda realizava sua formação em educação física e iniciava no teatro –, em especial, pela escrita por Jean-Marie Conty (1904-1999).

Conty era considerado por Lecoq (2010) como uma pessoa importante em sua formação. É significativamente pouco conhecido mesmo nos estudos teatrais na França. (LORELLE, 2007).

No presente artigo, enfatizo a influência que Conty recebeu da pedagogia de Charles Dullin (1885-1949) e como esta transmissão pedagógica deve ter se dado. A ênfase sobre Conty é posta no jogo dramático e na improvisação. Apresento, além de conceitos, alguns exercícios por ele indicados.

Para uma contextualização, são mencionados alguns ambientes como a escola do Teatro do Velho Pombal [*Vieux-Colombier*], dirigida por Jacques Copeau (1879-1949), a escola Atelier, de Dullin, assim como são feitas referências à Associação

1 Este artigo apresenta alguns elementos de minha pesquisa de doutorado (SCHEFFLER, 2013) que foram revistos e atualizados para esta publicação. Orientação: Prof. Dr. José Ronaldo Faleiro. Apoio: bolsa sanduíche PSDE/ Capes.

Trabalho e Cultura (TEC) e à Educação Pelo Jogo Dramático (EPJD), relacionando estas a Conty e a Dullin.

Apoia este estudo também publicações de Léon Chancerel (1886 -1965), Charles Dullin e Charles Antonetti (1911-1999), além de textos de Lecoq de diferentes períodos, o que ajuda a perceber, por um lado, uma permanência de conceitos e, por outro, um aprimoramento de terminologias.

Assim, é possível passar da compreensão de Dullin e de Conty sobre a improvisação de “identificação com o mundo”, ao entendimento do mimo na pedagogia de Lecoq, refletindo também sobre o rejogo e o Método Mimodinâmico, assim denominado por Lecoq mais ao fim de sua vida.



DE PRÁTICAS A PUBLICAÇÕES: UM MAPEAMENTO GENEALÓGICO

A escola de teatro associada ao Teatro do Velho Pombal, no início da década de 1920, em Paris, dirigida por Jacques Copeau, embora tenha tido vida curta de existência (três anos), fomentou o interesse pedagógico pelo teatro, as discussões sobre a formação do ator profissional e o entendimento da potência do teatro para o desenvolvimento pessoal. Essa escola teve diversas reverberações em anos posteriores. Uma delas se deu por publicações de livros e artigos nos quais foram registradas ideias e práticas.

Léon Chancerel foi ator do Teatro do Velho Pombal e é apontado comumente como o iniciador da aplicação de jogos dramáticos na educação (PAGE, 2010). Seu trabalho com escoteiros, principiado no início da década de 1930, é reconhecido e também documentado em publicações da época como no livro «*Jeux Dramatiques*» dans *l'Éducation - introduction à une méthode* [*Jogos dramáticos na Educação – introdução a um método*] (1936), de Hélène Charbonnier-Joly e Ane-Marie Saussoy-Hussenot, no qual é registrada a prática do trabalho feito com

Chancerel (que escreveu o prefácio). Ele mesmo foi o autor do livro *Le théâtre et la jeunesse* [O teatro e a juventude] (1941) publicado poucos anos depois.

Alguns elementos são comuns com o trabalho pedagógico realizado por Charles Dullin, que também foi ator junto à companhia de Copeau. Dullin e Copeau se conheceram em 1911 e desenvolveram juntos vários trabalhos, tendo a I Guerra interrompido a parceria, retomada em 1918. Em 1919, eles romperam e seguiram carreiras separadas (SUREL-TUPIN, 1985).

Em 1920, Copeau fundou sua escola de teatro no Velho Pombal e, em 1921, Charles Dullin fundou *L'Atelier - école nouvelle du comédien* [O Ateliê - escola nova do ator], como uma companhia e como uma escola.

Ao observar a designação da instituição criada por Dullin, é possível estabelecer duas associações: a ideia do ateliê como um ambiente de ensino que pressupõe determinada postura e práticas pedagógicas ativas e o termo *école nouvelle*, aplicado para designar o movimento pedagógico que no Brasil é conhecido como Escola Nova, difundido significativamente nos anos de 1920, cujos princípios se pode reconhecer no ensino de Dullin.

Pode-se perceber em Dullin (2011, p. 28-29), as críticas ao ensino tradicional de transmissão de informações, por exemplo, em relação ao teatro na forma como era realizado pelo Conservatório Nacional:

Ao invés de trabalhar sobre as palavras, nós trabalhamos sobre sentimentos. Este método é quase inteiramente baseado na improvisação. A improvisação ensina o aluno a se conhecer; os exercícios preparatórios são destinados a lhe dar uma consciência mais clara de sua personalidade e dos meios de expressão que ele dispõe. Sem truques possíveis; um verdadeiro temperamento se distingue imediatamente, a sensibilidade, a emotividade, a inteligência se distinguem desde o princípio. Vêm em seguida a imaginação, os dons cômicos ou trágicos, e tudo isto num plano de

humanidade real, já que o aluno é obrigado a sair completamente de si mesmo e que não tem, para dar a mudança, as sonoridades de um poeta ou de um grande escritor.²

Há aqui uma concordância com os princípios da Escola Nova, na medida em que Dullin propõe um processo ativo investigativo do aluno, que é a improvisação. Improvisação que permite um autoconhecimento ao mesmo tempo que descobertas de procedimentos teatrais. A valorização da autoexpressão e das subjetividades também indicam uma pedagogia distinta de um processo de cópia de modelos, reconhecendo o valor de aspectos próprios de cada aluno.

Os princípios da Escola Nova estavam presentes na escola do Velho Pombal assim como no trabalho de Chancerel, que na introdução de «*Jeux Dramatiques*» dans *l'Éducation – introduction à une méthode* (1936), cita Adolphe Ferrière, autor de *L'école active* [A escola ativa], publicado pela primeira vez em 1922, importante teórico da Escola Nova.

Dullin publicou apenas um livro em vida: *Souvenirs et notes de travail d'un acteur* [Lembranças e notas de trabalho de um ator], publicado em 1946 – três anos antes de sua morte. Outros livros que o têm como autor são: *Ce sont les Dieux qu'il nous faut* [Estes são os deuses que precisamos], coletânea de textos publicados postumamente, em 1969; e *Charles Dullin. Introduction et choix de textes par Joëlle Garcia* [Charles Dullin. Introdução e escolha de textos de Joëlle Garcia], de 2011.

No que tange à improvisação, Dullin dedicou em *Souvenirs* um capítulo especialmente para apresentar em linhas gerais alguns aspectos de sua pedagogia para a formação do ator dentro de um método que ele destacou praticar há mais de vinte anos.

Charles Antonetti foi aluno de Dullin e de Étienne Decroux (1898-1991), que também foi aluno na escola do Velho Pombal e trabalhou com Dullin. Em 1946, Antonetti publicou o livro *Drame et culture, essai sur la valeur éducative du jeu dramatique* [Drama e cultura, ensaio sobre o valor educativo do jogo dramático]. Logo nas primeiras páginas, ao tratar sobre a “arte dramática dita ‘educativa’”, ele evoca Chancerel, sua prática e a publicação de *Le théâtre et la jeunesse*.

2 Todas as citações de fontes em língua estrangeira foram traduzidas por mim para o português. “Au lieu de travailler sur les mots, nous travaillons sur des sentiments. Cette méthode est presque entièrement basée sur l'improvisation. L'improvisation apprend à l'élève à se connaître ; les exercices préparatoires sont destinés à lui donner une conscience plus nette de sa personnalité et des moyens d'expression dont il dispose. Pas de trucs possibles ; un vrai tempérament se distingue tout de suite, la sensibilité, l'émotivité, l'intelligence se distinguent dès le début. Viennent ensuite l'imagination, les dons comiques ou tragiques ; et tout cela sur un plan d'humanité réelle, puisque l'élève est obligé de sortir tout de lui-même et qu'il n'a pas, pour donner le change, les sonorités d'un poète ou d'un grand écrivain.”

AMBIENTES PROPULSORES

Embora o foco deste artigo não esteja em revisitar escolas de formação teatral, é preciso, mesmo que brevemente, para contribuir com o mapeamento genealógico de conceitos e práticas pedagógicas, pontuar sobre algumas.

É indubitável a importância da escola do Velho Pombal para o teatro francês e ocidental, como já mencionado, bem como o Atelier, de Dullin que perdurou por décadas.

Pela escola de Dullin, passaram diversos atores, encenadores e professores de teatro: Jean-Louis Barrault (1910-1994), Antonin Artaud (1896-1948), Roger Blin (1907-1984), Jean Vilar (1912-1971), Pierre Valde (1907-1977), Claude Martin (1912-1964), André Clavé (1916-1981), Jean-Marie Serreau (1915-1973), Charles Antonetti, entre muitos outros. Após a libertação da França da ocupação do governo alemão (1940-1944) na II Guerra, estes referidos estiveram relacionados à TEC, criada em 1944, e a EPJD, criada em 1946.

A importância de Jean-Marie Conty para o teatro e para a educação é pouco reconhecida na França, havendo carência de estudos sobre suas contribuições para o meio teatral. Jacques Lecoq (2010), mais de um vez, reconheceu Conty como pessoa importante em sua formação, embora não tenha detalhado de que forma.

O pesquisador francês Yves Lorelle, em *Dullin-Barrault: L'éducation dramatique en mouvement [Dullin-Barrault: a educação dramática em movimento]* (2007), dedicou certa atenção a Conty e suas contribuições, tema revisado na tese brasileira *O Laboratório de Estudo do Movimento e o percurso de formação de Jacques Lecoq*. (SCHEFFLER, 2013)

Conty teve sua formação em engenharia e esporte, desempenhando, durante a II Guerra, no período em que a França estava ocupada pelos alemães (1940-1944), cargo de responsabilidade na formação de monitores para atuarem com educação física em instituições voltadas à juventude. Junto à Escola de Polo de Bagatelle, contribuiu com a formação de profissionais, dentre eles Jacques Lecoq,

propondo em complemento atividades de teatro. Conty era amigo de Jean-Louis Barrault e de Antonin Artaud desde antes da guerra se instaurar.³

Após a Liberação da França, em 1944, diversas lideranças de atuação artística, pedagogia e social com jovens e operários se articularam criando o TEC. Nesta associação, Dullin teve um papel influente no comitê artístico, Serreau foi secretário geral, tendo Jean-Marie Conty a função diretor educativo. Nesse contexto, os cursos de jogos dramáticos tiveram uma presença proeminente, dirigidos por ex-alunos de Dullin, dentre eles, Claude Martin, com quem Jacques Lecoq fez o curso no início de 1945.

Quase dois anos depois, a EPJD foi criada com iniciativa de Jean-Marie Conty e envolveu em sua fundação seis diretores: Jean-Louis Barrault, Roger Blin, André Clavé, Marie-Hélène Dasté (filha de Jacques Copeau) (1902-1994), Claude Martin e Jean Vilar (ROBINSON, 1990). Como bem observou Lorelle (2007) e também Page (2010), a maior parte dos seis diretores que compunham a sociedade fundadora da EPJD, e também boa parte dos professores que por ali passou, era de ex-alunos formados por Charles Dullin e, por isso, partilhavam dos mesmos princípios pedagógicos, técnicos e artísticos.

Existe, de certa forma, como aponta a pesquisadora Irène Dupret-Jargot (2009), um certo vínculo pedagógico da EPJD com a escola Atelier, mesmo que não oficial – como também foi com o TEC. Segundo ela, Conty chamou apenas ex-alunos de Dullin para ensinarem improvisação na EPJD por que esta era a referência que interessava a Conty. Para Dupret-Jargot, a EPJD difundiu as técnicas de Dullin neste campo.⁴

Se Dullin tinha seu enfoque na formação do ator profissional, o objetivo de Conty (1947f) tendia, por sua vez, ao uso do jogo dramático como meio educativo, isto é, para o desenvolvimento humano. Embora a EPJD tivesse interesse na formação de atores, mantinha preocupações com o desenvolvimento pessoal.

3 Conty acolheu Artaud em sua casa por diversas vezes. Guardou, durante os anos de internação de Artaud no sanatório de Rodez (1943-1946), cerca de 70 manuscritos de Artaud que foram publicados posteriormente pela Editora Gallimard. Foi na casa de Conty que a peça *Os Cenci*, de Artaud, teve sua primeira leitura. (LORELLE, 2007) Barrault teve ações relacionadas ao teatro desenvolvidas com Conty durante a Ocupação, inclusive em *Bagatelle*.

4 Para aprofundar sobre a EPJD e sobre Jean-Marie Conty, ver Scheffler (2020).

PUBLICAÇÕES DE JEAN-MARIE CONTY

Existem poucos escritos de autoria de Conty, sendo estes de difícil acesso e significativamente desconhecidos mesmo na França.

No periódico *Chroniques Intempestives* [Crônicas intempestivas], há no volume 3, de 1947, uma parte dedicada à EPJD, já expressa na capa: “Éducation par le jeu dramatique – Faire des vivants” [Educação pelo jogo dramático – Tornando vivos].⁵

Ali, Conty assina dois textos: *Educação pelo jogo dramático; Educação pelas Artes Plásticas – Notas reunidas pela Educação pelo Jogo Dramático*.⁶

Significativa parte do texto sobre o ensino do jogo dramático, com conteúdo um pouco mais ampliado, foi também publicado em 1947 na revista *La Maison des Jeunes* [A casa de jovens], em cinco partes entre fevereiro e outubro de 1947. (CONTY, 1947a; 1947b; 1947c; 1947d; 1947e) Essa revista (dirigida por P.A. Touchard, que também fez parte do TEC) era destinada aos jovens animadores de grupos das Casas de Jovens, vinculadas à República dos Jovens, criada em outubro de 1944, como uma ação do Estado visando organizar e favorecer os diversos movimentos de juventude após a ocupação alemã da II Guerra.

As Casas de jovens deveriam ser lugares onde os jovens dos diversos meios pudessem se reunir para encontrar formas de distração, apoio material e possibilidades de cultura.⁷ Nas edições das revistas publicadas de 1945 a 1947, identificam-se artigos com temas diversos para os movimentos juvenis relativos à cultura científica, esportiva, artística, pedagógica, política, histórica, econômica, artigos sobre movimentos da juventude – regionais, nacionais e internacionais –, sobre Albergues da Juventude, turismo, movimento operário e sindical.

As três primeiras partes publicadas em *La Maison* apresentam uma base conceitual similar a publicação em *Chroniques*. Na quarta parte, Conty (1947d) toma como exemplo a peça *A tempestade*, de Shakespeare, propondo diversos exercícios de improvisação voltados a uma montagem de peça, o que ele também realiza em *Chroniques*, nesta publicação, tomando a história bíblica de Jó em uma transposição contemporânea. (CONTY, 1947f)

5 Esta publicação foi referida por Lecoq como sendo um livro: *Faire des vivants*. Também Lorelle (2007) trata o documento como um livro (talvez pela aparência do objeto e por, na lombada, constar este título). Porém, trata-se de um periódico dividido em duas partes, como aparece na capa e sumário: *Faire des vivants* e *Chroniques* – esta com uma compilação de crônicas de diferentes autores.

6 Na primeira parte (*Faire des vivants*), além dos textos de Conty, contém outros cinco textos: Michel Garnier: *Dans le sens de la vie* (No sentido da vida); Maurice Martenot: *Lumière et décontration* (Luz e relaxamento); Maurice Martenot: *Exposé de quelques principes d'éducation musicale* (Exposição de alguns princípios da educação musical); J.-W. Bas: *Éducation et Biologie* (Educação e biologia); M.-C. Gelinier: *La mise en oeuvre des nouvelles méthodes d'éducation au point de vue économique et administratif* (Pondo em ação novos métodos de educação do ponto de vista econômico e administrativo).

7 Este contexto tinha relação com aqueles em que Conty e Lecoq estiveram relacionados entre 1941 e 1945: a Escola do Polo de Bagatelle e o TEC.

A quinta publicação em *La Maison*, Conty (1947e) deu indicações de temas, textos e filmes que poderiam ser tomados para a criação de jogos dramáticos. Referenciou uma série de peças teatrais, também temas bíblicos, da mitologia grega e egípcia, indicando filmes, romances, referiu também Barrault e as peças *Autour de la mère* e *La faim*, assim como temas da vida moderna.

Esses registros bibliográficos de autoria de Conty demonstram que ele, muito além de um simples entusiasta, fomentador e viabilizador de cursos de jogos dramáticos na Escola de Bagatelle, no TEC e na EPJD, estava em diálogo com teatristas de sua época como: Pierre Valde, Charles Antonetti, Claude Martin e Antonin Artaud (autores que cita diretamente em seus escritos), bem como Dullin e Barrault. Conty dominava a prática pedagógica, possuía uma dedicada reflexão sobre conceitos que fundamentava no teatro, na filosofia e na pedagogia.



JEAN-MARIE CONTY E O JOGO DRAMÁTICO

Em textos encontrados até o momento, de autoria de Conty, se pode perceber aspectos teóricos e indicações de exercícios que permitem compreender a visão teatral deste importante referencial de Jacques Lecoq.

Tanto em *Chroniques* quanto em *La Maison*, Conty principia evidenciando sua compreensão do jogo dramático como um meio educativo, sendo este seu interesse primeiro. Para ele, o educador deveria se servir de uma especialidade (ou técnica) particular para a formação geral do ser, diferentemente de um esteta que desenvolveria uma formação específica. O educador, Conty advertiu, deveria estar atento à tentação do valor artístico ao invés do trabalho formador.

Conty principiou seu texto subtitulando como *Sinceridade e Simulação*. Tema este também tratado por Antonetti (1946). Conty inicialmente defendia que a primeira condição para um educador, bem como para um ator (amador ou profissional),

era a sinceridade. Conty se apoiou em uma citação do ator e encenador Pierre Valde de um texto escrito sobre *O doente imaginário* – peça encenada em 1943.

Valde, que foi administrador do Atelier, de 1933 a 1937, também fez parte do TEC, estando, portanto, bastante alinhado ao universo de Dullin. Em seu texto, Valde retomava alguns aspectos já refletidos por Diderot em *Paradoxo sobre o comediante*. Contestando o ator que finge sustentado em um jogo externo de simulação, Conty (1947f, p. 77) defendia a via da sinceridade: “ser a personagem, isto é, criar em si as atitudes afetivas desta personagem, reinventar seu comportamento a partir de sentimentos experimentados de uma maneira autêntica.”⁸

Entre a simulação e a paixão autêntica, Conty (1947f) afirmou existir dois elementos interventores: a vontade e o estado afetivo. A simulação se apoiaria preponderantemente sobre a vontade: “eu quero parecer nervoso, eu vou franzir a testa”; ao passo que sentir a paixão sincera não envolveria a vontade em seu início.

Conty afirmou que as civilizações modernas exercem um forte controle social para que a criança domine seus instintos em favor da coletividade, contrapondo a este modelo, os hindus que, por sua vez, evitam de se render às suas vontades por meio de exercícios de contemplação repetidos, desenvolvendo estados afetivos – de tendência fortemente mística – que os levaria a aderir ao Universo.

O jogo dramático como meio educativo, segundo Conty (1947f), poderia ser orientado para estes dois sentidos. Conty apontou dois polos existentes no homem:

- as faculdades intelectuais, a vontade, o controle dos atos pela consciência e o senso crítico;
- e a imaginação criadora, a vida instintiva, o estado afetivo puro que, quando invade o ser inteiro, provoca o estado segundo.

Para ele, a sinceridade estaria relacionada a um estado segundo resultante da contemplação.

8 “être le personnage, c’est-à-dire créer en soi les attitudes affectives de ce personnage, réinventer son comportement à partir de sentiments éprouvés d’une manière authentique.”

Consciente dos riscos extremos deste tipo de caso, do risco da perda do auto-controle, Conty defendeu a importância do controle de si mesmo de uma maneira ativa, nem limitado pela razão, nem totalmente impulsivo – Conty tomou um exemplo de *Drama et culture*, de Antonetti (1946) para ilustrar.

A educação pelo jogo dramático tinha então, para Conty, o objetivo de equilibrar o jogo da vida entre estes dois extremos, uma necessidade absoluta para os atores que deveriam ser instrumentos perfeitos atuando de uma maneira harmoniosa diante do público. Isto, de certa forma, corresponderia a uma educação sentimental que perpassaria por um processo físico.

Na segunda parte, publicada em *La Maison* – um trecho ampliado que não aparece em *Chroniques* –, Conty (1947b) abordou com atenção a questão do relaxamento, sua importância para o ator e como isto trazia contribuições nos processos de improvisação. Conty considerava que o ser humano sofria um abarrotamento mental de informações cotidianamente – especialmente nas cidades – e afirmou que “é necessário então poder retornar constantemente a um estado psíquico neutro, que chamamos de *folha branca*.”⁹ (CONTY, 1947b, grifos do autor)

Conty compreendia que as relações psicológicas e físicas eram interligadas, afirmando que a tensão muscular remanesce e que “todo movimento, toda tensão muscular tem seu eco no plano mental.”¹⁰ (CONTY, 1947b) Este estado de tensão, nem sempre percebido, geraria diversas contradições e desgaste de energia inútil pelo sistema nervoso, levando a um rendimento deplorável.

A influência do pensamento do músico Maurice Martenot (1898-1980) sobre a importância e prática do relaxamento corporal e mental para um estado de calma interior é clara, referenciada por Conty.¹¹ Martenot também assinou dois artigos publicados juntos em *Chroniques*. Fez parte do TEC e seus discípulos desenvolviam estas práticas de relaxamento na EPJD.

Jean-Marie Conty defendia que era preciso, semelhantemente a um instrumento musical, afinar as sensações e os sentidos do corpo. Isto estaria ligado a um estado de calma interior, a um silêncio (não restrito ao auditivo), que permitiria a “afinação” muscular e o relaxamento, assegurando ao aluno calma, harmonia e liberdade.

9 “il importe donc pouvoir revenir constamment à un état psychique neutre, que l'on appelle de *plaque blanche*.”

10 “Tout mouvement, toute tension musculaire a son écho sur le plan mental.”

11 Martenot foi músico e inventor de instrumentos (como o Ondas Martenot, um dos primeiros instrumentos musicais eletrônicos, criado em 1928). Foi professor de música e desenvolveu um método que leva seu nome para a educação musical baseado nos princípios da Escola Nova e em métodos ativos. Publicou um único livro: *Le corps, expression de l'être. Se relaxer, pourquoi ? Comment ? : Kinésophie, forme particulière de relaxation* [O corpo, expressão do ser. Relaxar, por quê? Como?: Kinesofia, forma especial de relaxamento] (1977). O livro apresenta 50 anos de pesquisas de Martenot e aborda o relaxamento que aspira a uma melhor forma de viver.

Diferente dos atletas que realizam um treinamento físico regularmente e assim aprendem a dominar o corpo e a mente e não gastar energia à toa –lembramos que Conty foi jogador de basquete –, Conty defendia que os atores, que também sofrem tensões físicas e psíquicas deveriam aprender a gastar devidamente a energia. Desta feita, o ator poderia se tornar mestre de si, encontrando a sinceridade, a expressão verdadeira conduzindo ativamente os processos de improvisação.

EXEMPLIFICANDO COM EXERCÍCIOS: NASCER, DESPERTAR, DESCOBRIR – E A MÁSCARA

Na parte subtitulada *Improvisação e psicologia aplicada* (em ambas publicações: 1947c; 1947f), Conty apresentou nove exercícios de improvisação como exemplos de trabalho. Estes exercícios são caracterizados pela proposição de uma sequência de ações ou situações que o aluno deveria desempenhar, semelhantemente ao proposto por Dullin (1946) e Antonetti (1946) e que, posteriormente, também passou a ser prática de Jacques Lecoq (2010).

Em alguns dos exercícios apresentados, percebe-se certa abertura para que o aluno continuasse dando uma resolução própria à situação, abertura que o tornava, pode-se dizer, co-autor da cena, da dramaturgia, permitindo-lhe exprimir-se ao propôr sua própria visão ou sentimento, sua personalidade na cena improvisada.

O primeiro exercício que Conty relacionou era bastante simples: “Eu vejo uma maçã na macieira. Eu a pego.”¹² (CONTY, 1947f, p. 87) A partir deste exercício, Conty explicou detalhadamente o processo interno e externo da improvisação.

Conty afirmou que o exercício deveria principiar por um estado de contemplação. A partir deste estado é que o aluno faria surgir diante de seus olhos uma macieira e a maçã. “Como esta última imagem já existe nele (na coleção de suas lembranças, mais exatamente sob a forma de uma síntese de lembranças reais) a imagem maçã aparecerá com nitidez se o sujeito estabelece o silêncio interior nele mesmo.”¹³ (CONTY, 1947c)

12 “Je vois une pomme sur un pommier. Je la prends.”

13 “Comme cette dernière image existe déjà en lui (dans la collection de ses souvenirs et plus exactement sous la forme d’une synthèse de souvenirs réels) l’image pomme apparaîtra avec netteté si le sujet établit le silence intérieur en lui-même.”

Conty fez então referência às descobertas (recentes à época) que afirmavam que o cérebro humano possuiria um centro ativo do sono, um ponto sensível que exerceria uma ação paralisante sobre as outras faculdades cerebrais. Foi a partir disto que Conty (1947f, p. 88) prosseguiu:

No início de uma improvisação, a vontade do sujeito exerce uma ação em todos os pontos semelhante àquela ação do centro do sono. A auto-sugestão ‘presença da maçã’ se produz facilmente a partir do estado *neutro* do qual falamos anteriormente, se o sujeito souber eliminar as tensões que fervem em seu sistema nervoso.¹⁴

Conty enfatizou que o importante seria ver. Para Conty, era necessário criar primeiramente o gesto mental, precisando o gesto ideal, antes de o realizar. O sujeito, se colocando em um estado contemplativo, deixaria nascer a sensação que iria percorrer seu corpo e, sem nenhum gesto calculado, essa imagem motora se prolongaria no sistema neuro-muscular e alavancaria uma série de movimentos automaticamente.

Conty concedia grande importância ao estado neutro, também referido como folha branca [*plaque blanche*], que tem sua associação ao relaxamento muscular e a calma interior. Sua descrição remete ao estado de neutralidade visado por Lecoq para o aluno que se exercita com a máscara neutra (LECOQ, 2010), encontrando o que Lecoq se referiu como um ponto de referência, a página branca [*page blanche*] fundamental para o ator. (LECOQ, 1998) Esse estado era desejado por Lecoq como um elemento fundamental para o aluno: “um homem disponível, sem passado, neutro a princípio [...] para reconhecer a dinâmica que o cerca”.¹⁵ (LECOQ, 1980, p. 204)¹⁶

Conty apresentou outro exercício com o tema do nascimento cujo objetivo era de despertar o aluno a descobrir seu próprio corpo, num frescor da primeira percepção:

Um voluntário se oferece. Ele se estende sobre o solo. Depois de alguns segundos de relaxamento, a extremidade de seus dedos se agita. Ele abre os olhos, olha entorno de si, se interessa no

14 “Au début d’une improvisation la volonté du sujet exerce une action en tous points semblable à celle du centre du sommeil. L’auto-suggestion ‘présence de la pomme’ se produit facilement à partir de l’état neutre dont nous avons parlé précédemment, si le sujet sait faire les distractions qui fourmillent dans son système nerveux. Il n’impose pas à sa conscience une image nouvelle en surimpression sur d’autres images, mais il a l’impression d’assister à une naissance en lui-même à partir du néant.”

15 “l’uomo disponibile senza passato, neutro alla partenza, [...] i dinamismi che lo attorniano”

16 Mais sobre a relação dos princípios de Martenot, Conty e Lecoq pode ser visto em: Scheffler (2013, p. 175-181).

movimento de seus dedos. Depois ele olha seus pés, fica em pé, começa a andar.¹⁷ (CONTY, 1947f, p. 92)

Conty ainda comenta que, assim como Barrault propunha, seria possível a realização do exercício de forma analítica em um trabalho sobre cada articulação do corpo.

Chancerel (1941), ao tratar sobre o uso de máscara como recurso pedagógico para a formação do ator, descreve um exercício muito similar a este: “Nascimento da máscara – A máscara toma consciência de sua existência. Jogo dos músculos do pescoço. Levantar a cabeça. Olhar. À direita. À esquerda. Olhar suas mãos. Seus pés. Se levantar. Andar.”¹⁸ (CHANCEREL, 1941, p. 134)

Essa descrição nos remete ao exercício relatado por Dullin (1946, p. 116) *Descoberta do mundo*, propondo ainda a utilização de uma máscara:

Esforce-se em esquecer ao máximo seu corpo e seu pensamento. Deitado no chão, o rosto coberto por uma meia-máscara, relaxe procurando se anular totalmente. Um sopro leve toca suavemente seu rosto, corre sobre seu corpo; você abre os olhos e você “descobre” o mundo; o céu, a terra, a vegetação. Conforme seu temperamento, você experimenta uma sensação de plenitude, de alegria ou de força, ou mesmo de terror; você se ergue sobre suas pernas se fixando ao chão; no céu passam nuvens, há o desejo de alcançá-las ou o medo do mistério. Você vê uma fonte, você se aproxima; a água reflete sua própria imagem, você quer agarrar esta imagem, a água foge entre seus dedos... O sol aparece e você se deslumbra...¹⁹

Em Lecoq, o primeiro tema pedagógico proposto com a máscara neutra, relatado em *O corpo poético* (2010), tem o título *Despertar*: “em estado de repouso, deitados no chão e relaxados, peço aos alunos que ‘despertem pela primeira vez’. Uma vez desperta a máscara, o que ela pode fazer? Como ela pode se movimentar?”. (LECOQ, 2010, p. 72)

17 “Un volontaire s’offre. Il s’étend sur le sol. Après quelques secondes de décontraction, l’extrémité de ses doigts s’agite. Il ouvre les yeux, regarde autour de lui, s’intéresse au mouvement de ses doigts. Puis il regarde ses pieds, se met debout, s’exerce à marcher.”

18 “Naissance du masque – Le masque prend conscience de son existence. Jeu des muscles du cou. Lever la tête. Regarder. A droite. A gauche. Regarder ses mains. Ses pieds. Se lever. Marcher.”

19 “Efforcez-vous d’oublier le plus possible votre corps et as penseur. Etendu par terre, le visage couvert d’un demi-masque, décontractez-vous en recherchant l’anéantissement total. Un souffle léger frôle votre visage, court sur votre corps; vous ouvrez les yeux et vous “découvrez” le monde; le ciel, la terre, la végétation; Selon votre tempérament vous éprouverez une sensation de plénitude, de joie ou de force, ou même encore de terreur; vous vous dresserez sur vos jambes encore lourdement rivées au sol; dans le ciel passent des nuages; c’est l’envie de les atteindre ou la crainte du mystère; vous voyez une fontaine, vous en approchez; l’eau vous renvoie votre image; vous voulez saisir cette image, l’eau fuit entre vos doigts... Le soleil se montre et vous éblouit...”

A similaridade das descrições permite perceber uma relação de influências entre estes professores: Conty, Chancerel, Dullin e Lecoq.

Embora em minhas pesquisas não tenha encontrado relatos que indiquem que Conty propunha ou viabilizava exercícios e atividades com máscara nos contextos em que atuou (Bagatelle, TEC e EPJD), nessas publicações de 1947, ele demonstra que sua existência não lhe era desconhecida. Ele também sugere, semelhante ao se praticou na Escola do Teatro do Velho Pombal bem como utilizado na pedagogia de Decroux, um lenço em substituição à máscara propriamente dita:

Para combater a timidez, outro remédio existe: a máscara. O aluno que se sente isolado pela proteção da máscara crê mais facilmente em seu estado interior. Para substituir uma máscara verdadeira, um simples lenço pode ser suficiente.

A expressão de estado interno nos leva a uma última definição dos objetivos da improvisação. Trata-se de ‘ser’. Aquele que ‘é’ com intensidade não precisa ‘ter’, ou seja, dispor de meios externos, de acessórios.²⁰ (CONTY, 1947f, p. 96)

Tanto Chancerel (1941), quanto Dullin (1946) e Antonetti (1946) também abordam a questão da máscara em suas publicações. Algo que chama a atenção, em Antonetti, é o emprego do termo “máscara neutra”, primeira referência que encontrei de uso desta designação. Lecoq, que conheceu por meio de Jean Dasté, em 1945, a máscara *nobre* (como chamada na escola do Velho Pombal), passou a chamá-la de *neutra* posteriormente. Dado que a publicação de Antonetti foi referência para este texto de Conty, e que este texto era de conhecimento de Lecoq, acredito que Lecoq possa ter adotado o termo a partir de Antonetti (embora não tenha encontrado declaração de Lecoq a este respeito)²¹.

20 “Pour combattre la timidité, un autre remède existe : le masque. L’élève qui se sent isolé par la protection du masque croit plus facilement à son état intérieur. Pour remplacer un masque véritable, un simple foulard peut suffire. L’expression d’état intérieur nous conduit à une dernière définition des buts de l’improvisation. Il s’agit d’être. Celui que ‘est’ avec intensité n’a pas besoin d’‘avoir’, c’est-à-dire de disposer de moyens extérieurs, d’accessoires.”

21 Para aprofundar sobre a questão da máscara, ver Scheffler (2018).

EXEMPLIFICANDO COM EXERCÍCIOS: A IDENTIFICAÇÃO

Dullin (1946, p. 111, grifos do autor) acreditava que o princípio para a formação do ator era conduzir o aluno à percepção do mundo exterior por meio dos cinco sentidos, o que ele denominou de a “voz do mundo” [*“voix du monde”*]: “*sentir* antes de tentar exprimir, *‘olhar’* e *‘ver’* antes de descrever o que se viu, *‘escutar’* e *‘ouvir’* antes de responder a um interlocutor.”²²

O contato com a “voz do mundo” por meio dos sentidos iria fazer surgir a voz que vem do interior do indivíduo, que Dullin chamava de a “voz própria” [*“voix de soi-même”*] e deste encontro então nasceria a expressão.

De forma correspondente, Conty (1947f) defendeu que nos processos de improvisação havia dois movimentos complementares: um centrífugo – a contemplação da imagem que surge a partir de todas as imagens relacionadas e internalizadas, que gera a necessidade de ação – e o centrípeto (a ação).

Nesse sentido, ele afirmou que todo processo de improvisação perpassa por um processo de identificação: “No momento em que projetei a imagem da fruta, ela faz parte de mim.”²³ (CONTY, 1947f, p. 89).

A descrição de outro exercício, ajuda a compreender ainda a improvisação/ jogo dramático defendido por Conty (1947f, p. 94-95) que mostra como este processo de identificação se estende aos elementos naturais.

O mar – Acabei de terminar um barco de brinquedo. Eu vou para o mar. As ondas estão fortes. Eu não esperava descobrir um mar violento. Diversas variantes se oferecem: eu lanço meu pequeno barco na tempestade. O mar se acalma. – Eu recolho os destroços. Eu pensava trazer algo para o mar. É ele quem me dá um presente, etc.

O interesse deste tema é fazer entrar no jogo uma força natural de primeira importância. Não se trata mais apenas de uma

22 “*ressentir* avant de chercher à exprimer, *‘regarder’* et *‘voir’* avant de décrire ce qu’on a vu, *‘écouter’* et *‘entendre’* avant de répondre à un interlocuteur.”

23 “Au moment où j’ai projeté l’image du fruit, il fait partie de moi.”

identificação com um objeto (maçã), ou com um animal (veado), ou com um ser humano (o cego), mas com uma força da natureza: o sol, o vento, a água, o fogo.

Cada sujeito será, a sua própria maneira, o espelho desta força. Um, passivo e receoso, se deixará envolver pela água ou pelo vento. O outro, se jogará contra as ondas ou se tornará ventania. As duas atitudes procedem, uma pela identificação por contemplação (centrípeta) e a outra, pela identificação por projeção de si (centrífuga). Ao compor essas duas tendências da vida, chegamos a um estado de equilíbrio. Por exemplo, o mar se acalma. As trocas regulares se estabelecem entre ele e eu, sem dominação de qualquer tipo. No nível físico, reencontramos estas três atitudes fundamentais: puxar, empurrar, manter.²⁴

Em seu texto, Conty também citou Claude Martin, apresentado-o como um dos mais experientes educadores pelo Jogo Dramático. Referiu-se a escritos de Martin mas não informou quais. Conty descreveu um exercício proposto por ele, no qual percebemos a afinidade de procedimentos entre eles: “Você está sentado próximo do fogo. Lá fora faz frio. Você está na intimidade do fogo. O calor penetra em você.”²⁵ (CONTY, 1947f, p. 83) Neste exercício de improvisação, o que se propunha era a identificação do aluno com o fogo: “Ele se tornou fogo.”²⁶ (CONTY, 1947f, p. 83)

No exercício *O fogo*, Conty (1947f, p. 104) ainda detalha:

O exercício de identificação com o fogo é a mesma base da improvisação mimada, como aquela do nascimento do homem. Pois não se trata de imitar objetivamente o movimento das chamas, mas de tomar consciência de tudo o que está no nascimento da energia, impulso vital em nós mesmos. E o fogo é o exemplo referencial de um impulso vital imediatamente sublimado, pois ele se transforma logo em fumaça. Seu valor, como imagem artística, está em sua existência breve no presente. Ele é e ele não é mais. Em um instante, ele se torna imagem, uma linda imagem, lembrança.²⁷

24 “La mer – Je viens de terminer un bateau-jouet. Je vais vers la mer. Les vagues sont fortes. Je ne m’attendais pas à découvrir une mer violente. Diverses variantes s’offrent: je jette mon petit bateau dans la tempête. La mer se calme. - Je recueille une épave. Je croyais apporter quelque chose à la mer. C’est elle qui me fait un cadeau, etc. L’intérêt de ce thème est de faire entrer dans le jeu, une force naturelle de première importance. Il ne s’agit plus seulement d’une identification à un objet (la pomme), ou à un animal (le chevreuil), ou à un être humain (l’aveugle), mais à une force de la nature : le soleil, le vent, l’eau, le feu. Chacun sera à sa manière le miroir de cette force. L’un, passif et craintif, se laissera envelopper par l’eau ou le vent. L’autre se jettera contre les vagues ou deviendra rafale. Ces deux attitudes procedent, l’une de l’identification par contemplation (centripète), et l’autre de l’identification par projection de soi-même (centrifuge). En composant, ces deux tendances de la vie, on aboutit à l’état d’équilibre. Par exemple, la mer se calme, des échanges réguliers s’établissent entre elle et moi, sans domination d’aucune sorte. Sur le plan physique, on retrouve ces trois attitudes fondamentales : tirer, pousser, maintenir.”

25 “Vous êtes assis près du feu. Dehors il fait froid. Vous êtes dans l’intimité du feu. La chaleur vous pénètre.”; “Il est devenu feu [...]”

26 “Il est devenu feu”.

Conty (1947f, p. 104-105, tradução nossa) estabelece uma relação direta entre o trabalho de identificação do fogo com o exercício de identificação da árvore, citando Antonetti, em *Drame et culture*:

[...] O homem ‘finca raízes’ e mergulha na terra boa os prolongamentos, ao longo das quais vai subir uma força da qual ele vai se alimentar. Esta força sobe nele e o leva a um movimento ascensional de forma que seus braços vão espontaneamente se abrir e se elevar para abraçar o céu, como galhos. Todo ser vai ‘empurrar’ para o alto.

Será o mesmo para o fogo. Alimentar um fogo, se preencher de sua imagem, sentir nascer em si os movimentos interiores, que retemos até que eles tenham a força necessária. Depois soltar um movimento, uma ondulação que parte dos rins, atravessa as costas e atinge a mão.²⁸

Conty dedicou o quarto artigo *Criação de um jogo dramático: “A tempestade”* [*Création d’un jeu dramatique: ‘La tempête’*] (1947d) para demonstrar como os monitores das Casas dos Jovens poderiam trabalhar na montagem de um espetáculo a partir de improvisações.

Conty escolheu a peça *A tempestade*, de Shakespeare, sugerindo uma série de improvisações que poderiam ser orientadas para a criação de cenas que constituiriam o espetáculo. Conty afirmou que um trabalho semelhante àquele poderia garantir os objetivos educativos do enriquecimento da personalidade, mantendo o princípio “eterno” do jogo dramático: ser verdadeiro.

Conty iniciou propondo o estudo da peça e uma decupagem, identificando-se diferentes partes que dariam origem às improvisações. Dentre as partes por ele apontadas, ele sugeriu algumas improvisações: o naufrágio, identificação com o vento, o mar, Caliban (terra), Ariel (ar), a conspiração. Vários destes, relacionou a elementos naturais.

27 “L’exercice d’identification au feu est à la base même de l’improvisation mimée, comme celui de la naissance de l’homme. Car il ne s’agit pas d’imiter objectivement le mouvement des flammes, mais de prendre conscience de tout ce qui est naissance d’énergie, élan vital en nous-mêmes. Et le feu est exemple type d’un élan vital immédiatement sublimé, car il se transforme aussitôt en fumée. Sa valeur, en tant qu’image artistique, tient en son existence brève dans le présent. Il est et il n’est plus. A l’instant même, il est devenu image, très belle image, souvenir.”

28 “[...] L’homme ‘prend racine’ et plonge dans la bonne terre des prolongements, le long desquels va monter une force dont il va se nourrir. Cette force monte en lui et l’entraîne dans un mouvement ascensionnel de telle sorte que ses bras vont spontanément s’ouvrir et s’élever pour embrasser le ciel, comme des branches. Tout l’être va ‘pousser’ vers le haut.” Il “en sera de même pour le feu. Alimenter un feu, s’emplir de son image, sentir naître en soi des mouvements intérieurs, que l’on retient tant qu’ils n’ont pas la force nécessaire. Puis lâcher un mouvement, une ondulation qui part des reins, traverse l’épaule et aboutit à la main.”

Uma das propostas de Conty para o trabalho com a peça *A tempestade* foi de que se criasse um coro para imitar as ondas e o vento. Esse coro de movimento deveria sentir verdadeiramente o vento, trabalhando o ritmo, podendo envolver a marcação rítmica de um tambor, a sonoridade das Ondas Martenot ou ainda utilizar a voz. Conty defendeu que o principiante deveria sempre começar a partir da vida e não de abstrações, mas de elementos concretos. “Imaginamos isto: desejo da água – identificação com a água – movimentos das ondas.” (CONTY, 1947d); da mesma forma para o vento.

Conty propôs que não fossem fixados os movimentos do coro com grande rigor e ritmos precisos: “Assim que o impulso parte do ser interior, deve-se fazê-lo chegar a um mecanismo preciso.” A ideia de um coro não rígido também foi desenvolvida na pedagogia de Lecoq (2010), como aparece em *O corpo poético*. É muito provável que esta orientação de Conty sobre as concepções de dinâmica e a maneira de fazer funcionar um coro, com zelo pela organicidade e espontaneidade, tenha chegado a Lecoq.

O improviso, seria neste perfil de trabalho, um instrumento para o aluno se apropriar da peça e suas dinâmicas:

Para o aluno-ator profissional, a transição entre a improvisação e o estudo de uma cena escrita se fará interpretando primeiramente sem fala um tema correspondente a esta cena, isto é, abordando de uma maneira viva a situação elementar do drama. O ator tomará consciência desta situação por uma improvisação subjacente ao texto antes de representar a cena escrita.²⁹ (CONTY, 1947f, p. 108)

Outro artigo publicado por Conty, na *Circulaire Intérieure*, nº 1, periódico do TEC, em dezembro de 1944, sob o título *Inventer son corps. L'athlète, l'acteur et l'expression corporelle* [*Inventar seu corpo. O atleta, o ator e a expressão corporal*], permite reconhecer que a concepção de improvisação de Conty – abertura dos sentidos, um inventário de imagens internalizadas, a identificação com seres e elementos da natureza – já estava estabelecida neste sentido pelo menos desde

29 Il en será de même pour le feu. Alimenter un feu, s'emplir de son image, sentir naître en soi des mouvements intérieurs, que l'on retient tant qu'ils n'ont pas la force nécessaire. Puis lâcher un mouvement, une ondulation qui part des reins, traverse l'épaule et aboutit à la main.” a conscience de cette situation par une improvisation sous-jacente au texte, avant de jouer la scène écrite.”

1944 (mas seguramente antes disto também). Conty (1944, tradução nossa) se referia nesse artigo às improvisações mimadas:

Primeiramente, o sujeito se experimenta segundo as leis dos sentidos. Aprende a sentir, de um lado, o jogo das sensações passivas e, de outro, a gama dos desejos. Antes de mobilizar seus recursos, ele faz um inventário.

Depois do inventário do corpo e de sua sensibilidade, vem a invenção. Aqui, heroísmo, o desejo de ir além, ultrapassagem, se chama poesia.

Eu vejo, neste esforço poético, a extensão do ser que lança um tentáculo em direção à imagem distante e a prodigiosa contração do universo que permite ao sujeito de se identificar com o rochedo, o personagem do passado ou com o deus que parecia inacessível. Citemos Antonin Artaud: “O encavalamento das imagens e dos movimentos conduzirá, pela coalisão de objetos, de silêncios, de gritos e de ritmos, à criação de uma verdadeira linguagem física à base de signos e não mais de palavras.”

No mundo nascente, aparece o ator agindo, que não é mais um orador solicitando apenas as inteligências. Aparecem espectadores dotados de vida.³⁰

A citação de Artaud demonstra a existência de influências, de certa filiação das concepções de Conty, do partilhamento do desejo de uma forma de teatro mais baseada nas imagens e no movimento: uma linguagem física.

No que tange a questão da fala e da voz no teatro, Conty também pontua algo em relação à improvisação mimada. Ele propunha a não utilização da fala em várias circunstâncias, embora não recusasse a utilização da voz e tão pouco rejeitava completamente o texto. Há sem dúvida relação com a herança de Copeau – elemento este presente também na pedagogia lecoquiana.

30 “Il en est de même dans l'improvisation mimée. Tout d'abord, le sujet s'éprouve selon les lois des sens. Il s'apprend à ressentir, d'une part, le jeu des sensations passives et, d'autre part, la gamme des désirs. Avant de mobiliser ses ressources, il en fait l'inventaire. Après l'inventaire du corps et de sa sensibilité, vient l'invention. Ici heroïsme, le désir de dépassement s'appellent poésie. Je vois, dans cet effort poétique, l'extension de l'être qui lance une tentacule vers l'image lointaine et la prodigieuse contraction de l'univers qui permet au sujet de s'identifier avec le rocher, le personnage du passé ou le dieu qui semblait inaccessible. Citons Antonin Artaud : 'Le chevauchement des images et des mouvements aboutira, par des collusions d'objets, de silences, de cris et de rythmes, à la création d'un véritable langage physique à base de signes et non plus de mots.' Dans le monde naissant apparaît l'acteur agissant, qui n'est plus un discoureur sollicitant seulement des intelligences. Apparaissent des spectateurs doués de vie.”

Para Conty (1947c, tradução nossa)

A ligação entre a improvisação mimada e o texto falado é difícil de estabelecer. Ela não deve ser prematura, senão sentiremos inevitavelmente uma diferença entre a fala e o movimento. A fala corre o risco de ser ainda estereotipada no momento em que o movimento começa a nascer verdadeiramente da vida.³¹

A não utilização da palavra era justificada por Conty (1947f, p. 86): “as palavras perderam uma grande parte de sua eficácia, de seu valor mágico”,³² o que remete ao pensamento de Artaud (1993) sobre a palavra no teatro.

MIMAR E REJOGAR PARA LECOQ

Diversos destes exercícios de identificação com a natureza encontram referências ainda antes, na Escola do Velho Pombal, lá vivenciados por Jean e Marie-Hélène Dasté, com quem Lecoq trabalhou em Grenoble, entre 1945 e 1947.

Lecoq mesmo reconheceu que adotou deste período determinados aspectos: “na [minha] Escola, são feitos exercícios de máscara e mimo das improvisações que eu já vi junto a Dasté”.³³ (LECOQ, 1972, p. 226) Não obstante, também reconheceu que tomou elementos do trabalho de Dullin: “em matéria de ensino, eu penso prosseguir as experiências de Copeau na linha das ideias de Dullin, em um nível mais técnico, e tento trazer a essa continuidade um espírito de pesquisa e minhas próprias técnicas especializadas.”³⁴ (PERRET, 1967, p. 56, tradução nossa)

E ainda : “Copeau foi para mim uma referência, assim como Charles Dullin, da mesma família teatral. Nossa juventude se reconhecia no espírito da escola que ele havia fundado em Paris.” (LECOQ, 2010, p. 30)

Irène Dupret-Jargot, em *Charles Dullin: apports, influences et héritage* [Charles Dullin: contribuições, influências e herança], de 2009, dedicou algumas páginas para analisar as correlações entre Lecoq e Dullin. Ela apontou diversos aspectos

31 “La liaison entre l'improvisation mimée et le texte parle est difficile à établir. Elle ne doit pas être prématurée, sinon on sentira inévitablement un décalage entre la parole et le mouvement. Le parler risque d'être encore stéréotypé au moment où le mouvement commençait à naître véritablement de la vie.”

32 “Les mots ont perdu une grande partie de leur efficacité, de leur valeur magique [...]”

33 re véritablement de la vie.” “Les mots ont perdu une grande partie de leur efficacité, de leur valeur magique [...]”

34 “en matière d'enseignement, je pense poursuivre les expériences de Copeau sur le plan des idées de Dullin le praticien, sur un plan plus technique et j'essaie d'apporter à cette continuité, un esprit de recherche et mes techniques propres de spécialiste.”

em que se pode perceber similaridades tanto no programa e em princípios de estruturação da escola, quanto conceituais. “Observa-se que a pedagogia de Lecoq é paralela a de Dullin e repousa sobre as mesmas bases.”³⁵ (DUPRET-JARGOT, 2009, p. 115, tradução nossa) A pesquisadora atribuiu estas correspondências ao fato de Lecoq ter sido aluno de Claude Martin, no TEC, sendo esta a via de influências, segundo ela. No entanto, Lecoq já obteve experiências teatrais pontuais em sua formação em educação física proporcionados por Conty, este já impregnado por Dullin minimamente via Barrault e Artaud, seus amigos.

Em *Souvenirs et notes de travail d'un acteur*, Dullin (1946) sublinha que praticava seu método há 20 anos com seus alunos. Logo, se pode entender que foi a vivência de todos ex-alunos, seja Martin, Antonetti, Barrault ou Artaud, e foi esta prática e compreensão de improvisação e de jogo dramático, ao menos significativamente, que chegou a Jean-Marie Conty, ao TEC e ao EPJD.

Observando-se essas propostas pedagógicas e os exercícios relatados, e observando-se a pedagogia de Jacques Lecoq, é preciso reconhecer uma significativa similitude.

Diversos aspectos propostos por Chancerel (1941) também eram semelhantes a experimentações feitas na Escola do Velho Pombal, como trabalhar o andar, a observação, a identificação de traços característicos explorando movimentos de animais, de tipos humanos e mesmo de elementos da natureza (plantas, mar, chuva, vento, fogo etc.). Para Lucian Stefanescu (1972, p. 50, tradução nossa), “Os exercícios de identificação com os elementos, os vegetais, os animais, remontam a Copeau, e se crermos nos testemunhos dignos de fé, Delsarte [1811-1871] foi o primeiro a pensá-los.”³⁶

Analisando publicações de Lecoq tendo em conta suas datas de publicação, é possível perceber uma evolução de termos. Em um artigo de 1968, Lecoq denominava este tipo de jogo dramático mimado – como referido por Conty – como *identificação*: “Identificação com o mundo que nos rodeia em seus dados elementares e fundamentais (ar, água, fogo...)”³⁷ (LECOQ, 1968, p. 5, tradução nossa)

35 “On observe que la pédagogie de Lecoq est parallèle a celle de Dullin et repose sur les mêmes bases.”

36 “Les exercices d’identification aux éléments, aux végétaux, aux animaux, remontent à Copeau, et si l’on en croit des témoignages dignes de foi, Delsarte fut le premier à y penser.”

37 “Identification au monde que nous entoure dans ses données élémentaires et fondamentales (air, eau, feu...)”

Posteriormente, Lecoq passou a referir-se a este tipo de improvisação como mimar, sendo este processo o seu entendimento de mimo de base, não uma linguagem artística como o mimo corpóreo de Decroux ou a pantomima tradicional de cara branca do século XIX, explorada por Marcel Marceau, no século XX.

Há uma conceituação de Conty (1947f, p. 85, tradução nossa) que pode auxiliar a compreender a diferenciação que ele fazia entre a improvisação mimada e a arte do mimo:

Confunde-se comumente ‘improvisação mimada’ e ‘mimo’ ou ‘pantomima’. O exercício do ‘mimo’ corresponde à reprodução de gestos da vida ou de profissões, reprodução de gestos estilizados, dos quais os acessórios são quase inteiramente banidos. A ‘pantomima’ é uma representação cênica, que utiliza a linguagem gestual do mimo e da qual a palavra está ausente. O ‘mimo’ supõe um trabalho prolongado de exercícios analíticos, em que o sentimento pode estar em grande parte excluído.

É então uma linguagem convencional que pede para ser decorada, muito longamente, pelos especialistas.

Uma improvisação mimada, ao contrário, é a expressão de um estado afetivo ou de um sentimento mais ou menos complexo, no curso da qual a execução correta do gesto tem apenas uma importância secundária em relação à sinceridade do sentimento. Os exercícios de improvisação são, portanto, exercícios educativos ajudando um ser humano a tomar consciência, despertar e controlar seus sentimentos. Eles não se constituem em si espetáculos.³⁸

O que Conty designou por improvisação mimada ou jogo dramático mimado, Lecoq (1997, p. 33, tradução nossa) chamou de mimo, mas mantendo a mesma função: “Não vamos confundir este mimo pedagógico com a arte do mimo”³⁹

Se a improvisação é mimada, como se refere Conty, entende-se que dentro dela haja um determinado mimo. Um mimo que, embora tenha em sua realização a

38 “On confond ordinairement ‘improvisation mimée’ et ‘mime’ ou ‘pantomime’. L’exercice du ‘mime’ correspond à la reproduction de gestes de la vie ou de métiers, reproduction de gestes stylisés, dont les accessoires sont presque entièrement bannis. La ‘pantomime’ est une représentation scénique, utilisant le langage gestual du mime, et dont la parole est absente. Le « mime » suppose un travail prolongé d’exercices analytiques, dont le sentiment peut être en grande partie exclu. C’est donc un langage conventionnel, qui demande à être par coeur, très longuement, par des spécialistes. Une improvisation mimée, au contraire, est l’expression d’un état affectif ou d’un sentiment plus ou moins complexe, au cours duquel l’exécution correcte du geste n’a qu’une importance secondaire par rapport à la sincérité du sentiment. Les exercices d’improvisation sont donc des exercices éducatifs aidant un être humain à prendre conscience, éveiller et contrôler ses sentiments. Ils ne constituent pas en eux-même des spectacles.”

39 ses données élémentaires et fondamentales (air, eau, feu...)”

centralidade do movimento (tal qual a pantomima ou o mimo corporal de Decroux), tem, no entanto, outro referencial de origem. No berço de Lecoq, jogo dramático e improvisação mimada eram os termos que denominavam o que ele passou a chamar em sua pedagogia de mimo e rejogo, elemento essencial de sua pedagogia.

Como bem definiu o pesquisador Willian Weiss a respeito de Lecoq (1972, p. 72, tradução nossa): “Ele considera o MIMO como uma ‘arte de passagem’, isto é, uma arte de pesquisa e de exploração, uma maneira de chegar à base do homem.”⁴⁰

Lecoq também utilizou posteriormente o termo rejogar: “se identificando com o mundo, rejogando-o, de todo seu ser.”⁴¹ (LECOQ, 1972, p. 41, tradução nossa) Lecoq empresta certo vocabulário do antropólogo Marcel Jousse, termos como *rejouer* [rejogar], mimodinâmica e mimagem (SCHEFFLER, 2019). Em *Anthopologie du geste* (publicado em 1969), Jousse refere que o mundo se joga sobre o ser humano e, por meio dos sentidos, este interioriza estas impressões e “rejoga” para o mundo em reação, pela expressão, no movimento corporal.⁴²

O rejogo para Lecoq corresponde a uma pesquisa pessoal. Lecoq (1995, p. 49, tradução nossa), em uma de suas últimas publicações, esta a respeito do Laboratório de Estudo do Movimento (LEM), em 1995, empregou o termo Método Mimodinâmico [*Méthode Mimodinamique*] para se referir a este aspecto de sua pedagogia.

Ele se faz a partir de uma ‘pré-mimagem’ isto é, de um rejogo precedendo o ato criador em diferentes níveis do real, do mais próximo possível do idêntico, à essencialização abstrata. Picasso traçando as linhas de um touro, mima nele inconscientemente o touro e recolhe uma essencialização de todos os touros que ele viu e que sua sensibilidade física aderiu. Estas linhas portadoras de força, de impulso, misturam cheios e vazios. Elas escapam dele, transformadas pela genialidade do artista.

Antes de desenhar uma pessoa, construir uma casa, estabelecer uma cenografia, o corpo do criador deve, sem ideias anedóticas nem ilustrativas, trazer a dinâmica e conhecer o drama.⁴³

40 “Il considère le MIME comme un ‘art de passage’, c’est-à-dire, un art de recherche et d’exploration, une manière d’arriver à la base de l’homme”

41 “s’identifier au monde en le jouant, de tout son être”.

42 Para aprofundar este aspecto, ver: Scheffler (2019).

43 “Elle se fait à partir d’un ‘pré-mimage’, c’est-à-dire d’un rejeu précédant l’acte créateur à différents niveaux du réel, au plus près de l’identique, à l’essentialisation abstraite. Picasso traçant les lignes d’un taureau, mime en lui inconsciemment le taureau et récolte une essentialisation de tous les taureaux qu’il a vus et auxquels sa sensibilité physique a adhéré. Ces lignes porteuses de force, d’élan, mêlent les pleins et les vides. Elles s’échappent de lui, transformées par la génie de l’artiste. Avant de dessiner un sujet, construire une maison, établir une scénographie, le corps du créateur doit, sans idée anecdotique ni illustrative, en porter la dynamique et en savoir le drame.”

A que corresponde esta “pré-mimagem” referida por Lecoq? A uma imagem ainda embrionária, criada pelo mimo, isto é, sem a pretensão de ser uma imagem pronta para o público. “*Mimagem* de observação para o conhecimento do real, *mimagem* pré-criativa, tendo em vista realizações futuras.” (LECOQ, 2010, p. 228, tradução nossa) Lecoq em diferentes momentos se referiu a este aspecto de captar a dinâmica do movimento no mundo real: “o olhar do corpo” (LECOQ, 2010), “o olhar que passa pelo corpo”, “tocar por dentro” (LECOQ, 1995). O mimo é, portanto, um caminho de observação pelo movimento do corpo. É um método de desenvolvimento pessoal e um método de criação.

Lecoq (1995, p. 48, tradução nossa) considerava o mimo como uma forma de se fazer constatações:

O mimo, ato de infância, nos faz tomar conhecimento de sensações dinâmicas que rejogam o real em nosso corpo. Esta pedagogia da constatação pelo rejogo do vivo envolve um ato profundo de reconhecimento indispensável para perseguir uma reflexão.⁴⁴

O Método Mimodinâmico visa captar a dinâmica, os elementos essenciais que compõem, por exemplo, as labaredas de uma fogueira ou um touro. O corpo pode até ilustrar estas dinâmicas, num primeiro momento tentando ser idêntico ao fogo. Mas na medida em que desta imagem capta apenas os movimentos mais característicos, está abstraindo aquela imagem. Imagem esta que o artista não precisa necessariamente ter ao vivo diante de seus olhos, pois ele pode resgatar de suas referências vividas, da memória. Ao captar determinados elementos das labaredas ou do touro – linhas, ritmos, direções, amplitudes, níveis espaciais, pesos, concentrações de força. etc. –, o artista identifica e revela a dinâmica e pode, daí então, perceber a existência de um drama da matéria e poetizá-lo.

O rejogo é uma exploração “descompromissada” e o desenvolvimento de opções, libertando o sujeito de exigências representativas de soluções finais, permitindo o afloramento de forças estruturais e subjacentes que aparecem nos elementos.

É importante salientar um problema com relação à tradução de *Le corps poétique* para o português. Ali, alguns termos empregados dificultam o entendimento das

44 “L’acte de mimer, acte d’enfance, nous fait prendre connaissance de sensations dynamiques qui rejouent, dans notre corps, le réel. Cette pédagogie du constat par le jeu du vivant engage un acte profond de reconnaissance indispensable à la poursuite d’une réflexion. Elle apporte un contenu vivant à une parole dégagee des discours.”

propostas lecoquianas. O termo *mimar*, verbo existente em português semelhante ao verbo francês *mimer*, é traduzido como “fazer mímica” e *mime*, como “mímica”. Isto pode erroneamente levar a ideia de uma expressão de rosto e mãos no sentido da pantomima (uma linguagem artística), conduzindo exatamente ao oposto a que Lecoq se referia e que durante anos procurou esclarecer a distinção do seu entendimento. Outra palavra que dificulta a tradução, é do verbo *rejouer*, neologismo de Jousse cuja tradução é literalmente *rejogar*. Na versão brasileira consta como “reinterpretar”. O sentido é para jogar de novo, e não para interpretar de novo. O aspecto lúdico é indubitavelmente mais relevante do que o aspecto racional – seja reinterpretar um texto ou um papel no teatro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos constatar que no momento em que Lecoq estava em formação na educação física e no teatro (II Guerra e Liberação da França, 1941 a 1947), diferentes pessoas articuladas ao mesmo meio e permeadas por mesmos princípios publicaram sobre suas práticas pedagógicas: Chancerel (1936 e 1941), Dullin (1946), Antonetti (1946), Conty (1947). Esse aspecto é relevante na medida em que, se por um lado Lecoq aprendeu pela prática e na convivência com diferentes agentes artísticos (seja por meio de Conty, Martin, demais professores que compuseram o TEC e a EPJD, e ainda Jean e Marie-Hélène Dasté, entre diversos outros), podemos supor também que sua formação tenha se dado por meio bibliográfico.

No livro *Jacques Lecoq, un point fixe en mouvement* [*Jacques Lecoq, um ponto fixo em movimento*], de autoria de Patrick Lecoq (2016), há várias informações sobre a formação de Jacques Lecoq. Na elaboração do livro, foram tomados diários pessoais dele escritos entre 1941 e 1948. Em uma autorreflexão a respeito de dificuldades que estava encontrado em seu primeiro trabalho como monitor de educação física em um centro rural destinado a atender jovens, aos 20 anos de idade, é possível identificar um aspecto da personalidade de Lecoq: “Uma só

solução: a leitura. Sim, eu não li o bastante e a leitura é o único meio de se forjar um caráter, de pensar, de deduzir e de saber mais coisas. É a base da luta vital. Não me falta inteligência, mas experiência. O remédio é a leitura, a observação, a reflexão, a discussão.” (LECOQ, P., 2016, p. 30). Esse aspecto autodidata de Lecoq também pode ser reconhecido em momentos posteriores de sua vida quando buscou anos mais tarde as teorias de Marcel Jousse e Gaston Bachelard, por exemplo.

Acredito, como considerou Irène Dupret-Jargot (2009), que as influências de Dullin tenham chegado a Lecoq no curso que fez sob orientação de Claude Martin, no TEC, mas creio que elas se deram para além, no entorno do convívio com Conty e com os discípulos de Dullin no TEC e EPJD, e também por meio do estudo de livros como podem ter sido estes referidos aqui.

É difícil dar precisão sobre quanto dessas referências Lecoq absorveu, se pela convivência com práticas, se por conversas informais, se pela leitura destes autores. Sabemos que muitas vezes as influências podem se dar por inspirações; por vezes uma cena de espetáculo, a fala em uma palestra ou conversa informal podem desencadear processos potentes. Não obstante, como podemos observar a partir desses escritos de Conty, e mesmo em correlações com Dullin, Chancerel, Antonetti, Valde, Martin ou Artaud, há diversos pontos em comum que podemos reconhecer na prática que Lecoq desenvolveu ao longo de sua vida.

As correlações com Lecoq que podemos apontar estão nos jogos de improvisação descritos; no conceito de mimo pelo rejogo no processo de identificação com o mundo; no princípio da neutralidade e da página branca; na prática e terminologia da máscara dita neutra; no entendimento de certa característica do funcionamento do coro no teatro.

Também chama a atenção, ao final da citação de Conty (1947f, p. 94-95) sobre o exercício do mar, a indicação de três atitudes que ele considerava fundamentais: puxar, empurrar, manter. As ações de puxar e empurrar são fundamento da pedagogia de análise do movimento proposta por Lecoq, como as duas ações fundamentais, sendo o manter, para Lecoq, um jogo de equilíbrio das outras duas. Teria sido de Conty que Lecoq adotou esse fundamento? Segundo Patrick Lecoq (2016), Jacques Lecoq teria tomado estes princípios do judô. Esta questão merece

mais atenção, uma vez que as ações de puxar e empurrar aparecem em teatristas anteriores a Lecoq.

Lecoq, a meu ver, não apenas seguiu exercícios e conceitos, mas os articulou em um conjunto coerente e os desenvolveu, unindo a improvisação (mimo), a análise de movimento e o trabalho com máscaras. Estes três fundamentos caracterizam o ensino do primeiro ano na formação de atores bem como o trabalho no Laboratório de Estudo do Movimento. É certo que ele deu desenvolvimento a diferentes estilos teatrais no segundo ano do curso de formação de atores que sua escola oferece, percorrendo os territórios do melodrama, da comédia, da palhaçaria, da bufonaria, assim como da tragédia. Mas sua base pedagógica permanece a mesma.

Para finalizar, é imprescindível reconhecer as referências da Escola Nova nessa concepção pedagógica teatral. É esta abordagem que dá ao ensino praticado na escola de Lecoq até os dias de hoje seu caráter mais exploratório, sensível e criativo. São estes pressupostos – já experimentados por Copeau, Chancerel, Dullin, Antonetti, Conty entre tantos outros da primeira metade do século XX – que apoiaram a prática do mimo (improvisação mimada) e da máscara neutra.



REFERÊNCIAS

ANTONETTI, Charles. *Drame et culture, essai sur la valeur éducative du jeu dramatique*. Paris: José Corti, 1946.

ARTAUD, Antonin. *O teatro e seu duplo*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

CHANCEREL, Léon. *Le théâtre et la jeunesse*. Paris: Bourrelie, 1941.

CHARBONNIER-JOLY, Hélène; SAUSSOYUSSENOT, Anne-Marie. «Jeux Dramatiques» dans *l'Éducation* : introduction à une méthode. Paris: Théâtrale, [1936].

CONTY, Jean-Marie. *Inventer son corps. L'athète, l'acteur et l'expression corporelle. Circulaire Intérieure. CID - Culture par l'Initiation Dramatique*. n. 1, dec. 1944. [BnF: 8-RT-4501].

CONTY, Jean-Marie. Le jeu dramatique. I) Sincérité et simulation. *La Maison des Jeunes*. Cahiers de documentation édités par la Fédération des Maisons des Jeunes, Neuilly-sur-Seine, n. 18-19, fév.-mars 1947a. Não paginado.

CONTY, Jean-Marie. Le jeu dramatique. II- Entraînement de l'acteur athlète effectif. *La Maison des Jeunes*. Cahiers de documentation édités par la Fédération des Maisons des Jeunes, Neuillysur-Seine, n. 20, avr.-mai 1947b. Não paginado.

CONTY, Jean-Marie. Le jeu dramatique. III- Improvisation et psychologie appliquée. *La Maison des Jeunes*. Cahiers de documentation édités par la Fédération des Maisons des Jeunes, Neuillysur-Seine, n. 21-22, juin-juil. 1947c. Não paginado.

CONTY, Jean-Marie. Le jeu dramatique. Création d'un jeu dramatique : « La tempête ». *La Maison des Jeunes*. Cahiers de documentation édités par la Fédération des Maisons des Jeunes, Neuillysur-Seine, n. 23-24, août-sept. 1947d. Não paginado.

CONTY, Jean-Marie. Le jeu dramatique. *La Maison des Jeunes*. Cahiers de documentation édités par la Fédération des Maisons des Jeunes, Neuilly-sur-Seine, n. 25, oct. 1947e. Não paginado.

CONTY, Jean-Marie. Éducation Par le Jeu Dramatique. Faire des vivants. *Chroniques intempêtes*. n. 3, 1947f, p. 75-111.

DULLIN, Charles. *Ce sont les dieux qu'il nous faut*. Paris: Gallimard, 1969.

DULLIN, Charles. Charles Dullin. *Introduction et choix de textes par Joëlle Garcia*. Paris: Actes Sud-Papiers, 2011.

DUPRET-JARGOT, Irène. *Charles Dullin : apports, influences et héritage*. Mémoire de Master 2. Études Théâtrales. 2009. Institut d'Études Théâtrales. Université Paris III (Sorbonne Nouvelle), Paris, 2009.

JOUSSE, Marcel. *L'anthropologie du geste*. Paris: Gallimard, 2008.

LECOQ, Jacques. Du mime au théâtre - L'école Jacques Lecoq s'ouvre au public. T.E.P. (Théâtre de l'Est Parisien), *Maison de la Culture*, n. 49, p. 5, oct. 1968.

LECOQ, Jacques. L'école Jacques Lecoq (mime-mouvement-théâtre) au Théâtre de la Ville. *Le Journal du Théâtre de la Ville*, [Paris], n. 15, p. 41-42, jan. 1972.

LECOQ, Jacques. L'espressione fisica dell'attore. In: MARINIS, Marco de (org.). *Mimo e mimi: parole e immagini per un genere teatrale del Novecento*. Firenze: La casa Usher, 1980. p. 201-205.

LECOQ, Jacques L.E.M. Mouvement et espace. *Actualité de la Scénographie*, n. 74, p. 48-49, 15 juin 1995.

LECOQ, Jacques. *Le Corps Poétique: Un enseignement de la création théâtrale*. Arles: Actes Sud-Papiers, 1997.

LECOQ, Jacques. *Une conversation avec Jacques Lecoq: De la Leçon de théâtre comme ouverture vers la quête d'un « ailleurs » qu'on transmet sans le posséder... ou l'art de régler les moteurs invisibles du visible!* Entrevista concedida a Christophe Merlant, em 1998. Disponível em: <http://ddata.over-blog.com/xxxyyy/1/22/65/75/Jeannette/Une-conversation-avec-Jacques-Lecoq-1998.pdf>. Acesso em: 30 maio 2018.

LECOQ, Jacques. *O corpo poético: uma pedagogia da criação teatral*. São Paulo: SENAC São Paulo : SESC SP, 2010.

LECOQ, Patrick. *Jacques Lecoq, un point fixe en mouvement*. Paris: Actes Sud-Papiers, 2016.

LORELLE, Yves. *Dullin-Barrault: L'éducation dramatique en mouvement*. Paris: L'Amandier, 2007.

MARTENOT, Maurice; SAÏTO, Christine. *Le corps, expression de l'être. Se relaxer, pourquoi ? Comment ?*: Kinésophie, forme particulière de relaxation. Paris: Albin Michel : Opera Mundi, 1977.

PAGE, Christiane. *Pratiques théâtrales dans l'éducation en France au XXe siècle: aliénation ou émancipation ?* Arras: Artois Presse Université, 2010.

PERRET, Jean. Jacques Lecoq: d'abord le mouvement. *Treteaux*, n. 6, p. 54-58, nov. 1967.

ROBINSON, Jacqueline. *L'aventure de la danse moderne : 1920-1970*. Paris: Bougé, 1990.

SCHEFFLER, Ismael. *O Laboratório de Estudo do Movimento e o percurso de formação de Jacques Lecoq*. 2013. Tese (Doutorado em Teatro) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SCHEFFLER, Ismael. A máscara neutra e Jacques Lecoq: considerações históricas, plásticas e pedagógicas. *Revista Urdimento*, v. 2, n. 32, p. 279-304, set. 2018. Disponível em : <http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573102322018279>. Acesso em: 06 jul. 2020.

SCHEFFLER, Ismael. Jacques Lecoq e a Antropologia do Gesto de Marcel Jousse. *PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG*, v. 9, n. 17, p. 195-227, maio 2019. Disponível em: https://www.eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/view/827/pdf_1 Acesso em: 06 jul. 2020.

SCHEFFLER, Ismael. Educação pelo Jogo Dramático (EPJD): uma escola de teatro francesa. *Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 10, n. 2, 2020. Disponível em : <https://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/90984> Acesso em: 06 jul. 2020.

STEFANESCO, Lucien. *La formation corporelle de l'acteur au XXe siècle : l'école Jacques Lecoq*. 1972. Thèse de Doctorat de 3^{ème} Cycle - Institut d'Études Théâtrales, Université de la Sorbonne Nouvelle - Paris 3, Paris, 1972.

WEISS, Willian. *Du mime a l'art mimique*. Memoire de Maîtrise. 1972. Institut d'Études Théâtrales. Université de la Sorbonne Nouvelle Paris III, Paris, 1972.

ISMAEL SCHEFFLER: é doutor em Teatro e graduado em Direção Teatral. Participou do Laboratório de Estudo do Movimento na Escola Internacional de Teatro Jacques Lecoq (2010-2011). É professor na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFP). Coordena o TUT – projeto de extensão institucional de teatro da UTFPR. É pesquisador, ator, cenógrafo e encenador.