

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ASSOCIADO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA - UEM/UEL

ANTONIO CARLOS MONTEIRO DE MIRANDA

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NA
CONSTITUIÇÃO DO CORPO POÉTICO
EM JACQUES LECOQ**

MARINGÁ
2016

ANTONIO CARLOS MONTEIRO DE MIRANDA

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NA CONSTITUIÇÃO
DO CORPO POÉTICO EM JACQUES
LECOQ**

Tese de Doutorado apresentada
ao Programa de Pós-
Graduação Associado em
Educação Física – UEM/UEL,
para obtenção do título de
Doutor em Educação Física.

Orientadora: Profa. Dra. Larissa Michelle Lara
Coorientadora: Profa. Dra. Renata Marcelle Lara

MARINGÁ
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

M672e

Miranda, Antonio Carlos Monteiro de
A educação física na constituição do corpo
poético em Jacques Lecoq / Antonio Carlos Monteiro
de Miranda. -- Maringá, 2016.
152 f. : il. (algumas color.), figs., quadro

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Larissa Michelle Lara.
Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Renata Marcelle Lara.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências da Saúde, Departamento
de Educação Física, Programa de Pós-Graduação
Associado em Educação Física UEM/UEL, 2016.

1. Jacques Lecoq - Educação física. 2. Jacques
Lecoq - Corpo poético. 3. Jacques Lecoq - Teatro. 4.
Jacques Lecoq - Análise de discurso. 5. Jacques
Lecoq - Esporte. 6. Escola Internacional de Teatro
Jacques Lecoq. I. Lara, Larissa Michelle, orient.
II. Lara, Renata Marcelle, coorient. III.
Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências
da Saúde. Departamento de Educação Física. Programa
de Pós-Graduação Associado em Educação Física
UEM/UEL. IV. Título.

CDD 21.ed. 796

AMMA-003066

ANTONIO CARLOS MONTEIRO DE MIRANDA

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NA CONSTITUIÇÃO
DO CORPO POÉTICO DE JACQUES
LECOQ**

Tese apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física – UEM/UEL, na área de concentração em Práticas Sociais em Educação Física, para obtenção do título de Doutor(a).

APROVADA em 04 de fevereiro de 2016.



Prof. Dr. **Marco Antonio Coelho
Bortoleto**



Prof. Dr. **Adilson Nascimento de Jesus**



Profa. Dra. **Ieda Parra Barbosa Rinaldi**



Prof. Dr. **Fernando Augusto Starepravo**



Profa. Dra. **Larissa Michelle Lara**
(Orientadora)

Só sabemos com exatidão quando sabemos pouco;
à medida que vamos adquirindo conhecimentos,
instala-se a dúvida.

JOHANN GOETHE

Dedicatória

*Aos meus pais e à minha família,
pelo carinho e apoio em todos os momentos.*

Agradecimentos

Aos meus pais e meus irmãos, pois sem vocês esta caminhada, possivelmente, teria sido mais difícil e dolorosa. Muito obrigado por vocês me entenderem e me apoiarem em todos os momentos.

À minha orientadora, Larissa Michelle Lara, por confiar em mim, até mais do que eu mesmo, sempre me estimulando a buscar o novo, o polissêmico, a encontrar outras culturas, outros sentidos e outros saberes. A sua maneira de orientar é encantadora, pois sabe como cobrar, exigir e atingir o melhor de seus orientandos sem que o processo seja doloroso, desgastante ou desumano. Você, querida Larissa, consegue viver no contexto acadêmico sem contaminar-se pela rigidez agressiva que os dias atuais nos afligem, afrontam e destroem as relações de amizade. Você é mais do que apenas uma orientadora; é também uma amiga, uma parceira e uma pessoa que amo incondicionalmente. Obrigado por tudo.

À minha coorientadora, Renata Marcelle Lara, que, de uma forma muito peculiar, conduziu-me à teoria da Análise de Discurso. Eu era preso ao campo estabilizado e desejava que você me dissesse o "como" fazer, como compreender todas as nuances que a teoria de Pêcheux nos apresenta. Entretanto, pela própria AD, você me ensinou que esse percurso só poderia ser feito por mim e que você estaria ali apenas para me orientar sobre os possíveis encontros pelos quais as análises me apresentariam. Foi doloroso, foi difícil, mas a AD despertou em mim um pesquisador adormecido, que não problematizava mais e que apenas aceitava o já dito. Muito obrigado!

À professora Ieda, pelo carinho e amizade constante durante todos esses anos de minha caminhada acadêmica; obrigado por tudo que me ensinou. Aos professores Fernando Starepravo, Adilson Nascimento de Jesus e Marco Antonio Coelho Bortoleto, por aceitarem participar deste momento tão importante e também por todas as contribuições feitas a esta pesquisa.

Ao Marcos, meu companheiro, por ter se disposto a todo momento, em estar ao meu lado, inclusive nas coletas, nas visitas, nos conflitos internos e nos acadêmicos que tive durante esses anos de pesquisa. Obrigado por sua paciência, pelo cuidado e pelo carinho.

Às preceptoras do Programa de Integração Estudantil (PROINTE) Renata Kelen da Rocha e Mariany Camillo, pelas correções da Língua Portuguesa desta tese, sempre com muito carinho e atenção. Foi ótimo voltar a estudar nossa língua com vocês.

Ao PEF/DEF/UEM, por proporcionar estrutura para a convivência acadêmica e pelo apoio acadêmico-administrativo ao desenvolvimento deste estudo.

À Companhia Gímnica da UEM e ao Grupo de Pesquisa Corpo, Cultura e Ludicidade, pelas amizades que fiz e pelos estudos que desenvolvi junto a vocês.

À Escola Internacional de Teatro Jacques Lecoq (representada por Pascale Lecoq), pelas contribuições com a pesquisa. Aos entrevistados, Gabriel Hirschhorn, Flávio Amado e Andreas Simmas que compartilharam um pouco do que aprenderam na Escola Internacional de Teatro Jacques Lecoq, em Paris.

Aos funcionários da BCE - Biblioteca Central, da Universidade Estadual de Maringá, onde 95% desta tese foi escrita, e, devido a isso, passei muitas manhãs, tardes e noites naquelas mesas. Obrigado pelo cuidado e disposição, sempre que necessário.

Aos amigos, todos eles, que sempre que me encontravam e perguntavam: “e aí, como está a tese?” Pronto, pessoal, está aqui! Também, aos meus alunos de Educação Física e Artes Cênicas que passaram por mim, nesses anos, e compreenderam o meu processo de formação.

A todos que participaram direta ou indiretamente, do desenvolvimento desta pesquisa.

Muito obrigado!

MIRANDA, Antonio Carlos Monteiro. **A Educação Física na constituição do corpo poético em Jacques Lecoq**. 2016. 152.f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo analisar discursivamente a presença de elementos da Educação Física na significação de "corpo poético", na teoria de Jacques Lecoq, e sua inscrição na Escola Internacional de Teatro, fundada pelo referido autor e professor. Especificamente, a pesquisa levanta as condições de produção ligadas à formação de Lecoq nas áreas da Educação Física e do Teatro, incursiona pelos fundamentos e especificidades de corpo poético no sentido de entendê-lo, bem como busca traços da Educação Física na proposta de corpo poético aplicada na Escola Internacional de Teatro. De caráter analítico, a pesquisa desenvolveu-se por meio de levantamento de material bibliográfico, visita institucional à Escola Internacional de Teatro Jacques Lecoq, em Paris, para busca de fontes e realização de entrevistas com a direção e com alunos da Escola, entrevistas no Brasil, com ex-alunos que fizeram o curso da Instituição. As entrevistas tiveram como propósito conhecer o cotidiano da Escola, as relações da constituição do corpo poético com a Educação Física e a maneira como os sujeitos percebiam a constituição do corpo poético, a partir do contexto da Escola. A Análise de Discurso, de Michel Pêcheux (1997), foi a teoria/método utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, haja vista a identificação do pesquisador com suas bases teórico-metodológicas e seu potencial destabilizador e crítico para além do conteúdo, no intuito de entender seu funcionamento e seus efeitos de sentido. Constatou-se, com o desenvolvimento da pesquisa, que a proposta de corpo poético, de Jacques Lecoq, recebe forte influência da Educação Física de sua época, o que corrobora a tese de que a teoria do corpo poético é deflagrada discursivamente no entremeio da Educação Física e do Teatro. Tal defesa dá-se a partir da constatação da influência de práticas esportivas e gímnicas na pedagogia de Lecoq; no condicionamento do corpo por meio de formas disciplinares rígidas impostas pela Escola, as quais devem ser seguidas com afinco pelos alunos para a obtenção de êxito em suas atividades, numa espécie de liberdade "condicionada"; na isenção da influência de pensamento no momento da ação, a qual é valorizada como aspecto da criação essencial à formação do ator; no instaurar da ruptura entre teoria e prática, com valorização excessiva da prática em detrimento da teoria. Nessa direção, os dados apontam para a construção de um corpo poético que, desenvolvido no entremeio da Educação Física e do Teatro, perde em poesia ao buscar, institucionalmente (no contexto da Escola Internacional de Teatro Jacques Lecoq), uma arte do corpo focada no condicionamento, na rigidez e na reprodução impensada, distanciando-se do corpo lúdico, brincante e humano necessário ao fazer artístico.

Palavras-chave: Jacques Lecoq. Corpo Poético. Teatro. Educação Física.

MIRANDA, Antonio Carlos Monteiro. **Physical Education in the poetic body constitution in Jacques Lecoq**. 2016. 152.f. Thesis (Doctorate in Physical Education)— Health Sciences Center. State University of Maringa, Maringa, 2016.

ABSTRACT

This research aimed to analyse discursively the presence of Physical Education elements in the meaning of “poetic body”, in Jacques Lecoq theory, and its inscription in the International Theater School founded by the professor. Specifically the research shows the production conditions linked to the Lecoq formation in Education, Physics and Theater and studies the fundamentals and specificities of the poetic body applied in the Theater School. With an analytical character, the study was developed through publications surveys, institucional visits to the International Theater School Jacques Lecoq, in Paris, to search sources and the realization of interviews with the management and with students of the School, interviews in Brazil with former students that did their courses in the institution. The interviews aimed to know the daily reality of the School, the relations of the poetic body constitution with Physical Education and the way people realized the constitution of the poetic body, from the School context. The Speech Analysis from Michel Pêcheux (1997), was the theory/method used to develop the research and to identify the researcher with his theoretic and methodological basis and his destabilizing and critical potential to beyond the content to understand how it works and its meaning effects. It was found, with the research development that the poetic body proposal of Jacques Lecoq has a strong influence of Physical Education and of his time which contributes to the thesis that the poetic body theory is triggered discursively between Physical Education and Theatre. This defense occurs from the finding of the sports influences, practices and gymnastics in Lecoq pedagogy; in the body conditioning through strict disciplinary forms imposed by the School, which has to be followed with dedication by the students to be successful in their activities, in a kind of “conditioned” freedom; in the exemption of thought influence in the moment of the action, which is valued as an aspect of the essential creation to the actor formation; to establish the division between theory and practice with excessive valorization of practice over theory. In this direction, the data show the construction of a poetic body that developed between Physical Education and Theater lose the poetry to seek institutionally (in the International Theater School Jacques Lecoq); a body art focused in the conditioning, rigidity. Thoughtless production, distancing itself from the playful body, that plays and is human to the artistic make.

Keywords: Jacques Lecoq. Poetic Body. Theater. Physical Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Lecoq ensinando exercícios físicos durante uma manhã	33
Figura 2	Trabalho coletivo de educativos elementares - George Hébert	35
Figura 3	Vinte movimentos criados por Jacques Lecoq	43
Figura 4	Fachada do prédio da Escola, no ano de 1956	83
Figura 5	Esquema pedagógico da Escola, dividido entre os dois anos de curso	85
Figura 6	Entrada e hall da Escola Internacional de Teatro Jacques Lecoq	87
Figura 7	Estrutura interna da Escola Internacional de Teatro Jacques Lecoq	88
Figura 8	Esquema da relação entre Jacques Lecoq e Educação Física	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Vinte movimentos propostos por Jacques Lecoq

44

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO EM JACQUES LECOQ.....	21
2.1 A formação de Lecoq e seu vínculo com a Educação Física.....	22
2.2 Lecoq na mediação Teatro e Educação Física.....	29
3 PRÉ-CONSTRUÍDO DE CORPO E CORPO POÉTICO EM JACQUES LECOQ.....	47
3.1 O corpo (como) pré-construído.....	48
3.1.1 O pré-construído de corpo na Educação Física.....	52
3.1.2 O pré-construído de corpo no Teatro.....	58
3.2 O corpo poético em Lecoq.....	65
4 MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO E SIGNIFICAÇÃO DO CORPO POÉTICO	77
4.1 A Análise de Discurso como método de investigação.....	78
4.2 A Escola Internacional de Teatro Jacques Lecoq.....	82
4.3 Condições de produção das entrevistas e dos entrevistados.....	89
4.4 A Escola e a constituição do corpo poético na perspectiva da direção.....	94
4.5 A Escola e a constituição do corpo poético na perspectiva daqueles que cursam/cursaram a Escola.....	103
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
6 REFERÊNCIAS.....	139
7 APÊNDICES.....	144
8 ANEXOS.....	148

1 INTRODUÇÃO

A constituição de uma área de conhecimento não se materializa isoladamente, mas sim com o diálogo com outras áreas, o que a torna ainda mais complexa e sedutora. A possibilidade de imersão num determinado campo e em sua interação com outros saberes resulta em modos de conhecer que dão dinâmica ao fazer científico e aos sentidos advindos desse processo. Daí que compreender os sentidos produzidos na relação entre Teatro e Educação Física é algo que impulsiona à observação dos efeitos provocados por esses diálogos, algo que se concretiza, nessa tese, pelos estudos da teoria de Jacques Lecoq¹ (1921-1999) – ator e professor de arte dramática que teve seu campo de atuação marcado, notadamente, pelo Teatro e pela Educação Física.

O interesse por práticas corporais surge logo na infância, quando iniciei a experiência com a ginástica artística e o Teatro, intensificado, na fase adulta, coma formação em Educação Física. De certo modo, essas experiências potencializaram a aquisição de um saber corporal que viria influenciar anseios investigativos pela arte do corpo durante a vida acadêmica, algo ímpar no processo de doutoramento pois, como lembra Lecoq, os universitários de hoje querem fazer teses sobre o teatro sem fazer nada: "falamos do corpo sem nunca se mover"².

A motivação para investigar o tema proposto, qual seja, do corpo poético em Jacques Lecoq e das interfaces com a Educação Física, tem suas raízes no curso de mestrado, junto ao programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá/Universidade Estadual de Londrina. Essa etapa da pós-graduação representou a oportunidade para

¹ Jacques Lecoq (1921-1999) estudou Educação Física em Bagatelle e trabalhou na área de 1941 a 1945. Nesse período, conheceu Jean-Marie Conty, que lhe apresentou o teatro, despertando-lhe a paixão pelas duas linguagens, Teatro e Educação Física. Em 1956, Lecoq criou a Escola Internacional de Teatro Jacques Lecoq, existente até hoje em Paris como referência na área do Teatro.

² Pronunciamento de Jacques Lecoq no DVD *As duas viagens de Jacques Lecoq* - ROY, Jean-Noël e CARASSO, Jean-Gabriel. *Les deux voyages de Jacques Lecoq*. Paris, La sept ARTES: On Line Productions: AMRAT, 1999.

pesquisar a linguagem do Clown³, o que me levou a aproximações com os trabalhos de Jacques Lecoq a partir das incursões teóricas por suas obras e por aquelas que tratavam de sua pedagogia.

Com a conclusão do curso de mestrado e a participação na disciplina "Tópicos Especiais: Introdução à Análise de Discurso"⁴ oferecida pelo mesmo Programa, foi que o interesse em trilhar caminhos na perspectiva da Análise de Discurso (AD) começou a acontecer. Com o empenho em conhecer mais sobre essa teoria e método foi que participei das disciplinas "Análise do Discurso: Fundamentos e Procedimentos" e "Metodologia de Pesquisa em Análise de Discurso", ambas oferecidas pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá.

Com essas experiências acabei me aproximando da perspectiva francesa de Michel Pêcheux, abordagem que surgiu na década de 1960 no entremeio da Linguística, da Psicanálise e do Marxismo. A Análise de Discurso, além de ser um referencial teórico e um método, pode ser empregada em qualquer área de conhecimento, haja vista sua capacidade de transitar, desestabilizar as bases de sustentação das áreas e contribuir com análises e avanços para além do que está posto. A perspectiva de se questionar a todo o momento é que faz com que, a partir do movimento⁵, o pesquisador consiga vislumbrar para além do conteúdo, buscando compreender seu funcionamento e seus efeitos de sentido.

Foi a partir desse entendimento que a proposta da AD incorporou-se a essa pesquisa, de forma que as minhas experiências no campo do Teatro e da Educação Física – relações que sempre busquei e que me acompanham durante o exercício de minha profissão – levaram-me a questionar como se dão as aproximações nessas áreas de conhecimento, no entremeio do corpo, do

³ A palavra *clown* vem do Inglês *Clod*, que é definido como "camponês rústico", interpretado na cultura brasileira como o caipira. Diferente do palhaço do circo, que trabalha com hipérboles de figurino, maquiagem e voz, o *clown* é sutil, trabalha a sensibilidade, o olhar, o humano e constrói-se peculiarmente conforme cada sujeito.

⁴ A disciplina "Introdução à Análise de Discurso" foi oferecida como tópicos especiais por não fazer parte da estrutura curricular do Programa de Pós Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL e foi ofertada pela professora Dra. Renata Marcelle Lara, em dezembro de 2012, juntamente com a professora Dra. Larissa Michelle Lara.

⁵ O termo movimento, trazido aqui, parte da perspectiva de dinamicidade, na constante descrição e interpretação que deve ser feita pelo analista, o qual deve tecer as intrincadas relações do discurso, da língua, do sujeito, dos sentidos, articulando ideologia e inconsciente. (ORLANDI, 2007).

Teatro e da Educação Física. Esse conceito de entremeio, que justifica a AD na relação das áreas da Linguística, da Psicanálise e do Marxismo, orienta-se a partir de um conceito que vai além da simples relação entre as áreas. Trata-se de considerar e não se reduzir a "relações hierarquizadas ou instrumentalizadas"; é a ressignificação do que se compreende. Nesse caso, "não é mais a língua do linguista, não é o sujeito da psicologia, nem o da psicanálise, não é a história do historiador". É considerar esses termos numa "relação metafórica, como a que se dá quando se toma discursivamente a não transparência do sujeito, a não transparência da língua e não transparência da história" (ORLANDI, 2012).

Mediante as leituras sobre Jacques Lecoq e minhas experiências no campo do Teatro e da Educação Física surgiu o interesse e o incômodo em entender como a interlocução entre essas áreas é possível e como isso se constitui na proposta de Jacques Lecoq, partindo do tema: *a Educação Física na constituição do "corpo poético" em Jacques Lecoq*. Assim, busco compreender a significação de corpo poético e suas relações com a Educação Física.

Durante seu percurso de vida, Lecoq estruturou uma metodologia voltada para a preparação do corpo do ator. Partindo da experiência corporal que adquiriu como ginasta, esportista, fisioterapeuta e professor de Educação Física (atividades que desempenhou no início de sua carreira profissional), interessou-se pelo corpo como instrumento da interpretação e expressão do ator. Investigou maneiras para predispor-lo a assumir diferentes atitudes solicitadas pelos mais diversos tipos de personagens e propostas cênicas. O livro *O corpo poético: uma pedagogia da criação teatral*, escrito em 1999, a partir de entrevistas com Jacques Lecoq feitas por Jean Gabriel Carasso⁶ e Jean-Claude Lallias⁷, lançado no Brasil em 2010, possibilitou ao público brasileiro o acesso direto às ideias de Lecoq. Essa obra, segundo consta no site oficial da escola⁸, já foi traduzida para mais de sete idiomas. Na mesma

⁶ Jean Gabriel Carasso foi aluno de Jacques Lecoq; dirige atualmente, em Paris, a Associação Nacional de Pesquisa e de Ação teatral (ANRAT).

⁷ Jean-Claude Lallias, atualmente, é professor de Letras no Instituto Universitário de Formação Docente da Academia de Créteil.

⁸ O site oficial da *École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq* é: www.ecole-jacqueselecoq.com. Acesso em: 12 jan. 2012.

fonte apresentam-se outras duas obras: *Jacques Lecoq and the British Theatre (2002)* e o *Le théâtre du geste, mimes et acteurs (1987)*.

O termo "corpo poético" é trazido por Lecoq a partir de "uma dimensão abstrata, feita de espaços, de luzes, de cores, de matérias, de sons que se encontram em cada um de nós" (LECOQ, 2010a, p. 82); o que é chamado por ele de "fundo poético comum", ou seja, tudo aquilo que fica depositado em nós, em nossos corpos a partir das experiências e das sensações. Tal definição se aproxima do conceito de corpo discursivo o corpo que sofre interpelações da ideologia, da materialidade e da história.

Por isso, ao pensar o corpo nessa perspectiva é que vislumbro as relações entre Educação Física e Teatro. Parto de uma Educação Física que se estruturou a partir da década de 1980, num diálogo com as ciências humanas e sociais, marcada por um campo profissional e de produção de conhecimento orientados por práticas corporais⁹ de um corpo não mecânico, não fragmentado, mas percebido em seu todo complexo. Penso o Teatro como um campo artístico que envolve diferentes profissionais que almejam transpor e transformar a realidade por meio do corpo, de forma que a ação acesse os sentimentos daqueles que passam por diferentes experiências estéticas. Logo, entendo que essas áreas de conhecimento tratam do corpo e de suas possibilidades de atuação, seja no aspecto da técnica corporal ou do campo sensível.

Nesse conjunto de áreas, observado e significado de uma perspectiva materialista do discurso, é que surge o incômodo central desta tese: *Como a Educação Física participa da constituição dos sentidos de "corpo poético", elaborada por Jacques Lecoq?* Esse anseio por descobrir como o a Educação Física influenciou a construção do "corpo poético" na pedagogia¹⁰ do autor

⁹ Lara (2013, p.140) esclarece que "o conceito de práticas corporais ainda encontra-se em construção, carecendo de constante revisão por parte da comunidade acadêmica". Entende que o termo tem sido recorrente na produção de conhecimento em Educação Física e que o desafio "[...] é manter um jogo tensional que abarque o diferente, as várias identidades que lhe são constitutivas no campo da educação física sem cair no ecletismo e no "pode tudo" que contribui com imprecisões e falta de radicalidade". Nesse sentido, entendo práticas corporais como ações do corpo nas relações com a cultura, desenvolvidas a partir de técnicas que se configuram como formas de linguagem.

¹⁰ O termo "pedagogia" foi aqui empregado respeitando a forma trazida pela literatura sobre o autor, principalmente a obra *O corpo poético: uma pedagogia da criação teatral* (2010). Em alguns momentos do texto, ao trazer os termos, "proposta", "proposta metodológica" ou

justifica esse estudo no sentido de entender de que modo isso aconteceu, bem como de que forma a Educação Física contribuiu para a constituição de sua proposta. Isso se dá tendo em vista que, normalmente, quando se fala em Lecoq, remete-se à formação em Educação Física, mas não se observa se ela teve ou não contribuição para a construção do "corpo poético" trazido em sua escola de formação de atores, diretores, dançarinos e os mais diferentes artistas que passaram e ainda passam por lá, desde 1956.

As possibilidades de improvisação, as técnicas de movimento e a criação de um "corpo poético" alcançado por meio de exercícios corporais e até elementos gímnicos, aplicados na Escola, serviram de motivação e interesse nas relações entre o campo da Arte da formação do ator e da área da Educação Física. Assim, é possível inferir que Lecoq, autor de relevância do século XX no campo do gesto cênico, muito contribuiu com a área de Teatro, trazendo elementos para acrescentar ainda mais nesse diálogo entre as diferentes áreas.

A Análise de Discurso, como forma constitutiva dessa tese, traz a possibilidade de olhar para além do que já está posto sobre as relações entre Teatro, corpo e Educação Física. Surge como um dispositivo teórico e de análise, por meio do qual se busca compreender a língua em seu sentido, considerando o fato de que não temos como não interpretar; isso sem cair na ilusão de que somos conscientes de tudo (ORLANDI, 2007). Assim, ela nos permite uma relação menos ingênua com a linguagem. A AD não trabalha a língua como um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos como parte de suas vidas, seja na condição de sujeitos, seja como membros de uma determinada forma de sociedade (ORLANDI, 2007).

Assim, apresento como objetivo central dessa tese analisar discursivamente a presença de elementos da Educação Física na significação de "corpo poético", na teoria de Jacques Lecoq, e sua inscrição na Escola Internacional de Teatro, fundada por ele. Para tanto, foi necessário: a) levantar

"metodologia", estarei me remetendo ao processo pedagógico oferecido pela Escola e criado por Jacques Lecoq.

as condições de produção¹¹ que Lecoq teve em sua formação nas áreas da Educação Física e do Teatro; b) compreender os fundamentos e especificidades de "corpo poético", de Jacques Lecoq; c) observar os traços da Educação Física na proposta de "corpo poético" desenvolvida por Lecoq e aplicada na Escola Internacional de Teatro.

Essa pesquisa¹² caracteriza-se como analítica e conta com base bibliográfica e visita institucional, orientada pelos seguintes encaminhamentos metodológicos: a) levantamento do material bibliográfico, o qual serve como sustentação das condições de produção necessárias para as análises; b) visita à Escola Internacional de Teatro Jacques Lecoq, em Paris, para entrevistas e levantamento de material bibliográfico; c) entrevista, no Brasil, com ex-alunos que fizeram o curso na Escola; d) análise das entrevistas realizadas junto à direção e a ex-alunos da Escola.

A aproximação inicial deu-se a partir do contato com a Escola Internacional de Teatro Jacques Lecoq, em Paris, para conhecer a instituição e entrevistar um aluno e a responsável pela Escola. Ao retornar para o Brasil, outras duas entrevistas foram feitas com ex-alunos da Escola, cujo contato deu-se por meio de redes sociais e indicações de profissionais do Teatro. As entrevistas foram delineadas no sentido de compreender, pelo discurso desses sujeitos, as relações da formação de Lecoq em Educação Física, na década de 1940¹³, e o cotidiano da Escola, bem como complementar informações acerca da constituição do corpo poético.

A visita à Escola, em Paris, aconteceu no mês de abril, do ano de 2014, e as duas entrevistas (com a direção e com o aluno) foram realizadas nos dias 27 e 28 do mesmo mês. As entrevistas feitas no Brasil foram realizadas no mês de dezembro de 2014, na cidade de Maringá-PR e, a outra, em janeiro de 2015, na cidade de São Paulo-SP. A partir da pesquisa busquei relacionar as

¹¹ O conceito "condições de produção" é trazido pela proposta da Análise de Discurso (AD). Segundo Orlandi (2007, p. 30), "elas compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação". Podemos citar dois contextos dessas condições: o imediato e o amplo. O sentido imediato é o sentido estrito que leva em conta as circunstâncias da enunciação e o sentido amplo leva em conta os aspectos sócio-históricos, ideológicos, políticos, entre outros.

¹² Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá: CAAE - 28941514.7.0000.0104.

¹³ A década de 1940 foi escolhida por ser o momento em que Lecoq transitava entre os campos do Teatro e da Educação Física, em Paris - França.

condições de produção do momento analisado, no que tange à Educação Física e ao contexto social na década de 1940, bem como desenvolver análises na interlocução com o momento atual. A proposta foi analisar o percurso o movimento averiguando discursivamente a participação da Educação Física na constituição e no funcionamento da proposta de "corpo poético", de Jacques Lecoq, na Escola Internacional de Teatro fundada por ele.

Após a entrevista realizada com a direção e com alunos e ex-alunos da Escola foi dado início ao processo de tradução¹⁴, transcrição e análise das entrevistas. Inicialmente, foram feitas várias leituras do material coletado com o objetivo de perceber com que frequência os discursos se apresentavam para, assim, identificar as marcas que se sobressaíam para análise. Conseqüentemente, foram surgindo eixos temáticos, os quais passaram a ser discutidos por meio das condições de produção e referenciais teóricos que deram suporte ao processo analítico. A primeira análise deu-se com a direção da Escola e, na sequência, com os demais alunos e ex-alunos.

No sentido de organizar a estruturação da tese, quatro seções a compõem. A primeira intitula-se **Condições de produção em Jacques Lecoq**, com desdobramentos nas seguintes subseções: *2.1 A formação de Lecoq e seu vínculo com a Educação Física*, momento em que mobilizo as relações e a formação de Lecoq na Educação Física e trago o momento vivido pelo autor. Em *2.2 Lecoq na mediação Teatro e Educação Física* situo a aproximação e desenvolvimento dos trabalhos de *Lecoq* no entremeio dessas áreas.

Na seção três, **Pré-construído de corpo e corpo poético em Jacques Lecoq**, busco compreender os fundamentos e especificidades de corpo, bem como de "corpo poético" a partir de suas bases fundadoras. Na subseção *3.1 O corpo (como) pré-construído*, apresento a proposta de corpo a partir do pré-construído e das áreas da Educação Física e Teatro, tomando por base a Análise de discurso, ou seja, o "já-dito" e reconhecido sobre o tema. Em *3.2 O "corpo poético" em Lecoq*, incursões são realizadas visando à mobilização de conceitos e termos que auxiliem na compreensão de "corpo poético" a partir do autor e de referenciais teóricos.

¹⁴ Somente uma entrevista teve de ser traduzida do Francês para o português, qual seja, a entrevista da diretora da Escola - Pascale Lecoq - filha de Jacques Lecoq.

Na seção quatro, **Condições de Produção e busca por significação do "corpo poético"**, a subseção 4.1, que a compõe, retrata a teoria-método da Análise de Discurso. Em 4.2 trago informações acerca da *Escola Internacional de Teatro Jacques Lecoq*, em Paris, e em 4.3 *as Condições de produção das entrevistas e dos entrevistados*. Nas subseções 4.3 *A Escola e a constituição do corpo poético na perspectiva da direção* e 4.4 *A Escola e a constituição do corpo poético na perspectiva daqueles que cursam/cursaram a Escola* ocorrem as análises das entrevistas junto aos participantes, mobilizando temas como corpo e "corpo poético".

Durante o percurso dessa tese foi possível compreender como a Escola Internacional de Teatro Jacques Lecoq estruturou-se e manteve-se por quase 60 anos. Foi mister reconhecer os elementos da Educação Física que fazem parte da constituição de corpo poético proposto pelo autor e, por meio das condições de produção, observar as diferentes influências que afetaram a historicidade de Lecoq na construção de sua pedagogia. Isso se dá mediante o desafio de desestabilizar as bases de sustentação e repensá-las, de modo que alguns aspectos existentes, embora não valorizados ou percebidos, possam ser levantados e ressignificados por meio do desenvolvimento dessa tese.

2 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO EM JACQUES LECOQ

As condições de produção apresentam-se como conceito¹⁵ usual da Análise de Discurso que auxilia o analista e o leitor a se aproximar do contexto daquele ou daquilo que se pesquisa. Trazer as condições de Jacques Lecoq logo no início desta tese é conduzir à compreensão do momento vivido e do processo de formação de Jacques Lecoq, tendo em vista que as condições de produção destacam-se por compreenderem fundamentalmente os sujeitos e a situação, trazendo a memória como parte da produção de discurso (ORLANDI, 2007).

Assim, com base em Orlandi (2007), podemos citar dois contextos dessas condições: o imediato e o amplo. A autora explica que o imediato é o sentido estrito que leva em conta as circunstâncias da enunciação; o sentido amplo leva em conta os aspectos sócio-históricos e ideológicos. Assim, entendo que compreender o contexto de cada sujeito é válido no intuito de reconhecer suas condições como enunciador, valorizando suas influências históricas e sociais em uma sociedade capitalista.

As condições de produção implicam o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário. Esse mecanismo produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica (ORLANDI, 2007, p. 40).

Essa seção trata do contexto amplo¹⁶, mobilizando os aspectos históricos e políticos na década de 1940, momento em que Lecoq teve sua formação nos campos da Educação Física e do Teatro. A compreensão da Educação Física do período foi possível mediante o levantamento de referenciais teóricos que tratam da temática, principalmente por autores franceses e produções nacionais e internacionais ligadas ao tema. Destaco que

¹⁵ Os demais termos da Análise de Discurso usados nessa tese são apresentados na subseção 4.1 - A análise de discurso como método de investigação.

¹⁶ O contexto estrito é trazido na subseção 4.3 - Condições de produção das entrevistas e dos entrevistados.

esse posicionamento deu-se em virtude da insuficiência de produções brasileiras acerca do tema, bem como a compreensão de que consultar obras originais do país daria densidade aos referenciais usados nesta pesquisa.

Autores como: Pierre Arnaud, Jean Saint-Martin, Michael Atalli, Pierre Gros, Thierry Terret, Éric Levet-Labry, Christophe Pécout, Luc Robène, Anne-Marie Waser, Mark Evans e Carmen Lucia Soares contribuíram para se pensar a Educação Física no período pesquisado. Destaco que, além de compreender de qual Educação Física falo, também sinalizo o período histórico da França e o caráter político do momento, entendendo que esses elementos de certa forma, dialogam e acabam nos dizendo muito do cenário analisado.

Além disso, levantar as condições de produção permitiu compreender que, muitas vezes, aquilo que está posto no momento histórico e político nem sempre condiz com o que a população ou envolvidos realmente pensam ou fazem sobre determinado tema, a exemplo do período analisado, em que, de um lado, tínhamos um governo que defendia uma Educação Física pautada nos preceitos militaristas, distante do prazer e com regulação excessiva e, do outro tínhamos um povo ainda ligado a práticas esportivas no âmbito do prazer e diversão.

Já na subseção sobre Teatro é possível conhecer como Lecoq envolve-se com essa forma de arte e passa a fazer assimilações com a Educação Física, buscando sempre desvendar o momento e como essas áreas se cruzam e se complementam. Por isso, por mais que a subseção 2.2 seja específica para o campo do Teatro, é extremamente difícil desvinculá-la da Educação Física, pois esse exercício de interlocução era também feito por Lecoq. Tal cenário é evidenciado quando trago Antonin Artaud para situar essas aproximações, bem como ao trabalhar com Mark Evans, Guy Freixe, Ismael Scheffler, Claudia Muller Sachs, Jacques Lecoq, Gilberto Icle, Pierre Philippe-Meden e Éléonore Martin, referenciais que também auxiliam na discussão do campo do Teatro e da vida de Lecoq.

2.1 A formação de Lecoq e seu vínculo com a Educação Física

Retratar o momento histórico da França, em que Lecoq teve sua formação em Educação Física, remete-nos à aproximação das condições de

produção no recorte temporal na década de 1940. Orlandi (2012a p. 50) corrobora que "para não se ter apenas uma concepção intemporal, a-histórica e mesmo biológica da subjetividade – reduzindo o homem ao ser natural – é preciso procurar compreendê-la através de sua historicidade".

O cenário histórico trazido aqui pretende rememorar o que aconteceu naquele tempo/espço em que Lecoq viveu, almejando compreender como e quais sentidos levaram à constituição da Educação Física percorrida por ele. Para isso, inicio esse levantamento a partir de setembro de 1939, no contexto da segunda Guerra Mundial, com a invasão da Polônia pela Alemanha. Esse conflito militar que se estendeu até 1945 envolveu a maioria das nações do mundo. A participação da França teve início em 3 de setembro de 1939, juntamente com a Grã-Bretanha. Davies (2009) salienta que, apesar da falta de auxílio ao aliado polonês, os estrategistas de Londres e Paris estavam preparados para uma longa guerra, diferentemente do que aconteceu em 1914, na primeira Guerra mundial, quando o movimento, previsto como rápido, perdurou por aproximadamente quatro anos.

Mesmo com as experiências anteriores, a Alemanha invadiu a França de forma inesperada. Tal situação deu-se pelo fato de os franceses concentrarem suas tropas ao longo da fronteira franco - germânica – a dita “Linha Maginot”¹⁷ – e os alemães invadirem a França pelo território franco - belga. Nessa situação, a França foi derrotada e, em primeiro de julho de 1940, a bandeira nazista era hasteada na Torre Eiffel. Iniciava-se um governo colaboracionista liderado pelo Marechal Pétain e por Pierre Laval, que governaria uma parte do país, com capital em Vichy, e outra parte, incluindo Paris, que seria administrada diretamente por Berlim, enquanto uma terceira seria entregue à Itália (PITA, 2012).

Tal cenário levou à preocupação para com o reerguimento da França. Para isso, o foco de políticos e pedagogos voltou-se aos jovens, com o fito de se criar um novo país. O futuro da nação deveria ser preparado para situações de defesa da pátria, a qualquer custo. Por isso, a educação e a Educação Física foram meios privilegiados para alcançar essa juventude, incluindo-a

¹⁷ A linha Maginot foi criada como linha para a defesa do território Francês, sendo batizada com o nome do ministro da Defesa francês André Maginot (1877-1932).

neste plano de moldar o físico e a moral daqueles que seriam a França do futuro (TERRET, 2007; PÉCOUT; ROBÈNE, 2012). Vislumbra-se, assim, uma Educação Física, no período de guerras, com um caráter militarista, bem como para fazer frente às imposições da expansão nazista.

Para que essa proposta desse certo foram criados, em 1940, os Locais Obrigatórios da Juventude, os quais buscavam tornar os jovens “bons cidadãos” por meio da EGS - Educação Geral para o Desporto. O lema deste projeto era "seja forte para melhor servir". Segundo Pécout e Robène (2012, p. 72, 73, tradução nossa), a

Educação Física é uma prioridade educacional que se traduz nas Instruções Oficiais de junho de 1941. Essas, exaltavam as disciplinas de ação com base na filosofia de Bergson (viver consiste em agir), legitimando a criação da EGS, disciplina que consiste em uma educação física geral assegurando a formação de base (ginástica corretiva, higiene e desenvolvimento de resistência orgânica); de iniciação e formação desportiva (esportes individuais, coletivos e jogos esportivos), os jogos, a prática de exercícios rítmicos, dança e canto coral, os trabalhos manuais; passeios e atividades ao ar livre e a prática de primeiros socorros.¹⁸

Essa característica de Educação Física, como recurso político, estava cada vez mais presente nos discursos dos representantes da educação e da Educação Física da época. Para Pécout (2005a, p. 2, tradução nossa),

[...] as atividades físicas sempre serviram a ideologias políticas desde a Terceira República. As muitas práticas ginásticas que apareceram em 1870 após a derrota francesa pela Prússia não tinham outro objetivo senão o de espalhar o discurso vingativo, patriótico e nacionalista.¹⁹

¹⁸ [...] l'éducation physique devient une priorité éducative qui se traduit dans les Instructions Officielles de juin 1941. Ces dernières, prônant les disciplines d'action en s'appuyant sur la philosophie de Bergson (vivre consiste à agir), légitiment la création de l'EGS, discipline qui se compose d'une éducation physique générale assurant la formation de base (gymnastique corrective, hygiène et développement des résistances organiques); d'une initiation et d'une formation sportive (sports individuels et collectifs, jeux sportifs); des jeux ; de la pratique des exercices rythmiques, de la danse et du chant choral ; des travaux manuels ; des sorties et activités au grand air ; de la pratique du secourisme.

¹⁹ [...] les activités physiques ont toujours servi les idéologies politiques depuis la Troisième République. Les nombreuses sociétés de gymnastiques apparues en 1870 au lendemain de la défaite française face à la Prusse n'avaient pas d'autres objectifs que de diffuser le discours revanchard, patriotique et nationaliste.

As questões políticas e ideológicas permanecem como um dos pilares de aperfeiçoamento moral e físico da "raça francesa"²⁰. O tema da regeneração no esporte tornou-se um dos hinos de regime Pétain, que critica o "espírito de alegria" dos anos pré-guerra. Segundo Pétain, esse foi o principal motivo da derrota. Assim, no governo Vichy, o esporte aparece tanto como ferramenta ideal para moldar o físico e a moral quanto como instrumento de doutrinação e enquadramento (PECOUT; ROUBENE, 2012; PIERRE; ATTALI; SAINT-MARTIN, 2008). Tal cenário é evidenciado por Arnaud et al. (2002, p. 30, tradução nossa) ao destacarem que "se Marechal Petain não era Mussolini e muito menos Hitler, a tentação era forte de se inspirar em um 'modelo' político autoritário segregacionista".²¹

Attali (2002) destaca que o estabelecimento da EGS constituiu a chave de um sistema que visava à criação de um homem novo, sendo esta uma forma de lutar contra o intelectualismo excessivo e fazer com que o jovem tivesse disciplina em grupo, aceitando as ordens do chefe ao serviço da coletividade. A característica esportiva e a busca em atingir cada vez mais jovens e crianças "futuro do país" evidencia-se por meio da EGS ao introduzir os testes físicos no ensino primário e novas formações aos professores:

A EGS ilustra perfeitamente a orientação anti-intelectualista de Vichy como o ajuste dos horários para 9h por semana a partir de novembro de 1940. Outra novidade é a introdução de testes físicos no ensino primário, bem como a licenciatura como um certificado facultativo. Tudo é feito para incentivar a prática esportiva. Dizia-se que nova disciplina, levaria efetivamente à formação de novos corpos e de novos professores da educação geral e de esportes. Finalmente, uma política de equipamento é feita com a criação de 15 novos centros regionais de educação geral e esportivas (CREGS), bem como os monitores e atletas de Antibes (CNMA) Centro Nacional cuja missão é treinar atletas de alto nível, enquanto forma instrutores especializados em uma disciplina²² (PECOUT, 2005a, p. 8, tradução nossa).

²⁰ O termo raça francesa é trazido aqui respeitando a literatura e a terminologia que era usada na época para descrever a proposta do governo alemão.

²¹ Si le Maréchal Pétain n'est pas Mussolini et encore moins Hitler, la tentation est fort de s'inspirer d'un "modele" politique autoritaire et ségrégationniste.

²² L'EGS illustre parfaitement l'orientation anti-intelectualiste de Vichy puisque les horaires iront jusqu'à 9h par semaine dans le primaire en novembre 1940. Autre nouveauté scolaire, l'instauration d'épreuves physiques au certificat d'étude primaire ainsi qu'au baccalauréat en tant qu'option facultative. Tout est fait pour inciter la pratique sportive. Qui dit nouvelle

Segundo Pécout (2005b), os "chantiers" (acampamentos) da juventude nasceram, oficialmente, em 31 de julho de 1940, e tornam-se uma instituição do Estado em 18 de janeiro de 1941, a partir de quando todo jovem (homem), com 20 anos, residente em zona livre, deveria realizar um estágio de oito meses em um acampamento da juventude. Dessa forma, entre 1940 e 1944, 400.000 jovens fizeram este estágio. Com toda essa organização, temos, a partir de 1941, duas Escolas Nacionais de formação: a Escola Nacional de Educação Física e Esporte (ENEPS), em Paris, herdeira da antiga Escola Normal, formando professores de Educação Física, e a Faculdade Nacional de Monitores e Atletas (CNMA), aberta em 12 de janeiro de 1941, em Antibes, formando monitores de Educação Física, os quais acompanham os líderes nacionais e treinadores (LEVET-LABRY, 2007).

Essas duas organizações envolvidas, além de focarem a formação em Educação Física e esportes, visavam ao desenvolvimento da política desportiva do regime de Vichy. Igualmente, almejavam um nível diferente de treinamento, mas com destinos paralelos, o que, na essência, consistia em promover o patriotismo, a ordem, a disciplina e a lealdade em oposição aos valores hedonistas de diversão, relaxamento, até então transmitidos. Desse modo, nada melhor do que a escola/educação para se disseminar esses preceitos. Ela vai ganhando força e se tornando cada vez mais frequente, evidenciando-se com "a criação do juramento do atleta, em 1941, usado para coroar esse discurso moral, em que os atletas juravam pela honra treinar com disciplina, abnegação e lealdade para se tornar melhor e melhor servir a Pátria"²³ (PECOUT, 2005a, tradução nossa).

discipline, dit nouveaux enseignants et c'est effectivement le cas avec la formation d'un nouveau corps, les maîtres d'éducation générale et sportive. Enfin, une politique d'équipement est réalisée dont la création de 15 nouveaux centres régionaux d'éducation générale et sportive (CREGS) ainsi que celle du centre national de moniteurs et athlètes d'Antibes (CNMA) dont la vocation est d'entraîner les athlètes de haut-niveau tout en formant des moniteurs spécialisés dans une discipline .

²³ La création, en juin 1941, du Serment de l'Athlète couronne ce discours moral. Les sportifs jurent alors sur l'honneur de pratiquer avec discipline, désintéressement et loyauté pour devenir meilleur et mieux servir la Patrie.

Essa forma de atuação levou à "nazificação"²⁴ do esporte francês, expressão utilizada por Pecout (2005a) em relação às ações dos dirigentes esportivos não "petanistas". Pode-se conhecer o descontentamento com esse cenário, a partir do folheto criado por um grupo de manifestantes de dirigentes desportivos:

Alguns estão surpresos que o grande campeão francês Nakache, recordista mundial na natação, pode ser campeão da França, porque ele é judeu. Se os esportes franceses não tiverem cuidado, em breve vamos proibir os judeus de acesso aos estádios e piscinas, como ocorre na Alemanha. Esta é a nazificação de esporte francês (PECOUT, 2005a, tradução nossa).²⁵

Toda ênfase dada a esse discurso, por sua vez, acabou destacando a ausência de instalações adequadas para a prática das modalidades esportivas, bem como os motivos pelos quais a população estava praticando atividade física, pois esperava-se o exercício da disciplina e da ordem, visando ao progresso e aos preceitos pregados pelo governo Petain. Entretanto, Jacques Dourdin²⁶, ao realizar um levantamento com 3.530 parisienses, entre janeiro e maio de 1942, acerca de suas práticas desportivas respondendo sobre porquê as praticavam, encontrou os seguintes resultados: 26% participantes adultos

²⁴ O termo nazificação do esporte foi usado, à época, na França, para identificar o momento vivido, qual seja, de uso do esporte para fins políticos. Embora o Nazismo tenha seus marcos na história do povo alemão e polonês, ganhou adeptos e configurações em distintas partes do mundo, inclusive na França.

²⁵ Esse documento foi citado por Pecout (2005a) "Protesto por um grupo de dirigentes desportivos: a experiência de Borotra visto à luz das realidades de 1941". Arquivos Caen Memorial, FQ72. Os esportes mencionados: Nakache, campeão mundial de natação foi deportado como judeu, no final de 1943, com sua esposa e filha.

Certains s'étonnent que le grand champion français Nakache, recordman du monde de natation, puisse être champion de France, du fait qu'il est israélite. Si les sportifs français n'y prennent garde, bientôt on interdira aux juifs l'accès aux stades et piscines comme cela a lieu en Allemagne. C'est la nazification du sport français.

²⁶ Formado pela Universidade de Iowa, Ph.D. em Psicologia, em 1928, Dourdin cria, presumivelmente no início da década de 1940, um instituto composto por vários serviços: um serviço de psicologia social, responsável por fazer observações, questionários e estabelecer treinar investigadores; um laboratório responsável pela construção de amostras estatísticas e dados de processo de acordo métodos de Pearson, Sheppard e Fischer; um serviço com várias máquinas de contabilidade eletrônicas para a entrada de dados e sua formatação; um serviço operacional que envolve psicólogos, sociólogos, matemáticos e economistas que interpretam os resultados; um serviço de digitação e desenho (até 1.942 investigações são ilustradas por padrões e gráficos coloridos pintados à mão).

faziam as atividades "por prazer", 21% "como distração", enquanto as crianças, (97%), o faziam "por diversão" (WASER, 1996, tradução nossa).

Pècout (2005a) destaca que essas respostas mostram, claramente, que o desporto imposto por razões morais, ideológicas e de saúde, almejado por Vichy, não produzia os resultados almejados. Com o dito de outro modo, a população continuava apegada ao lado festivo e hedonista do desporto, rejeitando ou resistindo aos ditames oficiais de disciplina e politização, propostos pelo governo de Vichy.

Daí é possível chegar às seguintes ponderações: mesmo com uma política imposta sofrendo resistências e exacerbações no cotidiano popular, não podemos negar que esse período e esse direcionamento ideológico foram marcantes e causaram desdobramentos à prática da Educação Física, dando-lhe um tom militarista naquele momento histórico do país. Esse contexto vivenciado pelos jovens e por aqueles que buscavam uma formação profissional na área foi pleno em imposições militares, respeito à pátria, disciplina, ordem, marcando a atuação de profissionais que tiveram sua formação ligada àquele contexto.

Foi em meio a esse cenário que Lecoq teve sua formação em Educação Física (LECOQ, 2010a; EVANS, 2012; FREIXE, 2014). Segundo Scheffler (2013, p. 34), "a definição mais clara da formação de Lecoq afirma que ele era professor de Educação Física e esportiva, monitor diplomado da Federação Francesa de Atletismo e Natação²⁷". No mesmo sentido, Evans (2012) cita que Lecoq estudou Educação Física em *Bagatelle*, no subúrbio de Paris, onde ganhou diplomas para ensinar atletas franceses. Essa aproximação das modalidades de atletismo e natação é explicada por Attali (2002, p. 69, tradução nossa) ao tratar que:

[...] o desenvolvimento físico da raça francesa [...] determina o decreto do atletismo e natação – esportes de base – exigindo sua prática obrigatória em todas as associações esportivas,

²⁷ *Maitre d'education physique et sportive, moniteur diplome des fédérations françaises d'athlétisme et de natation*. Segundo Scheffler (2013) essa informação foi encontrada em um livreto ilustrado, produzido pela escola logo após o falecimento de Lecoq, em 2009.

além das atividades disponíveis no projeto da EGS que determinam a escolha²⁸.

Por isso, ao vislumbrarmos o cenário constitutivo da formação profissional de Lecoq e, na perspectiva de compreender ainda mais esse contexto vivido por ele, o próximo tópico pretende apresentar as condições de produção a partir de sua biografia e as relações com o Teatro.

2.2 Lecoq na mediação Teatro e Educação Física

Ao problematizar a formação de Lecoq na mediação com o Teatro e a Educação Física, lembro sua vinculação com Antonin Artaud – um dos mais renomados teatrólogos no mundo – haja vista que algumas das ideias de Lecoq aparecem representadas nos escritos do teatrólogo, sobretudo no que se refere à aproximação do Teatro com o trabalho de corpo do atleta, exemplificado pelo seguinte excerto: "o ator é como um verdadeiro atleta físico, mas com a ressalva surpreendente de que ao organismo do atleta corresponde um organismo afetivo análogo, e que é paralelo ao outro, que é como o duplo do outro embora não aja no mesmo plano" (ARTAUD, 2006, p. 151). Daí que perceber aproximações com o trabalho de Artaud é, de certo modo, um meio para se chegar a Lecoq.

Na obra *O Teatro e seu duplo*, publicada pela primeira vez em 1964, no capítulo "Um atletismo afetivo", Artaud retrata as relações entre o trabalho do ator e do atleta, fazendo elos entre os movimentos musculares, a respiração, os apoios, as sustentações, as afetividades, entre tantos outros aspectos que se encontram e se distanciam em ambas as atuações. Para Artaud (2006), o atleta e o ator desempenham funções semelhantes, mas de formas distintas. Destaca que "enquanto o atleta se apóia para correr, o ator se apóia para lançar uma imprecação espasmódica, mas cujo curso é jogado para o interior". (p. 151). No sentido de elucidar tais relações, ele utiliza a respiração como exemplo:

²⁸ Le développement physique de la race française donne au sport toute sa place et permet de décréter l'athlétisme et la natation - sports de base -, rendant leur pratique obligatoire dans toutes les associations sportives. Au-delà, c'est l'inscription des activités disponibles dans le projet d'Education Générale qui en détermine le choix.

Cabe ainda a ressalva de que aqui o movimento é inverso e, com respeito à respiração, por exemplo, enquanto no ator o corpo é apoiado pela respiração, no lutador, no atleta físico é a respiração que se apóia no corpo (ARTAUD, 2006, p. 152).

Possivelmente foram essas relações que motivaram Jacques Lecoq a perceber relações entre as experiências corporais adquiridas nas diferentes modalidades esportivas e o Teatro. O elo entre esporte e Teatro é sinalizado por Philippe-Meden e Martin (2014, p. 102) como uma relação possível. Para eles, esportes e Teatro têm em comum a busca de uma mesma qualidade cognitiva: a impressão daquilo que é vivo.

O interesse de Lecoq por essas linguagens deu-se desde muito jovem, no início do século XX, ao sentir-se atraído especialmente pela natação, pela corrida e pelos saltos, experiências que o levaram a tornar-se atleta. Por meio delas, Lecoq buscou perceber a “geometria” dos movimentos, estendo-as à vida cotidiana, relação intrínseca que ele denomina de “poesia do esporte”. Nas suas palavras: “Cheguei ao teatro por meio do esporte. Desde os 17 anos, numa academia de ginástica, nas rotações nas barras paralelas e na barra fixa, descobri a geometria do movimento [...] Descobri aí sensações extraordinárias que estendia para a vida cotidiana” (LECOQ, 2010a, p. 27).

Como ginasta, esportista e professor de Educação Física com interesse pelo corpo na dimensão da interpretação e da expressão do ator, Lecoq investigou maneiras para predispor-lo a assumir diferentes atitudes solicitadas pelos mais diversos tipos de personagens e propostas cênicas. Essas sensações foram o combustível para que aumentasse cada vez mais o interesse pelo diálogo entre essas duas linguagens. Em seu livro *Theater of Movement and Gesture*, traduzível por *Teatro de Movimento e Gesto* (LECOQ, 2010b), ele descreve suas primeiras experiências com esportes e a significância que eles tiveram em seu desenvolvimento.

Eu sempre amei o movimento. Meu primeiro contato com ele foi em estádios e piscinas, onde eu podia simplesmente apreciar o ato de se mover: a extensão do corpo ao jogar o disco, ritmando minha respiração e dando passos longos em corridas, aquele momento de suspensão que você passa por cima da barra no salto em alturas. Essas ações expandiram minha

mente, e eu conseguia me sentir pulando alto, nadando rápido com a corrente do rio. Dando voltas na pista ao entardecer, eu costumava ver minha sombra aumentando e diminuindo de acordo com a posição do sol²⁹ (LECOQ, 2010b, p. 95, tradução nossa).

Lecoq, além de pôr em evidência as contribuições que a prática esportiva dera a sua vida, destaca o caminho percorrido junto às inúmeras possibilidades de atuação na área, as quais acabaram influenciando seu trajeto até o campo do Teatro.

Meu corpo se lembra de tudo isso. Eu consigo me lembrar de fazer 1.500 metros nadando onde o tempo parecia sumir gradativamente e o ritmo constante do meu nado “crawl” me ajudou a resolver problemas de matemática que eu tinha que fazer de tarefa. Essas sensações físicas eram tão poderosas que ainda posso senti-las hoje e também sei que indubitavelmente influenciaram minha forma de ensinar movimento. Apesar da Ocupação, durante a guerra eu consegui ainda continuar treinando e me tornar um professor de educação física e depois, um fisioterapeuta. Esse trabalho paramédico me levou a me especializar em reabilitação, principalmente com paralíticos, e o conhecimento anatômico que isso me deu se mostrou extremamente válido. Como vê, foi a educação física e a reabilitação que me conduziram às expressões corporais, movimento e, depois, à mímica e ao teatro [tradução nossa]³⁰ (LECOQ, 2010b, p. 96).

Essas impressões trazidas por Lecoq apontam para a valorização da Educação Física e das experiências esportivas vivenciadas pelo autor. A visão de Lecoq acerca desses momentos transcendem o simples vivenciar ou praticar, pois conseguia perceber o movimento para além dele. Tinha a

²⁹ I have always loved movement. My first introduction to it was in stadiums and swimming pools, where I could enjoy the simple act of moving: the body's extension in throwing the discus, pacing my breath and stride in running races, that moment of suspension just above the bar in the high jump. These actions expanded my mind, and I could feel myself jumping high, swimming fast with the river's current. Going around the track in the evenings, I would see my shadow grow larger or smaller depending on the sun's position.

³⁰ My body remembers all of this. I can recall doing a 1,500-metre swim where time gradually seemed to slip away and the steady rhythm of my front crawl helped me solve a maths problem that I had been set for homework. These physical sensations were so powerful that they still flow through me today and they have undeniably influenced my teaching of movement. Despite the Occupation, during the war I was able to continue training and become a teacher in physical education and then a physiotherapist. This paramedical work led me to specialise in rehabilitation, especially with paralytics, and the anatomical understanding that this gave me proved incredibly valuable. You see, it was physical education and rehabilitation that first steered me towards bodily expression, movement and, later, to mime and theatre.

capacidade de observar como as práticas corporais desempenhavam papel polissêmico, indo muito além de uma prática esportiva presa a técnicas de movimento. Apropriando-se disso, conseguia desenvolver suas ações como professor pois, ao se perceber, conseguia ajudar o outro, levando-o, assim, até a atuação na reabilitação de pessoas.

Durante sua formação em Educação Física, Lecoq acabou conhecendo Jean-Marie Conty³¹, o qual, junto a Antonin Artaud³² e Jean-Louis Barrault³³, interessavam-se pelas relações entre esporte e Teatro. Foi nesse momento que Lecoq começava a se sentir ainda mais atraído por essas duas linguagens que lhe chamavam a atenção. Nas suas palavras: "Graças a ele (Conty) descobri o teatro, na época da ocupação, por meio das demonstrações feitas por Jean-Louis Barrault em suas performances de o homem cavalo. Essa foi uma emoção marcante" (LECOQ, 2010a, p. 28).

Guy Freixe (2014, p. 88, tradução nossa)³⁴ destaca que, no amor pela prática esportiva, Lecoq descobre o prazer de ensinar, tornando-se "mestre (professor) de Educação Física", e assim, inicia sua pedagogia. Na figura 01, podemos ver Lecoq dando aula para jovens e trabalhando a suspensão do

³¹ Jean-Marie Conty é filho de Alexander Robert Conty, embaixador da França, e Nelly Le Roy Liberge. Lançado em 1924, a partir da *École Polytechnique*, ele ganha campeonatos de basquete na França e faz parte da seleção do Team França. No final de 1927, ele se tornou um piloto na Aéropostale, onde conheceu Antoine de Saint Exupéry. Como foi atleta de alto nível, Jean-Marie Conty tornou-se, durante a guerra, responsável pela Educação Física na França. Seu interesse pelo Teatro levou-o a encontrar as ligações entre esporte e Teatro - causa da *Educação pelo jogo dramático*. Foi no final da guerra que ele conheceu Jacques Lecoq e Gabriel Primo que, sob sua liderança, vão para o Teatro e criam a banda "Os Aprendizes de São João".

³² Antonin Artaud foi poeta, dramaturgo e ator. Nasceu em Marselha, em 1896 e, aos 21 anos mudou-se para Paris, tornando-se ator. Até sua morte, em 1948, escreveu dezenas de textos que testemunham a eterna hesitação da alma, tão lúcida em alguns momentos quanto sombria em outros, pela característica de seus textos em discutir a tensionalidade entre o campo sensível e o racional. Entre suas obras estão *L'Ombilic des limbes* (O umbigo dos limbos), *Le Pèse-nerfs*, (O Pesa Nervos) e a mais famosa *Le Théâtre et son Double* (O Teatro e seu duplo), obra referência para grandes nomes do teatro, como Peter Brook, Jerzy Grotowski e Eugenio Barba.

³³ Jean-Louis Barrault iniciou sua carreira, em 1931, como mímico e depois passou para o cinema. Após a Segunda Guerra Mundial, trabalhou ativamente na Comédia Française com a atriz Medelaine Renaud que viria a ser sua esposa por mais de 50 anos. Juntos percorreram o mundo com grandes clássicos.

³⁴ À cet amour de la pratique du sport succède la plaisir de son enseignement. Lecoq devient "maître d'éducation physique", et s'initie à la pédagogie. Il est marqué bien évidemment par l'hébertisme que est la base de l'éducation physique telle qu'elle se met en place à partir des années vingt.

corpo, em que o corpo é utilizado como apoio em atividades executadas ao ar livre.

Figura 01 – Lecoq ensinando exercícios físicos durante uma manhã



Fonte: Foto da coleção da Escola Jacques Lecoq. Imagem trazida no artigo de Evans (2012).

Ainda, segundo Freixe (2014), Lecoq é claramente marcado pelo hebertismo, que é a base da Educação Física que se implementa a partir dos anos 20 do século passado. O hebertismo trazido pelo autor é a terminologia usada para classificar as manifestações criadas por George Hébert, como explica Soares (2003) em seu artigo "Georges Hébert e o método natural: nova sensibilidade, nova educação do corpo". Nele, a pesquisadora destaca que Hébert foi um oficial da marinha francesa que, na primeira metade do século XX, elaborou um conjunto de procedimentos para exercitar o corpo, o qual denominou "método natural". Tal proposta pressupunha o retorno à natureza, a importância do sol, as atividades ao ar livre, a nudez controlada e a crítica à especialização esportiva. Philippe-Meden e Martin (2014, p. 122) destacam que:

[...] tenente de navio da marinha francesa, reformador da ginástica no Batalhão dos Fuzileiros Navais em 1904 e diretor do Colégio de Atletas de Reims (1912-1914), Georges Hébert (1875-1957) é o promotor do Método Natural da Educação Física, viril e moral, introduzido por Jacques Copeau, na École de Vieux Colombier, em 1920. O Método Natural é concebido de acordo com os dez grupos de exercícios para os quais o corpo humano está especialmente organizado: caminhar, correr, pular, escalar, carregar, lançar, defender-se e nadar, aos quais se acrescentam a quadrupedia e o equilíbrio.

A proposta do método natural de Hébert, a partir destes dez grupos de exercícios, aponta como o método conseguia abranger os diferentes movimentos do corpo, ações essas necessárias tanto para a prática esportiva quanto para a atuação do ator. A aproximação com este método já sinaliza para a relação com a formação do ator, bastante ligada aos movimentos básicos trazidos na proposta de Hébert, e para o distanciamento da técnica esportiva.

Hébert (1916, p.1, tradução nossa) apresenta em seu *Guia Prático da Educação Física* que:

A atividade é uma lei da natureza. Todo ser vivente, obedecendo a necessidade natural de atividade que está nele, chega a um desenvolvimento físico completo pelo simples uso de seus órgãos de locomoção, de seus meios de trabalho e defesa. O homem no estado de natureza, o selvagem, por exemplo, forçado a levar uma vida ativa para superar a suas necessidades, realiza seu desenvolvimento físico completo executando apenas os exercícios naturais e utilitários: andar, correr, pular, subir, levantar, lançar, nadar, defender e envolver-se nas tarefas mais comuns [...]³⁵

Um exemplo desses trabalhos pode ser observado na Figura 02, que ilustra educativos elementares de equilíbrio proposto, por Hébert em seu *Guia Prático*.

³⁵ L'activité est une loi de la nature. Tout être vivant obéissant au besoin naturel d'activité qui est en lui, arrive à un développement physique complet par la simple utilisation de ses organes de locomotion, de ses moyens de travail et de défense. L'homme à l'état de nature, la sauvage par exemple, obligé de mener une vie active pour subvenir à ses besoins, réalise ce développement physique intégral en exécutant uniquement les exercices naturels et utilitaires: marche, course, saut, grimper, lever, lancer, natation, défense et en se livrant aux besognes les plus communes.

Figura 02 - Trabalho coletivo de educativos elementares



Fonte: Guia Prático (HÉBERT, 1916, p. 55).

Outros nomes também aparecem como possíveis influências nessas práticas corporais que, no futuro, de forma direta ou indireta, chegariam até Lecoq. Entre eles, podemos destacar o coronel Francisco Amoros, um espanhol que, em torno de 1814, levou a ginástica para a França e, com seus trabalhos, acabou naturalizando-se francês, criando ginásios nos quais se tinham aparelhos usados até hoje na ginástica, como barra fixa e cavalo com alças. Segundo Langlade e Langlade (1970, p.27),

[...] a ginástica amorosiana dominou totalmente o panorama militar e civil da França, por meio da obra de seu criador e de seus continuadores, entre os quais podemos citar o coronel D'Argy e o Napoleão Laisné (1810-1896). O primeiro foi nomeado em 1852 Diretor da "Escola Normal Militar de Ginástica" em Joinville-le-Pont local em que foi praticada a ginástica amorosiana por em torno de 50 anos [...].

Lecoq (2010b, p. 36)³⁶ destaca que "o militarismo não foi a única influência sobre a ginástica e o movimento". Nessa direção Pehr Henrick Ling, destaca-se pelo seu Instituto Central de Ginástica, na Suécia, em 1814, cujo objetivo era desenvolver um regime de "o homem saudável". Ele criou exercícios analíticos que se seguiram em posições rígidas e, finalmente, corrigindo deficiências físicas, tudo feito, segundo Ling, com o mínimo esforço. Para Langlade e Langlade (1970, p. 26), com a ideia de conferir finalidade corretiva aos exercícios, graças a um valor de modelagem sobre o corpo, em suas formas e atitude, Ling concretizou as bases da ginástica sueca, que tinha como foco principal elevar a moral e a saúde do povo, formando homens de "bom aspecto" que pudessem preservar a paz no país.

Lecoq também dialogou com outros nomes de destaque, principalmente no contexto da Educação Física, mesmo que tais personagens trabalhassem em outras linhas como, por exemplo, Etienne Marey (1830 – 1904) e Georges Demeny (1850 – 1917), estudiosos ligados à análise do movimento humano. Lecoq os reconhecia como uma proposta de grande importância para o avanço da ciência, tendo em vista que a perspectiva de trabalho com a Educação Física ia para além disso, não se prendendo apenas à análise mecânica do movimento. Evans (2012), baseando-se nos estudos de Murray (2003), destaca que:

Mesmo com uma vida inteira repleta pelo esporte, [Lecoq] rejeita uma abordagem que promove simplesmente *fitness* e virtuosidade atlética. Depois da Segunda Grande Guerra, a observação do movimento e o uso eficiente do corpo foi muito mais comumente relacionado nas nações democráticas com a melhoria do indivíduo e seu senso de 'self-use' (uso do próprio corpo). O conhecimento sobre o corpo nesse sentido mudou de conhecimento de habilidades de corpos que trabalham para atingir metas, para conhecimento do corpo de cada indivíduo e a integração desse conhecimento com seu conhecimento do seu próprio corpo (EVANS, 2012, p. 166, tradução nossa).

³⁶ The military was not the only influence on gymnastique and movement. In 1814, Henrick Ling opened his Central Institute of Gymnastics in Sweden. His aim was to develop a regime for 'the healthy man'. He created analytic exercises that followed strict positions and ultimately corrected any physical deficiency. This was all done with the minimum of effort and had little in common with sports and outdoor exercises.

Lecoq teve suas primeiras aulas de Teatro na Associação *Travail et Culture* (TEC). Os trabalhos desenvolvidos eram de improvisação em mímica, com Claude Martin, aluno de Charles Dullin, e de improvisação em dança, com Jean Séry, antigo dançarino de ópera. Ao falar de suas experiências, observa: “utilizávamos sempre como primeira linguagem os gestos do esporte: eu nadava; ele corria! [refere-se ao poeta e ator dramático Gabriel Cousin]. Esporte, movimento e teatro já estavam, para mim, associados” (LECOQ, 2010a, p. 28).

A partir dessas aproximações com o Teatro, Lecoq e um grupo de amigos criaram o grupo Auroques, e depois, com as contribuições do professor de Educação Física de Bagatelle³⁷, Luigi Ciccione, forma-se o grupo "Os aprendizes de São João", do qual também faziam parte Gabriel Cousin e Jean Séry. O grupo apresentava-se em diferentes espaços, dançando, cantando e fazendo mímicas das canções de Charles Trenet³⁸. Ao apresentarem *Les compagnons* foram vistos por Jean Dasté, que convidou alguns integrantes a participarem da companhia que estava se constituindo, chamada *Les Comédiens de Grenoble* – o que, para Lecoq, foi o começo da atividade teatral profissional. Assim, ele expressa: "Assumi o treinamento da companhia. Era preciso, agora, não mais treinar atletas, mas um rei, uma rainha, personagens do teatro, prolongamento natural do estudo dos gestos esportivos. Não me dei conta da transição" (LECOQ, 2010a, p. 29).

Com Jean Dasté, Lecoq descobriu o Nô japonês³⁹ e a interpretação com máscaras, habilidades que acabariam marcando sua forma de trabalho por muito tempo. Foi em uma figuração com mímicas e máscaras, idealizada por Marie-Hélène e Jean Dasté, intitulada *L'Exode*, que Lecoq aproximou-se da famosa máscara neutra⁴⁰, até então conhecida por “máscara nobre”.

³⁷ Esse foi o local onde Lecoq estudou Educação Física.

³⁸ Charles Trenet (1913-2001) foi cantor, compositor, letrista de cerca de mil canções, artista plástico, poeta e escritor. Revolucionou a música francesa nos anos 1940 com versos e estética inspirados nos poemas de Paul Éluard e Jacques Prévert.

³⁹ Nô japonês é uma forma clássica de Teatro profissional japonês, que combina canto, pantomima, música e poesia. Executado desde o século XIV, é uma das formas mais importantes do drama musical clássico japonês.

⁴⁰ Para Icle (2006), o termo "máscara neutra" refere-se a uma máscara muito usada no aprendizado dos atores. Objetiva neutralizar a expressão facial do ator para enfatizar aspectos expressivos do corpo, entre outras coisas. Brondani et. al. (2012) destacam que a máscara

O fato de Dasté ter sido aluno de Jacques Copeau (1879 - 1949) acrescido das inúmeras apresentações realizadas pelo grupo em Grenoble, levaram Lecoq a descobrir o estilo "Copiaux"⁴¹, o qual visava levar o Teatro, com meios simples, a audiências interioranas francesas. Como observa Lecoq (2010, p. 30): "Descobri ali o espírito dos 'Copiaux', essa vontade de dirigir-se a um público popular, com um teatro simples e direto". Copeau foi para Lecoq uma referência, assim como Charles Dullin⁴², da mesma família teatral. Assim, para Lecoq, a juventude se reconhecia no espírito da Escola que ele havia fundado, em Paris. Sobre isso, Sachs (2013, p. 27) sinaliza:

A paixão pela simplicidade, um dos principais pilares do movimento modernista da época de Copeau, presente também na música, na literatura, na poesia, na pintura e na escultura, é também uma característica significativa da pedagogia de Lecoq. Assim como a crença de que "menos é mais", ambos procuraram reduzir o teatro a seus elementos mais simples, básicos e profundos. Em sua escola, Copeau usava máscaras com o intuito de exteriorizar os conflitos internos, pois acreditava que diminuindo o potencial da face para comunicar, obrigaria o corpo a buscar alternativas para fazê-lo.

Essa proposta de trabalho permite que o ator tenha liberdade de criação e, ao mesmo tempo, consiga buscar sua essência, ou seja, seu autoconhecimento, ações essas consideradas importantes para o seu trabalho. Essa simplicidade de Copeau, também observada nos trabalhos de Hébert na seção anterior, influenciaram e contribuíram para o desenvolvimento da proposta de Lecoq.

Ainda sobre a forma de trabalho de Copeau, Gilberto Icle (2010, p. 47), na obra *O ator como Xamã*, destaca:

Copeau preocupava-se com a renovação do teatro, que, em sua época, na França, estava mergulhado na ambição comercial. Sonhava em retomar o ator lúdico da *commedia Dell'Arte*. Um dos aspectos revolucionários era o uso da improvisação. Usava esse recurso não só como método, mas

configura-se como ferramenta que amplia as potencialidades cênicas de quem a utiliza, revelando habilidades desenvolvidas provenientes de muito treino e dedicação.

⁴¹ O espírito Copiaux pode ser compreendido como uma forma de trabalho teatral voltada para o popular, com um Teatro simples e direto.

⁴² Charles Dullin foi ator, diretor, professor de Teatro e aluno de Jacques Copeau.

na tentativa de ressuscitar o gênero improvisado com personagens do seu tempo. Não acreditava no texto como ponto de partida, mas como resultado do processo: deseja enfim, uma nova teatralidade do ator e do espetáculo.

Nessa perspectiva, Copeau buscava reinventar o Teatro a partir do ator, galgando formas para fugir do ator e do Teatro que vinham configurando-se naquele tempo/espço. Para Scheffler (2009, p. 25),

[...] o final do século XIX e início do século XX foram marcados por um movimento de investigação, pesquisa e experimentação teatral intensos na Europa, quando notadamente surgiu a figura do encenador. Esta modernização lançou diversas propostas para a renovação do teatro europeu e conseqüentemente ocidental. As novas propostas se insurgiam ao teatro dominante, contra a tendência ao comercialismo dos espetáculos, a falta de preocupação com o desenvolvimento da linguagem teatral e discussões sobre a função do teatro nas sociedades de então.

Com visão de mudança, Copeau, após a sua primeira temporada no Teatro de Vieux-Colombier⁴³ (1913-1914), e mediante um período de pausa devido à guerra, propõe-se a refletir sobre os problemas na formação do ator. Para Freixe (2014, p. 25, tradução nossa)⁴⁴, ele começa visitando "Gordon Craig⁴⁵, que fundou sua escola na arena Goldoni, em Florença, e lá permaneceu de 14 setembro a 17 outubro de 1915, antes de viajar a Genebra para participar das aulas dadas por Jacques Dalcroze em seu Instituto recém-criado". Nesse momento, Copeau aproxima-se dos trabalhos com crianças e adolescentes a partir dos movimentos rítmicos, da improvisação, das descobertas e novidades, algo comum de se sentir nas aulas de Dalcroze (FREIXE, 2014).

⁴³ Segundo Godois e Collaço (2007), o Teatro do Vieux-Colombier (Velho Pombal) iniciou suas atividades na Paris dos anos de 1913, situado à margem esquerda do Rio Sena, vizinho dos estabelecimentos escolares e universitários, próximo de um bairro rico. Jacques Copeau instalou-se num espaço sem as características adequadas à representação artística. Precisou adaptá-lo e proceder à concretização de um espaço em consonância com a renovação dramática a que almejava.

⁴⁴ Il part visiter Gordon Craig, qui vient de fonder son école de l'arena Goldoni à Florence, et y reste du 14 septembre au 17 octobre 1915, avant de se rendre à Genève pour suivre les leçons données par Jacques Dalcroze dans son Institut nouvellement créé.

⁴⁵ Gordon Craig foi ator, cenógrafo, produtor e diretor de teatro inglês.

Foram essas experiências que conduziram Copeau, no retorno a Paris, em 1915, a desenvolver sua proposta de trabalho, o que posteriormente acabaria afetando Lecoq por intermédio de Dasté. Nas palavras de Lecoq, citadas por Freixe (2014, p.87, tradução nossa): "eu cheguei do esporte, da educação física e seu sonho humanista. Eu fui encontrar na Itália a terra onde plantei minha aventura e onde tive uma experiência teatral completa. Copeau, mais o esporte, mais a Itália: três referências a partir das quais eu pude fazer uma escola"⁴⁶.

Em 1947, Lecoq deixa Grenoble e começa a ministrar aulas de expressão corporal na EPJD (*L'Education Par le Jeu Dramatique*), escola fundada por Barrault e que não se prendia a métodos convencionais. Na sequência, foi para Coblença, na Alemanha, local em que fez suas primeiras conferências/demonstrações na função de animador dramático dos encontros franco-alemães da juventude. Essa experiência, para Lecoq, foi bastante rica, tendo em vista que ao trabalhar a máscara neutra conseguiu desmecanizar os corpos daqueles jovens alemães.

Gosto de imaginar que 'desnazifiquei' um pouco a Alemanha: eu propunha um movimento-teste, de descontração, que consistia em levantar os braços e depois soltá-los... Constatei que eles faziam esse gesto de maneira ligeiramente diferente da nossa. Eu os ensinei então a relaxar (LECOQ, 2010a, p.30).

A percepção e a sensibilidade de Lecoq para com o corpo ficam nítidas na passagem citada, ao apontar para um corpo que vinha sendo moldado e obediente ao cenário daquele tempo/espço e que, dada a situação, imprimia-se nos movimentos corporais daqueles que ali viviam. Ao chegar com uma proposta de um simples relaxamento evidenciou-se um corpo padrão, ligado certamente aos moldes de um corpo disciplinado, moldado. Logo, a proposta de Lecoq em romper com essa normativa possibilitou o surgimento de novos movimentos corporais a partir de cada um, contribuindo, assim, com um trabalho diferenciado para aquele momento.

⁴⁶ J'arrivais du sport, de l'éducation physique et son rêve humaniste. J'allais trouver en Italie la terre où planter mon aventure et où faire une expérience théâtrale complète. Copeau, plus le sport, plus l'Italie: trois références à partir desquelles j'ai pu faire une école.

Em 1948, Lecoq teve a intenção de passar três meses na Itália a convite de Gianfranco De Bosio e Lieta Papafava⁴⁷, mas sua estadia perdurou por oito anos. O primeiro trabalho de Lecoq foi no teatro universitário de Pádua, onde descobriu a *Commedia Dell'Arte*⁴⁸ e, pela necessidade de confeccionar as máscaras, acabou sendo apresentado a Amleto Sartori. No início, Lecoq ainda fazia as máscaras de papelão como aprendido com Dasté, até o dia em que Sartori ensinou outra técnica e propôs a fazê-las em couro. Lecoq acabou redescobrimo a fabricação das máscaras em couro que, até então, havia praticamente desaparecido. A aproximação de Lecoq com a *Commedia Dell'Arte*, Lecoq levou-o a conhecer Carlo Ludovici, o qual lhe ensinou as atitudes de Arlequim. Esse aprendizado instigou Lecoq a criar, posteriormente, a ginástica de Arlequim⁴⁹ (LECOQ, 2010a).

Outra experiência Italiana que contribuiu com a formação de Lecoq e sua pedagogia foi a criação da Escola de Teatro do Piccolo, em Milão. Na ocasião, teve a oportunidade de trabalhar com os coros, interpretados por dançarinos e dançarinas em estilo expressionista. Segundo o autor, "[...] para renovar os movimentos do coro antigo, cuja forma estava cristalizada, precisei inventar novos gestos. Não imaginava, na época, quanto esse trabalho também influenciaria minha pedagogia" (LECOQ, 2010a, p. 32).

Além disso, a convite de Franco Parenti e mais três artistas– Dario Fo, Giustino Durano e Fiorenzo Carpi⁵⁰– Lecoq contribuiu com a criação de um Teatro de revista político e polêmico sobre a atualidade italiana. Tal ação renovou radicalmente o espírito do teatro de revista italiano, não só pelo novo comprometimento constituído, mas também pelas formas de linguagem corporal utilizadas. Na Itália, Lecoq ainda fundou companhia, dirigiu grupos e atrizes famosas e, como ator, participou de filmagens da primeira transmissão

⁴⁷ Gianfranco De Bosio e Lieta Papafava eram alunos da EPJD (*L'Education Par le Jeu Dramatique*).

⁴⁸ A *Commedia Dell'Arte* é uma forma de teatro popular surgida no século XV, na Itália, e se desenvolve posteriormente na França, permanecendo até o século XVIII. A "*Commedia dell'Arte*" veio se opor à "comédia erudita", também sendo chamada de *commedia all' improvviso* e *commedia a soggetto*.

⁴⁹ As posições da ginástica de Arlequim (nove atitudes), propostas por Lecoq, estão disponíveis na obra *O corpo poético: uma pedagogia da criação teatral* (LECOQ, 2010).

⁵⁰ Franco Parenti (ator do Piccolo Teatro); Dario Fo que, na época estava saindo da escola de Milão; Giustino Durano (ator-cantor), Fiorenzo Carpi (músico do Piccolo Teatro).

do teatro de variedades para a televisão italiana, na qual montou numerosas pantomimas cômicas (LECOQ, 2010a).

Em 1956, Lecoq retorna a Paris e, em sua despedida, recebe de Amleto Sartori todas as máscaras de couro da *Commedia Dell'Arte*, o que permitiu torná-las conhecidas primeiro na França e, depois, em todo o mundo. De imediato, abriu sua Escola Internacional de Teatro Jacques Lecoq com um pequeno grupo de alunos, ao mesmo tempo em que dava prosseguimento aos trabalhos de criação. A primeira montagem foi *La famille Arlequin*, seguida por trabalhos no *Théâtre National Populaire*, durante três anos, e a montagem *L'aboyeuse et l'automate*, no Théâtre Quotidien, de Marselha. Paralelamente a isso, fez trabalhos na televisão francesa para jovens, em que foi autor de 26 comédias mudas, uma série realizada por Ange Casta e intitulada *La belle equipe*, com alunos da Escola (LECOQ, 2010).

Com esse cenário, o cotidiano de autor estava bem azafamado, haja vista as direções que ele vinha desenvolvendo em diferentes espaços e os trabalhos da Escola, situação que tornou este momento decisivo para sua carreira.

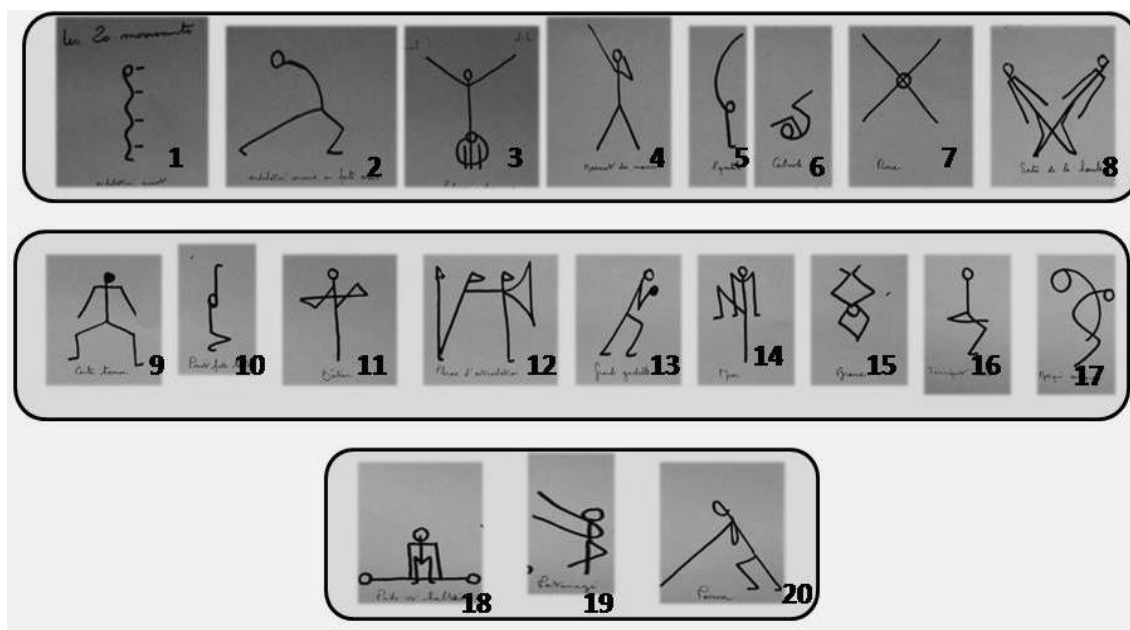
A escola se desenvolvia rapidamente e precisei fazer uma escolha. Decidi então, dedicar-me totalmente à pedagogia, não para abrir um simples curso, mas para fundar uma escola verdadeiramente grande. Na verdade, sempre quis e gostei de ensinar, mas ensinar, sobretudo, para conhecer. É ensinando que posso continuar minha busca, no sentido de conhecer o movimento. É ensinando que compreendo melhor como tudo se movimenta. É ensinando que descobri que o corpo sabe coisas que a cabeça ainda não sabe! Essa pesquisa me fascina e, ainda hoje, desejo compartilhá-la (LECOQ, 2010a, p. 34-35).

Assim, ao criar sua Escola, Lecoq iniciou sua metodologia com a máscara neutra e com a expressão corporal, a *Commedia Dell'Arte*, o coro, a tragédia grega, a pantomima branca, a figuração em mímica, as máscaras expressivas, a música e, como base técnica, a acrobacia dramática e a mímica da ação. Nas palavras de Lecoq (2010a, p.35): "muito rapidamente, acrescentei um trabalho sobre improvisação falada e escrita. Íamos do silêncio à palavra por meio do que viria constituir o grande tema da escola: a viagem".

Atualmente, o curso⁵¹ de formação de ator proposto pela Escola Internacional de Teatro Jacques Lecoq desenvolve-se em dois anos, sendo o primeiro dedicado aos princípios básicos do jogo e da criação dramática e, o segundo, à utilização desses princípios aplicados às diferentes tradições de jogo dramático: melodrama, *Commedia Dell'Arte*, bufão, tragédia e clown.

As diferentes experiências vividas por Lecoq foram, de certa forma, aplicadas em sua proposta de trabalho, o que levou a Escola a apresentá-la na diversidade de sua formação, característica essa que atrai diferentes profissionais interessados em seus vários temas. Um dos exemplos da apropriação, por Jacques Lecoq, do universo constitutivo da Educação Física em sua forma de trabalho é a presença dos 20 movimentos propostos por ele, os quais devem ser apreendidos pelos alunos no primeiro ano de curso. O próprio Lecoq fez estes desenhos a mão e, em grande parte deles, é possível identificar a presença de elementos da Educação Física.

Figura 03 - Vinte movimentos criados por Jacques Lecoq



Fonte - Disponibilizado por um dos entrevistados e adaptado por Antonio Carlos Monteiro de Miranda.

⁵¹ Trarei, na subseção 4.1, a descrição dos cursos da Escola e da visita realizada no ano de 2014.

Cada um dos 20 movimentos⁵² propostos por Jacques Lecoq apresenta um nome em francês, adaptado para o português pelo pesquisador, conforme mostra o Quadro 01:

Movimento	Nome em Francês	Tradução ⁵³
1	Ondulation en avant	Ondulação para frente
2	Ondulation en arrière	Ondulação para trás
3	Eclosion	Eclosão
4	Massues	Massue - clave (malabarismo)
5	Equilibre	Parada de Mãos
6	Roulade	Rolamento
7	Roue	Roda
8	Les 9 attitudes	As nove atitudes
9	Travelling	Travelling
10	Point fixe	Ponto fixo
11	Bâton	Bastão
12	Phrase d'articulation	Frase de articulação
13	Godille	Godille (canoas)
14	Mur	Muro
15	Brasse	Nado peito
16	Tourniquet	Giro
17	Disque	Lançamento de disco
18	Haltères	Halterofilismo
19	Patinage	Patinação no Gelo
20	Passeur	Barqueiro

Quadro 01 - Vinte movimentos propostos por Jacques Lecoq.

Os vinte movimentos criados por Lecoq são executados em uma sequência livre, desde que todos sejam realizados e o aluno crie "uma viagem interessante"⁵⁴, ou seja, consiga encadear os movimentos de forma que tenha um sentido para ele. A proposta é que o ator consiga fazer os movimentos com toda a realidade que aquela ação retrata, buscando sua precisão. Entre eles, podemos observar movimentos bem semelhantes aos da *Commedia Dell'arte*, a exemplo das nove atitudes e do *travelling*, movimentos que se assemelham às posições do personagem arlequim. Entretanto, o que chama a atenção é a presença de movimentos como "ondas para frente e trás", comuns no contexto da ginástica e da dança, movimentos de malabarismos (comum como conteúdo

⁵² A figura foi disponibilizada por Andreas Simmas em situação de entrevista e a tradução dos movimentos foi feita pelo outro entrevistado Gabriel Hirschhorn.

⁵³ Com a ausência de uma tradução oficial, esta foi feita de acordo com os movimentos e a tradução dos termos, pelo aluno Gabriel Hirschhorn, exclusivamente para essa pesquisa.

⁵⁴ Expressão muito usada no contexto da Escola.

das atividades circenses), parada de mãos, rolamento e roda, como elementos característicos das modalidades ginásticas, assim como o giro, existente em diferentes práticas. Outros movimentos que possuem aproximações com o universo da Educação Física e dos esportes são o nado peito, o lançamento de disco, o halterofilismo e a patinação no gelo.

A apropriação desses movimentos por Jacques Lecoq deu-se por meio de suas experiências com as modalidades esportivas a partir do entendimento de que o seu contribuiria para o domínio do corpo. Em suas palavras: "[...] o que pratiquei, na realidade da minha vida esportiva, transmiti naturalmente, numa mímica de ação" (LECOQ, 2010a, p. 116-117). Para o autor, esses movimentos gravam circuitos físicos no corpo sensível, e nesses circuitos inserem-se as emoções. Ele ainda complementa:

Sentimentos, humores e paixões se expressam por meio de gestos, de atitudes e de movimentos análogos aos das ações físicas. É importante para os jovens atores saber como o corpo "puxa", como "empurra", a fim de poder, se for o caso, expressar todas as maneiras particulares, de um personagem, de "puxar" ou de "empurrar". Analisar uma ação física não é emitir uma opinião, é apreender um conhecimento, base indispensável para a interpretação (LECOQ, 2010a, p. 117).

Cada movimento executado tem uma função e um objetivo, criados em diferentes momentos da vida de Lecoq, a exemplo dos três primeiros (ondulações frente e trás e eclosão). Estes indicam três posições dramáticas: *estar com*, *o ser a favor* e *o ser contra*. A execução dos movimentos deve fazer sentido para o praticante de modo que ele consiga visualizar relação entre os movimentos que executa. Todo esse processo tem como proposta a constituição de corpo poético e, por isso, a aprendizagem e a repetição desses movimentos são essenciais para que o aluno consiga desenvolver-se dentro da proposta da Escola e avance em seus estudos, como a Instituição espera que isso aconteça.

Por isso, na busca de entender como esses conteúdos se apresentam na proposta de "corpo poético" da Escola, desenvolvo, na próxima seção, discussões acerca do corpo, em geral, por meio do suporte de interlocutores

para, após, focalizar o "corpo poético" a partir de Jacques Lecoq e de autores que contribuem com esse debate.

3 PRÉ-CONSTRUÍDO DE CORPO E CORPO POÉTICO EM JACQUES LECOQ

Pensar em um corpo que sofre influências cotidianas e históricas é um primeiro passo para questionar padrões corporais hegemônicos de nossa sociedade. Tal entendimento, percebido na teoria do francês Jacques Lecoq, visa à ruptura com uma forma de racionalidade que desconsidera o campo sensível e com padrões corporais preexistentes que retiram dos sujeitos possibilidades de perceber, explorar e sentir o próprio corpo, algo que, na sociedade hodierna, tem se tornado cada vez mais frequente a partir da busca por uma estética da aparência.

No campo da Arte⁵⁵, o corpo é considerado um dos mais importantes elementos para o trabalho dos diferentes sujeitos. Daí a necessidade de se pesquisar um corpo desperto na sua integralidade, materializado em suas percepções internas e externas a partir de uma prática que busque transcender o movimento técnico, sem esquecer de sua importância. Trata-se de propiciar às pessoas o autoconhecimento para, assim, se humanizar e, conseqüentemente, tornar-se mais profundo em suas atuações, sejam elas pessoais ou profissionais.

Nessa direção, entendo que trazer o pré-construído⁵⁶ de corpo a partir dos desdobramentos dessa tese possibilita aproximações com os diferentes

⁵⁵ Tomo o conceito de Arte, com base em Marcuse (1968), Fischer (1970) e Neckel (2005). Para Marcuse (1968, p. 140), as manifestações próprias do indivíduo, ou de suas relações, permitem a libertação daquele "que fracassou e da promessa que foi traída". A arte opõe-se à repressão institucionalizada, pois "[...] num estado de não-liberdade, a arte só pode sustentar a imagem da liberdade na negação da não-liberdade". Por essas e outras características, a arte é considerada, muitas vezes, perturbadora e revolucionária, haja vista que o artista enfrenta sempre o desconhecido. Aquilo que ele traz de volta dessa confrontação é uma novidade, um símbolo novo e uma nova visão de vida. Para Fischer (1973), a função da arte não é a de passar por portas abertas, mas é a de abrir as portas fechadas. Dentro da perspectiva da Análise de Discurso, partimos da proposta de Discurso Artístico (DA) trazida por Neckel (2005) ao sinalizar que as condições de produção do DA são de 'liberdade'; seu espaço de constituição é de uma materialidade histórica que se fundamenta na ruptura, na subversão, na não linearidade. O objeto de arte dotado de discursividade não está apenas num lugar único de significação, pois opera sempre num espaço de re-significação, o que já remete a outros dizeres possíveis.

⁵⁶ Michel Pêcheux (2009, p. 89-90) traz as discussões sobre pré-construído. Segundo ele, o termo foi criado por P. Henry para designar o que remete a uma construção anterior, exterior, mas sempre independente, em oposição ao que é "construído" pelo enunciado, o que não acontece por exemplo com o nome próprio, "pela excelente razão que o nome próprio é

sentidos decorrentes desse pré-construído, os quais são aqui tecidos na dinâmica da Educação Física e do Teatro – áreas que tomam o corpo em movimento como meio de transformação e via de percepção do mundo. Assim, compreender a constituição sócio-histórica e científica do corpo possibilitará o engajamento junto a esse tema para a discussão aqui levantada acerca dos elementos da Educação Física e do Teatro que constituem a proposta de "corpo poético". Para tanto, essa subseção organiza-se a partir de dois subtópicos: 3.1.1 *o corpo (como) pré construído na Educação Física* e 3.1.2 *o corpo (como) pré construído no Teatro*, além de incursões pelo corpo na perspectiva da Análise de Discurso.

3.1 O corpo (como) pré-construído

Ao tratar o pré-construído⁵⁷ de corpo nesta subseção⁵⁸ mobilizo os diferentes sentidos dados ou adquiridos ao/pelo corpo durante a história, com o intuito de reconhecer como as diferentes mudanças afetam/afetaram a constituição do corpo hodierno. Busco perceber como o(s) corpo(s) é (são) afetado(s) pelo momento e como diferentes influências atingem suas formas de constituição, no cotidiano e, especialmente, na sua representação nas áreas da Educação Física e do Teatro, haja vista que compreender esse processo poderá indicar as diferentes possibilidades de como o corpo apresenta-se dentro da Escola de Teatro Jacques Lecoq e como os diferentes sentidos passam a afetar a constituição do corpo poético proposto por Jacques Lecoq.

resultante, precisamente, da operação de determinação 'levada ao extremo'. O conceito de pré-construído será desenvolvido na próxima subseção.

⁵⁷ O conceito de pré-construído, segundo Hansen (2009, p. 3), foi proposto por Paul Henry na perspectiva de valorizar a presença do outro e com o objetivo de designar o que remete a uma construção anterior e exterior ao discurso do sujeito. Nas palavras de Paul Henry (2013, p. 1) o pré-construído é "[...] efetivamente, o que se diz, o que se escuta, é sempre atravessado por algo que já foi dito, atravessado por um dito anterior. [...] O discurso não funciona de modo isolado, ele está sempre ligado a outros discursos que se convocam, que são convocados por sua letra, sua materialidade".

⁵⁸ Nesta subseção trabalho com o conceito de corpo, mediante o princípio que essas discussões servirão como base, para compreender o corpo, na proposta de Jacques Lecoq.

Nesse sentido, recorro a Courtine (2011) que, em seu livro *História do corpo: as mutações do olhar no século XX*⁵⁹ apresenta as mudanças no/do corpo durante o século XX. Segundo o autor, até o fim do século XIX o corpo recebeu a atribuição de um papel secundário, mediante uma tradição filosófica cartesiana que o caracterizava como matéria. Foi no século XX, que o corpo começou a ser tratado de outras formas, sendo, primeiramente, na psicanálise com Freud, em que o inconsciente afetava o corpo, seguido por Merleau-Ponty com a encarnação da consciência e, por fim, Marcel Mauss com as técnicas corporais.

Para Courtine (2011, p. 8), foi dessa maneira que o corpo

[...] foi ligado ao inconsciente, amarrado ao sujeito e inserido nas formas sociais de cultura. Faltava-lhe um derradeiro obstáculo a transpor: a obsessão linguística do estruturalismo. Esta, desde o pós-guerra até a década de 1960, ia, com efeito, enterrar a questão do corpo como a do sujeito e suas ilusões.

Tal cenário fez com que, ao fim da década de 1960, a partir de movimentos de igualdade de gênero, etnia, classe e direito ao corpo, mudanças acontecessem nesse tempo/espço e produzissem um novo olhar sobre o corpo, focando as lutas e a referência dos sofrimentos vividos até aquele momento pelas minorias. Caracterizava-se como uma forma de libertação de tudo aquilo sofrido pelos corpos, nas décadas e séculos anteriores. Esse sofrimento do/no corpo é discutido por Foucault (2011) ao afirmar que podemos retratar todo o sofrimento da sociedade de forma histórica ou política, mas é sempre no corpo que isso será refletido. Em suas palavras:

[...] em nossas sociedades, os sistemas punitivos devem ser recolocados em uma certa 'economia política' do corpo: ainda que não recorram a castigos violentos ou sangrentos, mesmo quando utilizam métodos 'suaves' de trancar ou corrigir, é sempre do corpo que se trata - do corpo e de suas forças, da utilidade e da docilidade delas, de sua repartição e de sua submissão. É certamente legítimo fazer uma história dos castigos com base nas ideias morais ou nas estruturas

⁵⁹ A obra "*História do corpo: as mutações do olhar no século XX*" é o terceiro volume da coleção *História do corpo*, dirigida por Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine e Georges Vigarello.

jurídicas. Mas se pode fazê-la com base numa história dos corpos (FOUCAULT, 2011, p. 28).

O pensador ainda contribui para a compreensão de um corpo na perspectiva do controle e da punição ao mostrar que, em diferentes momentos, todo o processo de condenação e instrução dar-se-á por meio do corpo. Em sua obra *Vigiar e punir: a história da violência nas prisões*, o autor apresenta o termo "disciplina"⁶⁰ como uma das formas de adestramento desse corpo, haja vista que, para ele, houve a descoberta do corpo como objeto e alvo de poder, em que "encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo – ao corpo que se manipula, modela-se, treina-se, que obedece, responde, torna-se hábil ou cujas forças se multiplicam" (FOUCAULT, 2011, p. 132).

Esses processos, nomeados por ele como disciplinares, remetem aos comportamentos pré-estabelecidos e existentes há muito tempo, presentes em conventos, exércitos e oficinas. Para o filósofo, foi no decorrer dos séculos XVII e XVIII, que essa maneira de disciplinar ganhou força. Assim, "esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as 'disciplinas'" (FOUCAULT, 2011, p. 133). Nesse sentido, a proposta era trabalhar com o corpo, por meio de uma manipulação calculada em seus elementos, em seus gestos e em seus comportamentos, e que, ao mesmo tempo, este corpo fosse obediente e útil.

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma 'anatomia política', que é também igualmente uma 'mecânica de poder', está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos 'dóceis'. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência) (FOUCAULT, 2011, p. 134-135).

⁶⁰ Disciplina está entre aspas para demarcar a importância deste termo para o autor, o qual retrata o conceito disciplina de forma mais ampla do que a palavra em si remete atualmente.

Por esse excerto, vislumbra-se um corpo que, ao mesmo tempo que desenvolve uma capacidade de aptidão e de economia de energia, sofre também a dominação acentuada, o que faz com que o corpo se torne cada vez mais submisso, pois, quanto mais se busca o desenvolvimento dessas capacidades, mais o corpo precisará ser dominado. Foucault (2011, p. 133) inclusive, sinaliza:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto obediente quanto é mais útil.

O domínio do corpo, mediante a disciplina defendida por Foucault, projeta-se em diferentes esferas por meio de sua sistematização em escolas, quartéis, fábricas e inúmeros outros espaços, em que o controle, a ordem, a vigilância, a organização e a hierarquia são alguns dos muitos elementos usados para o ato disciplinar, os quais refletiam no corpo, em uma conquista do gesto eficiente, por meio da repetição de movimentos e de um trabalho rigoroso do corpo inteiro. O autor traz como exemplo a prática da caligrafia ao explicar que, para desenvolvê-la, seria preciso envolver todo o corpo em uma ginástica, algo igualmente necessário em qualquer associação corpo-objeto. Nessa relação, o movimento corporal, ao ser atrelado ao objeto, deve realizar-se concomitantemente, estabelecendo uma cuidadosa engrenagem entre um e outro.

Por mais que o ato disciplinar citado tenha acontecido e/ou sido observado em outros momentos históricos é possível perceber as ações bem próximas da nossa realidade atual, sejam nas escolas, nas fábricas ou nos diferentes grupos sociais. Muitos elementos característicos desse meio disciplinar ainda perpetuam e, em alguns momentos, com caráter bastante incisivo, a exemplo das fileiras em sala de aula, dos sinais para as trocas de turno e dos "comportamentos" esperados nesses diferentes espaços. Além disso, o domínio técnico do corpo se repete com grande frequência ao se buscar bons resultados, seja no contexto da Educação Física, por meio das diferentes formas de se alcançar êxito nas atividades esportivas ou até mesmo nas técnicas dentro do campo do Teatro, cujo propósito é desenvolver uma

maior organicidade⁶¹ do trabalho do ator. Independente do objetivo, o corpo sempre será afetado. Por isso, ao tratar sobre o pré-construído de corpo, no entremeio da Educação Física e do Teatro, tem-se a possibilidade de compreender de que corpo se fala nas diferentes áreas de conhecimento, a começar pela Educação Física.

3.1.1 O pré-construído de corpo na Educação Física

A referência ao corpo pré-construído na Educação Física, trazida aqui nesta tese, parte da perspectiva dinâmica de um corpo que se constrói e se reconstrói a cada momento. Nessa direção, ao iniciar as incursões teóricas relacionadas ao corpo e à Educação Física, atento para a relação existente entre eles, entendendo que não há como falar de Educação Física sem falar do corpo e de suas práticas. Nesse sentido, discutir como o corpo se apresenta na Educação Física não é uma tarefa simples, em razão de sua pluralidade como área de conhecimento e dos diferentes campos de atuação existentes. Ao intentar essa ação, correr-se-ia o risco de não atender a toda demanda exigida e não conseguir levantar como isso aparece na área atualmente. Desse modo, para facilitar a inserção e análise, faço uso da sistematização sugerida por Daolio (2007), o qual discute a área da Educação Física a partir de duas subáreas⁶²: a sociocultural e a biodinâmica, em que a primeira tem o aporte nas ciências humanas e sociais e, a segunda, nas ciências naturais e exatas. Ao fazer uso dessa proposta sugerida por Daolio (2007), não a elejo como melhor ou pior, nem como uma apropriação de campos opostos, mas a seleciono como parte de um todo e como uma das diferentes possibilidades existentes para compreender as subáreas de organização da Educação Física.

Por isso, pensar o corpo nas duas subáreas apresentadas leva-me a compreendê-lo de maneira distinta a partir dos focos que assume. Na

⁶¹ O termo organicidade é aqui entendido como o desenvolvimento do trabalho do ator de maneira orgânica, sem que a atuação fique mecânica ou com caráter artificial, com base em Gilberto Icle. Cf. ICLE, G. **O ator como xamã**: configurações da consciência no sujeito extracotidiano. São Paulo: Perspectiva. 2010.

⁶² Jocimar Daolio, em seu texto *O ser e o tempo da pesquisa sociocultural em Educação Física*, apresenta uma sistematização ao falar sobre os programas de pós-graduação em Educação Física, no Brasil, entretanto, entendo que essa sistematização também possibilita a compreensão de como a área da Educação Física pode ser pensada.

perspectiva da biodinâmica, por exemplo, as incursões, tanto pela produção de conhecimento da área, quanto pelas disciplinas cursadas por alunos de graduação ligam-se a um corpo como matéria (relacionado ao seu desenvolvimento prático, à eficiência ou melhora), como observado em pesquisas biomecânicas, desenvolvimentistas, ligadas à saúde ou ao rendimento esportivo. Segundo Manoel e Carvalho (2011, p.392), a biodinâmica abrange as atividades de pesquisa dentro de "subdisciplinas como bioquímica do exercício, biomecânica, fisiologia do exercício, controle motor, aprendizagem e desenvolvimento motor, além de alguns campos aplicados, como nutrição esportiva e treinamento físico e desportivo".

Dessa maneira, as discussões oriundas da biodinâmica tratam de um corpo na perspectiva da saúde, do desenvolvimento, do rendimento, das respostas fisiológicas ou biológicas, sempre na perspectiva do avanço dos aspectos ligados à materialidade do corpo. Assim, a forma de tratar o corpo pelo viés do rendimento e pelo campo da saúde acontece pela relação com as bases dessa subárea, como a medicina, a matemática, a física e outras áreas exatas e das ciências naturais. As bases teóricas, de certa forma, ditam como será o olhar dessa subárea para com o corpo na Educação Física, uma vez que é a partir dessas subáreas que o pré-construído define-se paulatinamente e, além disso, não há meios para desvincular a apropriação de corpo sem reconhecer as bases que sustentam estas subáreas, como é o caso da sociocultural, com base na Filosofia, Antropologia, Sociologia e História. Essa subárea trabalha com

[...] esporte, práticas corporais e atividade física nas perspectivas da sociologia, da antropologia, da história e da filosofia. A subárea pedagógica investiga questões relativas à formação de professores, ao desenvolvimento curricular, aos métodos de ensino e à pedagogia do esporte, além de tratar de aspectos metodológicos, sociais, políticos e filosóficos da educação. As subáreas sociocultural e pedagógica definem suas linhas de investigação orientadas pelas ciências sociais e humanas (MANOEL; CARVALHO, 2011, p. 392).

Assim, a perspectiva sociocultural liga-se a uma outra concepção de corpo, cuja preocupação recai nas relações sociais, culturais, antropológicas e nos processos de formação do sujeito. Além do mais, ela aborda temas que

são encontrados na biodinâmica, como os esportes e as atividades físicas mas que, ao serem inseridos no viés sociocultural, recebem um outro olhar, pautado, na maioria das vezes, numa perspectiva humanista e de construção coletiva. As compreensões de como o corpo é tratado nas diferentes subáreas servem para situar o cenário que perpassa a relação com o corpo na Educação Física.

Posto isso, parto do princípio de que essa discussão entre corpo biológico e corpo nas humanidades, desenvolvida até o momento, está no mesmo patamar dos embates teóricos entre pesquisas qualitativas e quantitativas, problematizados por Betti (2009), em que, dificilmente, teremos uma pesquisa quantitativa que não use do qualitativo, assim como o inverso. Devido a isso, os estudos e pesquisas da área biodinâmica, embora tenham foco nos resultados e metas práticas, preocupam-se com o ser humano em seu bem-estar físico, emocional e psicológico, ou seja, em situações que afetam o meio social e o sujeito, embora nem sempre essa seja a tônica investigativa, aparecendo esse viés apenas como pano de fundo.

Ao mesmo tempo, o trato com o corpo pela sociocultural não se distancia de um corpo matéria, uma vez que um corpo que dança, que se expressa, que brinca, que aprende e que ensina, da mesma forma existe e não deixa de ser um corpo com seus sistemas musculares e fisiológicos. Destarte, percebo que, seja qual for a subárea, fala-se de Educação Física, do corpo, que sente, expressa-se, busca bons resultados, cuida das medidas e procura a melhora do ser humano em suas diferentes abordagens. Nessa lógica, lembro o que Ferreira (2013, p. 105) fala sobre o corpo, dentro da perspectiva da Análise de Discurso.

Para a análise do discurso, o corpo entra estreitamente relacionado a novas formas de assujeitamento e, portanto, associado à noção de ideologia. Mais do que objeto teórico, o corpo comparece como dispositivo de visualização, como modo de ver o sujeito, suas condições de produção sua historicidade e a cultura que o constitui. Trata-se do corpo que olha e que se expõe ao olhar do outro. O corpo intangível, e o corpo que se deixa manipular. O corpo como lugar do visível e do invisível.

Por isso, as discussões dessa tese partem de uma compreensão de corpo plural, como sinaliza Sant' Anna (2006, p. 3):

Território tanto biológico quanto simbólico, processador de virtualidades infindáveis, campo de forças que não cessa de inquietar e confortar, o corpo talvez seja o mais belo traço da memória da vida. Verdadeiro arquivo vivo, inesgotável fonte de desassossego e de prazeres, o corpo de um indivíduo pode revelar diversos traços de sua subjetividade e de sua fisiologia mas, ao mesmo tempo escondê-los. Pesquisar seus segredos é perceber o quanto é vão separar a obra da natureza daquela realizada pelos homens: na verdade um corpo é sempre 'biocultural', tanto em seu nível genético, quanto em sua expressão oral e gestual.

O território que a autora abordou e nomeou como "biocultural" indica uma das inúmeras formas de se pensar o corpo, ao valorizar nuances e características inscritas durante sua história, uma vez que cada momento vivido e cada situação reflete nos diferentes corpos existentes. Um exemplo disso é o que Audoin-Rouzeau (2011) aborda acerca do corpo na guerra. Para ele, toda experiência de guerra é, antes de tudo, uma experiência no corpo, em razão de que, na guerra, são os corpos que infligem a violência e são eles que a sofrem. O exemplo serve para pressupormos o porquê da importância corporal para Lecoq, já que, ao inferirmos as condições de produção, notamos que o contexto sócio-histórico e ideológico em que ele estava inserido corresponde a um momento de batalhas – assistidas por Lecoq nas décadas de 1940 e 1950. Por mais que o autor não participasse efetivamente da guerra, como soldado, os corpos das pessoas que viveram naquela época sofreram influências de práticas, tanto de cunho militaristas, quanto de imagens presenciadas de torturas, agressões e sofrimentos.

Esse entendimento é sinalizado por Soares (2006, p. 109) a partir do seguinte excerto:

As múltiplas faces das dobras visíveis do tempo são reveladas materialmente na arquitetura, no urbanismo, nos utensílios, no maquinário, na alimentação, no vestuário, nos objetos, mas, sobretudo, no corpo. Ele é a inscrição que se move e cada gesto aprendido e internalizado revela trechos da história da sociedade a que pertence. Sua materialidade concentra e expõe códigos, práticas, instrumentos, repressões e liberdades. É sempre submetido a normas que o transformam, assim, em texto a ser lido, em quadro vivo que revela regras e costumes engendrados por uma ordem social.

Por conseguinte, há preocupação em valorizar a constituição e o pré-construído de corpo a partir da inscrição de cada sujeito, cujo registro é interpelado pelo contexto vivido em um sistema de normas que o classifica e que impõe formas de agir, de ser, de se comportar, de se regradar e de existir.

Le Breton (2011a, p.30) disserta acerca da relação do indivíduo com seu corpo, focado no domínio de si. Para ele, "o homem contemporâneo é convidado a construir o corpo, conservar a forma, modelar a aparência, ocultar o envelhecimento ou a fragilidade, manter sua 'saúde potencial'". Tal excerto permite observar várias possibilidades de como esse corpo, não só atualmente, mas também no passado, sofre as consequências da sociedade em que ele se insere. Como aponta Orlandi (2012b, p.93):

O corpo do sujeito é, nas condições sócio-históricas em que vivemos, parte do corpo social tal como ele está significado na história. Isto quer dizer, entre outras coisas, que o sujeito relaciona-se com seu corpo já atravessado por uma memória, pelo discurso social que o significa, pela maneira como ele se individualiza. No entanto, sempre há incompletude, a falha, o possível. E os sentidos, como tenho repetido, sempre podem ser outros.

Entretanto, seria inviável esquecer que a sociedade atual e de outrora é formada por corpos e que eles a constituem, como nos lembra Ferreira (2013, p. 104), ao se basear nos preceitos de Pêcheux sobre o corpo na sociedade capitalista.

Essa necessidade responde aos apelos de uma sociedade capitalista logicamente estabilizada que tenta se fixar nesses parâmetros como modo de garantir o sucesso. Por isso, essa escravidão do corpo aos preceitos de beleza e do que é considerado um padrão saudável, correto, politicamente aceito.

O trecho anterior aponta apenas para umas das formas que afetam o corpo contemporâneo – o momento vivido, expresso pela tecnologia e pelo uso desenfreado de recursos para se conseguir o corpo desejado. Os diferentes sujeitos baseiam-se em uma tendência de fragmentação do corpo que não leva em conta os meios para que se alcance determinado objetivo, mas valoriza o resultado final, refletido num corpo reproduzido pela mídia e pela sociedade de consumo, o qual transforma-se em objeto de prazeres pessoais e sociais.

Dentro desse sistema, a Educação Física, popularmente conhecida por "cuidar do corpo", muitas vezes se prende ou se entrega aos estereótipos de corpo, que acabam por classificá-lo e moldá-lo. Como adverte Silva (2001, p. 89):

No interior da literatura especializada de áreas como a medicina do esporte e em alguns ramos da educação física é frequente o uso de conceitos e denominações como 'homem e mulher de referência'; 'modelo de referência'; 'peso corporal ideal'. Estas definições usuais geram práticas de avaliação e intervenção sobre os corpos que se difundiram sobremaneira, constituindo uma parte importante do imaginário social, ainda que as condições objetivas não permitam os meios para atingir este corpo considerado ideal e, ainda menos, refletir criticamente a este respeito (SILVA, 2001, p.89).

Cada vez mais, dentro da própria Educação Física, há circulação de terminologias que levam ao corpo idealizado e que reproduzem dizeres dentro da própria área, os quais, são observados frequentemente na mídia, no senso comum ou em propagandas de produtos de beleza que prometem, a partir de receitas e tecnologias, um resultado próximo daquele reproduzido pelos meios de comunicação de um "corpo perfeito". Desse modo, uma outra forma de ver o corpo se abre na Educação Física, não separando-o em biodinâmica ou sociocultural, mas entendendo-o como uma forma que abrange estes dois campos – busca pelo corpo ideal por meio dos exercícios e da tecnologia e representação social de corpo.

O desdobramento contextual exposto até o momento pode ser compreendido por meio do trecho apresentado por Soares (2006, p. 118), quando a autora retrata as mudanças do corpo na ginástica e na Educação Física, a partir do século XIX.

Para a Ginástica/Educação Física do século XIX, e porque não dizer do século XX e XXI também, o corpo foi compreendido como lugar das mais distintas manipulações engendradas a partir de uma racionalidade dada pela máquina. Passa, assim, a ser visto como produtor e consumidor de energia. Daí as preocupações com a economia de gestos, economia de energia no século XIX e com o desejo compulsivo de gastar energia nos dias atuais.

A economia de gestos, de acordo com a autora, refere-se aos ditames do momento destacado por ela, em que o discurso higienista apontava como

papel da Educação Física/Ginástica o ensino do indivíduo, para evitar desperdício de forças e energia. Por outro lado, atualmente, o desejo e/ou a necessidade compulsiva de gastar energia difere-se daquele momento, uma vez que a preocupação em movimentar-se hodiernamente liga-se ao objetivo de alcançar um corpo produzido em meio a padrões normativos, o que leva à desvalorização de práticas corporais referentes ao prazer, à sensibilidade, a emoção e ao lúdico.

No século XIX, ao receberem destaque por sua forma de ação, essas práticas foram perseguidas e criticadas pelo movimento burguês da época. Consequentemente destaca-se a retomada do corpo artístico, possível nas suas diferentes formas, igualmente exemplificado por Soares (2002, p. 24) ao tratar dos artistas que se apresentavam nas ruas, nas feiras e nas praças.

O seu lugar era o mundo inteiro conhecido e, principalmente, imaginado. Era sempre o lugar onde houvesse gente que se dispusesse a rir, a aplaudir, a se embevecer com as peripécias do corpo, de um corpo ágil, alegre, cheio de vida porque expressão de liberdade e, sobretudo, resistente às regras e normas. Esses artistas viviam na contramão, fora da idéia da utilidade de ações.

Se por um lado, na Educação Física, o corpo apresenta-se, por vezes, vinculado às seduções mercadológicas, sobretudo no campo *fitness* e da saúde, no Teatro, esse corpo resiste de maneira sutil aos investimentos modernos e tecnológicos impostos ao ator. Essa resistência acontece devido à tentativa teatral de não perder suas raízes, já que elas se orientam pelo caminho da Arte. À vista disso, doravante, deslocarei os sentidos de corpo no Teatro no sentido de compreender a relação de Lecoq com esta área de conhecimento.

3.1.2 O pré-construído de corpo no Teatro

Ao tratar o pré-construído de corpo no Teatro refiro-me a como o corpo é abordado em diferentes vertentes teatrais. Assim, ao fazer uso da ideia de pré-construído não vislumbro um corpo já cristalizado ou pré-determinado, mas sim, diferentes formas de trato com o corpo, na perspectiva de formação do

ator, dentro do campo teatral. Por isso, é válido lembrar que o Teatro, assim como a Educação Física, faz uso do corpo como processo formativo, em que o corpo é o meio pelo qual o ator exerce o fazer artístico.

A forma de utilização do corpo, no Teatro, dependerá da vertente teatral, haja vista que é preciso observar os princípios e as abordagens, suas aproximações e seus distanciamentos, e considerar, ainda, os princípios norteadores de cada vertente. Reconheço a diversidade e pluralidade das diferentes teorias existentes⁶³ no Teatro, mas, no momento, optei por trabalhar com a proposta das Teorias Pedagógicas do Teatro, apresentadas por Icicle (2006), o qual aponta as teorias de Constantin Stanislávski e Jacques Copeau como as tradições pedagógicas euroamericanas do século XX. A escolha desse recorte deu-se pela representatividade teatral de Stanislávski e Jacques Copeau, no cenário mundial, por minhas afinidades com os teatrólogos e, por fim, a relação de Jacques Lecoq com Copeau.

Para Icicle (2006, p. 1), as tradições pedagógicas, dentro do campo do Teatro, caracterizam-se como:

[...] conjunto de sistemas, técnicas, poéticas e éticas que artistas e grupos engendram para a formação, manutenção e desenvolvimento de diferentes estéticas teatrais. Assim uma tradição pedagógica se configura num conjunto de práticas e idéias teóricas que formam uma unidade de sentido, no qual artistas cênicos se unem para melhorar, qualificar ou simplesmente construir seus respectivos trabalhos.

Por esse ângulo, a proposta de Stanislávski⁶⁴ volta-se à busca da organicidade do corpo, no palco, já que, para ele, isso era fácil ser observado no dia a dia para das pessoas, entretanto árduo, para ser feito no palco pelos atores. A busca pela sinceridade e o rompimento com a má teatralidade

⁶³ Sonia Machado de Azevedo (2012) apresenta em sua obra *O papel do corpo no corpo do ator*, 13 teorias teatrais: Constantin Stanislávski, Vsévolod Meierhold, Mikhail Tchéklov, Antonin Artaud, Bertold Brecht, Jerzi Grotóvski, Living Theatre, Peter Brook, Mama Troupe, Open Theatre, Cricot - 2, Théâtre du Soleil e Odin Teatret, todos com suas próprias características de trabalho corporal.

⁶⁴ Constantin Stanislávski (1863-1938) é russo, ator, diretor e professor de atores. Representa um dos nomes mais importantes no teatro mundial e conseguiu reconhecimento por meio de suas teorias de interpretação, encontradas em seu livro: *A preparação do ator* (1964), *A construção da Personagem* (1970) e *a Criação do Papel* (1972).

acontece mediante exercícios que cuidam da musculatura, visto que, para ele, a ausência da tensão muscular permite que o ator tenha domínio sobre seu corpo. Nas palavras de Azevedo (2012, p. 10):

Exercícios de conscientização de ações e de suas naturais relações com a mente pretendem levar a um desenho mais nítido e verdadeiro dos gestos do ator, relacionados aos seus objetivos de cena. Stanislávski não permite ao ator a falta de nitidez gestual, a imprecisão e a falta de qualidade plástica de suas ações. A limpeza e a precisão físicas só ocorrem se a musculatura do ator estiver relaxada e sob o comando.

Stanislávski considera a relação entre o corpo e a mente como necessária, visto que, sem essa interação, o ator não conseguirá desenvolver seu papel com maestria, em que corpo e mente, ao trabalharem juntos, promovam um corpo que não irá agir em vão, pois "o corpo deve reagir e se adaptar a todas as exigências propostas pela mente"⁶⁵, (e somente a elas). Assim seria preciso treinar a mente do ator a *construir exigências*" (RUFFINI, 2012, p. 138, grifo do autor). As exigências apresentadas pelo autor referem-se às situações que, cotidianamente, são feitas de forma orgânica e acontecem de forma real, já que em cena, é preciso tornar reais as exigências irreais. Stanislávski vale-se das ações físicas⁶⁶ e, após estas "ações", o ator deve se

⁶⁵ O conceito de "mente" trazido por Stanislávski está relacionado a intelecto, vontade e sentimento, numa inter-relação recíproca. Contudo, embora o estudioso faça essa associação, tais questões não são de fácil resolução. Destaco que essa discussão é algo que me inquieta como pesquisador, ator e professor, haja vista que minha constituição como sujeito, com formação em Teatro e em Educação Física, leva-me a viver os paradoxos próprios desse campo. A improvisação, por exemplo, que exige uma ação rápida, é motora ou intelectual? Um atleta que, numa situação de jogo, precisa resolver uma situação imediata, age pelo impulso do corpo ou sua motivação é racional? A mente controla o corpo ou o corpo controla a mente? Posso falar em "corpo" e "mente" ao tratar o sujeito como totalidade? Ou seria fragmentá-lo? A experiência e a constituição do sujeito podem afetar o momento de decisão (da mente e/ou do corpo)? Entendo que o principal não é resolver essas questões, mas problematizá-las, tomá-las como algo não naturalizado e nem consensuado, seja nos campos do Teatro, da Educação Física ou de outros campos do conhecimento. Os estudos de Filosofia da Mente têm trazido contribuições para pensar as questões que envolvem a constituição de corpo e mente, bem como as relações que estabelecem entre si. Contudo, também nesse campo, tais problemáticas estão longe de serem resolvidas. Refiro-me a diferentes teorias que abordam o sujeito numa perspectiva cartesiana (dualismo mente e corpo), behaviorista (mente como comportamento), materialista (mente é atividade do cérebro que se reflete externamente), entre outras, as quais justificam posicionamentos distintos e legítimos a partir de suas bases de sustentação.

⁶⁶ O método das Ações Físicas consiste numa sequência de improvisações divididas, basicamente, em três partes: o reconhecimento da ação da peça; o estudo das circunstâncias

perguntar o que fez, por que fez e o que o estimulou a fazê-lo, o que leva a uma tentativa de resolução da atuação pela razão, em que "toda ação se justifica por impulsos interiores; o ator compara seus impulsos com a coerência da personagem, e essa identificação seria a responsável pela verdade cênica" (ICLE, 2006, p. 7).

A preparação do corpo, na proposta de Stanislávski, incluía ainda⁶⁷ outras formas de trabalho, como exercícios nas barras de *ballet*, melhora da postura e correção dos movimentos corporais, prática da ginástica sueca⁶⁸, com o intuito de relaxar a musculatura e o uso de acrobacias, ação que objetivava levar os atores a desenvolverem a força, a flexibilidade e a tomada de decisão, em razão de que, para Stanislávski, o ator em cena, em determinados momentos, não poderia titubear, nem devanear; ele deveria ter precisão, o que só se concretizaria caso houvesse a prática de elementos acrobáticos.

Quando tiverem desenvolvido força de vontade em seus movimentos e ações corpóreas acharão mais fácil transferi-la para a vivência do seu papel e aprenderão a se entregar, sem refletir, instantânea e totalmente, ao poder da intuição e da inspiração. Em todo papel há trechos difíceis dessa espécie, por isso deixem que a acrobacia os ajude a vencê-los, na medida em que ela o possa fazer (STANISLÁVSKI, 2011, p. 74).

O uso de acrobacia na preparação do corpo do ator é presente e recorrente na proposta de Jacques Lecoq, o que, efetivamente, ajuda no trabalho do ator, haja vista que, como aponta Barba (2012 p. 126), os exercícios acrobáticos, com suas dificuldades e periculosidades, não

da peça (circunstâncias dadas e imaginadas); e a experimentação nos acontecimentos da peça.

⁶⁷ O uso do termo, no passado, refere-se à descrição das aulas feitas por Stanislávski em suas obras voltadas à preparação do ator e à construção da personagem.

⁶⁸ A ginástica Sueca tem como precursor Pehr Henrik Ling (1776 - 1839) e seu método teve influência de diferentes nomes, como: Locke, Rousseau, Basedow, Guts Muths, Schelling, Pestalozzi Jahn e outros. Sua proposta de trabalho visava aos exercícios que desenvolvessem o corpo harmonicamente, baseando-se nas necessidades e leis do organismo, com exercícios simples e atraentes. A prática tinha como proposta tratar do corpo, de forma que a execução fosse sempre acompanhada pelo prazer. Cf. MORENO, A. A propósito de Ling, da ginástica sueca e da circulação de impressos em língua portuguesa. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Campinas, SP, v. 37, n. 2, p.128---135, abr-jun. 2015.

pretendem transformar o ator em um acrobata, mas prepará-lo para reagir, aprender a usar o solo e os objetos de cena como aliados e não como adversários em meio aos empurrões e contraempurrões. Para ele, "a acrobacia também é uma ginástica das relações. Ela transforma o peso, o equilíbrio e os objetos inanimados em interlocutores críticos de um diálogo vivo de ações e reações". Além disso, a prática de acrobacias é envolvente, pois ao mesmo tempo que ela traz à tona a emoção, controle no uso do corpo, prevendo seus riscos.

Nesse sentido, a proposta de uso da acrobacia como preparação do corpo do ator não fará parte exclusivamente da proposta de Stanislávski, mas também de outros autores do Teatro que veem nessa forma de trabalho um auxílio ao aprimoramento do ator. O que se mantém a respeito da pedagogia de Stanislávski é o foco na relação existente entre o consciente do ator e o meio externo, bem como a valorização de como esse vínculo se apresenta no corpo do ator. A consciência surge como parte objetiva do trabalho e permite que os estados internos possam se expressar. Sobre isso, Icle (2006, p. 8), salienta que "a questão da transição entre criação e representação é, pela primeira vez, tratada segundo a perspectiva da ação física, ou seja, um critério objetivo para tratar a subjetividade". Tal proposta, atrelada aos elementos externos, como o texto e perfil da personagem (muitas vezes descrito pelo autor da peça) permite a construção de um personagem/corpo nessa perspectiva.

Essa forma de atuar e preparar o corpo do ator mantém-se por muito tempo, até os dias de hoje, entretanto, com as mudanças e transformações da sociedade, principalmente ao final do século XIX, afetando o fazer teatral de autores como Gordon Graig, Jacques Copeau, Etienne Decroux, Antonin Artaud, entre outros, que se preocuparam em desenvolver pesquisas para redescobrir a essência do teatro e em definir os elementos que o compõem e as leis que o regem (STELZER, 2010).

Dessa maneira, Jacques Copeau estrutura sua proposta de trabalho para o ator numa concepção diferente da que era feita por Stanislávski. Seu intento era retomar o ator lúdico, presente na *Comédia Dell'Arte* e no circo, e que, naquele momento, na França do século XIX, estava mergulhado em uma

ambição comercial. Com seu propósito expresso, a ideia de Copeau era formar um ator com diferentes experiências, como explica Aslan (2010, p. 47-8):

Copeau sonhava, já em 1913, em formar uma 'escola técnica para a renovação da arte dramática francesa'. Seria um 'local de comunidade onde o aluno seguiria um treinamento'. Praticar-se-ia aí ginástica rítmica de Jacques-Dalcroze, esportes, como a esgrima, para melhorar o domínio dos nervos, acrobacia e cambalhotas como um clown (para papéis cômicos da comédia antiga), a dança (para executar a dança ritual das tragédias, os entremezes espanhóis). Entretanto, o ator deverá tomar cuidado para não desenvolver-se demais fisicamente, senão irá tornar-se um execrável 'cabotino do músculo'.

A preocupação de Copeau era de que o ator deveria treinar sua musculatura para usá-la, quando necessário, em suas atuações, e não para demonstrar força ou, até mesmo, como culto ao corpo. Copeau ainda destaca que o ator teria que aprender a se calar, a escutar, a permanecer imóvel, a começar e a terminar um gesto, com todas as nuances incutidas na semântica dessas ações. O ator ainda poderia aprender a cantar, a solfejar e até mesmo a dominar um novo instrumento, ações que tinham a intencionalidade de auxiliar o artista em seus trabalhos (ASLAN, 2010).

A pedagogia de Copeau e dos outros autores supracitados é um outro aspecto que apresento nessa pesquisa, haja vista que era por esse viés que eles pensavam numa nova forma de fazer Teatro, o qual rompia com uma técnica ligada aos textos e aos modos pré-estabelecidos de atuação. Nessa perspectiva, o ator é quem cria a ação; ele é "o centro vivo da cena que ele ocupa com seu corpo, realidade móvel, plástica e tridimensional [...] e o corpo passou a ser o local no qual se origina toda a criação (STELZER, 2010, p. 30). Em complemento a essa relação com o corpo, Copeau aborda a proposta da via negativa⁶⁹, a qual consiste, basicamente, em eliminar os bloqueios presentes no artista. A presença do diretor/pedagogo servirá como assistência

⁶⁹ A via negativa – termo introduzido por Copeau – refere-se ao método muito usado de eliminação. É pela supressão de tudo o que obstaculiza o processo do ator que o diretor-pedagogo atua. Não se enfatizam as ações que funcionam ou os momentos de plenitude, mas, sim, aqueles que não servem à atuação ou à proposta estudada (ICLE, 2006, p. 11).

para identificar o que se apresenta como obstáculo no processo formativo do ator.

A proposta de Copeau não se limita ao processo de pensar sobre a personagem, como vimos em Stanislávski, e nem de codificar ações físicas, para o momento de atuação. O objetivo do estudioso é de que o ator esteja acessível ao processo de experimentação. O não pensar, o não premeditar e o não entrar na improvisação com algo já determinado, eram atos essenciais na perspectiva de Copeau, uma vez que "a ação deveria ser fresca e surpreendente, inclusive para quem a realizava, não apenas para o público. O demasiado controle era visto como algo prejudicial e parasitário ao fluxo de vida criador" (ICLE, 2006, p. 10).

Nessa acepção, o trabalho corporal volta-se ainda mais às experiências e às inúmeras possibilidades que o corpo pode ter, tendo em vista que trabalhar primeiro o corpo e posteriormente as palavras faz com que se tenha uma formação bem próxima daquela vivenciada por uma criança. Sobre isso, Aslan (2010, p. 48) destaca:

Copeau quer tentar reconduzir o ator ao estado de criança que ainda não fala. Partindo da música, de uma expressão dançada, chegaria ao grito, à exclamação, e, depois, à palavra. Trata-se de torná-lo mudo temporariamente, forçá-lo a sentir de novo interiormente a necessidade de exprimir-se, depois a exprimir-se por outros modos, afora a palavra, e, enfim, falar, com palavras e sons rudimentares, pouco numerosos, mas justificados, essenciais.

Diante disso, os textos eram incluídos apenas ao fim da formação do ator com a finalidade de priorizar os clássicos franceses, haja vista que, segundo Copeau, esses textos ainda não estavam afetados pelo olhar tendencioso das habilidades corporais. Dessa maneira, uma nova forma de Teatro sistematizou-se e ganhou espaço.

Podemos dizer que a especificidade do corpo do ator no teatro estaria ligada a uma experiência de dramaturgia, ou escritura cênica. Essa dramaturgia pode existir até com a inexistência de um texto. O que definimos como dramaturgia é a existência de uma situação na qual o ator será o elemento condutor do espetáculo (STELZER, 2010, p. 30).

Consequentemente, Copeau criou uma forma de Teatro que influenciou muitos nomes, como Luís Otávio Burnier, Jean Dasté, Decroux e o próprio Jacques Lecoq, autores que seguiram sua proposta de trabalho e ajudaram a disseminá-la por todo o mundo. Evidentemente, cada um deles criou sua obra com peculiaridades, resultado das inferências aos valores pessoais, às visões e seus objetivos, isto é, a singularidade própria é derivada das condições de produção que nortearam e proporcionaram suas vivências.

O fato de eu ter feito uso exclusivo das tradições pedagógicas de Jacques Copeau e Stanislávski não significa que entenda ser as demais menos relevantes ou que não tenham influenciado Lecoq, a escolha foi feita intencionalmente a partir das leituras que essas tradições poderiam dar ao entendimento da formação de Lecoq. Portanto, dissertar sobre o pré-construído de corpo permitiu-me vislumbrar quais bases afetam ou afetaram a constituição da pedagogia de Jacques Lecoq. Isso se deu ao perpassar o processo histórico do corpo, compreender o contexto disciplinar, os momentos bélicos e as abordagens do corpo na Educação Física e no Teatro em suas diferentes possibilidades, ações que propiciaram a aproximação com o processo de constituição/construção de corpo nesses diferentes contextos. Além disso, o referencial teórico apresentado nessa subseção servirá como fundamentação às análises das entrevistas, realizadas junto aos sujeitos participantes desse estudo.

3.2 O corpo poético em Lecoq

O foco desta subseção é o termo "corpo poético" trazido como título na obra⁷⁰ de Jacques Lecoq. Deslocar os sentidos sobre esse tema é mister, entendendo que enquanto não houver a compreensão de como esse termo surge e quais os efeitos produzidos por ele, há o risco de estagnação desse entendimento ao invés da desestabilização necessária para apreendê-lo para além do que já está posto.

⁷⁰ LECOQ, Jacques. **O corpo poético**: uma pedagogia da criação teatral. São Paulo: Senac: SESC SP, 2010.

Lecoq pronuncia-se⁷¹ sobre o termo "poético" como "algo que não podemos explicar", já que a palavra poética chega justamente para mostrar que há coisas que não podemos definir e que só a poesia pode. Para ele, o que há entre as palavras é invisível (LECOQ, 1999). Esse posicionamento de Lecoq aproxima-se de uma proposta ligada ao campo sensível e artístico em que, ao tentar explicar o "poético", corre-se o risco de cair numa racionalidade fria, perdendo-se elementos ricos e polissêmicos que surgem desse movimento.

Outra terminologia trazida pelo autor que pode contribuir para o entendimento de que "poético" é esse que se fala é o "fundo poético comum", usado por ele para tratar de todas as experiências e sensações que já foram sentidas/vivenciadas e ficam impressas em nosso corpo. Para ele, é necessário acessar esse fundo poético durante a formação na Escola: "é preciso, então, em meu processo pedagógico, atingir esse fundo poético comum, para não ficar na vida tal qual ela é, ou tal qual ela surge. Os alunos poderão, assim, ascender novamente rumo a uma criação pessoal" (LECOQ, 2010a, p.82). A proposta do autor é oportunizar aos alunos sensações diferentes voltadas para o despertar do campo sensível para que, possivelmente, surja o movimento e a emoção a partir das experiências de cada um. Nessa direção, ao observarmos o mar em movimento, um elemento ou uma matéria, a água, o óleo, entre outros, exemplifica Lecoq, estamos diante de movimentos objetivos que podemos identificar e que originam sensações semelhantes a partir de cada observador.

Lecoq faz uso de coisas que são imóveis, mas reconhecíveis em suas dinâmicas como, por exemplo, as cores, as palavras e as arquiteturas. Segundo ele, não podemos ver a forma nem o movimento de uma cor, "porém a emoção que ela nos dá pode nos colocar em movimento, em moção, até mesmo emoção!" (LECOQ, 2010a, p. 83), perspectiva esta que se aproxima dos preceitos de Artaud (2006, p. 104) ao mencionar que "[...] o teatro deve procurar, por todos os meios, recolocar em questão não apenas todos os aspectos do mundo objetivo e descritivo externo, mas também do mundo interno, ou seja, do homem, considerando-o metafisicamente". Nessa

⁷¹ DVD - As Duas Viagens de Jacques Lecoq retratam os dois anos da Escola. A primeira viagem traz o primeiro ano da escola e, a segunda viagem, o segundo ano.

passagem, Artaud remete a uma preocupação no novo fazer teatral da época (1932), em que critica as formas teatrais pautadas apenas na simples relação entre realidade e perigo. Na mesma obra, ele sinaliza que:

[...] a questão do teatro deve despertar a atenção geral, ficando subentendido que o teatro, por seu lado físico, e por exigir a *expressão no espaço*, de fato a única real, permite que os meios mágicos da arte e da palavra se exerçam organicamente em sua totalidade como exorcismos renovados. De tudo isso conclui-se que não serão devolvidos ao teatro seus poderes específicos de ação antes de lhe ser devolvida sua linguagem (ARTAUD, 2006, p. 101, grifo do autor).

Essa "linguagem" trazida por Artaud buscava romper com os textos "sagrados"⁷², considerados definitivos pelo Teatro, e a sujeição dos atores para com a necessidade do texto. Surge a preocupação de "reencontrar a noção de uma espécie de linguagem única, a meio caminho entre o gesto e o pensamento" (ARTAUD, 2006, p. 101), proposta essa que pode ser visualizada na perspectiva da *mimodinâmica*⁷³ trazida por Lecoq, em que, ao observarmos um objeto imóvel (como exemplo, um monumento), cada pessoa poderá sentir uma emoção dinâmica e colocar essa emoção em movimento.

[...] trata-se de uma dinâmica ao mesmo tempo de enraizamento, de conexão vertical, de velocidade regressiva, que não terá nada a ver com a tentativa de representação imagética (figuração feita da mímica) desse monumento. Mais do que uma figuração, é uma emoção. O termo emoção significa etimologicamente 'por em movimento'. De fato, todos os dias, sem sabê-lo, fazemos mímica do mundo que nos cerca. Quando se ama, instintivamente, faz-se *mímica*, em si, do outro. Na Escola, trata-se de projetar, para fora de si mesmo, esse elemento, em vez de mantê-lo dentro, e essa saída é, primeiramente, um reconhecimento, antes de tornar-se, eventualmente, um ato de conhecimento e de criação. O trabalho do poeta, seja ele pintor, escritor ou ator, consiste em

⁷² O termo sagrado trazido aqui remete aos textos que eram venerados e exaltados.

⁷³ A mimodinâmica é trazida por Lecoq (1999) como a situação em que não mimamos a forma, mas sim a dinâmica, pois mimamos uma parte do invisível. Podemos resumir a palavra dinâmica em três coisas: ritmo, espaço e as forças no conflito de puxar e empurrar, a colisão de duas forças opostas, contrárias, complementares, que estão na natureza das coisas. O movimento vai de um lado para o outro pois, senão, teria um desequilíbrio e uma ruptura. Sachs (2013, p. 40) esclarece essa definição como sendo um processo de traduzir as sensações externas em movimentos corporais.

deixar-se alimentar por todas essas experiências (LECOQ, 2010a, p.83).

Assim, os sentidos que ecoam na proposta de Lecoq sobre "corpo poético" aproximam-se de uma perspectiva artística, sensível e pessoal, o que pode ser observado na Escola Internacional de Teatro Jacques Lecoq, durante o processo de Abordagem pelas artes, que acontece no primeiro ano e divide-se em quatro momentos: a) Fundo poético comum; b) Cores do Arco-Íris; c) O corpo das palavras; e d) Música como parceira.

O primeiro momento – **Fundo poético comum** – exclui a possibilidade de trabalhos com texto e parte de uma primeira leitura por meio da vida e do corpo em que "é preciso então reconhecer essa vida por meio do corpo mímico⁷⁴, por meio da reinterpretação, a partir da qual a imaginação⁷⁵ impele ao aluno outras dimensões e a outras regiões" (LECOQ, 2010a, p.82).

Sachs (2013) destaca que falar sobre o fundo poético comum pode parecer um tanto abstrato e utópico, porém sinaliza que Lecoq incita os alunos a encontrarem aquilo que é comum a todos, aquilo que está no fundo de cada um para, daí, encontrar o que é particular. São esses fatores que diferem uns dos outros e permitem a cada um a liberdade de criação de seu texto, personagem e dramaturgia. Ainda sobre o fundo poético, a autora esclarece:

Se por um lado parece beirar a total abstração, por outro, os exercícios de Lecoq apresentam-se como uma maneira concreta de acessar esse conhecimento intrínseco, uma identificação com a natureza que todas as pessoas reconhecem (SACHS, 2013, p. 75).

⁷⁴ Aqui destaco o termo mímico pois, segundo Scheffler (2013, p.27), a tradução feita por Marcelo Gomes no livro *Corpo Poético* para o português, possui alguns termos que podem receber outras formas de tradução. Por isso, mime foi traduzido por Gomes como mímica, e mimer, como fazer mímica. Lecoq debateu-se por décadas com o sentido que concebia para a palavra mime, tendo suas definições sido alvo de constantes confusões e equívocos de compreensão que permanecem até hoje. Mime, para Lecoq, corresponde a um sentido deveras distinto do que o termo mímica expressa. Mímica, em nosso contexto brasileiro, está bastante próximo à pantomima (pantomime, em francês), a gesticulações, compreensão enfaticamente combatida por Lecoq. Por isso, Scheffler preferiu traduzir mime por mimo, termo igualmente existente no português, embora não de uso corrente, o que permite certo distanciamento e abertura para melhor compreender Lecoq.

⁷⁵ Sobre a imaginação, Claudia Sachs aborda o tema com profundidade na tese: *A imaginação é um músculo: a contribuição de Lecoq para o trabalho do ator* (2013).

Na sequência, em **Cores do Arco-Íris**, são trabalhadas primeiramente as cores e as luzes. Busca-se, nesse momento, perceber como os alunos reagem aos estímulos corporais o mais rápido possível e sem pensar, expressando o movimento interior que lhes chega. O trabalho com luz acontece a partir de movimentos que, dependendo da cor, são feitos e têm pouca durabilidade. Por exemplo, a cor vermelha pode ser demonstrada como uma explosão; assim que ela ocorre, desaparece, ficando apenas a luz. Lecoq (2010a, p.84) destaca a importância de se observar a qualidade dos movimentos que são executados, tendo que, em alguns momentos, lapidá-los para "levar os alunos, progressivamente, ao fundo do corpo, ao mais próximo possível da cor verdadeira".

A terceira abordagem – **O corpo das palavras** – consiste em buscar qual corpo emerge a partir das palavras, levando em conta que os verbos trazem uma ação e os substantivos as coisas nomeadas. Lecoq (2010a, p. 86) aponta que

[...] são ações que alimentam o próprio verbo, por exemplo: 'eu serro' traz em si a dinâmica do movimento. Em francês, a 'manteiga' (*le beurre*) já está espalhada, enquanto, em inglês (*the butter*), ela nos chega aglutinada, em forma de tablete! De acordo com a língua utilizada, as palavras não têm a mesma aderência ao corpo. Fazemos um longo trabalho a partir das diferentes línguas⁷⁶: francês, inglês, alemão, italiano, japonês, espanhol, etc.

Esse trabalho prossegue para os poemas, em que a preocupação não se dá para com a tradução, mas com "a mimodinâmica, a verdadeira colocação do poema em movimento, que a tradução apenas por meio das palavras, praticamente não consegue atingir nunca" (LECOQ, 2010a, p.87). Cada língua apresenta aquilo que se destaca dentro do idioma.

A outra forma de trabalho – **Música como parceira** – desenvolve-se a partir dos estímulos de diferentes sons e de obras musicais, em que,

[...] tudo aquilo que não se vê na música nós visualizamos como se fosse matéria, um organismo em movimento.

⁷⁶ Esse trabalho pode ser observado no DVD: As duas viagens de Lecoq, especificamente no exercício trabalhado por Lecoq com o verbo "pegar" (*prendre, take...*).

Entramos em seu espaço, nós os agitamos, a puxamos, lutamos com ela. Para reconhecê-la nós a incorporamos. Peço aos alunos que reconheçam os movimentos internos da música: quando a música se reúne, ao ficar espiral, explodir, cair... Isso não significa absolutamente uma interpretação, que é de outro âmbito (LECOQ, 2010a, p. 90).

A partir desse trabalho, objetiva-se jogar com a música, como se faz com um personagem, evitando que ela seja apenas ilustrativa da interpretação ou simplesmente preencha os vazios, como se costuma fazer no teatro.

A preocupação de Lecoq em desenvolver essas quatro abordagens a partir das artes, no primeiro ano da Escola, visa potencializar o trabalho do ator. Para ele, essas abordagens *mimodramáticas* são essenciais para enriquecer o processo de interpretação. Como exemplo, ele traz que, ao ator levantar um braço, o público tem de receber um ritmo, um som, uma luz e uma cor (LECOQ, 2010a). Assim, mesmo partindo do que é trazido pelo próprio Lecoq por meio de sua pedagogia ou pelas aproximações feitas aqui com Artaud na relação com o campo poético, é latente a carência de aprofundamento teórico para discussão do "corpo poético".

Buscando aproximações com a ideia de corpo histórico e partindo do que Lecoq chama de "fundo poético comum" trago reflexões de Elias (1980, p. 13) ao discutir a sociedade e o sentido de que esta é formada por nós e pelos outros.

[...] ao pensarmos na sociedade contemporânea é difícil fugir ao sentimento de estarmos a encarar seres humanos como se fossem meros objectos, separados de nós por um fosso intransponível. Esse sentido de separação é expresso, reproduzido e reforçado por conceitos e idiomas correntes que fazem com que este actual tipo de experiência surja como evidente e incontestável.

Tal passagem remete-nos à necessidade de focar a não reificação do sujeito com base na compreensão de que ele, atrelado ao seu meio de desenvolvimento, pode e deve reconhecer em suas relações sociais formas de romper com o abismo recorrente na sociedade atual. Lecoq também aponta para essa possibilidade em sua proposta pedagógica com alunos de diferentes países.

Os apontamentos⁷⁷ de Hall (2011) acerca do sujeito sociológico em meio às reflexões que traz acerca do sujeito do Iluminismo e do sujeito pós-moderno, nos levam a pensar na relação entre o eu e a sociedade, ou seja, de um “eu” que não se dá no fazer individualista, solitário, mas nas relações que estabelece com o mundo.

A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o 'interior' e o 'exterior' – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a 'nós próprios' nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os 'parte de nós', contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural (HALL, 2011, p. 12).

No processo de formação da Escola, essa aproximação com o "exterior" também é valorizada pois, lembra Lecoq: "em minha pedagogia, sempre privilegiei o mundo de fora, não o de dentro. A busca de si mesmo, das próprias sensações íntimas, pouco interessa ao nosso trabalho [...] é preciso ver como os seres e coisas se movimentam e como eles refletem em nós" (LECOQ, 2010a, p. 45). Para ele, a pessoa se revelará a si mesma ao se basear nos apoios do mundo exterior e, caso o aluno seja diferente, isso será visto nesse reflexo.

A sociologia do corpo pensada por Le Breton (2011b) também destaca as relações sociais e culturais. Para o pesquisador, o corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída, bem como a expressão corporal, pois,

⁷⁷ Stuart Hall em sua obra: A identidade cultural na pós-modernidade, apresenta as três concepções de identidade: O sujeito do Iluminismo está baseado "numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo 'centro' consiste num núcleo interior", numa concepção bastante focada no indivíduo. O sujeito sociológico reflete a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com outras pessoas importantes para ele. Já o sujeito pós-moderno caracteriza-se por não ter uma identidade fixa. "O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas" (HALL, 2011, p. 13).

[...] a expressão corporal é socialmente modulável, mesmo sendo vivida de acordo com o estilo particular do indivíduo. Os outros contribuem para modular os contornos de seu universo e a dar ao corpo o relevo social que necessita, oferecem a possibilidade de construir-se inteiramente como ator do grupo de pertencimento. No interior de uma mesma comunidade social, todas as manifestações corporais do ator são virtualmente significantes aos olhos dos parceiros (LE BRETON, 2011b, p. 9).

Vislumbra-se a partir destes preceitos uma proposta que se aproxima do que é feito na Escola. Ao preparar seus alunos, Lecoq busca fazer com que seus trabalhos sejam discutidos e analisados pelos colegas e professores, levando-os a um pensamento e estética bem próximos do que a Escola tem como ideal. Porém, Lecoq sinaliza para a preocupação de que essas formas de trabalho estejam pautadas no real, no possível. Para ele, "os pontos de vista são, no entanto, bem-vindos: é preciso que, em seu trabalho dramático, os alunos tenham ideias e opiniões, mas, se não estiverem ancoradas no real, essas ideias serão inúteis" (LECOQ, 2010a, p. 49).

Essa ancoragem na realidade também é justificada pelo autor a partir do olhar diante de uma improvisação ou de um exercício, em que se torna possível a emissão de constatações e não opiniões. Para o autor, isso não deve se confundir, pois constatação é algo que se dá mediante a materialidade dos fatos. Como exemplo trazido por ele, cito: "um pneu estoura, isto não é uma opinião, é uma verdade! Eu constato. Opiniões só podem ser enunciadas depois, a partir de uma referência ao fato real" (LECOQ, 2010a, p. 48).

Essa "constatação" feita por Lecoq também é identificada pela posição social em que ele se apresenta – a de professor – algo que lhe dá identidade. Contudo, vale ressaltar aqui que tais observações só são possíveis levando em conta a sua história e sua constituição como sujeito. Além disso, outra posição social trazida por Lecoq é a de especialistas. Segundo ele,

[...] a crítica feita a um trabalho não é uma crítica do bem ou do mal, é uma crítica do *justo*, do *longo demais*, do *curto demais*, do *interessante*, do *desinteressante*. Isso pode parecer pretensioso, mas só nos interessa o que é *justo*: uma dimensão artística, uma emoção, um ângulo, uma relação de cores. Tudo isso existe em obras que, independentes da dimensão histórica, duram. Isso todos podem senti-lo, e o público sabe perfeitamente quando é *justo*. Se ele não sabe por quê, nós

devemos sabê-lo, pois somos, além de tudo...especialistas (LECOQ, 2010a, p. 48, grifos do autor).

Dessa forma, o processo de formação dos alunos dá-se mediante o conhecimento daqueles que estão à frente, a partir de todo um sistema que já está construído e que se mantém durante os anos de envolvimento com a Escola. É a partir das aulas que se constituirão o repertório dos alunos pois, como salienta Lecoq (2010a, p. 43), "o movimento, trazido pelo corpo humano, é nosso guia permanente nessa viagem que vai da vida ao teatro". O movimento dito aqui parte de um trabalho voltado para a criação, preocupando-se com um teatro em que seja possível formar não apenas atores, mas preparar todos os artistas envolvidos com o Teatro autores, diretores, cenógrafos e atores. "Uma das originalidades da Escola é fornecer uma base, tão ampla e permanente quanto possível, sabendo que, em seguida, cada um fará desses elementos o seu próprio caminho" (LECOQ, 2010a, p. 44).

Ao tratar da "Técnica dos movimentos" Lecoq destaca que essa abordagem acompanha os alunos em todo o percurso de improvisação e criação pessoal, bem como serve como apoio ou prolongamento dos diferentes componentes do aprendizado. Vislumbro nesse tema proposto por Lecoq o momento de maior aproximação com a Educação Física, o que me leva a debruçar mais nessas discussões, nesse momento da pesquisa.

Segundo Lecoq (2010a), a técnica dos movimentos reúne três aspectos distintos: a) preparação corporal e vocal; b) acrobacia dramática; e c) análise dos movimentos que, no segundo ano, transforma-se em técnicas aplicadas aos diferentes territórios dramáticos.

Na **Preparação corporal e vocal**, almeja-se que qualquer gesto realizado pelo ator se insira numa relação com o espaço e faça nascer nele um estado emotivo particular, pois "[...] o espaço do fora se reflete no espaço do dentro. O mundo 'imita-se' em mim e me nomeia!" (LECOQ, 2010a, p. 110). Assim, a *preparação corporal* não pretende alcançar um modelo corporal ou formas teatrais pré-existentes, como aponta Lecoq (2010a, p. 110-111):

Ela deve ajudar cada um a atingir a plenitude do movimento justo, sem que o corpo esteja 'em demasia', sem que ele parasite aquilo que deve transportar. Ela se apóia, então, primeiramente, numa *ginástica dramática*, na qual cada gesto,

atitude ou movimento é *justificado*. Emprego exercícios elementares, como balançar os braços, flexões anteriores ou flexões laterais do tronco, divisão do peso nas pernas, enfim, uma boa quantidade de exercícios geralmente utilizados na maioria dos aquecimentos corporais, mas dando-lhes um sentido.

Na sequência, o trabalho de respiração e voz é atrelado à ginástica dramática, entendendo que todo movimento tem um ritmo e que cada gesto possui uma sonoridade. Assim, "a emissão da voz no espaço é da mesma natureza que a realização de um gesto: como lanço um disco no estádio, lanço minha voz no espaço, tento atingir um objetivo, dirijo-me a alguém a uma certa distância" (LECOQ, 2010a, p. 112).

Nesse momento, Lecoq (2010a) preocupa-se com a importância do pedagogo em conhecer a anatomia humana, sinalizando que, muitas vezes, um professor, por não conhecer o corpo humano, leva os alunos a atingirem o limite dos movimentos, e, como ele diz, de uma maneira perversa, sendo isso inaceitável do ponto de vista pedagógico. Ainda sobre a ginástica dramática, Lecoq observa que esta precisa ter uma justificativa, pois de nada adianta fazer ginástica se não se sabe o porquê está se realizando cada exercício. Para ele, não adianta ser um ótimo ginasta e um péssimo ator. Em complemento, conta que "conheceu atores extremamente duros na sala de ginástica que, no entanto, se movimentavam maravilhosamente no palco, e outros muito flexíveis no treino, mas incapazes de fazer surgir uma ilusão. Uns tinham talento de ator, outros não" (LECOQ, 2010a, p. 13).

Sachs (2013,p.27) lembra Copeau, mestre de Dasté, que teria influenciado Lecoq em trabalhos ligados à preparação corporal do ator.

Para Copeau, a ginástica, a mímica e a dança aumentavam a flexibilidade corporal do ator, capacitando-o para uma melhor atuação. O objetivo maior das técnicas físicas era o de que o ator se tornasse criador, que pudesse atuar de forma colaborativa e igualitária com dramaturgos e diretores.

Já na abordagem intitulada **Acrobacia Dramática**, Lecoq (2010a) almeja levar o ator a reencontrar a liberdade de movimento presente na fase da criança, ou seja, antes que a vida social tenha imputado comportamentos convenientes. "A acrobacia dramática começa por piruetas e cambalhotas, cuja

dificuldade aumenta, progressivamente, para transformar-se em saltos pela janela, depois em saltos mortais, tentando liberar o ator o quando possível da gravidade" (LECOQ, 2010a, p. 115).

Corroborando essas afirmações, Freixe (2014) traz que o ensino de acrobacia dramática, na Escola, vai para além do corpo, abrindo a realidade para outros espaços. A finalidade não é formar acrobatas, mas, sim, criadores, de modo que as dimensões de espaço visíveis e invisíveis estejam em interação constante e que, ao criarem, saibam usar estes espaços da melhor maneira possível, atrelando-os aos movimentos acrobáticos. Para o pesquisador, esse trabalho de acrobacia dramática era um componente importante da formação na Escola de Vieux-Colombier, influenciando Lecoq no desenvolvimento de sua proposta.

Lecoq procura primeiro fazer o ator retornar a liberdade da criança⁷⁸ que joga, mantendo o prazer das primeiras quedas, dos rolamentos laterais, dos saltos. Ele traz o aluno a jogar com a resistência natural da gravidade, e aumentando sua liberdade e indo além dos seus medos. O aluno se sente diferente no espaço ao sentir seu corpo equilibrado sobre suas mãos, sua cabeça, ao executar um salto de mãos, na extensão de uma roda, ou no prazer do cair ao solo, com domínio perfeito (FREIXE, 2014, p. 122, tradução nossa⁷⁹).

Já na **Análise do movimento**, que está na base do trabalho corporal da Escola, parte-se do corpo humano, da natureza e das ações físicas. Segundo Lecoq (2010a, p. 116-117, grifo do autor):

[...] o que pratiquei, na realidade da minha vida esportiva, transmiti naturalmente, numa mímica da ação. Na época, eu praticava o método natural de Georges Hébert: *puxar, empurrar, escalar, andar, correr, saltar, levantar, carregar, atacar, defender-se, nadar*. Essas ações gravam circuitos físicos no corpo sensível e neles se inserem as emoções.

⁷⁸ Essa proposta de liberdade da criança é desenvolvida na subseção 4.4, nas análises das entrevistas dos alunos e ex-alunos.

⁷⁹ Lecoq cherche en premier à faire retrouver à l'acteur la liberté de mouvement de l'enfant que joue, en gardant ce plaisir des premières chutes, des cabrioles latérales, des sauts. Il amène l'élève à jour avec la contrainte naturelle de la gravité, et à accroître sa liberté en dépassant ses peurs. L'élève éprouve différemment l'espace en ressentant son corps en équilibre sur les mains, sur la tête, dans l'apesanteur d'un saut de main, dans l'extension d'une roue, ou dans le plaisir des chutes au sol, parfaitement maîtrisées.

Na relação dos movimentos que podem ser gravados no corpo "sensível" e, assim, se inserirem nas emoções, temos a possibilidade de uma relação com o termo "poético", carente de definição em Lecoq mas, necessário de ser conceitualmente pensado, mesmo entendendo a provisoriedade e o movimento próprio de todo conceito, porque é histórico. Daí buscar a inspiração conceitual de poesia em Heidegger, o qual trará a seguinte definição: "Poesie, do grego poieses, 'o fazer, fabricação, produção, poesia, poema' que por sua vez, vem de poiein 'fazer'" (INWOOD, 2002, p.144) o que me leva a mobilizar a seguinte questão: será que a proposta de Lecoq, ao trazer o termo "corpo poético", remete ao "corpo em ação", em movimento, ligado à natureza, ao gesto, à ginástica, à acrobacia, ao ritmo, às cores, a tudo que tem movimento e que pode gerar emoção?

Levanto essa questão com o objetivo de deslocar o olhar pré-construído acerca do termo/tema, o incômodo em discutir que corpo poético é esse que se fala em sua obra e se perpetua nos anos que se passam no processo de formação da Escola. Procuo pelos sentidos que ecoam a partir do discurso da direção da Escola e de alunos e ex-alunos da Instituição sobre que corpo poético é esse e como ele se constitui na proposta do autor, bem como qual a participação da Educação Física nesse processo, questões estas que serão desenvolvidas nas próximas seções.

4 MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO E SIGNIFICAÇÃO DO CORPO POÉTICO

Descrever o caminho percorrido em uma pesquisa é um trabalho que deve ser minuciosamente detalhado, haja vista que é a forma de tornar evidentes os percursos elegidos e os alicerces que os subsidiam. Daí que, além do mergulho nos referenciais teóricos disponíveis ao pesquisador, o investimento em seu objeto de estudo e a aproximação dos atores envolvidos contribuem para a compreensão e desenvolvimento do processo analítico com mais densidade.

A proposta metodológica da Análise de Discurso (AD) francesa, de Michel Pêcheux, trazida nesta tese, pretende contribuir com o desenvolvimento e aproximações dessa teoria/método junto à Educação Física, haja vista a carência de pesquisas com essa abordagem nessa área de conhecimento. Por esse ângulo, a proposta da AD ressalta que não devemos promover o afastamento entre teoria e método e, de modo específico, o enfoque na perspectiva pecheutiana advoga que a AD não pode ser empregada apenas como método, desprezando/ignorando seus fundamentos teóricos, porque eles são constitutivos tanto da construção do objeto discursivo quanto do método e do percurso metodológico de análise.

Pensar a língua como discurso requer cuidado com a questão da ideologia pela linguagem pois, na língua e pela língua, o sujeito marca sua posição ideológica e desvela as condições de produção do seu dizer. Diferentemente da análise de conteúdo que visa à extração de sentidos dos textos, respondendo a que ele quer dizer, a Análise de Discurso considera que a linguagem não é transparente, ou seja, não procura atravessar o texto para encontrar sentido do outro lado. A questão colocada pela AD é: como esse texto significa? Assim, ao analisar um texto deve-se levar em consideração aspectos para além do que ele traz, fugindo da ilustração e do entendimento de que esse texto já está finalizado. A AD produz conhecimento a partir do próprio texto porque o vê como portador de uma materialidade simbólica própria e significativa que tem uma espessura semântica: ela o concebe em sua discursividade.

Partindo dessas considerações, a proposta desta seção é: a) mobilizar os conceitos e terminologias da Análise de Discurso; b) trazer as condições de produção da Escola, concretizadas durante visita institucional realizada em abril de 2014; e c) expor as condições de produção das entrevistas realizadas com a diretora da Escola – Pascale Lecoq (filha de Lecoq) – e com um grupo de três alunos – Gabriel Hirschhorn (fazia o curso durante o período em que a coleta em campo, estava sendo realizada), Flavio Amado (que cursou a escola nos anos de 2003 e 2004) e Andreas Simmas (que cursou a Escola em 1996 e 1997).

4.1 A análise de discurso como método de investigação

Esta seção propõe-se a tratar da Análise de Discurso (AD), de modo a apresentar seus princípios básicos⁸⁰, seus precursores⁸¹, sua metodologia de análise e sua linguagem cientificamente embasada e constituída por meio de suas expressões. Tal intuito justifica-se pela carência, na Educação Física, de visibilidade desse método, sobretudo pela especificidade da linguagem, da base teórica e de seus fundamentos. Daí entender que trazer o aporte da AD, nessa tese, notadamente a partir da teoria do filósofo francês Michel Pêcheux (1938 – 1983), é também contribuir para que ela se torne presente na Educação Física.

Intervir no Marxismo sobre a questão da Ideologia, levantando questões com a Psicanálise e com a Linguística, é *ipso facto*, mexer com uma espécie de 'Tríplice Aliança' teórica que, na França ao menos, se configurou sob os nomes de Althusser, Lacan e Saussure no decorrer dos anos 60. Como se sabe, o destino dessa Tríplice Aliança é, hoje mais do que nunca, extremamente problemático, e até mesmo as partes do pacto são objeto de um verdadeiro bate-boca teórico e político em que tudo se abre novamente a questionamentos (PÊCHEUX, 2009, p. 269).

⁸⁰ Neste momento, apresento apenas alguns conceitos da Análise de Discurso; os demais aparecem no processo e na discussão do material de análise.

⁸¹ Parto da proposta de Michel Pêcheux, fundador da Análise de Discurso na França, e também de Eni Orlandi, representante dessa vertente no Brasil. O uso recorrente de obras de Orlandi justifica-se pela representatividade da autora em suas pesquisas com a AD.

O trecho extraído de Pêcheux (2009) sinaliza para os diferentes campos que permeiam a Análise de Discurso, ou seja, Marxismo, Linguística e Psicanálise, desde sua origem na década de 1960 ao embate teórico que a própria teoria/método possui. O autor aponta para uma proposta que se baseia nesse tripé, mas que, assim mesmo e, por isso, se abre a novos questionamentos.

O mesmo autor, em sua obra *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* (2009), situa e problematiza essas áreas de conhecimento o que, para Orlandi (2007, p. 20), pode ser entendido da seguinte forma:

As noções de sujeito e de linguagem que estão na base das Ciências Humanas e Sociais no século XIX já não têm atualidade após a contribuição da Linguística e da Psicanálise. Por outro lado, tampouco a noção de Língua (como sistema abstrato) pode ser a mesma com a contribuição do materialismo.

Essa relação entre as áreas é sinalizada pela autora como algo que sofre e provoca mudanças dentro de suas próprias condições. Para ela, a Análise de Discurso, frente à confluência desses campos de conhecimento, irrompe em suas fronteiras e permite a produção de recortes novos para as disciplinas, construindo, assim, um novo objeto que afeta essas formas de conhecimento em seu conjunto: este novo objeto é o discurso (ORLANDI, 2007).

A AD considera o discurso não como transmissão de informação ou sinônimo de fala, mas sim como “efeito de sentido” entre os locutores (PÊCHEUX, 1997, p.82). “O discurso tem sua regularidade, tem seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto” (ORLANDI, 2007, p. 22). Nessa direção, tais passagens apontam para um discurso distinto daquele comumente conhecido, pois sinalizam para um discurso que tem efeito e sentido, os quais se dão na relação com os diferentes aspectos em que ele (discurso) se constitui.

Outro ponto que merece destaque é o fato de a Análise de Discurso não ter um percurso metodológico “padrão”, como se fosse um modelo copiável, ou

procedimento sequencial para sua aplicação/utilização, o que não significa ausência de princípios e procedimentos. Como trazido por Petri (2013, p.41):

A Análise de Discurso, é bem verdade, não tem uma metodologia única e facilmente descritível, como as áreas mais formais da ciência linguística dizem ter; mas isso não significa não ter metodologia de análise, bem como não significa que qualquer um sob um pretexto qualquer possa desenvolver um dispositivo teórico-analítico em Análise de Discurso. É preciso, primeiro, respeitar a teoria e, depois, conhecer bem as noções teóricas e, com isso, poder mobilizar tais noções constituindo uma análise do discurso em questão.

Trabalhar com a AD é, a todo o momento, relacionar teoria, método e análise. Como destaca Orlandi (2007, p. 67): [...], "a AD tem um procedimento que demanda um ir e vir entre teoria, consulta ao corpus e análise. Esse procedimento dá-se ao longo de todo o trabalho". Tal ideia é defendida por Petri (2013) como um processo pendular que, apesar das resistências, vai se desenhando no processo analítico. Para esta autora (2013, p. 43), "construir um movimento pendular entre teoria e prática analítica parece simples, mas a instalação desse movimento no interior da cadeia discursiva, onde já existe todo um aparato teórico-metodológico, instaurado como tal, é que se torna difícil".

Nesse exercício pendular, diferentes conceitos devem ser mobilizados, a exemplo da ideologia que, para Orlandi (2007, p. 46), "faz parte ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer". Essa ideia é apresentada por Pêcheux (2009, p. 141, grifos do autor) da seguinte forma:

Na verdade, o que a tese 'a Ideologia interpela os indivíduos em sujeitos' designa é exatamente que 'o não sujeito' é interpelado-constituído em sujeito pela Ideologia. Ora, o paradoxo é, precisamente, que a interpretação tem, por assim dizer, um *efeito retroativo* que faz com que todo indivíduo seja 'sempre-já-sujeito.

Por considerar que o próprio analista é também sujeito (à língua e à história) surge a necessidade de um dispositivo teórico que possa intervir na relação do analista com os objetos simbólicos tratados por ele, produzindo,

assim, um deslocamento que vai permitir que ele trabalhe no entremeio da descrição com a interpretação (ORLANDI, 2007). Vale destacar que o que se espera do dispositivo do analista é que:

[...] lhe permita trabalhar não numa posição neutra mas que seja relativizada em face a interpretação: é preciso que ele atravesse o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito. Esse dispositivo vai assim investir na opacidade da linguagem, no descentramento do sujeito e no efeito metafórico, isto é, no equívoco, na falha e na materialidade. No trabalho da ideologia [...] (ORLANDI, 2007, p. 61).

Essa situação pode ser compreendida como a preocupação do pesquisador em observar os efeitos produzidos nos discursos, sabendo que, como analista, também é influenciado pela ideologia, considerando essa condição no momento da descrição, interpretação e análise do material.

Os termos trazidos aqui como princípios básicos da Análise de Discurso orientam-nos a compreender que trabalhar com a AD é definitivamente um ir e vir, a todo o momento, à teoria, entendendo que o dizer significa pela história e pela língua. Como destacado por Orlandi (2007, p. 32),

[...] o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa em "nossas" palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele. Por isso é inútil, do ponto de vista discursivo, perguntar para o sujeito o que ele quis dizer quando disse "x" (ilusão da entrevista in loco). O que ele sabe não é suficiente para compreendermos que efeitos de sentidos estão ali presentificados.

Essa passagem sinaliza para a proposta da Análise de Discurso em mostrar o efeito do que é dito. Muitas vezes, aquele que enuncia não consegue apontar ou perceber o que o levou a constituir o seu dizer. Por isso, há necessidade de se considerar a Linguística, a Psicanálise e o Materialismo.

Ao tratar do processo histórico, Orlandi (2007) indica que este não deve ser esquecido pelo analista, mas, pelo contrário, ser mobilizado como um processo de constituição de sentidos e não como um pano de fundo ou

cronológico. Por isso, no processo, usa-se o termo historicidade, considerando que conhecer um sujeito vai além de saber sua história linear ou cronológica. A proposta não é conhecer o conteúdo histórico do que ou quem é analisado, mas sim, quais são os efeitos de sentidos produzidos nessa aproximação histórica. Sobre o assunto, Horta Nunes (2007, p. 373) sinaliza:

O termo historicidade funciona de modo a caracterizar a posição do analista de discurso em relação à do historiador. O deslocamento história/historicidade marca uma diferença entre as concepções de história, de um lado como conteúdo, e de outro como efeito de sentido. Aos historiadores ligados à AD cabe questionar a transparência da linguagem, levando-se em conta a espessura da língua. Aos analistas de discurso, a história passou a ser vista não com um pano de fundo, um exterior independente, mas como constitutiva da produção de sentidos.

Por isso é que as primeiras seções desta tese tratam da historicidade de Jacques Lecoq no sentido de verificar qual era o contexto vivido pelo autor para, assim, compreender quais efeitos de sentidos foram e são produzidos a partir dessas configurações. Além disso, reconhecer como a Escola constituiu-se, desde de 1956 até os dias de hoje, é uma outra maneira de concretizar aproximações com o trabalho de Jacques Lecoq. A descrição realizada na próxima subseção foi construída a partir de referenciais teóricos, do material de divulgação da Escola e por meio da visita realizada em abril de 2014.

4.2 A Escola Internacional de Teatro Jacques Lecoq⁸²

Em 5 de dezembro de 1956, na cidade de Paris, no número 94 da rue d'Amsterdam, fundava-se a Escola Internacional de Teatro Jacques Lecoq, a qual mudou-se, um mês depois, para os estúdios de dança no número 83 da rue du Bac, onde permaneceu por onze anos. Em 1968, a Escola mudou-se para uma antiga fábrica de balões na rue de la Quintine. No período de 1972 a

⁸² Esta subseção foi desenvolvida a partir dos elementos trazidos na obra *Corpo poético: uma pedagogia da criação teatral* (2010a), bem como a partir do olhar do pesquisador durante a visita à Escola e dos recortes das entrevistas.

1976, a Escola encontrou dificuldades para se fixar em um espaço. O uso de locais sem aquecimento obrigou os professores a darem aulas envoltos em cobertores. Todavia, foi nesse tempo/espaço que surgiram novos territórios dramáticos como: o melodrama e os bufões, quadros mímicos e os mímicos contadores. Um novo espaço para a Escola foi encontrado em 1976, localizado no número 57 da Rue Faubourg-Saint-Denis, onde permanece até hoje. Era a ex-Central de Boxe – um antigo Ginásio onde se praticava a ginástica de Amoros (pioneiro da educação física na França), construído cem anos antes – era um verdadeiro símbolo para Lecoq. A Figura 04 mostra o prédio com sua fachada original. Hoje, com a construção da fachada e entrada da Escola é possível ver apenas as duas janelas superiores e o telhado.

Figura 04 – Fachada do prédio da Escola, no ano de 1956



Fonte: Foto disponível na Escola Internacional de Teatro Jacques Lecoq.

Os primeiros temas trabalhados na Escola foram: máscara neutra e expressão corporal, *Commedia Dell'Arte*, coro e tragédia grega, pantomima branca, figuração em mímica, máscaras expressivas, música e, como base técnica a acrobacia dramática e a mímica de ação (LECOQ, 2010a). Em 1962, surgem os clowns e, em 1968, Lecoq foi convidado por Jacques Bosson para

dar aulas na Escola Nacional de Belas Artes (Université de Paris 6). Nas palavras de Lecoq (2010a, p. 37):

Comecei minhas pesquisas sobre os espaços construídos e a adaptação da pedagogia do movimento na formação de arquitetos. Essa experiência durou vinte anos e muito contribuiu para minha pedagogia do teatro, especialmente no que diz respeito ao *espaço* do jogo. Esse trabalho levaria a criação de um departamento de cenografia no seio da Escola: o Laboratório de Estudo do Movimento⁸³ (LEM).

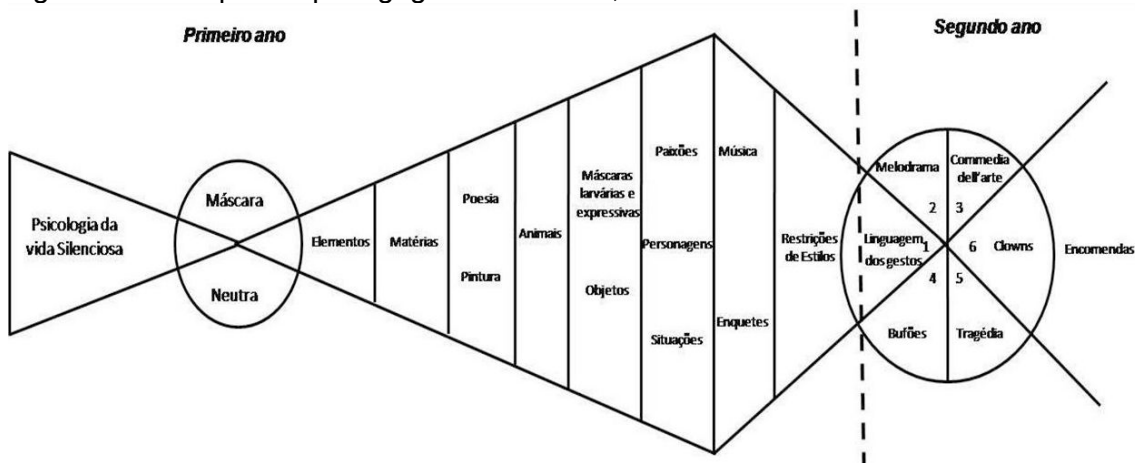
Este trecho exemplifica o perfil de Lecoq de sempre aproveitar uma oportunidade para desenvolver seus trabalhos e pesquisas. Assim, cada experiência vivida por ele era um potencial conteúdo para ser ensinado para seus alunos por meio de sua pedagogia.

Na atualidade, o curso oferecido pela Escola tem a duração de dois anos, sendo organizado em três eixos principais: improvisação, análise de movimentos e *auto-cours* (criação pessoal a partir de cenas apresentadas regularmente com temas específicos). Assim, por meio das diversas técnicas aplicadas, esses princípios são transmitidos, buscando a arquitetura interior do movimento e da natureza como um todo, do fundo dinâmico existente nas relações de ritmo, espaços e forças (LECOQ, 2010a). Os eixos objetivam a constante comunicação entre a observação da vida e o imaginário teatral, sempre em busca da “naturalidade” e da coerência do movimento. Dessa forma, o aluno é instrumentado, por exemplo, com elementos de mímica, acrobacia e jogo com máscaras, embasados nas leis de movimento determinadas na teoria de Lecoq, as quais se resumem em: não existe ação sem reação; o movimento é contínuo, pois nunca pára; o movimento sempre se origina de um estado de desequilíbrio que tende para o equilíbrio; o equilíbrio está ele mesmo em movimento; não há movimento sem um ponto fixo, o qual também está em movimento (LECOQ, 2010a).

⁸³ O LEM – Laboratório de Estudos do Movimento – surgiu em 1976, com a colaboração do arquiteto Krikor Belekian. Os estudos têm a duração de um ano e são abertos aos alunos da Escola interessados nessa linguagem e a outros vindos de fora: arquitetos, cenógrafos, artistas plásticos e outros. O LEM propõe duas atividades que correspondem e interagem com a pedagogia geral da Escola: uma atividade de movimento, que põe em jogo o corpo mímico; e uma atividade de criação, para a realização de construções cenográficas.

A proposta oferecida pela Escola é representada no esquema pedagógico da Figura 05, o qual demonstra os territórios dramáticos vivenciados pelos alunos.

Figura 05 - Esquema pedagógico da Escola, dividido entre os dois anos de curso.



Fonte: Esquema disponível na obra "Corpo poético: uma pedagogia da criação teatral" (LECOQ, 2010).

Observa-se que o esquema pedagógico da Escola permeia diferentes conteúdos durante os dois anos. Durante esse percurso, os professores realizam diferentes intervenções buscando aprimorar o que é produzido pelos participantes do curso. A entrada, na Escola, acontece por meio de uma pré-seleção em que os interessados enviam uma carta de interesse⁸⁴ e, depois do retorno, iniciam as tramitações para a incursão naquele espaço. Os alunos que entram no curso pagam o primeiro trimestre objetivando avaliar sua adaptação ao método e, ao fim do primeiro ano, eles são comunicados se estão aptos⁸⁵ para cursarem o segundo ano ou não. Conforme um dos entrevistados, o trimestre é importante para nivelar (em conhecimento) aqueles que estão preparados para cursar a Escola.

⁸⁴ Essa carta é feita e enviada pelo interessado em cursar a Escola. Nela devem conter os motivos do interessado em fazer o curso, sendo a primeira forma de apresentação do aluno à Escola.

⁸⁵ Esse estar "apto" para o segundo ano advém do olhar dos professores mediante a participação e desenvolvimento do aluno durante o primeiro ano de curso. Retomarei esse conceito de estar "apto" na apresentação dos resultados da pesquisa.

[...] ao longo do primeiro trimestre tem gente que sai; tem gente que sai muito rápido; tem gente que sai depois de duas três semanas; ao longo do primeiro trimestre tem gente que vai saindo. No fim do primeiro trimestre, depois da entrevista, mais algumas pessoas saem. Eu diria que a gente entra uns 80 e uns 10 saem ao longo do primeiro trimestre. Destes 70, por volta de metade é cortada no fim do primeiro ano, e aí são os professores que decidem; não é mais opção do aluno. O aluno pode tentar, insistir, e não sei o quê, e pode convencer, mas o professor fala: 'você fica, você não fica' (HIRSCHHORN, 2014)

⁸⁶

Essa informação foi trazida por um aluno que estava finalizando a Escola no momento da entrevista, no ano de 2014, ocasião em que acabei visitando a Escola e conhecendo alguns de seus espaços. A ideia inicial de ir até à instituição deu-se principalmente pela possibilidade de conhecer seu cotidiano e observar as aulas que eram desenvolvidas ali.

A Escola encontra-se situada no 10th *arrondissement*⁸⁷, em um bairro bem movimentado de Paris. Nas imediações da Escola existem várias lojas que vendem artigos ligados à beleza e, alguns homens, na grande maioria negros, convidam as mulheres para venderem ou para comprarem cabelos. A rua Faubourg-Saint-Denis é bastante movimentada, com diferentes pontos comerciais, embora aparentemente não focada no turismo. Daí, talvez, o incômodo de alguns moradores que pediam para as pessoas não tirarem fotos da rua em que a Escola é sediada.

A entrada da Escola é uma porta estreita e contém apenas uma placa que identifica o nome da instituição (Imagens 1 e 2 da Figura 06). Essa porta dá para um grande corredor com plantas e iluminação natural. Ao fim dele, no canto direito, há uma porta maior, de madeira e com outra placa de identificação com entrada para a secretaria da Escola (Imagem 3 da Figura 05).

⁸⁶ HIRSCHHORN, G. Escola Internacional de Teatro Jacques Lecoq. Paris, 27 abr. 2014. Entrevista referente à pesquisa acerca do curso de Teatro na Escola Internacional de Teatro Jacques Lecoq, para fins doutorais. Entrevista concedida a Antonio Carlos Monteiro de Miranda.

⁸⁷ *Arrondissement* é o nome dado a uma divisão administrativa que decompõe a comuna de Paris em vinte *arrondissements* municipais. Estes 20 *arrondissements* estão distribuídos segundo uma espiral que se desenvolve no sentido dos ponteiros do relógio a partir de um ponto central da cidade, localizado no Louvre (1º *Arrondissement*). É assim que os números mais baixos correspondem aos *arrondissements* mais centrais e números maiores e *arrondissements* mais distantes do centro. Cada *arrondissement* é gerido por um conselho de *arrondissement* com funcionamento semelhante ao Conselho Municipal, mas com poderes limitados.

Passando essa porta, do lado esquerdo, há um quadro com fotos de todos os alunos que cursaram a Escola, de 1956 a 2006, em seus 50 anos de existência (Imagem 4 da Figura 06)⁸⁸. Há algumas cadeiras de espera e um outro corredor, à esquerda, que finaliza na mesa na secretaria. Ao passar por esse corredor, em seu lado direito, observei algumas fotos do trabalho realizado no LEM com estruturas montadas, exploradas pelos alunos (Imagens 5 e 6 da Figura 06).

Figura 06 - Entrada e hall da Escola Internacional de Teatro Jacques Lecoq



Fonte: acervo do pesquisador⁸⁹.

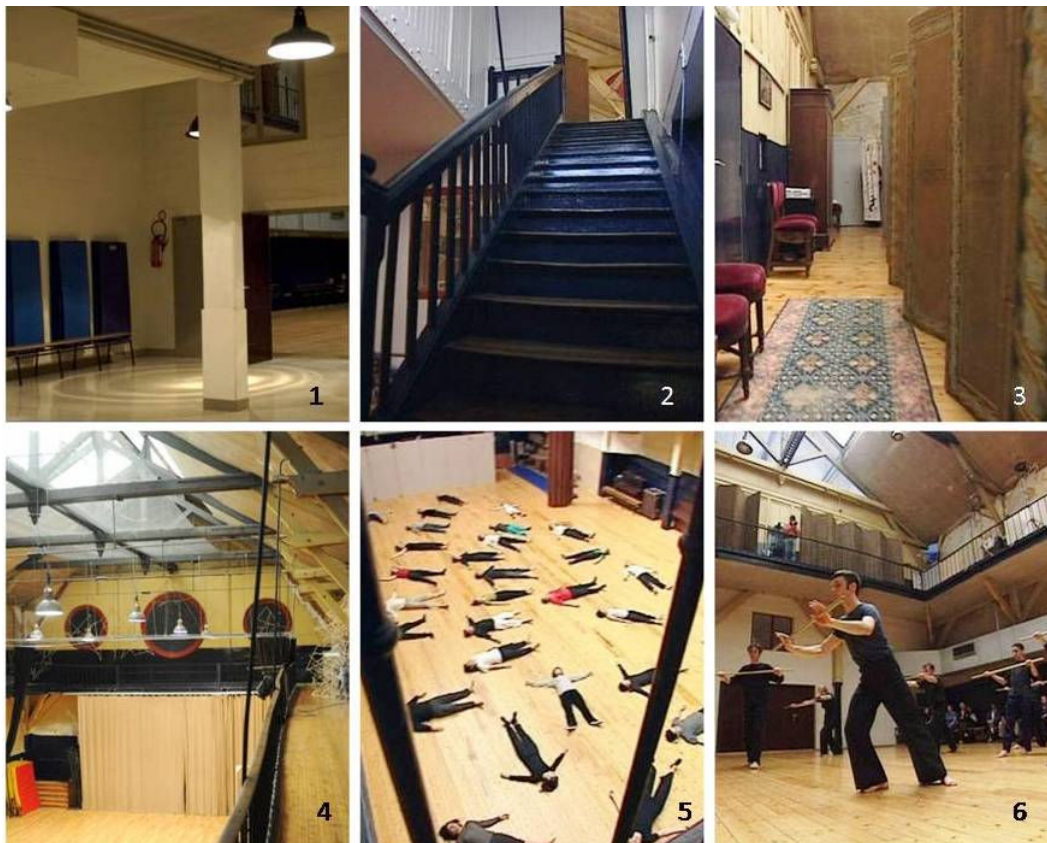
Passando a mesa da secretaria há uma porta que dá direto ao espaço onde as aulas acontecem. Logo depois da porta, ao lado esquerdo, existe um jardim de inverno. Ao subir em um banco é possível ver o que sobrou da fachada inicial, como representado na Figura 04. Após a porta da secretaria inicia-se um novo corredor; ao lado direito existem banheiros, do esquerdo uma sala ampla para as aulas práticas e ao fim do corredor um novo hall (Imagem

⁸⁸ Esse formato de trazer as fotos dos que cursaram a Escola em todos esses anos aponta para um efeito de tradição, ou seja mostrar aqueles que já cursaram e quantos já foram formados pela Escola.

⁸⁹ As imagens da figura 05 foram feitas com autorização da Escola ao fim da entrevista. As fotos tiradas na frente da Escola foram feitas por Marcos Benatti Antunes, que me acompanhou no processo de coleta e visita à Escola.

01 da Figura 07) com alguns colchões e objetos cenográficos. Seguem alguns desses espaços da Escola registrados na Figura 07.

Figura 07 - Estrutura interna da Escola Internacional de Teatro Jacques Lecoq



Fonte: fotos/imagens disponibilizadas pela Escola em site e dvd.⁹⁰

Em um canto, há uma escada (Imagem 2 da Figura 07) que leva ao mezanino e, no outro, a entrada para a grande sala (Imagens 4,5 e 6 da Figura 07) que, durante a fase da visita, estava sendo usada pelos alunos do segundo ano. Subindo as escadas chega-se ao mezanino (Imagens 3,4,5,6 da Figura 07) em forma de U, em que é possível ver toda a sala de ensaio. No mezanino existe um biombo (Imagem 3 da Figura 07) que impede a visão da sala pela

⁹⁰ As fotos usadas na Figura 06 foram retiradas do DVD: As duas viagens de Jacques - ROY, Jean-Noël e CARASSO, Jean-Gabriel. *Les deux voyages de Jacques Lecoq*. Paris, La sept ARTES: On Line Productions: AMRAT, 1999. 1 DVD. As imagens 1 e 4 da Figura 06 foram retiradas do site da Escola, disponíveis em: <<http://www.ecole-jacqueslecoq.com>>. Isso se deu pela não permissão da direção em tirar fotos dentro da Escola.

parte central logo à frente do escritório, sendo essa possível apenas pelas laterais do mezanino.

Neste corredor central, que tem o biombo, fica a sala (escritório) em que fiz a entrevista com a diretora da Escola. Nela existem vários quadros, cristais, livros e objetos que possivelmente eram de Jacques Lecoq⁹¹. A sala possuía uma mesa grande, uma pequena e um armário com vários livros com temas ligados ao teatro e a Jacques Lecoq. Não foi possível fazer o registro imagético das salas em que as aulas acontecem, pois os alunos estavam em atividade e a direção não autorizou.

4.3 Condições de produção das entrevistas

Esta subseção apresenta a trajetória desenvolvida para as entrevistas desta tese de doutorado, bem como suas condições de produção. Participaram da pesquisa quatro sujeitos – um aluno que estava cursando a Escola, dois que já a cursaram e uma representante legal da Instituição. O contato junto à representante institucional deu-se por meio do site da Escola e, após o envio de e-mail, foram definidas as situações de entrevista. Já com os alunos, os contatos foram feitos a partir de redes sociais, como *Facebook* e grupos de discussão ligados à Escola, sendo uma indicação feita por um professor do Curso de Artes Cênicas da Universidade Estadual de Maringá e a outra por meio da divulgação de um curso que estava acontecendo na cidade de Campinas-SP, proposto pelo Lume – Núcleo de Pesquisas em Teatro – o qual tinha como foco os trabalhos de Jacques Lecoq⁹².

A visita à Escola Internacional de Teatro Jacques Lecoq e as entrevistas realizadas com a representante institucional e com um aluno foram realizadas em abril de 2014, na cidade de Paris-França. Já as outras duas entrevistas foram feitas no Brasil, sendo uma na cidade de Maringá-PR, no mês de

⁹¹ Faço essa observação pois, no livro "Corpo poético", há menção ao armário onde Lecoq guarda seus objetos pessoais e a descrição do livro é bem próxima do que pude observar no escritório.

⁹² Dos três alunos entrevistados, um estava finalizando a Escola no momento da entrevista (2014) outro a cursou entre 2003 a 2004 e o terceiro a cursou no período de 1996 a 1997. A escolha desses sujeitos deu-se de forma intencional e de acordo com os seus interesses em participar da pesquisa.

dezembro de 2014 e, a outra, em São Paulo-SP, no mês de janeiro de 2015. A coleta junto aos participantes orientou-se pela entrevista semiestruturada que, segundo Manzini (1990-1991, p. 154), está focalizada em um assunto sobre o qual se constrói um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma livre, já que as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

No sentido de buscar aproximações com os sujeitos pesquisados, apresento alguns elementos centrais para o entendimento de quem são esses sujeitos e das condições de entrevista, a começar pela representante da Escola Internacional de Teatro, – Pascale Lecoq⁹³ – realizada no dia 29 de abril de 2014, no escritório da Escola. O roteiro de questões baseou-se⁹⁴ na compreensão dos fundamentos de corpo poético em Jacques Lecoq, nas áreas do conhecimento que participaram da formação dele, nas décadas de 1940 e 1950, bem como na forma como os conhecimentos dessas áreas apareciam nos fundamentos teóricos e na prática profissional de Lecoq. Também foram requeridos assuntos ligados ao curso de Teatro oferecido pela Escola.

Pascale Lecoq é filha de Jacques Lecoq e mostrou-se com reservas em relação à abertura da Escola para a pesquisa, talvez devido a experiências com inúmeras pessoas que a procuram para o desenvolvimento de pesquisas e entrevistas, por ser a Escola referência mundial no campo da formação em teatro. Em complemento, destaco que os vários compromissos de Pascale e a resistência à teoria (como demarcado no início de sua entrevista) são aspectos que podem justificar também os empecilhos para o desenvolvimento da entrevista⁹⁵.

⁹³ Não foi possível ter acesso a informações pessoais da entrevistada. Apenas sabe-se que ela é formada em Arquitetura pela Universidade de Paris VI e trabalha na Escola, entre outros, com conteúdos relacionados à dimensão do espaço e às artes plásticas. Estima-se que ela deva ter, hoje, entre 55 e 60 anos.

⁹⁴ Cf. Apêndice B.

⁹⁵ Na condição de pesquisador, destaco, ainda a dificuldade na realização de entrevista em outro idioma, por mais que eu tivesse me instrumentalizado para essa experiência, bem como pelo embaraço em lidar com respostas dadas pela participante, nem sempre desejosas de contribuir com informações. Assim, embora eu mesmo tenha realizado a transcrição da entrevista com Pascale Lecoq, a pesquisa contou com a tradução do professor Alfredo Capellassi Junior, com vistas à obtenção de uma leitura cuidadosa do material coletado, no intuito de dirimir dúvidas. Ainda assim, trechos da entrevista são trazidos nos dois idiomas, quais sejam, o francês e o português.

As condições de produção desse cenário pouco favorável à pesquisa materializam-se também na resistência a ceder imagens da/na Escola. As dificuldades encontradas, que tangenciaram essa visita, vão desde a não permissão de conhecer melhor o cotidiano/espço da Escola até a não autorização de novas visitas ao estabelecimento para além daquela prevista para o dia 29 de abril, sob a tutoria da coordenação. A informação recorrente era que, para se conhecer melhor a Escola, seria necessário ser aluno a partir da realização dos cursos por ela ofertados⁹⁶.

O primeiro aluno entrevistado foi Gabriel Hirschhorn, que tinha 28 anos de idade, em 2014, sendo oriundo da cidade de São Paulo-SP, formado em Economia pela Universidade de São Paulo (USP) e em Teatro pelo curso Profissionalizante Célia Helena⁹⁷. Tal aluno estava em Paris há quase dois anos e completaria o curso da Escola de Teatro Jacques Lecoq em aproximadamente três meses, a contar da data da entrevista⁹⁸. Sua escolha pela Escola, como informado, deu-se a partir de suas experiências com o Teatro no Brasil e o interesse em estudar o Teatro Físico Seixas (2009, p. 86) esclarece que o termo teatro físico tem sua origem na Inglaterra, na década de 1970, pelo ator/dramaturgo/diretor Steven Berkoff que, depois de ter estudado em Paris com Jacques Lecoq e Etienne Decroux, retornou à Inglaterra,

⁹⁶ Embora tenha permanecido 10 dias em Paris para a realização da pesquisa, apenas um dia foi destinado à visita institucional à Escola Internacional de Teatro Jacques Lecoq. Os demais dias foram voltados à coleta de material de pesquisa na Biblioteca Nacional da França (sede) e em outras duas bibliotecas setoriais a ela vinculadas. O interesse em acompanhar o cotidiano da Escola nos dias de estadia na referida cidade foi, de certo modo, frustrado ante à mudança de planos da direção da Escola. O contato para a coleta e a autorização deram-se no mês de novembro de 2013, com previsão para o desenvolvimento da pesquisa no mês de abril de 2014. De modo a viabilizar a viagem para a coleta de dados, a passagem foi adquirida ainda em 2014. Contudo, faltando pouco mais de um mês para a viagem a Paris, a direção informa que a visita à Escola somente poderia ser realizada na sua presença, sendo restrita ao dia 29 de abril de 2015, não sendo mais autorizada a estada na Escola em outros dias. Contudo, entendo que, mesmo com essas limitações, a pesquisa foi desenvolvida a contento, sendo possível contar com estratégias para minimizar carências decorrentes dessa situação, a exemplo das entrevistas com alunos e ex-alunos da Escola.

⁹⁷ Segundo o Estadão (2008), o Curso de Teatro Célia Helena existe há mais de 30 anos, ofertando cursos profissionalizantes de Teatro. A partir de 2008, passou a oferecer o curso superior de bacharelado em Artes Cênicas.

⁹⁸ A entrevista foi realizada no dia 28 de abril de 2014, nas dependências do café *Le Reinitas*, localizado no 18^o arrondissement, conforme sugerido pelo entrevistado, como o local da entrevista era comercial e público, vários acontecimentos intervenientes à entrevista ocorreram, como inúmeras pessoas falando outro idioma, interrupções de funcionários, entre outros. A escolha do local deu-se pela proximidade da residência do entrevistado e do metrô Jules Joffrin, o que seria algo facilitador para ambos. As perguntas da entrevista, disponíveis no Apêndice A, relacionavam-se a assuntos ligados à Escola e aos motivos da escolha do curso.

adaptando e dirigindo espetáculos sobre textos clássicos, explorando ao máximo a capacidade física de seus atores. A crítica inglesa, à época, sem saber como definir o trabalho de Berkoff, chamou-o de teatro físico. O termo acabou se espalhando e também sendo apropriado por outros diretores e companhias que começaram a explorar a fisicalidade dos atores na sua atuação, em contraste com o teatro baseado no texto falado, em que o corpo era completamente ignorado⁹⁹.

A segunda entrevista ocorreu na cidade de Maringá. Flávio Amado tinha 42 anos de idade, em 2014, sendo formado em Artes Cênicas – Artes Teatrais na Paris VIII – e cursou três anos de Artes Dramáticas na Universidade de São Paulo (USP), embora sem concluir. Na ocasião, morava na cidade de São Paulo mas estava em Maringá para as festividades de fim de ano¹⁰⁰. No momento da entrevista, ele não atuava profissionalmente, mas desempenhou um trabalho de teatro durante os dois últimos anos, sendo um de formação com o Teatro de Soleil¹⁰¹ e o outro com atuação na Cia Latão de São Paulo¹⁰².

A entrevista com Flávio Amado foi realizada no dia 26 de dezembro de 2014, nas dependências do Café Cremoso,¹⁰³ da avenida Tamandaré, no Centro da cidade de Maringá. Mesmo sendo um local público, não foram encontradas dificuldades de comunicação durante a entrevista. O participante mostrou-se bastante envolvido com o trabalho e trouxe alguns materiais exclusivos¹⁰⁴ da Escola para compartilhar, como fotos e anotações do momentos que cursou a Escola.

⁹⁹ Para informações complementares sobre o teatro físico, consultar a tese de doutorado desenvolvida por Júlio César de Souza Mota, intitulada "A poética em que o verbo se faz carne: um estudo do teatro físico a partir da perspectiva coreológica do sistema Laban de movimento" (MOTA, 2006).

¹⁰⁰ O participante não comentou onde teve essa formação de bacharelado e a não conclusão da licenciatura deu-se pela dificuldade em atrelar as apresentações como artista e as aulas teóricas da faculdade.

¹⁰¹ O Teatro de Soleil existe há mais de 50 anos e é um dos Teatros mais importantes do mundo, dirigido por Ariane Mnouchkine, a qual tem bastante aproximação com Jacques Lecoq.

¹⁰² A Companhia do Latão é um grupo teatral de São Paulo interessado na reflexão crítica sobre a sociedade atual. Seu trabalho inclui espetáculos, atividades pedagógicas, edição da revista Vintém, bem como uma série de experimentos artísticos. A Cia surgiu em 1996.

¹⁰³ Esse foi um lugar sugerido pelo entrevistado pela facilidade de acesso – fica no centro da cidade.

¹⁰⁴ Para a entrevista, o participante trouxe algumas fotos do período em que ele morou na França, bem como algumas anotações e textos que ele produziu por conta própria durante o curso.

O distanciamento do aluno com a Escola e o tempo (10 anos) em que ele finalizou o curso foram alguns dos aspectos que o afetaram durante a entrevista, pois em alguns momentos ele sinalizava não lembrar de algo ou situação específica. Entretanto, de modo geral, durante o percurso de entrevista ele conseguiu responder às questões que lhes foram feitas.

Como essa entrevista foi realizada após o retorno ao Brasil houve o refinamento do instrumento de coleta, como consta no Apêndice C. O roteiro de entrevista foi ampliado, abordando assuntos ligados ao entendimento do participante em relação ao corpo poético e à metodologia da Escola, bem como em relação ao que marcou a formação do entrevistado e quais os limites e avanços da proposta de Jacques Lecoq a partir de sua perspectiva.

As mesmas questões fizeram parte do roteiro de entrevista do outro participante – Andreas Simmas – que tinha 46 anos de idade, em 2015 e estava há um ano no Brasil a convite da Universidade Estadual de Campinas para ministrar cursos junto ao grupo Lume de Teatro, mas sua residência é em Paris. O entrevistado participou de diversos cursos (técnicos) de Teatro na Suíça, na França e na Alemanha, tendo iniciado licenciatura em Teatro, embora não finalizada.

O fato de Andreas ter aprendido português há pouco tempo dificultou a comunicação durante a entrevista. Ele se esquecia de palavras e, em alguns momentos, usava algumas que não existem para expressar o que queria. Entretanto, a presença e a expressividade corporal dele contribuíram para a comunicação. A entrevista foi realizada no dia 10 de janeiro de 2015, nas dependências do Centro Cultural de São Paulo. A escolha desse local foi feita pelo entrevistado por ser próximo de sua hospedagem, bem como por ser um local seguro para realizar a entrevista, embora bastante movimentado aos sábados pelo trânsito de pessoas e pelas conversas.

Partindo do entendimento de corpo e corpo poético, desenvolvido na seção anterior e nas discussões sobre a Educação Física e sua influência nos trabalhos de Jacques Lecoq é que apresento o processo analítico das entrevistas realizadas, visando à constituição dos diferentes temas levantados durante a coleta, mesmo sendo elas realizadas com objetivos diferentes. Para os alunos, desloquei os motivos da escolha pelo curso, os assuntos ligados à Escola, o funcionamento da instituição e o entendimento de corpo poético. Para

a coordenação, o foco deu-se no curso de Teatro oferecido pela Escola, na compreensão dos fundamentos de corpo poético em Jacques Lecoq e nas áreas do conhecimento da formação dele, complementadas pela forma como esses assuntos aparecem nos fundamentos teóricos e em sua prática profissional. As análises foram feitas orientadas pelos sentidos de corpo e Educação Física que ecoam nos discursos desses sujeitos, atendendo ao objetivo específico de observar os traços da Educação Física na proposta de corpo poético de Lecoq, possivelmente presentes, hoje, na Escola Internacional de Teatro Jacques Lecoq, em Paris.

4.4 A Escola e a constituição do corpo poético na perspectiva da direção

Mediante as entrevistas realizadas e as transcrições, busquei as marcas que foram surgindo no texto, entendendo que, como elucida Orlandi (2007, p. 65), "o que nos interessa não são as marcas em si mas o seu funcionamento no discurso". É justamente esse funcionamento de que fala Orlandi que procuramos descrever e compreender. Foi a partir das marcas e dos recortes realizados que o processo analítico aconteceu, partindo da proposta que a interpretação pode aparecer em dois momentos:

- a) em um primeiro momento, é preciso considerar que a interpretação faz parte do objeto de análise isto é, o sujeito que fala interpreta e o analista deve procurar descrever esse gesto de interpretação do sujeito que constitui o sentido submetido à análise.
- b) em um segundo momento, é preciso compreender que não há descrição sem interpretação, então o próprio analista está envolvido na interpretação. Por isso é necessário introduzir-se um dispositivo teórico que possa intervir na relação do analista com os objetos simbólicos que analisa, produzindo um deslocamento em sua relação de sujeito com a interpretação: esse deslocamento vai permitir que ele trabalhe no entremeio da descrição com a interpretação (ORLANDI, p. 60-61).

Vale destacar que o fato de iniciar com essa ou aquela entrevista cabe ao analista, entendendo que "a AD trabalha com as formas materiais que reúnem forma-e-conteúdo. As marcas formais, em si, não interessam diretamente ao analista. O que lhe interessa é o modo como elas estão no texto, como elas se 'encarnam' no discurso" (ORLANDI, 2007, p.90). Assim, escolher iniciar o trabalho de análise com uma ou outra entrevista não irá influenciar nos sentidos que surgirão delas. Partindo desse pressuposto é que optei em primeiro trabalhar com a entrevista da diretora da Escola – Pascale Lecoq – e, depois, com as dos alunos entrevistados – Gabriel Hirschhorn, Flavio Amado e Andreas Simma.

O roteiro de entrevista pensado para a diretora da Escola foi diferente do estruturado para os alunos que dela participam/participaram, haja vista a especificidade do papel ocupado por cada um. Ainda, o roteiro elaborado para o primeiro aluno entrevistado é diferente dos demais, considerando o momento em que a entrevista foi realizada e suas condições de produção¹⁰⁵.

O roteiro de entrevista feito para a direção da Escola foi composto inicialmente por quatro questões, a saber: a) *Quais são os fundamentos da proposta de corpo poético em Jacques Lecoq?*; b) *Você saberia apontar que áreas do conhecimento participaram da formação de Lecoq, nas décadas de 1940 e 1950, e de que forma os conhecimentos dessas áreas integram os fundamentos teóricos e a prática profissional dele?* c) *A formação de Lecoq em Educação Física teve implicações diretas ou indiretas na construção da proposta de corpo poético? Quais, como e por quê?*; d) *Que análise você faz da Escola de Jacques Lecoq na atualidade? O que se mantém da proposta de Lecoq e o que mudou? Houve adaptações ou mesmo distanciamentos da proposta inicial? A partir desse roteiro, outras questões foram acrescentadas, conforme a necessidade de atendimento aos objetivos da pesquisa, algo que caracteriza a entrevista semiestruturada adotada nessa investigação.*

¹⁰⁵ A situação de entrevista do primeiro aluno deu-se em Paris, quando não foi possível fazer a imersão no cotidiano da Escola. Logo, o roteiro de entrevista focou o cotidiano da Escola no sentido de suprir informações que seriam obtidas por meio da observação que não pôde ser concretizada naquele momento. Já as entrevistas realizadas com os demais alunos foram feitas no Brasil, em outras condições, pois a ansiedade em relação ao cotidiano da Escola havia sido minimizada e outras preocupações afluíam na pesquisa, como a relacionada ao entendimento de corpo poético.

Ao analisar a entrevista de Pascale Lecoq, alguns recortes apareceram como regularidades e são aqui apontados para a busca do entendimento das bases fundadoras da Escola de Jacques Lecoq e de como elas são apropriadas e disseminadas hoje. O entendimento do papel específico da Escola, com características singulares que a diferenciam de outros campos de formação, aparece no seguinte trecho:

[...] não somos uma universidade aqui. Eu posso passar meu tempo, como dizer, contando a vida do meu pai. Se vêm muitas pessoas e querem saber que meu pai fez isso, que meu pai fez aquilo...Mas a escola é uma escola que trabalha, com pessoas que trabalham [...]¹⁰⁶ (PASCALE LECOQ, 2014).

As marcas que significam a partir desse excerto remetem à perspectiva da prática e, até mesmo, à crítica à universidade, entretanto não uma crítica fundamentada; figura-se como que uma negação àquilo que não se sabe, como se a universidade pudesse questionar o funcionamento da Escola, além de ser uma forma de resguardar os ensinamentos da Escola frente à concorrência. Esse discurso aparece como regularidade em toda a entrevista, pautado na experiência do fazer teatral de Lecoq e naquilo que ele sistematizou em livro, quando enfatiza a formação do ator na perspectiva do movimento. Assim, para a entrevistada, falar de Lecoq e de sua história é pouco se comparado ao conhecimento que se dá no trabalho de formação do ator, na prática, no que é oferecido pela Escola.

Orlandi (2007, p.46) destaca que "as palavras recebem seus sentidos de formações discursivas em suas relações". Este é o efeito da determinação do interdiscurso (da memória discursiva), o que reforça a perspectiva de que o sujeito entrevistado mantém, ainda, uma perspectiva que vem de sua formação, visualizando a prática como única maneira necessária para a constituição/formação da/na Escola.

Por mais que a entrevistada, durante seu discurso, aponte para a necessidade da prática dentro da Escola, em vários momentos refere-se ao

¹⁰⁶ [...] on n'est pas une université ici, moi je peux pas passer mon temps, comment dire ? à raconter la vie de mon père s'il y a plein et plein de gens qui viennent, qui veulent savoir que mon père a fait ci, que mon père a fait ça, mais l'école c'est une école qui travaille, avec des gens qui travaillent[...].

livro como um campo dado do conhecimento, trazendo, paradoxalmente, a ideia de que os saberes atinentes à teoria de Lecoq devem ser acessados na obra *O corpo poético: uma pedagogia da criação teatral*. O que se sobressai é que muitos, se não “todos” (efeito de completude) os temas tratados poderiam ser encontrados nesse livro. Nas palavras da entrevistada:

O que posso contar além do livro? É possível. Você pode me fazer perguntas; eu quero muito ser entrevistada e que você me faça perguntas, mas eu não serei mais que o livro¹⁰⁷ (PASCALE LECOQ, 2014).

O discurso “eu não serei mais que o livro” remete ao contexto de que o papel exercido por ela, como filha e diretora da Escola, de certo modo, encontra-se materializado no cotidiano da própria Escola, no fazer teatral, ou seja, na prática. Seu discurso aponta que o que já existe sobre a Escola já está materializado no livro e sua participação pouco poderá contribuir. Seu papel é continuar a disseminar o fazer teatral na Escola que tem, hoje, as demarcações desse tempo, embora alinhadas ao que Lecoq construiu. O interesse por questões acadêmicas, se necessário, deveria ser buscado pelas pessoas na obra escrita por ele, que ainda é a maior referência acerca do assunto, mais do que qualquer informação que possa dar. Esse discurso é reforçado em outros momentos da entrevista:

Está escrito no livro (questão 02). Eu não posso dizer muitas coisas além do livro, (questão 02). Ele [Lecoq] diz isso no texto [...] (questão 01)¹⁰⁸ (PASCALE LECOQ, 2014).

A posição-sujeito¹⁰⁹ pode produzir o efeito de uma demarcação consciente feita por ela, porém o efeito que fica é o da ausência de conhecimento sobre o que se fala. Rejeita-se o que se desconhece, quase num efeito do “medo do desconhecido, do supostamente novo”. O foco na prática está justamente porque é o campo do estabilizado, da segurança, do lugar

¹⁰⁷ Qu'est-ce que je raconte de plus ce qu'il y a dans le livre ? Ça peut, tu peux me poser des questions, je veux bien être interviewée et que vous me posiez des questions mais je serais pas plus que ça.

¹⁰⁸ Mais c'est écrit dans le livre/ je ne peux pas dire tellement plus/ il le dit dans le texte.

¹⁰⁹ A expressão “posição-sujeito” a que me refiro é usada na AD para explicar o papel social ocupado pelo sujeito no discurso.

onde se sente segura para atuar e até falar sobre o assunto. Daí que tratar de Lecoq e do livro gere desconforto, pela própria impossibilidade de como isso se constitui para ela, ao mesmo tempo em que se vê frente a cobranças sobre saberes específicos da teoria de Lecoq, por ser filha dele. Como lembra Pêcheux (2009, p. 198, grifo do autor),

[...] todo sujeito é constitutivamente *colocado como* autor de e responsável por seus atos (por suas 'condutas' e por suas 'palavras') em cada prática em que se inscreve; e isso pela determinação do complexo das formações ideológicas (e, em particular, das formações discursivas) no qual ele é interpelado em 'sujeito responsável'.

Daí o peso de quem, além de ter que ser responsável por sua fala na condição em que se encontra, terá que falar pelo e sobre o pai e responsabilizar-se pelo dito e não dito diante dos papéis sociais que tem ocupado, quais sejam, o de filha e o de coordenadora da Escola.

Ao ser questionada sobre *os fundamentos da proposta de corpo poético em Jacques Lecoq*, a entrevistada novamente sugere que esse conhecimento está no livro. A insistir na resposta, Pascale Lecoq posiciona-se:

Bom... Ele diz isso no texto, ele diz que é por uma escola, por um Teatro de criação, antes de tudo uma escola onde se faz um trabalho de criação e que não é uma escola de interpretação. O que interessa pra ele, é verdade que... O que interessava para ele e o que nos interessa é a relação entre o movimento e a criação. O movimento... tudo passa pelo corpo. Então, há uma relação com o corpo que é muito importante; sendo assim, estamos mais próximos de um teatro físico que de um teatro de palavras¹¹⁰ (PASCALE LECOQ, 2014).

A resposta leva à escola da criação, negando a consecução de uma escola da interpretação, ou seja, o foco está na ideia de "liberdade da criação", diferente de métodos de trabalho pautados na utilização textual. Tal proposta faz com que Lecoq ganhe expressividade na forma de Teatro desenvolvida no

¹¹⁰ Bon... il le dit dans le texte, il dit que c'est pour une école, pour un théâtre de création, donc avant tout une école où on fait un travail de création et que c'est pas une école d'interprétation. Ce qu'il l'intéresse c'est vrais que c'est, ce qui l'intéressait et ce qui nous intéresse, ce rapport entre eux: le mouvement et la création. Le mouvement, tout passe par le corps, donc il y a un rapport au corps qui est très important, donc on est plus proche d'un théâtre physique que d'un théâtre de la parole.

fim do século XIX e início do XX, voltada para a deflagração de um novo fazer teatral que, naquele momento, era livre em seu processo de criação, condições que o texto nem sempre pode oferecer. Entretanto, o que acaba surtindo são os desdobramentos dessa "liberdade", ou seja, como isso efetivamente acontece nesse novo fazer teatral. Disso decorre o juízo de que livrar-se das amarras dos textos pode levar, em muitos casos, a outras formas de submissão. Essa nova maneira de fazer Teatro demanda o surgimento de uma prática teatral que potencializa a relação entre o movimento e a criação – Teatro físico mais do que Teatro de palavras.

Após a menção feita por Pascale ao Teatro Físico, procurei dar sequência às questões ligadas às áreas do conhecimento que participaram da formação de Lecoq, nas décadas de 1940 e 1950, e de que forma os conhecimentos dessas áreas apareceram nos fundamentos teóricos e na prática profissional dele. Como resposta, Pascale Lecoq reforça o entendimento de que o que se quer saber já está registrado textualmente e que essa explicação não precisa depender dela, mas do acesso à obra do pai.

Está escrito no livro. Ele é professor de ginástica. Eu não posso dizer muita coisa além do livro. Você entende? Ele foi professor de ginástica e ele se interessava muito pela ginástica e fez muito esporte. Ele também fez a fisioterapia e se interessou por problemas das costas e até mesmo ajudou as pessoas que não sabiam andar a andar¹¹¹ (PASCALE LECOQ, 2014).

A entrevistada reconhece o envolvimento do pai com a ginástica e o esporte, que são campos independentes mas, também, conhecimentos tematizados pela área da Educação Física. Contudo, ela não fala da Educação Física, algo que sinaliza para um sujeito afetado pelo discurso do senso comum que visualiza “práticas” deslocadas de um campo de conhecimento ou que entende ginástica como sinônimo de Educação Física. Aponta, ainda, indiretamente, para as dificuldades de legitimação da própria Educação Física, haja vista que não a reconhece como área de conhecimento, mas apenas a

¹¹¹ Mais c'est écrit dans le livre. Il est professeur de gymnastique, je ne peux pas dire tellement plus, tu vois ? Il a été professeur de gymnastique, donc il s'intéressait beaucoup à la gymnastique et il a fait beaucoup de sport et il a aussi fait de la physiothérapie, et s'est intéressé à tout ce qui est problème de dos, des choses comme ça. Donc il a aidé même des gens qui ne savaient plus bien marcher à marcher.

Fisioterapia, área mencionada por ela a partir do interesse de Lecoq em problemas relacionados à coluna e ao andar. O dizer aponta para vazios, com informações soltas que citam as diferentes experiências vividas por Lecoq de forma esparsa, e remete, novamente, às informações constantes no "livro". Além disso, o que fica a partir da forma apresentada por ela é o imaginário acerca de uma Educação Física francesa bastante ligada ao contexto esportivo. A constituição do sujeito naquela cultura possivelmente contribua para a visão da área ligada prioritariamente aos esportes.

Partindo da perspectiva de que a Escola tem como proposta a formação do ator por meio dos elementos que compõem sua estrutura pedagógica e que esta tese tem buscado o entendimento de como a Educação Física contribui na constituição de corpo poético, a entrevistada foi questionada acerca de práticas corporais presentes na pedagogia de Lecoq. Um destes desdobramentos esteve relacionado ao conteúdo desenvolvido e se haveria possíveis aproximações da ginástica desenvolvida na Escola com a Ginástica Artística. Essa pergunta procurava entender se a acrobacia, presente na teoria de Lecoq como acrobacia dramática,¹¹² integrava, ainda, as preocupações da Escola na formação do ator.

Não, absolutamente não. É ginástica normal, ginástica que se faz na escola¹¹³. É parecido, mas têm pessoas com mais idade...É como a ginástica da escola, mas para as pessoas com 18 ou 20 anos. Você entende¹¹⁴? (PASCALE LECOQ, 2014).

Ao ser questionada acerca do termo "ginástica" e sua frequência no cotidiano da Escola a participante relata que essa prática chama-se preparação corporal, entendida como base para as análises de movimento e as acrobacias. Segundo o recorte, essa prática acontece numa perspectiva voltada para a

¹¹² Para Lecoq (2010, p. 115), "a acrobacia dramática começa por piruetas e cambalhotas, cuja dificuldade aumenta, progressivamente, para transformar-se em saltos pela janela, depois em saltos mortais, tentando liberar o ator, o quanto possível da gravidade".

¹¹³ O termo Escola trazido aqui pela entrevistada remete à educação formal, à ginástica aplicada ao sistema da formação básica nas escolas e nas aulas de Educação Física.

¹¹⁴ Non, pas de tout. Gymnastique normale, comme la gymnastique qu'on fait à l'école, c'est pareil. Mais il y a eu des gens plus agés que... que... c'est la gymnastique comme l'on fait à l'école, mais pour des gens qui ont 18 ou 20 ans. Tu vois ?

"vivência desses movimentos", algo que não é aprofundado durante a entrevista. Porém, vale destacar que o próprio Lecoq sinaliza a presença das lutas, dos malabarismos e da utilização de objetos junto aos movimentos. Para Lecoq, "o domínio técnico de todos esses movimentos acrobáticos, quedas e saltos, malabarismos e lutas, tem apenas um objetivo verdadeiro:¹¹⁵ dar ao ator uma maior liberdade de interpretação". (2010a, p.116). Em complemento, Lecoq (2010a, p. 114, grifo nosso) afirma que "os movimentos acrobáticos são aparentemente gratuitos. Eles não 'servem' para nada, a não ser para interpretar", o que aponta para uma forma de trabalho que leve o aluno, por meio dos movimentos propostos, a avançar em sua formação na Escola, contribuindo para a preservação da proposta da Instituição.

Ao ser questionada sobre como a Escola se apresenta hoje, o que continua e o que mudou, a entrevistada destacou:

Toda base de educação continua. O grande plano da Escola está sempre lá e o que muda é o fato que cada vez novos alunos vêm e as gerações mudam. Há 20 anos nós não nos falávamos pela internet e agora é possível falar pela internet. Então, se os alunos fazem um trabalho de pesquisa sobre o mundo, ele nos fala de um mundo atual. Você entende? No entanto, continua sempre a mesma trama e o que evolui são os alunos que nos fazem evoluir e os professores que também procuram novas coisas. São os alunos que fazem o curso evoluir¹¹⁶ (PASCALE LECOQ, 2014).

O dizer de Pascale Lecoq remete ao entendimento de que as mudanças ocorridas na Escola não se dão pela modificação do método, entretanto não deixa marcas suficientes em seu discurso que sustente o que se mantém desse método. A evidência que fica é de que a "base da educação" ou o "grande plano da Escola" é bastante forte e romper com a forma de trabalho

¹¹⁵ O uso do termo verdadeiro feito aqui pelo autor remete à tendência de garantir os efeitos da prática e reforçar que, independente do que seja feito, o mais "importante" será a liberdade de interpretação.

¹¹⁶ Toute la base de l'éducation, elle y est toujours... le grand plan de l'école est toujours là et ce qui change c'est le fait que chaque fois des élèves nouveaux viennent et les générations changent. Il y a 20 ans on ne parlait pas avec Internet, maintenant on parle avec Internet, donc si les élèves font un travail de recherche sur le monde, il nous parle d'un monde actuel, tu vois ? mais sinon, c'est tout le temps la même trame mais ce qui évolue ce sont les élèves qui nous font évoluer et les professeurs qui aussi cherchent des choses nouvelles. C'est les élèves qui font évoluer les cours.

desenvolvida há tantos anos ecoa como problemática, regida pela tensionalidade de que ao mesmo tempo que tenho que "atualizar" o curso, não posso perder a tradição e a proposta de Jacques Lecoq. O que se sobressai a partir dessa forma de trabalho é a presença de um efeito estabilizador, de algo que já está posto, que dá certo e não deve ser questionado, tendo em vista que o papel da Instituição já existe e está demarcado como empresa.

O cenário da Escola mistura tradição¹¹⁷ e inovação; mescla a história vivida por Lecoq na França e as necessidades hodiernas de quem procura a Escola hoje. Nessa direção, a Educação Física que se apresentava na década de 1940, na França, e que compôs a formação de Lecoq, também se desdobrou em questão realizada a Pascale Lecoq, que sinalizou:

Sim, ele fez isso. Ele fez a Educação Física de sua época, bem próximo de uma Educação Física de pesquisadores de novo. Sim, absolutamente. Era a nova Educação Física da época e procurar novas coisas, efetivamente¹¹⁸ (PASCALE LECOQ, 2014).

Por meio desse trecho, a entrevistada traz um discurso superficial sobre o que foi questionado, pois ela simplesmente mantém os apontamentos feitos e não avança no sentido de trazer outras informações que possam contribuir com a compreensão do que foi levantado. O que fica é que as experiências vividas por Lecoq o afetaram, tendo em vista sua constituição como sujeito histórico-ideológico, compreendendo o que é trazido por Althusser (1983, p. 93-94) ao tratar que

[...] a categoria sujeito é constitutiva de toda ideologia, mas, ao mesmo tempo, e imediatamente, — acrescentamos *que a categoria de sujeito não é constitutiva de toda ideologia, uma vez que toda ideologia tem por função (é o que a define) 'constituir' indivíduos concretos em sujeitos.* É neste jogo de

¹¹⁷ A relação tradição e inovação apresenta-se mediante as condições de produção levantadas por meio da análise da entrevista. De um lado, temos uma Escola reconhecida mundialmente que tem uma proposta de trabalho concretizada, com uma formação que funciona; do outro, temos a posição da direção que entende que "o aluno não é o mesmo", sinalizando que a Escola, na medida do possível, tenta adequar-se ao atual, à dinâmica da vida, embora o método se mantenha.

¹¹⁸ Oui, il a fait ça. Il a fait l'éducation physique de son époque donc il était proche d'une éducation physique de chercheurs de nouveau, oui absolument. C'était la nouvelle éducation physique de l'époque, et chercher des nouvelles choses, effectivement.

dupla constituição que se localiza o funcionamento de toda ideologia, não sendo ideologia mais do que o seu funcionamento nas formas materiais de existência deste mesmo funcionamento (grifo do autor).

Para compreender esse mecanismo é preciso lembrar que tanto aqueles que escrevem quanto os que lêem essas linhas são sujeitos e, portanto, sujeitos ideológicos, ou seja, "o autor e o leitor dessas linhas vivem 'espontaneamente' ou 'naturalmente' na ideologia, no sentido em que dissemos que 'o homem é por natureza um animal ideológico' " (ALTHUSSER ,1983, p. 94). Logo, não há como deixar de considerar o processo de formação vivido por Lecoq e esquecer que os sujeitos que frequentam a Escola, nesses 59 anos, também são sujeitos ideológicos que afetam e são afetados durante o percurso de formação do ator.

A partir da análise da entrevista da Pascale Lecoq alguns caminhos foram abertos e alguns pontos problematizados, os quais serão retomados na análise das próximas entrevistas dos alunos e ex-alunos da Escola no sentido de perceber aproximações e/ou distanciamentos entre os discursos da direção da Escola e daqueles que passavam ou passaram pelo processo formativo da Instituição no momento da entrevista.

4.5 A Escola e a constituição do corpo poético na perspectiva daqueles que cursam/cursaram a Escola

Compreender os sentidos produzidos nos/dos discursos daqueles que ainda cursam ou que já cursaram a Escola Internacional de Teatro Jacques Lecoq, em Paris, propiciará confrontar o ponto de vista apresentado pela direção da Escola e os elementos que sinalizam aproximações e distanciamentos em relação à Instituição de Lecoq e à proposta de corpo poético oferecida por ela, nos quase 60 anos de existência. Para tanto, nesta subseção, trago a análise das entrevistas aplicadas aos três alunos

participantes desta pesquisa – Gabriel Hirschhorn, Flávio Amado e Andreas Simma¹¹⁹.

Gabriel Hirschhorn, o primeiro entrevistado no momento de visita a Paris, em abril de 2014, estava no último semestre da Escola Internacional de Teatro Jacques Lecoq. O roteiro da entrevista feito a ele foi composto pelas seguintes questões: a) *Como você decidiu vir a Paris participar da Escola?*; b) *Dentro da Escola, como você vê o curso? Ele era como você esperava?*; c) *Como é o cotidiano da Escola para o aluno?*; d) *Como funciona o trabalho com acrobacias na Escola?*; e) *A Escola possui algum acervo bibliográfico, ou seja, materiais para acesso?*; f) *Você pode falar um pouco sobre a organização das aulas?* e g) *Como são a estrutura e a metodologia da Escola?*

Por sua vez, os outros dois entrevistados – Flávio Amado (2003 e 2004)¹²⁰ e Andreas Simma (1996 e 1997)¹²¹ – responderam a um roteiro diferente¹²², o qual abordava as seguintes questões: a) *Quando você fez a Escola e por que a escolheu para estudar?*; b) *O que fazia no momento em que decidiu estudar na Escola?*; c) *Você conheceu/leu a obra Corpo Poético, do Lecoq?*; d) *De que forma a proposta de corpo poético é desenvolvida na Escola?*; e) *Com base em leituras e experiências realizadas por você, qual seu entendimento de corpo poético?*; f) *Como era o método de trabalho desenvolvido na Escola? Fale um pouco sobre ele e sobre sua experiência com ele*; g) *Descreva alguma experiência (exercício/ trabalho de corpo) que marcou a sua formação na Escola*; h) *Aponte limites e avanços do método de trabalho de formação na Escola (se houver)*; e i) *Como o seu corpo poético/corpo-ator foi construído na Escola (como era antes da Escola e como foi modificado a partir da Escola)? O que muda nesse corpo/sujeito?(corpo da Escola e corpo pós-Escola)?*.

Após as entrevistas e transcrições o processo de leitura e mobilização de recortes foi iniciado, considerando-se os conteúdos que se repetiam e

¹¹⁹ A revelação dos nomes dos entrevistados foi autorizada pelos participantes mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

¹²⁰ Período que cursou a Escola.

¹²¹ Período que cursou a Escola.

¹²² Esse novo roteiro foi feito mediante as condições de produção do próprio pesquisador, tendo em vista o amadurecimento em relação à própria pesquisa.

aqueles que traziam demarcações relevantes em atendimento aos objetivos da pesquisa. Os assuntos encontrados nos recortes foram discutidos e analisados por temas entre os participantes, verificando-se, ainda, aproximações e distanciamentos entre eles. Nesse caminho, ao analisar os recortes, trago as condições de produção já levantadas nessa tese e os trechos de textos escritos por Jacques Lecoq no sentido de contrastar e/ou aproximar com os achados das entrevistas e com o pré-construído de corpo apresentado na subseção 3.1

O processo analítico dessa pesquisa iniciou-se com a perspectiva da forte tendência da Escola em manter a garantia do trabalho prático de corpo, como foi apontado na entrevista de Pascale Lecoq. Possivelmente, essa forma de atuação advém da base metodológica de formação proposta pela Escola, pautada em exercícios diferentes (acrobacias, malabarismos, lutas...) daqueles aplicados em Escolas de Teatro com preparações distintas, como o uso de textos e leituras para o trabalho do ator. Um exemplo da forma de trabalho oferecida pela Escola é que, ao ser questionado sobre como e porquê as acrobacias acontecem no processo de formação proposto por Lecoq, o entrevistado posicionou-se da seguinte forma, como segue no excerto.

[...] eu acho que tem a ver com a coisa de, **desafiar** o seu corpo, que depende também da pessoa. Tem gente que chega lá e é de circo. Então, mole! Tudo é fácil. Tem gente que chega lá que nunca tinha feito Teatro. Tem gente que teatro é dar o texto, e aí é um **desafio**... Então, acho que tem essa coisa de **desafiar** o corpo. No primeiro ano, e no segundo também, como tem essa coisa de seu corpo ser outra coisa, eu não sou um ator em cena; eu sou vidro. A acrobacia ajuda nisso também. Que movimento corta o espaço? Que movimento inverte o espaço? [...] é o corpo fazendo outra coisa. Eu lembro que depois do primeiro ano, a escola me deixou uma impressão muito forte. O que a gente estuda é **como manipular, como manipular** o próprio corpo, para que ele seja outra coisa; **como manipular** um objeto para que ele seja outra coisa; **como manipular** o espaço para que ele seja outro espaço. [...] Como que seu corpo vira vidro? Como que um bule vira uma cachoeira? Foi isso que criou o método dele, foi o que criou o teatro físico, foi juntar Educação Física e Teatro [...] (HIRSCHHORN, 2014, grifo nosso).

Nos recortes "*desafiar o corpo... é o corpo sendo outra coisa.. é o corpo fazendo outra coisa... como manipular o próprio corpo... como seu corpo vira vidro?*" demarca-se o uso do corpo de forma plural, isto é, ele pode ser

trabalhado de diferentes formas, tendo em vista que, ao mesmo tempo em que o corpo é desafiado – sem separar o sujeito do corpo material – ele precisa se tornar outra coisa. Nessa concepção, ao tratar do corpo na perspectiva do eu e do outro, do interior e do exterior, de como sou e de como construo a relação com as pessoas ou objetos, Courtine (2011) prenuncia um corpo que, possivelmente, terá que experimentar diferentes sensações dentro de seus limites e possibilidades, tendo em vista que o recorte "*Tem gente que chega lá e é de circo. Então, mole*" ainda aponta para a especificidade de pessoas que possuem experiências anteriores. Assim, se a pessoa é de circo e passa por desafios contínuos, não terá dificuldades, o que faz com que a execução das acrobacias signifique de modo diferente ao processo de formação do ator. O fato do participante trazer o exemplo de circo ocorre ideologicamente por seu contato com alunos que já tiveram aulas de circo e foram fazer a Escola, bem como por um conhecimento restrito de que apenas aqueles que cursaram/vivenciaram ou tiveram contato com o universo circense terá domínio do corpo na execução de acrobacias.

Além disso, a presença e a repetição de termos como "*desafiar o seu corpo... tem essa... de desafiar o corpo... O que a gente estuda é como manipular, como manipular o próprio corpo... como manipular um objeto para que ele seja outra coisa... como manipular o espaço para que ele seja outro espaço...*" indica um aluno que durante seu processo formativo foi/é condicionado a compreender que se deve manipular e controlar o corpo, colocando-o à prova a todo momento para atender à demanda de exercícios e propostas ofertadas pela Escola. O uso recorrente de verbos no infinitivo, como "manipular e desafiar", aponta para uma ação que deve ser feita, uma vez que, caso não seja, poderá resultar em insucesso.

O controle corporal em demasia, como vislumbrado no recorte anterior, aproxima-se de um outro trecho da entrevista. Ao ser questionado como o ator deve proceder no que tange a esse controle corporal em cena, Gabriel sinaliza uma situação de aula:

[...] Na sexta feira, teve uma menina que saiu; que ela teve um problema. E, porque ela não voltou? O problema tava resolvido. Alguém falou: Ah! Vergonha; **é psicológico**. Se tem vergonha, **eu quero ver a vergonha em cena**. Não há. Não

voltou porque tava com vergonha e, pra mim, é muito essa coisa [...].Tava na minha carta de motivação, pra Lecoq, isso, de **corpo e mente juntos**, funcionando juntos (HIRSCHHORN, 2014, grifo nosso).

Ao dizer “corpo e mente juntos” no sentido funcional da relação o sujeito reproduz, em seu discurso, uma ação que concerne à problemática apresentada/observada pela/na Escola de Teatro Jacques Lecoq, isto é, diz respeito ao discurso de que pensar sobre algo ou formular ações no imagético para posteriormente agir não é a atitude estimulada pela Escola. Essa inferência é possível, já que, mediante as condições de produção apresentadas pela influência de Jacques Copeau em não pensar, mas agir, característica que marca a condução da Escola e a presença do trecho (*“Ah! Vergonha; é psicológico”*), observa-se o distanciamento e/ou negação da pedagogia proposta por Constantin Stanislavski, o que faz com que esse discurso seja reproduzido e influencie os sujeitos que frequentam a Escola. Tal ideia pode ser constatada no discurso de outro aluno entrevistado – Flavio Amado ao relatar que o trabalho com máscaras na Escola é similar ao encontrado em Gabriel.

O trabalho de máscara focava assim a coisa da... da calma, do silêncio interior, da coisa do olhar, a coisa do focar; é a coisa **do não pensar, do não pensar** (estalos com os “dedos”) **do não pensar**. Acho que foi uma das coisas mais importantes. Quando você age, **quando você ta na urgência, no imediato, você não pensa. Quando você é pego de surpresa**, você reage. Eu acho que talvez essa foi a coisa mais importante, assim, desta questão com a máscara, porque... quando você tem a máscara, a máscara não pensa, ela age. Entendeu? (AMADO, 2015, grifo nosso).

É possível ponderar que, para os entrevistados e para a Escola, o corpo deve ser aquele que age mediante a necessidade do momento. A repetição de trechos como *“não pensar”*; *“Quando você ta na urgência, no imediato, você não pensa”*; *“Quando você é pego de surpresa, você reage”*, indica que, ao mesmo tempo que a Escola prega uma forma de manipular o corpo, afirma a necessidade de se evitar o pensamento para que o controle aconteça.

De outro modo, o discurso que a Escola reproduz referente às dificuldades encontradas no trabalho cênico é de que estas devam ser usadas a favor do ator e não como algo que atrapalhe sua atuação. Se a pessoa que atua tem vergonha em cena, medo ou/e insegurança, ela terá que converter esses sentimentos em benefício e não tentar camuflá-las. Essa posição demarcada pelo entrevistado aproxima-se do não pensar já elencado, haja vista que se a pessoa está envergonhada, automaticamente é o pensamento que está sobressaindo e, como dito, a proposta disseminada pela Escola traz “corpo e mente juntos”, sem fragmentações, pronto para o jogo e para o movimento.

No contexto da Educação Física, essa forma de agir sem tempo para pensar tem aproximações com as práticas esportivas. O momento de decisão recebe atenção especial, devido à importância que tem nas situações em que os atletas ou os árbitros, por exemplo, durante uma partida, em situação de pressão ou de competição, têm que deliberar acerca do que fazer no momento exato. Entretanto, o que determina o tipo de decisão a ser tomada são as experiências e o condicionamento repetido e treinado pelos envolvidos, o que leva a um domínio da técnica, do movimento corporal e da tomada de decisões. Por isso, no início do curso, na Escola, os alunos trabalham com suas experiências pessoais e, aos poucos, vão incorporando formas de trabalho propostas pela Escola.

Como exemplo do discurso "não pensar", tão recorrente na Escola, lembro um trecho da entrevista de Andreas Simmas ao mencionar:

Ah, é isso. Dá uma precisão do corpo. É a possibilidade do corpo de agir imediatamente **sem pensar**, na imaginação, que depois abre todo o caminho, todas as possibilidades, por exemplo: estilo de jogo, improvisar e contar histórias, (fez sons e falas imitando personagens da *Commedia Dell'Arte*). (SIMMAS, 2015, grifo nosso).

O trecho "*possibilidade do corpo de agir imediatamente **sem pensar**, na imaginação que depois abre todo o caminho*" aproxima-se da proposta de

Jacques Copeau¹²³, que muito influenciou os trabalhos de Jacques Lecoq. A orientação de Copeau é de que o ator deve estar desperto, entregue ao que se propõe a fazer, envolvido e pronto para aprender cada vez mais. Entretanto, a posição de Jacques Lecoq se intensifica na relação professor-aluno e nos exercícios de formação do ator. Lecoq parte de uma perspectiva dialética, em que critica as práticas teatrais que abusam do corpo do ator por não reconhecerem seus limites e sua anatomia, ocasionando lesões. O autor ainda faz a crítica aos métodos teatrais que se preocupam em, simplesmente, confortar os atores.

Os diversos métodos de relaxamento ou de bem-estar que invadem os cursos de formação teatral, podem, eventualmente, servir para acalmar algumas angústias ou para restabelecer um certo equilíbrio interior da pessoa, mas nunca dizem respeito à relação com a interpretação. No entanto, o único real equilíbrio interior, para um ator, é a interpretação! Recuso o aspecto consolador que **incita o professor a ser, de todas as maneiras, querido de seus alunos. Esse processo é demagógico**. Peguem um intelectual ingênuo, faça-o fazer qualquer coisa no chão, respirando, ao som de uma música doce e ele ficará feliz. Na maioria dos casos, isso é complacência. Marchamos, lado a lado, sob a bandeira da complacência (LECOQ, 2010, p. 113, grifo nosso).

Nesse trecho, Lecoq posiciona-se contra as metodologias teatrais, as quais têm como objetivo o trabalho relativo ao aspecto psicológico. Para o autor, um simples relaxamento não deve ser feito sem objetivo, e, inclusive, a relação professor e aluno não deve ter caráter demagógico e nem de complacência. Desse modo, a Escola propicia a "liberdade submetida" ao aluno dado que, concomitantemente ao estímulo para que se vivencie situações diversas, ela limita as possibilidades diante de uma tensão, para manter o controle. Ao se sentir liberto ou em libertação, o sujeito se submete. E pode até ser que, ao se submeter, ele se liberte, de certa maneira, de algumas coisas. Nas palavras de Ferreira (2013, p. 105),

¹²³ Essa proposta foi apresentada na subseção 3.1 desta tese, em que mobilizei o pré-construído de corpo na Educação Física e no Teatro.

[...] mais do que objeto teórico, o corpo comparece como dispositivo de visualização, como modo de ver o sujeito, suas condições de produção sua historicidade e a cultura que o constitui [...]. O corpo intangível, e o corpo que se deixa manipular.

Ao ser questionado acerca do cotidiano da Escola, da liberdade durante as aulas e se eram permitidas anotações dos encontros, Gabriel Hirschhorn exprime que não se pode anotar dada a importância do aprendizado que fica no corpo, o que ressalta a experiência do movimento e do fazer, da memória corporal, características materializadas na entrevista com a Pascale Lecoq. De acordo com Gabriel:

Não, não pode. Você não pode fazer anotações de aulas, porque **a Escola quer se basear na prática**; não é sobre o que você... Eles falam isso no começo do ano. No começo do primeiro ano eles falam também. O importante **não é o que você anotou**, e você sabe exatamente o que aconteceu. **O importante é o que ficou**, o que você lembra, porque você lembra. O que você esqueceu, você esqueceu, por algum motivo; o que fica da lembrança do corpo (HIRSCHHORN, 2014, grifo nosso).

O processo pedagógico da Escola, que estimula que essa "lembrança fique no corpo", produz um discurso que se reproduz e que, de certa forma, afeta o sujeito inserido no contexto escolar. Notamos esse aspecto, principalmente, se seguirmos na esteira do que propõe Ferreira (2013, p. 100), quando expõe que "é possível conceber o corpo como um lugar de simbolização, um lugar falado pelas palavras, pela língua. Portanto, podemos considerar que essa fala produzida com o corpo acaba por nele se inscrever, afetando-o". Contudo, a resistência da Escola em não permitir que as pessoas assistam às aulas sem estarem devidamente matriculadas, em não aceitar que os alunos façam anotações e em não consentir com a realização de filmagens dos seus espaços e em resistir para "não ser mais que o livro", como sinalizado na entrevista da Pascale, propicia-nos inferir certo receio que o conteúdo e a forma de trabalho da Escola sejam reproduzidos, revelados ou questionados.

Ainda nesse viés, quando a Escola não concorda com as anotações com o intuito de não se ater à teoria, outros sentidos surgem, a exemplo das

condições de produção levantadas acerca da influência de Jacques Copeau, o qual preconiza trabalhar o ator como se fosse uma criança, tendo início com música, expressão, grito, exclamação e, posteriormente, a palavra dita. A forma de trabalho, nessa perspectiva, indica uma metodologia de ensino pautada em nova alfabetização, seja ela corporal ou comportamental, em que, a partir de novo contexto de formação do ator, outra forma de agir passe a valer para os que estão envolvidos (alunos e professores da Escola) de modo que falem a mesma língua e tenham os mesmos gostos. Sobre o processo de formação proposto pela Escola, Flavio Amado, em sua entrevista, destacou que:

Na Lecoq é que não tem um texto. Até o final da Escola, praticamente no primeiro ano, não existe texto nenhum. A **gente não fala**. Nos três primeiros meses é um **grupo silencioso**. **Agente não fala nada**; a gente **trabalha só reação, reação, reação, reação** (AMADO, 2015, grifo nosso).

O reagir sem falar, que se materializa no discurso do sujeito, ressalta a execução desvinculada de um pensamento ou de uma elaboração do que deve ser feito, em que se parte, primeiramente, do silêncio, para, posterior a isso, alcançar-se o movimento. Lecoq trata o silêncio de forma especial ao entender que:

Começamos pelo silêncio, pois a palavra ignora, na maioria das vezes, as raízes de onde saiu, e é desejável que, desde o princípio, os alunos se coloquem no âmbito da ingenuidade, da inocência e da curiosidade. Em todas as relações humanas, aparecem duas grandes zonas silenciosas: antes e depois da palavra. Antes, ainda não falamos, encontramos-nos num estado de pudor, que permite à palavra nascer do silêncio, a ser mais forte, portanto, evitando o discurso, o explicativo. O trabalho sobre a natureza humana, nessas situações silenciosas, permite encontrar os momentos em que a palavra ainda não existe. O outro silêncio é o do depois, quando não há mais nada a dizer. Este nos interessa menos (LECOQ, 2010a, p. 60).

Lecoq complementa que não proíbe a fala dos alunos, mas pede silêncio a eles: "Alguns acham que estão diante de uma restrição que lhes impediria de falar, mas não impeço nada, apenas lhes peço para que se silenciem, para melhor compreender o debaixo das palavras" (LECOQ, 2010a, p. 60). Deparamo-nos com um sujeito que reproduz um discurso carregado

ideologicamente dos preceitos que concernem a liberdade condicionada, isto é, a ilusão do livre-arbítrio a que os sujeitos participantes da metodologia de ensino praticada na Escola estão submetidos, seja por meio das representações encontradas nas condições de produção associadas à proposta de Jacques Copeau, seja por meio da ideologia¹²⁴ (impõe-se silêncio, sem impedir a conversa) disseminada por Lecoq.

Corroborando as discussões acerca do silêncio cultuado na Escola de Lecoq encontramos o que Orlandi (2011) em *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*, propõe a respeito da política do silêncio ou silenciamento. Nessa obra, a autora retrata a importância do silêncio para o discurso ao compreender que o silêncio é fundante, já que o homem está condenado a "significar" e, por meio do silenciar, pode-se perceber o não dito.¹²⁵ A autora traz a articulação do gesto e do silêncio como expressividade, haja vista que os gestos e a relação com o corpo se orientam pela fala. Quando o indivíduo percebe seu silêncio, ele se rearranja e, para que isso ocorra, ele modifica sua "expressão" e os movimentos gestuais, além de que ele "procura ter uma expressão que 'fala'. É a visibilidade (legibilidade) que se configura e nos configura. A linguagem se constitui para asseverar, gregarizar, unificar os sentidos (e os sujeitos)" (ORLANDI, 2007a, p. 34).

Por mais que o que Orlandi (2007) tenha aproximações com o que é dito por Lecoq, a forma com que esse silêncio é acionado e solicitado na Escola

¹²⁴ O uso do termo ideologia é trazido aqui a partir dos estudos de Tfouni e Pantoni (2005, p. 1) em que "partindo das contribuições do materialismo histórico no que diz respeito à superestrutura ideológica em sua ligação com o modo de produção e realizando um novo deslocamento, Pêcheux mostra o importante papel que a ideologia representa no processo de interdição dos sentidos. Propondo o conceito de "*condições de produção*", ele mostra que o discurso é efeito de sentidos entre os interlocutores. Assim, temos que o indivíduo não está livre para escolher deliberadamente, numa determinada situação, o que falar, pois o seu dizer estará sendo afetado por este "*já lá*", que Pêcheux denomina de interdiscurso ou "*o todo complexo com dominante das formações discursivas*" (1988, p.162). Esse "*já-lá*" expressa sentidos que foram se construindo historicamente a partir da constelação das relações de poder, que podem ser assumidos ou não pelo sujeito, a depender das posições discursivas que este poderá ou não ocupar em função do funcionamento da ideologia". Cf. *Sobre a ideologia e o efeito de evidência na teoria da análise do discurso francesa* (2005).

¹²⁵ Segundo Silva (2008, p. 40), o termo não-dito traz os sentidos que podem ser lidos num texto, mesmo não estando ali, sendo de suma importância que se considere tanto o que o texto diz quanto o que ele não diz, ou seja, o que está implícito, que não é dito, mas é significado. Remete-se ao que não é verbalizado, mas que está ali, configurado no espaço do branco do papel; guarda segredos nas entrelinhas, gerando um silêncio que suspende o entendimento e aguça a criatividade. Cf. *Os ditos e os não-ditos do discurso: movimentos de sentidos por entre os implícitos da linguagem* (2008).

anuncia para um modo de submissão do grupo, em que todos têm que se enquadrar para que consigam acesso ao trabalho corporal oferecido pela Instituição. Por consequência, a proposta do não falar e do não anotar dentro da Escola é vista como um processo que ficará impresso no corpo do ator a partir de suas experiências e que isso surgirá em algum momento oportuno. Posso dizer que há crença nos discursos de todos os sujeitos da pesquisa de que muitos procedimentos aplicados pela Escola são/serão entendidos a longo prazo. Para Andreas Simma, todo o processo de trabalho corporal pode ser compreendido por meio de uma maestria corporal. Para ele,

[...] **maestria do meu corpo**, me dava isso, porque a coisa que **eu não estou pensando**, você me vê de longe. Eu **não estou pensando em fazer** (faz alguns movimentos com o corpo) e isso surge: "taki" (som com a boca), porque ele tinha toda uma gama do... das análises do movimento, que você faz cada dia sem pensar. Mas o corpo é como no tai chi em que você faz lentamente as coisas. Não é desviar melhor. **As coisas entram no inconsciente do corpo** para, depois, quando uma pessoa ataca você, você faz o movimento e se defende. Sem saber (...) você faz todas as análises do movimento. No final do primeiro ano, nós fazemos os vinte movimentos e isso dá **ao corpo todo uma gama física** que você depois reconstrói como você quiser. Isso que é uma coisa genial (SIMMAS, 2015, grifo nosso).

Mediante este recorte, encontra-se no discurso do sujeito (Andreas), por meio dos trechos "*maestria do meu corpo... porque a coisa que eu não estou pensando...eu não estou pensando em fazer... as coisas entram no inconsciente do corpo, que você faz cada dia sem pensar... isso dá ao corpo todo uma gama física...*"o discurso sobre o ensino praticado na Escola – a crença de que determinadas práticas só serão entendidas a longo prazo – atravessa o dizer do sujeito, pois ele compactua com um contexto que o faz acreditar que “as coisas entram no inconsciente do corpo” e ainda reproduz o enunciado “não estou pensando em fazer”, corroborando com a produção discursiva sobre o agir e reagir, pensar e não pensar, discutida no início do processo analítico desse trabalho.

Para Andreas, todos os elementos corporais trabalhados na Escola sinalizam para uma causa/efeito que surgirá a longo prazo, no trabalho corporal

do ator. Cita o *Tai Chi Chuan*¹²⁶ como exemplo da relação entre a execução/prática e o seu uso no momento necessário, além do que, novamente, orienta-se por uma prática de ato reflexo, do não pensar e só agir.

Barba (2012) apresenta como as relações entre o Teatro, as lutas, os esportes e a dança constituem-se no processo de formação do ator. Segundo ele, o uso das atividades citadas surge não para ajudar o ator numa circunstância fictícia, mas para o auxiliar em uma circunstância real. Em vista disso, o trabalho corporal com o boxe, a esgrima, o tênis ou até mesmo o lançamento de disco pode ser usado para a formação do ator.

O atleta não pode prever se precisa ir para frente, para trás ou para o lado. Ele age e reage adequando-se a um estímulo externo. Às vezes está imóvel, num estado de máxima tensão, pronto a disparar, a se defender, a atacar ou a atravessar um adversário com um florete, o que também exige uma certa força e uma certa tensão (BARBA, 2012, p. 126).

O autor salienta ainda que a relação entre os atores e os espectadores também é afetada por esse trabalho corporal. As ações atléticas ou acrobáticas entretêm o espectador numa relação cinestésica, já que "os espetáculos circenses – baseados quase que exclusivamente em suas *atrações* – alcançaram, num estado elementar uma força que frequentemente faltava nos espetáculos teatrais mais elaborados, apesar de sua força e estética literária" (BARBA, 2012, p.127, grifo do autor). Para tanto, aqueles que buscavam reformar o Teatro do século XX tomavam os saltimbancos e o circo como modelos, em razão de que a proposta era de que o teatro exprimisse a mesma realidade despida de ilusões, presente nos esportes e nas modalidades acrobáticas artísticas.

Por isso, o texto deixa de ser o foco principal das discussões e as práticas corporais ganham, de certa maneira, destaque maior no quesito metodologias, como a de Jacques Lecoq. Nas novas propostas de Teatro corporal e físico, o movimento do corpo e as vivências na música (no canto)

¹²⁶ O Tai Chi Chuan é uma arte marcial chinesa composta por movimentos suaves, cíclicos, fluídos e que requerem plena atenção do praticante, devendo ser comandados pelo centro do corpo (região do alto das coxas até a altura do umbigo). Existem muitas formas de realização dessa prática corporal, seja com as mãos livres ou com armas, com espada, leque ou sabre. Cf. Tai-Chi Chuan: arte marcial técnica de longa vida de Catherine Despeux (1991).

serão as bases para esse novo processo de formação de atores. É possivelmente por essas mudanças históricas que a negação da teoria esteja presente e a relação com o concreto e a realidade aconteça e seja valorizada no contexto da Escola. Essa pressuposição materializa-se no recorte de Flavio Amado ao tratar do trabalho com máscaras realizado na Escola. Para o entrevistado,

[...] ela (máscara) tá em movimento. Então, prá mim, deve ter sido a coisa mais importante neste sentido, **de não ir para um processo psicológico**, não ir para um processo de que... **eu elaboro, elaboro antes e executo. Não...** eu executo, a elaboração. Ela, ela vai ser por ela mesma, pela própria ação, pelo próprio movimento. Acho que foi isso que me pegou mais assim... foi a questão da máscara, e... a coisa do olhar também, porque o olhar é fundamental. É fundamental assim, tipo ele, ele faz, vê, né? Quando você enxerga você faz o outro enxergar também. Então, claro que isso depende do imaginário, muito forte assim, muito grande, que, aliás, eu acho que, mesmo que a **Escola Lecoq trabalha com esta noção do concreto, do real, ela trabalha com a questão do imaginário, porque não existe nada, né? O espaço é vazio.** Então, tudo é construído a partir do imaginário[...]. Mas tem que **trazer ela fisicamente.** Então você cria um **mundo imaginário para isso, e o corpo quem dá isso.** Isso é o movimento, a partir do próprio movimento. Não é, **não é subjetivo.** Eu imagino e aí você tem que tá vendo o que eu tô vendo. Não é isso! Eu faço e, a partir do que eu faço, você vê, mas **você vê esse mundo imaginário, que existe a partir da ação do movimento** (AMADO, 2015, grifo nosso).

Os trechos "*de não ir para um processo psicológico... não ir para um processo de que... eu elaboro, elaboro antes e executo, não, eu executo... a Escola Lecoq trabalha com esta noção do concreto, do real, ela trabalha com a questão do imaginário, porque não existe nada né... tem que trazer ela fisicamente*" aponta para uma tentativa do sujeito pesquisado em compreender o processo formativo oferecido pela Escola. No entanto, a condição de produção do entrevistado, o qual teve uma experiência formativa na perspectiva de *Stanislavski*, faz com que ele seja pego ideologicamente e apresente dificuldades para discorrer acerca da definição de como o processo formativo se efetiva na Escola, haja vista que, ao mesmo tempo que o sujeito critica o processo psicológico, recorre ao imaginário, algo presente na perspectiva stanilaviskiana. Ao se contradizer, ele se situa de maneira a

explicitar que o processo teatral não é subjetivo, mas calcado na realidade do ator e do contexto que ele se insere, pois sem a imaginação não teria o que ser expresso pelo corpo. Assim, pressupõe-se que as conclusões do sujeito se materializam por suas condições de produção, tendo em vista suas experiências com as diferentes abordagens teatrais. Não obstante, o que se evidencia no discurso do participante é que a Escola traz como fator principal a presença do movimento, da prática e a forma como o estudante utiliza esses aspectos corporalmente. Para Andreas Simmas,

[...] isso, **o motor é isso**. É coisa da mímica. Isso é bem escrito no *movement*¹²⁷. **Você mima as coisas e traz as invisíveis**; você não mima a superfície. Você tenta dar, entrar na energia, no rito e na música; na música do sentimento, na música de uma emoção, no rito, mas o rito não fechado. Isso também tem uma grande diferença [...]. **Você entende: não aqui (cabeça), mas aqui (corpo)**. Faz plum, plum, plum (movimentando diferentes partes do corpo). Pois tem coisas que são vitais no movimento: o eixo, a física quântica, o elemento fenômeno, micro, não sei o que [...] (SIMMAS, 2015, grifo nosso).

Os recortes, "*o motor é isso, é coisa da mímica... Você entende não aqui (cabeça), mas aqui (corpo)...*" aponta para uma forma de pensar a prática teatral na perspectiva do corpo. Esse mimar liga-se ao processo de traduzir as sensações externas em movimentos corporais. Por consequência, o afastamento e a negação com relação ao pensar (como o sujeito retoma em seu discurso) atenta para o fato de que os elementos devem se dar no corpo. No entanto, uma possível contradição começa a emergir, dado que, de um lado, o discurso da Escola indica que o trabalho corporal deve ser desvinculado do pensar e ligado à prática corporal; do outro, tem-se a necessidade de decidir o que fazer em cena, algo que acontece no nível do pensamento.

Todavia, a forma de trabalho proposta por Lecoq objetiva que o ator reproduza as ações físicas o mais próximo possível do que elas são. Para isso, Lecoq apropriou-se de grandes ofícios, como o barqueiro, o lavrador, o escavador e o lenhador e, também de modalidades esportivas como a

¹²⁷ O entrevistado refere-se ao livro *Theatre of Movement and Gesture*, de Jacques Lecoq.

execução de exercícios na barra fixa e o halterofilismo¹²⁸. Lecoq discutia ainda ações cotidianas, como abrir uma mala, fechar uma porta ou tomar uma xícara de chá. Segundo Lecoq (2010a, p. 126, grifo meu):

Sem nunca passar pela psicologia, buscamos a **ação física** que mais se aproxime da máxima economia, para que ela sirva de referência. Como antes, esses movimentos são, primeiro, analisados de um ponto de vista técnico, antes de serem expandidos ao máximo e, depois, reduzidos, para daí descobrir o conteúdo dramático, a fim de escapar das formas esclerosadas da "mímica".

O trecho em destaque, do autor, pressupõe um condicionamento em que a repetição dos exercícios e suas respectivas análises oportunizarão que o ator se depare com uma técnica de controle do próprio corpo. Porém, Lecoq ainda discute que, para não se influenciar pela tendência de simples técnica, os gestos são feitos em sequências dramatizadas com começo e fim, como exemplo trazido por ele¹²⁹: você está sendo perseguido numa cidade e se esconde embaixo de uma marquise, numa rua sem saída. A pessoa que o persegue passa na sua frente e não o vê. Sua única saída é um muro, do outro lado da rua, que você deve pular. Você se lança em direção a ele, escala-o e salta do outro lado. Infelizmente, seu perseguidor o viu e já está ali, à sua espera!

Essa sequência é analisada atitude por atitude, que os alunos trabalham, uma após a outra. Só quando as conhecerem bem é que poderão deixá-las de lado, para se comprometer com a busca da interpretação e descobrir o ritmo da sequência. Trata-se aqui de **uma disciplina do corpo a serviço da interpretação**. De uma **restrição** a **serviço da liberdade** (LECOQ, 2010a, p. 128, grifo nosso).

A presença de termos como *disciplina do corpo* e *restrição a serviço da liberdade* aponta para a regularidade de que o corpo deve ser disciplinado, algo que se apresenta em grande parte das entrevistas e, nesse trecho, assevera-

¹²⁸ Barra Fixa é um aparelho de competição da Ginástica Artística Masculina e o Halterofilismo é um esporte competitivo de levantamento de pesos.

¹²⁹ Esse trecho é trazido no tópico "buscar a economia das ações físicas" no livro *O corpo poético de Jacques Lecoq* (2010, p. 128).

se a partir do próprio Lecoq. Tais regularidades aproximam-se das condições de produção apresentadas na *subseção 3.1*, com o trato do corpo na perspectiva crítica de Michel Foucault – corpo disciplinado, que treina e obedece. Esse processo disciplinar e de condução da/na Escola acontece e se reproduz em razão de que, ao mesmo tempo em que os alunos o identificam, vêm-se em um processo formativo que lhes fornece ferramentas para o trabalho como ator. Logo, ao apontar os limites e avanços no trabalho da Escola, Flavio Amado afirma:

Ah! Eu consigo total. Assim, por exemplo, antigamente **eu não concebia um personagem físico**; eu **concebia um personagem psicológico**. Hoje eu consigo, assim, entender. Eu construí uma trajetória de um personagem é..., **físico**. Essa, por exemplo é, para mim, uma diferença pontual da Escola Lecoq, assim que ela criou na minha vida, não só isso, mas de observar tudo assim, **observar a natureza, observar o dia a dia, observar como é que... que a natureza se dá, observar as pessoas** (AMADO, 2015, grifo nosso).

Nos recortes, *"[...] antigamente eu não concebia um personagem físico; eu concebia um personagem psicológico". "Eu construí uma trajetória de um personagem é..., físico..."* o sujeito demonstra que teve uma formação que lhe deu subsídios para criar um personagem físico a partir da Escola. Entretanto, ao acionar esse discurso, o sujeito não reconhece que sua formação anterior, na proposta de Stanislavski, afetou sua compreensão do que seria um personagem psicológico e do que seria um personagem físico, uma vez que a sua constituição como sujeito sempre será afetada pelas diferentes correntes teatrais que integram sua formação.

Já nas passagens, *"Essa, por exemplo é, para mim, uma diferença pontual da escola Lecoq, assim que ela criou na minha vida, não só isso, mas de observar tudo assim, observar a natureza, observar o dia a dia, observar como é que... que a natureza se dá, observar as pessoas"* pressupõe reconhecimento de que a Escola determinou a forma de discernir um trabalho de Teatro Físico de um psicológico e de que comportamentos antes inexistentes para o sujeito passaram a ser executados mediante o que a Escola ensinou.

O próprio entrevistado reconhece um processo de formação plural dentro da Escola, porém, reproduz um discurso bem presente nessa Instituição, qual seja, o de não tentar "teorizar" as coisas. Ao ser questionado sobre os limites da Escola, afirmou:

Entender um pouco de tudo isso... acho que o limite também é... é você entender tudo isso. Você tem que entender tudo isso. Entender, acho que é fundamental. Se não você, **você não chega onde ele quer**. Entende? E eu acho que, assim, além de tudo, é... **não é o entendimento, é... teórico, é o entendimento prático** né, da tua própria experiência. Então tudo que você falar com 30 alunos da Lecoq, cada um tem uma coisa para te falar, porque cada um deles, cada um teve uma **história ali dentro**. Então, é realmente por onde eu passei, aquelas águas que eu realmente naveguei, assim, porque não tem como. Senão eu caio na teoria e aí o Lecoq já escreveu um livro, e aí basta ler né? (AMADO, 2015, grifo nosso).

A partir dos recortes, *"não é o entendimento, é... teórico, é o entendimento prático né... Senão eu caio na teoria e aí o Lecoq já escreveu um livro, e aí basta ler né?"* tem-se um posicionamento de recorrer ao livro, como na entrevista da Pascale Lecoq. A perspectiva de não querer compreender na teoria e entender apenas na prática reforça-se e acaba por reproduzir-se no discurso do sujeito aluno da instituição. Por mais que o contexto sócio-histórico da Escola seja diverso, com pessoas de diferentes culturas e com alunos de distintas formações acadêmicas e profissionais, o que fica é a presença de aspectos como teoria *versus* prática.

Essa problemática teoria e prática também faz parte do cenário histórico da Educação Física, demarcado na década de 1980, momento que a área entra em crise e busca embasamento nas áreas das ciências humanas e sociais. Sobre o assunto, Nahas e Bem (1997, p. 76) exploram três formas de se pensar essa relação entre teoria e prática. A primeira orienta-se por uma situação de oposição entre estes dois pontos, em que a teoria é posta infinitamente superior à prática. A segunda preconiza a relação de justaposição entre teoria e prática, em que

[...] a teoria já não é auto-suficiente, ou pura abstração, isolada e antagônica à prática. Nesta concepção, teoria e prática são

polos justapostos, onde a teoria comanda a prática, que, por sua vez, não cria, não concebe. A teoria não tenta explicar ou interpretar os fenômenos naturais e humanos a partir de sua origem real (NAHAS; BEM, 1997, p. 76).

Já a terceira concepção, na relação teoria e prática, sugere a “associação, sem que isto signifique a dissolução de uma na outra. Assim, a elaboração da teoria não pode ocorrer fora do horizonte da prática, convertida em fundamento e critério da verdade da teoria” (NAHAS; BEM, 1997, p. 76). Embora muito já tenha avançado com relação à problemática teoria e prática, na Educação Física esse ainda é um tema contemporâneo que requer esforços investigativos, como sinalizado por Fensterseifer e González (2007, p. 28):

Trata-se da difícil e incontornável problemática da relação teoria-prática, a qual tende a aparecer de forma dicotômica (como paralelas que não se encontram em lugar nenhum do espaço) ou revezando-se em hierarquias ao gosto de modismos próprios ao campo educacional (hora toda a verdade está na prática, hora a prática é uma extensão da teoria). Raramente são tratadas na complexidade que é constitutiva das produções humanas, entre elas, as relações teórico-metodológicas, ou didático-pedagógicas.

Mediante o exposto pelos autores fica a compreensão de uma tensionalidade histórica entre teoria e prática na Educação Física. Essa inquietação, conduzida pela oposição ou valorização de apenas um desses elementos, faz com que, por vezes, avanços no interior da própria área sejam limitados e/ou prejudicados, tendo em vista o não reconhecimento da possibilidade de associação entre teoria e prática. Por isso, ao constatar a realidade da Escola Internacional de Teatro que, mediante suas condições de produção, caracterizou-se como uma Escola que valoriza o campo da prática, surgem incômodos de como seria a formação realizada nessa instituição caso a proposta pedagógica fosse diferente da atual, ou seja, caso a Escola visualizasse a teoria não como problema ao campo de atuação prática, mas como parceira e co-partícipe do processo de formação do ator.

Partindo desse contexto, o processo de formação oferecido pela Escola aponta para a realidade de que, enquanto a Escola se abre ofertando formações diferenciadas, com a presença de pessoas de culturas distintas, conteúdos diversos, possibilidade de um corpo poético, ela se fecha ao

requerer que os alunos respondam aquilo que já vem historicamente construído pela Instituição. Essa forma de trabalho proposta e exercida pela Escola leva ao entendimento de que os alunos, ao entrarem na Instituição na busca de uma formação em teatro diferenciada, assumem e aceitam as formas de trabalho já instauradas há tempo e que "funcionam" de acordo com o que a Escola quer, o que faz com que tenham a sensação de que estão de acordo com seus princípios. Como sinalizado por Gabriel Hirschhorn:

Cada vez mais, **eu tô convencido** de que eu sou completamente fã do que a Escola ensina, do tipo de teatro que ela ensina. É como eu vejo o teatro: quando eles falam 'isso é bom por isso', eu concordo. Quando eles falam 'isso é ruim por aquilo', eu concordo (HIRSCHHORN, 2014, grifo nosso).

No recorte "*cada vez mais, eu tô convencido de que eu sou completamente fã do que a Escola ensina, do tipo de teatro que ela ensina*" o sujeito dá sinais de que está certo dessa ideia. Assim como nos trechos "*É como eu vejo o teatro. Quando eles falam 'isso é bom por isso', eu concordo. Quando eles falam 'isso é ruim por aquilo', eu concordo.*" evidencia-se que a Escola almeja fazer com que os sujeitos aceitem sua forma de ensino mediante as circunstâncias apresentadas, ou seja, se as coisas não ocorrerem como tradicionalmente acontece na Escola, a chance de ter insucesso é real. Esse posicionamento se reproduz no discurso do Flávio Amado no momento que um dos professores propõe um exercício e os alunos tentam resolver de forma coletiva com discussões, tornando impossível concretizar o exercício. Como expõe Flávio:

A gente tava só **na minha ideia**, na **tua ideia**, na **ideia dele**, na **ideia dela**. Então, vamos experimentar. **Experimenta tudo**, experimenta a dela. A gente não chegava em nenhuma conclusão. Então, assim, isso foi... eu comecei a entender que **não adianta a gente ficar na ideia; a gente tem que realmente ir para a prática** (AMADO, 2015, grifo nosso).

A presença dos trechos "*A gente tava só na minha ideia, na tua ideia, na ideia dele, na ideia dela. Então, vamos experimentar.[...] eu comecei a entender que não adianta a gente ficar na ideia, a gente tem que realmente ir para*

prática" novamente indica o posicionamento de que a prática deve prevalecer. O aluno precisa reter o discurso da Escola – de que não se pode pensar mas, sim, agir – e isso é tão evidente que além de sobressair esse aspecto no discurso é possível notar esse tratamento na prática. Isso pode ser visualizado quando o mesmo sujeito fala sobre o cotidiano da Escola e das aulas:

Ah! É uma loucura, porque é gente do mundo inteiro. A gente chegava lá... tinha chinês, russo, argentino, polonês, alemão, inglês, francês, que, assim...**a gente não estava se entendendo e ninguém conseguia se entender**, porque a gente tentava numa coisa assim, num "**blábláblá**". Cada um falava uma língua e cada um tinha um entendimento daquela situação, só que...,**a gente chegou numa conclusão** de que **não era através da ideia, da palavra, do entendimento verbal** que a gente ia conseguir chegar num, a um resultado, **mas era através do exercício, da prática** (AMADO, 2015, grifo nosso).

O discurso aponta de forma repetida para a necessidade da prática corporal. O sujeito não sinalizou como os alunos chegaram à conclusão de que não poderiam falar, mas possivelmente o discurso escolar e até os estímulos dos professores levassem a esse posicionamento. Talvez as atitudes tomadas pelos alunos e até pelos professores ocorram de forma inconsciente, já que isso se mantém de modo tradicional na Escola. A vontade de estudar nesse local e o desejo de se desenvolver dentro das salas de aulas os condicionam a uma determinada maneira de pensar e agir para cumprir com a proposta de ensino da Instituição. No entanto, um dos sujeitos entrevistados reproduziu outros discursos existentes no interior da Escola. Ao mesmo tempo em que Gabriel Hirschhorn se vê imerso na proposta, apaixonado pelo método de ensino, ele percebe as falhas no processo de ensino ao mostrar seu descontentamento com a pedagogia. Todavia, deixa transparecer o sentimento de impotência frente ao já estruturado.

Eu não gosto nada da pedagogia, de como eles lidam com o aluno, que é uma coisa mais de **botar sob pressão**, para ver o que acontece. Essa é a ideia da Escola e é assim que funciona [...]

É ruim, é ruim. E eles sabem disso e eles fazem piada sobre isso. Mas é assim que funciona. Eu lembro de uma vez que o grupo inteiro teve uma apresentação não muito boa, e a professora falou 'como é que vocês estão se sentindo? Desencorajados?'. Aí todo mundo...(fez sinal que sim) '**Que bom. É daí que vem a força para levantar**'. Eu não concordo muito com esse método (HIRSCHHORN, 2014, grifo nosso).

O "botar sob pressão", presente no discurso, indica uma prática de trabalho muito ligada à exigência, à preocupação de que os resultados apareçam e contemplem os desejos dos que estão à frente do trabalho para que, com isso, conduzam os aprendizes ao que é "justo", algo evidente na proposta de Lecoq. A maneira como a Escola ensina pauta-se em sua própria história a partir do que os envolvidos (professores, coordenação e direção) entendem como bom ou ruim, o que tem aproximações com as condições de produção da cultura local, e daquelas apresentadas nessa tese a partir de Jacques Copeau, da via negativa em que, como vimos, não se deve enfatizar as ações que funcionam ou os momentos de plenitude do aluno, mas, sim, aqueles que não servem à atuação ou à proposta estudada.

O corpo poético trazido por Lecoq surge em meio a todo esse processo desenvolvido pela Escola e para os participantes da pesquisa. Definir o que se entende por poético, ou corpo poético, na perspectiva deles e da Escola, é uma tarefa desafiadora, posição que foi trazida por Lecoq¹³⁰. Para Flávio Amado, o corpo poético pode ser entendido como:

Ah, eu acho que assim, tudo é **poesia** né, na verdade, tudo né? Quando alguém, alguém te vê fazendo alguma coisa, ela tem uma leitura, então isso já se torna uma imagem de algo que pode ser **poético** para ela e nem, não necessariamente vai ser para o outro. Então, para mim, a poesia é muito subjetiva, tipo... **um gesto pode ser poético**. Na forma que você toca um copo, na forma que você toma um café, na forma que você olha, pode ser poético. Só que é tudo subjetivo, porque a minha relação pode ser super prática, posso falar... bom eu vou, é... tocar nesse copo com uma certa leveza, é... bom eu hesito...então eu vou dar uma pausa, e aí eu vou tocar no copo, mas essa minha relação racional, quem vê pode ter uma

¹³⁰ Como trazido na subseção "O corpo poético em Lecoq", em que aparece a definição de Jacques Lecoq, "o poético é algo que temos dificuldade de explicar" e que se traduz na esfera dos sentimentos e da subjetividade humana.

relação poética, pode ter uma imagem poética, né, que ela vai assistir, vai olhar, ela vai criar um universo, que a partir desse universo, acho que se cria a poesia. Mas o ator em si, a pessoa que desenvolve o trabalho, ela não, não se baseia nisso, porque se não você se perde, né? Eu acho que, que quando você fala do corpo poético, eu penso que ele fale de um **corpo expansivo**, de um **corpo que... que comunica em todos os sentidos...** um **corpo que sente, que respira, esse movimento aqui... que comunica...** é...é. Eu acho que é isso. Acho que é mais nesse sentido. Ele não ia entrar em uma coisa assim, tipo metafórica.

O sujeito traz uma preocupação em compreender o sentido de poesia, poético e corpo poético a partir de sua condição de aluno e sujeito do processo. Inicialmente, ele defende uma poesia plural, usando-a para definir os diferentes olhares que servem para uma mesma atitude. Na sequência, volta-se para uma definição de poético provocada pelo ator, que trabalha com as pausas de sua ação dentro de uma partitura de movimento e finaliza com a compreensão da necessidade de que o ofício do ator e a proposta de Jacques Lecoq estejam ligadas a um corpo expansivo, que comunica, que sente e que respira de maneira literal e não abstrata.

Esse discurso de corpo poético enunciado pelo sujeito ocorre no sentido de perceber o corpo num processo de relação e de comunicação, em que todos os que promovem o movimento e os que têm acesso a ele são afetados. Nesse sentido, o poético se constitui pelas experiências vividas pelos sujeitos e como o que é feito, produzido ou visto irá causar diferentes sentidos, de acordo com cada universo (pessoal e de relação com o outro), dado que, como nos lembra Gonçalves (2012, p. 91):

O homem não subsiste sem os outros, e tudo o que constitui seu mundo é produto da atividade de homens que procederam e fizeram do mundo um mundo humano. No âmbito de sua ação no mundo, ele coexiste com outros homens e possui, em relação às pessoas com as quais convive, sentimentos de amor, ódio, reconhecimento, desprezo, indiferença, respeito, comiseração etc. O Outro está, sobretudo, frente ao homem como um outro Eu, que também possui um mundo pessoal e uma forma específica de relacionar-se com o mundo, de pensar, sentir e nele realizar projetos. Cada um é o centro de seu mundo, que, no entanto, é um mundo aberto para a realidade e aberto para o Outro.

Por isso, para que o trabalho poético aconteça, torna-se necessário o reconhecimento do próprio sujeito e as relações com os demais, ao perceber que cada um representa um universo particular e que a comunicação entre ambos se dará pela compreensão dos diferentes sentidos provocados por esses corpos, que, acima de tudo, são ligados ao ser humano. Tal situação se aproxima do que Andreas Simmas exprime sobre corpo poético.

Pra mim, **o ser humano** já é a existência **poética**. Todas as manifestações a que se faz **é poesia**. Mesmo os mosquitos, [risos], é isso que Lecoq, dizia: [...] a coisa é entender o mundo **através/como as crianças**, como as crianças. Ele escreveu isso, mas vou tentar explicar. Eu... no ensino eu falo: as crianças aprendem o mundo imitando, mimando. Ele escreve isso, muito bem no *movement body*¹³¹. A diferença entre o mimo, mimar é o sentido de imitar. Ah, eu faço isso: (huink) schipship (imitou o *spray* do repelente que estava sobre a mesa), é jogo, mas brincar como uma criança. É isso, é engraçado; por que é engraçado? Você riu, eu também, porque está perto da verdade. Você não ri se **você não reconhece a coisa. Se você reconhece**, assim, isso, o **riso verdadeiro** e profundo é sempre **porque você reconhece uma coisa**. Vocês, os problemas de vocês, o seu, o outro, o mundo, isso é o riso profundo [...] É..., **entender o mundo. As crianças fazem isso**. Ah, isso é uma cadeira, preta, plástica. Isso entendi, mas eu vou fazer assim: ah..., ah então uma coisa que pode me machucar; é rígida, aqui frio, aqui frio, aqui mais quente. Temos que fazer assim. As crianças aprendem o mundo assim. Você aprende jogando, com os animais, com o gato, e depois com o rato pra matar. O jogo é pra aprender o mundo, o universo. Assim, eu ensino isso que estou dizendo pra você – uma pedagogia física – e Lecoq, então, ele faz o caminho inverso. Ele reaprende a entender o mundo. **As crianças aprendem o mundo através do jogo e os atores aprendem o jogo através do mundo**, imitando o mundo, as coisas, as materiais, os elementos, a água, tentando entender fisicamente o universo, o mundo. Você vê, encontra o jogo, o jogo de verdade, o jogo da criança, o jogo não tanto inocente. Então, é isso. Pra mim é isso. É ir encontrar o jogo. Não gosto de verdadeiro, mas um jogo profundo que cada um conhece. **Cada um foi criança**. É usar este espírito para o jogo. É por isso que a gente nunca fala do atuar, jogar, usar este para o texto, por exemplo, para as máscaras, mas as máscaras são sempre usadas. Você sempre percebe um jogo da infância. Então, é isso... corpo poético pra mim é isso (SIMMAS, 2015, grifo nosso).

¹³¹ Refere-se ao livro *Theatre of Movement and Gesture*, de Jacques Lecoq.

São várias as passagens da entrevista do Andreas que apontam para seu entendimento acerca do corpo poético. A relação humana, com tudo que está ao seu redor, de certa forma, tem aproximações com o que foi trazido pelo Flávio Amado, anteriormente. Contudo, Andreas amplia sua compreensão do tema e traz a relação existente entre a criança e o mundo, visualizando-a por meio da curiosidade e percepção da criança, para atingir o que é denominado, por Andreas, de riso verdadeiro.

A infância proposta pelo sujeito entrevistado apresenta-se pela retomada das lembranças, das memórias, das emoções, dos cheiros e das sensações vividas durante esse período da vida, bem como pela permissão para que o novo aconteça – abertura ao desconhecido e aos experimentos, igualmente como é vivido pela criança que está aprendendo sobre o mundo que a cerca. Ou seja, para que o processo formativo da Escola se dê é necessário o reviver da infância e a compreensão do mundo com olhos orientados pelas formas de trabalho existentes na Escola.

Na sequência, o participante ressalta que os atores dispostos a desenvolverem seu corpo poético deverão colocar-se na situação da infância, para as descobertas desse corpo por meio do jogo, da mímica, assim como sinalizado por Lecoq, (2010a, p.51, grifos do autor)

Mas o ato da mímica é um grande ato, um ato da infância: a criança faz mímica do mundo para reconhecê-lo e preparar-se para vivê-lo. O teatro é um jogo que dá continuidade a esse fato. O termo "mímica", hoje em dia, está tão reduzido que é preciso encontrar outros. É por isso que, algumas vezes, utilizo o termo *mimismo* (tão bem esclarecido por Marcel Jousse em seu *Antropologie du geste*), que não se confundirá com *mimetismo*. O mimetismo é uma representação da forma; o *mimismo* é a busca da dinâmica interna do sentido.

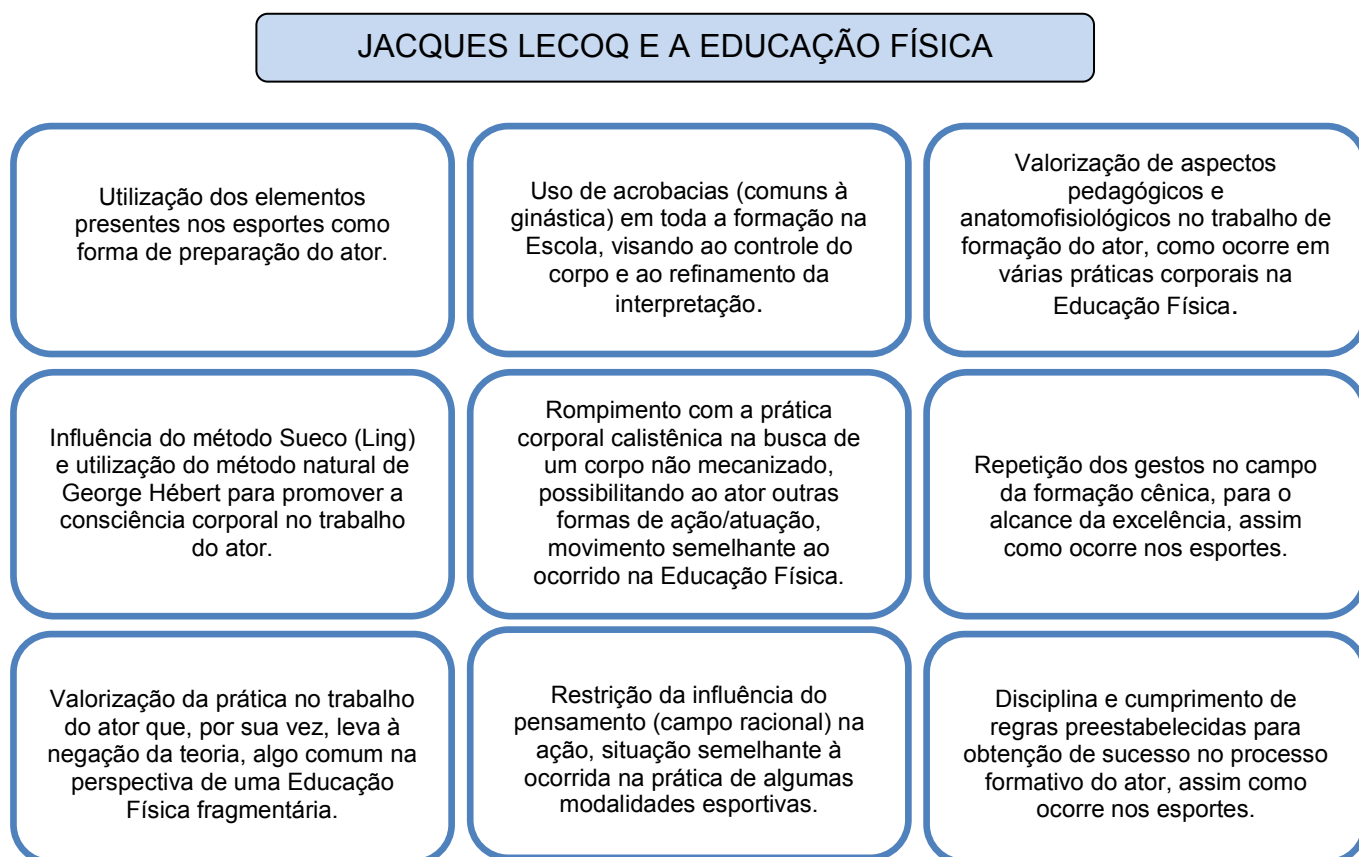
Para o autor, fazer mímica é incorporar-se. Por exemplo, uma pessoa que passa o dia todo executando a mesma atividade desempenhará, em determinado momento, a ação de maneira automática e, caso seja solicitado que faça a ação sem os objetos, ele se lembrará do peso, do formato e do volume daquilo com que lida em sua rotina. Por isso, fazer mímica é um conhecimento e não a simples transposição de uma ação para outra. Para

Lecoq, toda forma de arte tem uma mímica escondida. Ele exemplifica que, quando Picasso pinta um touro de acordo com seu estilo isso só foi possível pelos diferentes touros vistos por ele e que acabaram "essencializados", primeiro nele, para depois surgir conforme seu gosto (LECOQ, 2010a).

Ao mesmo tempo em que Lecoq traz o corpo poético, ele e/ou sua Instituição rende-se a uma forma de ensino que parece não potencializar o fazer criativo e artístico do sujeito em formação. Nesse sentido é que, inseridos na proposta da Escola, torna-se tão importante aos alunos a prática de diferentes situações e movimentos que, por vezes, são repetidos. A prática baseada na repetição, em algumas situações, lembra o contexto esportivo, em que há busca pela perfeição e pela técnica, por meio de um treinamento sistematizado. Todavia, ao que parece, mediante as entrevistas e ao referencial teórico levantado nessa tese, a constituição do corpo poético está atrelado a todo o desenvolvimento de trabalho feito pela Escola a partir de orientações que devem ser seguidas à risca para que se alcance o sucesso. Ao perpassar os dois anos de curso, os alunos vivenciam uma técnica e um treinamento proposto por Lecoq para se alcançar o corpo poético, porém, embasados nas diferentes experiências vividas por eles, os quais buscam mimar (mimismo) seus corpos mediante à formação oferecida pela Escola, sob formas e condições já estabelecidas há muito tempo, condições estas que perpassam as áreas de conhecimento da Educação Física e do Teatro.

Por isso, ao considerar a necessidade de se levantar as relações da Educação Física com a proposta de corpo poético, em Jacques Lecoq, o esquema representado na Figura 08 ilustra quais são os elementos presentes na proposta da Escola e na história da vida do autor, que influenciaram seus trabalhos.

Figura 08 - Esquema da relação entre Jacques Lecoq e Educação Física



Fonte: Esquema elaborado por Antonio Carlos Monteiro de Miranda

Com esse esquema, pode-se perceber como as diferentes experiências vividas pelo autor influenciaram sua forma de trabalho e pedagogia. A utilização das acrobacias no interior da Escola e dos movimentos ligados ao esporte remetem a uma metodologia com conteúdos da Educação Física em um espaço que, normalmente, é desconhecido pelos profissionais da área. Tal entendimento conduz a uma prática corporal ligada à primeira forma de manifestação ginástica, àquela relacionada à arte, o que vislumbra, assim, o aspecto artístico, que, possivelmente, irá surgir no decorrer do trabalho do ator. Além disso, valorizar o trabalho corporal com ênfase numa visão não mecânica e próxima dos preceitos de Hébert constitui um aspecto que merece reconhecimento, bem como identificar os diferentes elementos da área (positivos ou não) presentes na proposta de corpo poético, em Jacques Lecoq que, por sua vez, conduzem à percepção de aproximações entre os campos do Teatro e da Educação Física. Assim, entendo esses campos como áreas intercambiáveis, dialogáveis e não como interfaces isoladas; como campos que

podem contribuir com o sujeito em formação, independente se seu ponto de partida for a Educação Física ou o Teatro.

A busca por um corpo poético a partir das relações trazidas nessa tese pode ser compreendida por meio de Gonçalves (2012, p. 149), ao tratar do movimento humano na perspectiva da experiência corporal, o que pode auxiliar o professor de Educação Física na sua prática pedagógica. Em suas palavras:

Consideramos que essa concepção pode trazer uma mudança na maneira de o professor de Educação Física orientar suas aulas, fundamentalmente modificando sua postura ante o ensino do movimento: este passa a ser compreendido como algo que não é realizado mecanicamente, mas, sim, que surge do encontro da interioridade de cada um com o mundo e revela uma relação singular com sua corporalidade e com este mundo. O sentido do movimento humano age como integrador das etapas consecutivas. Assim, todos os movimentos realizados em aula devem ser portadores de um sentido para o aluno.

Para a autora, o sentido do movimento humano envolve outras formas, a exemplo do tratamento de componentes subjetivos como: as emoções, o sentimento de amizade, a alegria e os temores, situações das mais diversas, possíveis de serem atingidas por meio do trabalho teatral e de uma preocupação do professor de não trabalhar o movimento alheio no sentido que ele provoca, de forma que a ação consiga, concomitantemente, dar conta da razão e do campo sensível. Essa preocupação deve acontecer, pois os movimentos realizados de forma mecânica ou, como dito pela autora, simplesmente de forma reativa, sem criatividade, sem a participação do aluno e sem conhecimento das transformações do seu corpo contribuem para a formação de um sujeito apático, que não interpreta o mundo com o seu olhar, mas o aceita sem questionar e sem desejar uma ação transformadora (GONÇALVES, 2012).

É nesse sentido que volto a refletir acerca das práticas corporais na/da Educação Física, as quais são tanto "fruto do processo de diferentes construções coletivas", quanto "potencialidade individual", favorecendo a realização de vivências e experiências densas e significativas (SILVA; DAMIANI, 2005, p. 24). Contudo, não me refiro a quaisquer práticas corporais,

mas àquelas que sejam realizadas de maneira livre e proporcionem ao praticante a possibilidade de acesso a um corpo lúdico e brincante. Refiro-me, ainda, a práticas corporais que exerçam o despojamento necessário para romper com padrões corporais predeterminados na sociedade atual, os quais ditam formas de agir, de ser e comportar-se, aprisionando e mutilando o sujeito em formação.

Ao partir dessa orientação, o procedimento analítico dessa tese voltou-se ao reconhecimento do "corpo poético" e suas relações com a Educação Física. Ao mobilizar os sentidos ligados às condições de produção e dos discursos dos sujeitos vinculados à Escola foi possível reconhecer uma Instituição e uma pedagogia para além daquela trazida pelo "livro" e pelos discursos que se perpetuam ao longo de décadas de existência do método. O que fica desse processo não é a crítica leviana que tenta desconstruir um processo de formação de atores, mas a necessidade de revisão de um modelo que nos leva a pensar a partir dos exemplos alusivos a esse percurso de análise, como as diferentes Instituições, até mesmo aquelas ligadas à Arte, as quais também podem ter um caráter disciplinar, regrado e metódico e que, por se pautarem na tradição, pouco dão abertura para questionamentos, pesquisas ou reflexões. Tais ações levam, cada vez mais a uma racionalidade técnica que está fechada para o novo e que se encontra distante do que o fazer artístico se propõe.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do tema *A Educação Física na constituição do corpo poético, em Jacques Lecoq* deu-se no sentido de perceber como a Educação Física participa/participou no processo constitutivo do corpo poético presente na pedagogia do autor e como esse corpo poético se inscreve na Escola Internacional de Teatro Jacques Lecoq, nos quase 60 anos da Instituição. Dito de outro modo, a pesquisa objetivou analisar discursivamente a presença de elementos da Educação Física na significação de corpo poético, na teoria de Jacques Lecoq, e o sentido que o corpo poético assume na Escola Internacional de Teatro, fundada por ele.

Considerei, nesse estudo, a historicidade do autor, sua relação com diferentes áreas de conhecimento e aproximações junto a elas, entendendo que essas informações constituem as condições de produção do sujeito analisado e poderiam apontar direções percorridas por ele para o alcance dos objetivos propostos a essa pesquisa. De modo específico, foi necessário levantar as condições de produção da época em que Lecoq teve sua formação nas áreas da Educação Física e do Teatro, compreender os fundamentos e especificidades de corpo poético e observar os traços da Educação Física em sua proposta de corpo poético junto à Escola Internacional de Teatro.

A Análise de Discurso possibilitou a compreensão de como os elementos da Educação Física se manifestam discursivamente, com base no contexto que envolve a Escola e o autor, ressaltados por meio das entrevistas feitas junto aos participantes da pesquisa (alunos, ex-alunos e direção da Escola). Além disso, a utilização dessa teoria-método proporcionou o reconhecimento de seu uso em diferentes áreas, haja vista a possibilidade de sua adequação mediante os distintos temas e propósitos investigativos.

Por meio desse método foi possível mobilizar conceitos já estabelecidos na Educação Física e no Teatro acerca do corpo, já que são temas que permearam as discussões dessa tese. Ainda, o fato da Análise de Discurso ser uma constante durante o percurso de todo este trabalho (início, meio e fim) e não estacionar no campo estabilizado das bases de sustentação permitiu que outros olhares surgissem e se abrissem ao polissêmico. Nesse sentido é que

as condições de produção levantadas sobre Jacques Lecoq, mediante as relações do autor com a Educação Física de sua época e seu processo de formação, num momento conturbado em que a França e o mundo estavam sofrendo com conflitos bélicos, bem como sua aproximação com o Teatro contribuíram para a compreensão de como as condições de produção afetaram sua pedagogia (existente desde 1956 na Escola Internacional de Teatro Jacques Lecoq, em Paris). Por outro lado, as entrevistas realizadas junto à coordenação da Escola, aos alunos e ex-alunos possibilitaram aproximações com o contexto da Escola e com a maneira de trabalho realizada naquele ambiente de ensino.

O período de guerras vivido por Lecoq, como evidenciado na literatura, impulsionou o autor a aproximações com as práticas corporais que lhe chamavam a atenção, pois, o fato da França ter sido invadida na década de 1940 não impossibilitou a população do contato com práticas voltadas ao prazer e à diversão. Entretanto, como apresentado nas condições de produção, esse momento teve grande repercussão na formação dos jovens e na constituição dos sujeitos que viveram naquele tempo/espço, principalmente devido ao fato de que as instituições escolares e a Educação Física foram as mais afetadas, em especial, pela necessidade e preocupação de preparar a juventude, futuro da nação, para defender o país e honrar a pátria dentro dos padrões praticados naquele contexto.

A inserção de Lecoq no Teatro ocorreu mediante suas motivações pessoais e interesse pela prática esportiva, pois teria chegado ao Teatro pelo esporte, como ele costumava dizer. A preocupação frequente do autor/ator e professor era a de dialogar e de perceber como seu corpo alcançava diferentes sensações ao praticar esportes e de que maneira essas impressões desdobravam-se no Teatro. O gosto pelas práticas esportivas o conduziu à docência e ao início do seu processo formativo, para, posteriormente, fundar a Escola que hoje contribui com a formação de profissionais de diferentes partes do mundo.

A entrevista realizada junto à filha de Jacques Lecoq – Pascale Lecoq – levou-me a diversas percepções durante o processo analítico e de coleta, visto que, a perspectiva de uma acolhida na Escola e de retorno a contento frente às questões feitas a ela diluíram-se durante o período de visita e da entrevista. No

entanto, isso não impediu que os distintos resultados surgissem e produzissem efeitos com vistas a contribuições ao desenvolvimento dessa tese. Entre os achados, cito o fato de haver tensionalidade entre teoria e prática, aspecto marcante no interior da Escola e reproduzido aos alunos por meio dos discursos, o que, de certo modo, acaba evidenciando contradições. Enquanto faz crítica ao processo formativo ligado ao campo teórico (caminho não escolhido pela Escola) Pascale Lecoq recorre, durante a fase de entrevista, à obra produzida por seu pai, com o intuito de salvaguardar a si mesma no momento das respostas às perguntas que lhe eram feitas e que nem sempre tinha respostas adequadas.

O fornecimento escasso de informações abre margem para pressupor a possível insegurança ou a necessidade de que as pessoas interessadas nos aspectos relacionados à Escola façam os cursos por ela oferecidos. Essa situação indica dois caminhos, sendo o primeiro focado na ideia de que a Escola baseia-se na prática, seguindo a proposta de Teatro do fim do século XIX e dos ensinamentos de Jacques Copeau e, o segundo, ligado à insegurança de que os conhecimentos disseminados possam ser reproduzidos em outros espaços e exponham, dessa maneira, a metodologia praticada na Escola, que se mantém por quase 60 anos.

A Educação Física é, sob o sinônimo de ginástica e de esporte, vista como área que influenciou a pedagogia de Lecoq. Entretanto, nos dizeres da filha, esses conhecimentos foram trazidos como algo já posto, ao mencionar que o pai teve uma formação muito ligada ao esporte, mas pouco participativa no seu processo de criação da pedagogia da Escola. Somente com as condições de produção levantadas e das demais entrevistas é que se verificou, efetivamente, como essa relação se fez presente na proposta de corpo poético fundada pelo autor. Além de que, reconhecer como a Educação Física participa da constituição de corpo poético é algo que valoriza não só a área da Educação Física, mas também a do Teatro, pela riqueza em ter, entre suas propostas de formação do ator, uma perspectiva que está imersa em elementos constitutivos de outra área de conhecimento.

Nas entrevistas com alunos e ex-alunos da Escola, a problemática teoria e prática foi ainda mais forte, porque houve consenso entre os três participantes com relação a essa perspectiva, os quais apontaram para um

aspecto comportamental bastante comum e reproduzido nos discursos na/da Escola, qual seja, de que a prática deva ser valorizada e que a teoria não importa ao fazer teatral. Outro elemento que surgiu durante as entrevistas é a relação dos alunos com o corpo, corpo esse que deve ser controlado e manipulado. É preciso que o ator tenha domínio sobre o que se propõe a fazer de forma que, por meio dos desafios contínuos oferecidos pela Escola, o corpo se torne cada vez mais apto¹³² aos trabalhos do ator.

As incursões pelo corpo fizeram com que os sujeitos sinalizassem, em seu discurso, temas afetos a corpo e mente como algo muito presente na metodologia da Escola, mostrando a necessidade de se assumir uma perspectiva relacionada ao ato de "não pensar em cena" que, por ser um dos ensinamentos da Escola, deve ser seguido para que se tenha sucesso no processo formativo. Tal apropriação recebe influência dos trabalhos de Jacques Copeau, referência na pedagogia de Lecoq, além de ser uma perspectiva que se aproxima de uma nova forma de Teatro no momento vivido por Lecoq, o qual desconsiderava os textos e a preparação do ator, numa perspectiva psicológica.

Nesse viés, a proposta da Escola é de que o ator não pense em cena, mas deixe que os acontecimentos conduzam a uma determinada ação. O domínio do corpo frente aos diferentes exercícios e às propostas cênicas produzem um corpo em estado de prontidão. No entanto, a maneira como a Escola conduz esse corpo também foi algo tratado nessa tese, principalmente pelo caráter disciplinar e doutrinador utilizado, em que, ao mesmo tempo que o aluno aprende uma forma de fazer Teatro, conhecida por Teatro Físico, ele precisa aceitar as imposições da Instituição para que seja qualificado em sua trajetória dentro da Escola. Tal atitude faz com que os sujeitos envolvidos no processo da Escola aceitem o processo formativo oferecido por ela, a exemplo da proibição de falar durante as aulas. Os alunos precisam encontrar outros meios de comunicação para que, assim, atinjam as metas formativas da Instituição, ou seja, não se proíbe a fala, mas pede-se o silêncio. Esse cenário é bem próximo ao que vivi, como ator e como professor de Teatro, pois

¹³² Faço uso do termo apto de forma intencional, pois, por meio dos discursos apresentados, a forma de preparação do corpo está bem próxima ao de uma aptidão requerida às modalidades esportivas competitivas.

recordo-me que, em meu processo formativo, nas aulas de Teatro, eram recorrentes os discursos de que os que conversavam durante um exercício eram bacilos negativos por afetarem a concentração dos demais durante os trabalhos corporais. A proposta de silêncio justifica-se apenas se, no fim, houver discussões sobre o que foi vivenciado para que o *feedback* aconteça e, ainda, de modo contextualizado.

Porém, como observou um dos participantes, a Escola é bastante exigente e requer que os alunos consigam atender à expectativa dos professores. Muitas vezes, o posicionamento dos alunos deve seguir o padrão proposto pela Instituição para que todo o discurso existente na Escola reproduza-se e perpetue-se, como historicamente vem acontecendo. Esse cenário tem aproximações com o corpo disciplinar proposto por Michel Foucault em uma perspectiva de "adestramento do corpo", já que, somente com esse adestramento é que o corpo será controlado, manipulado e conduzido de acordo com os trabalhos solicitados na Escola e no cotidiano teatral.

A tese defendida nessa pesquisa, de que a teoria do corpo poético de Jacques Lecoq é deflagrada discursivamente no entremeio da Educação Física e do Teatro, sustenta-se em meio à constatação de elementos discursivos que justificam a aproximação entre a Educação Física e a proposta de Lecoq. Foi possível elencar, por meio das condições de produção e das entrevistas, os subsídios existentes no vínculo que se estabelece entre a Educação Física e o autor francês estudado, compreendendo como, efetivamente, essa relação participa ou participou do processo de constituição do corpo poético, criado por ele. Dentre essas inferências, destaco: *a) a influência de práticas esportivas e gímnicas em sua pedagogia; b) o condicionamento do corpo como forma de excelência técnica; c) a disciplina corporal e a necessidade de obediência às regras preestabelecidas; d) a isenção da influência de pensamento no momento da ação; e e) a demarcação da ruptura entre teoria e prática, com valorização do fazer em detrimento do pensar.*

A *a) influência de práticas esportivas e gímnicas em sua pedagogia* evidenciou-se pela oferta de elementos ginásticos e acrobáticos nos cursos oferecidos pela Escola, principalmente durante os vinte movimentos criados por Lecoq e desenvolvidos ao fim do primeiro ano de formação do ator. Além disso, movimentos da natação, do levantamento de peso e do lançamento de disco

também são ações vivenciadas por aqueles que realizam a formação na/da Escola. A proposta é que os alunos aprendam a utilizar essas acrobacias em cena e possam, com isso, preparar o corpo para o trabalho como ator, o que, de certa maneira, tem aproximações com *b) o condicionamento do corpo como forma de excelência técnica*, haja vista que as exigências corporais requeridas pela Escola são similares às aquelas das práticas esportivas de alto nível, em que a presença da repetição, a necessidade de aprimorar o movimento para que ele saia o mais exato e preciso possível e a busca de refinamento da técnica lembram as exigências de aptidão física com vistas ao alcance da perfeição, do rendimento e, conseqüentemente, da sobrepujança em relação ao outro (aquele que não atinge os mesmos patamares de excelência). Entretanto, não me refiro a uma técnica de perna estendida, precisão do alvo ou de braços alinhados, mas a técnicas de controle do corpo, de domínio sobre ele, para que, dessa forma, seja possível conduzi-lo em cena, da maneira como quiser ou como for sugerido/instruído.

A condução e o controle do próprio corpo ocorrem também pela *c) disciplina corporal e necessidade de obediência às regras preestabelecidas*, haja vista que a maneira com que a Escola conduz seus trabalhos se mantém por muitos anos e isso tem, aparentemente, alcançado êxito, fazendo com que os envolvidos, os professores e os alunos aceitem aquilo que já está posto pela tradição. A proibição de conversas e anotações durante o curso gera um modo “correto” de se portar e executar o que é proposto, fazendo com que se reproduza um “modelo exemplar” a ser repetido por aqueles que participam desse processo formativo. Além disso, a condução dos trabalhos pela Escola, baseando-se no destaque do insucesso, indica possível contradição com a teoria de Lecoq, uma vez que, ao mesmo tempo em que ele se preocupava com as questões pedagógicas que obteve em sua formação e com as experiências advindas da Educação Física, via-se preso à necessidade de seguir a Via Negativa (crítica ao trabalho do ator) feita por Jacques Copeau.

As diferentes influências que Lecoq recebeu tornam-se explícitas em toda sua pedagogia, a exemplo de *d) a isenção da influência de pensamento no momento da ação*. Tal perspectiva, além de ter relação com a nova forma teatral do fim do século XIX e início do XX, encontra elos nas mais diferentes modalidades esportivas, já que, durante uma situação de jogo, o praticante

disponibiliza um curto período de tempo para decidir que atitude tomar, podendo fazer uso de algumas estratégias, planos ou táticas. Porém, em algumas circunstâncias, a decisão deverá ser no ato da ação e o que garantirá uma decisão sensata e de sucesso será a experiência, a prática, a repetição e o controle, elementos constantes na proposta de corpo poético criada por Jacques Lecoq.

Por fim, a e) *demarcação da ruptura entre teoria e prática* indica uma problemática recorrente na Educação Física (no passado e no presente) e distorcida pelo senso comum a partir da ideia de que a área é essencialmente prática, sobretudo por sua relação com os esportes e demais atividades físicas. A presença da repetição do discurso, dentro da Escola, de que seus envolvidos não se caracterizam como teóricos/acadêmicos e que somente pela prática será possível conhecer a proposta da Instituição liga-se, de maneira intensa, ao ter que praticar para conhecer. Dito de outro modo, tal ideia advoga que só se conhece Lecoq fazendo os cursos ofertados pela Escola – forma de sobrevivência da própria Instituição e da teoria de seu idealizador.

Destaco, contudo, que não proponho a crítica à prática, já que a valorizo e reconheço as necessidades e as possibilidades desse fazer. No entanto, o incômodo surge com a forma pela qual essa negação se dá, sem valorizar o contexto histórico do porquê essa valorização da prática acontece na Escola, reduzindo a materialidade da práxis, entendida aqui como "ação refletida" que se dá pela tensão entre teoria e prática (BRACHT, 1997). Possivelmente, a evidente separação entre teoria e prática, na Escola, advenha do momento que propôs romper com os textos sagrados do Teatro e em desenvolver um Teatro da prática e/ou do físico. Entretanto, apesar da prática citada ter ocorrido em determinadas condições de produção, nada impede que sejam revistas e pensadas para o contexto contemporâneo.

Os resultados encontrados nessa tese não se limitam a ela, mas inspiram-me a continuar a desenvolver pesquisas que foquem a mediação Educação Física e Teatro. São achados que possibilitarão novas reflexões e, além de serem considerações provisórias ante a dinâmica do tempo, estão propensas a várias interlocuções. Representam um passo inicial de imersão nas relações que os dois campos do saber mencionados podem suscitar. Por fim, lembro que a pesquisa, em seu desfecho, leva-me a outras reflexões,

necessárias ao se falar em corpo poético. Entendo que o processo artístico também pode sofrer as consequências de uma condição preestabelecida, o que, de certa maneira, acaba por restringir o fazer artístico. Enquanto se reproduz o discurso de que existe "liberdade de criação", tal liberdade pode ser restringida conforme as regras e as condições apresentadas ao fazer criativo. Por isso, há necessidade de retomar o corpo livre – aquele antes das condutas corporais serem estabelecidas como certas, ideais ou de alto nível – como algo que deve ser valorizado pelos profissionais, tanto na Educação Física quanto no Teatro, bem como nas diferentes áreas que lidam com o corpo no/do fazer artístico.

6 REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ASLAN, O. **O ator no século XX**. São Paulo, SP: Perspectiva, 2010.

AUDOIN-ROUZEAU, S. O corpo e a guerra. In: CORBIN, A.; COURTINE, J. J.; VIGARELLO, G. (Org.). **História do corpo: as mutações do olhar: o Século XX**. Petrópolis: Vozes, 2011. v. 3. p. 365-416.

AZEVEDO, S. M. de. **O papel do corpo, no corpo do ator**. 2. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2012.

ARNAUD, P. ATTALI, M. SAINT-MARTIN, J. **Le sport en France: une approche politique, économique et sociale**. La documentation Française. Paris, 2008.

ARNAUD, P. TERRET ; T. SAINT-MARTIN, J. P. GROS, P. **Le sport et les français pendant l'occupation 1940-1944**. Paris: Espaces et temps du Sport. L'Harmattan, 2002.

ARTAUD, A. *O teatro e seu duplo*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ATTALI, M. Sportif pour mieux servir la France. In: ARNAUD, P. SAINT-MARTIN, J. P., TERRET, T. (Org.). **Le sport et les français pendant l'occupation 1940-1944**. Paris, FR: Espaces et temps du Sport. L'Harmattan, 2002. p. 59-76.

BARBA, E. Exercícios, partitura e subpartitura: o significado dos exercícios na dramaturgia do ator. In: BARBA, E.; SAVARESE, N. **A arte secreta do Ator: um dicionário da antropologia teatral**. São Paulo: Realizações, 2012. p. 122-131.

BETTI, M. **Educação Física escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí: Unijuí, 2009.

BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

COURTINE, J. J. Introdução. In: CORBIN, A.; COURTINE, J. J.; VIGARELLO, G. **História do corpo: as mutações do olhar: o Século XX**. Petrópolis: Vozes, 2011. v. 3. p. 7 - 12.

DAOLIO, J. O ser e o tempo da pesquisa sociocultural em Educação Física. **Rev Bras Cienc Esporte**, Campinas, SP, v. 29, n. 1, p. 49-60, set. 2007.

DAVIES, N. **Europa na Guerra 1939-1945**: uma vitória nada simples. Trad. Vitor Paolozzi. Rio de Janeiro: Record, 2009.

ELIAS, N. **Introdução à sociologia**. Braga: Edições 70, 1980.

EVANS, M. The influence of sports on Jacques Lecoq's actor training. **Theatre, Dance and Performance Training**, England , v. 3, no. 2, p.163-177, 2012.

FERREIRA, M. C. L. O corpo enquanto objeto discursivo. In. PETRI, V.; DIAS, C. (Org.). **Análise do Discurso**: teoria, método e análise. Santa Maria: UFSM. 2013. p. 99-107.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1973.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: História das violências nas prisões. 39. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIXE, G. **La filiation-Copeau, Lecoq, Mnouchkine**: une lignée théâtrale du jeu de l'acteur. Lavérune: L'Entretemps Editions, 2014.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir**: corporeidade e educação. 15. ed. Campinas: Papirus, 2012.

HANSEN, F. A noção de pré-construído e seus desdobramentos no processo criativo do discurso publicitário. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO 1969-2009: Memória e história na/da Análise do Discurso. Porto Alegre, 2009., 4. ,2009, Porto Alegre. **Anais..**: Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 01-07.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HÉBERT, G. **Guide Pratique D'Education Physique**. 2. ed. Paris: Librairie Vuibert, 1916.

ICLE, G. **O ator como xamã**: configurações da consciência no sujeito extracotidiano. São Paulo: Perspectiva, 2010.

INWOOD, M. **Dicionário Heidegger**. Trad. Luísa Buarque de Holanda. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2002.

LANGLADE, A; LANGLADE, N.R. **Teoria general de la gimnasia**. Buenos aires: Editorial Stadium, 1970.

LE BRETON, D. **Adeus ao corpo**. 6. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2011a.

LE BRETON, D. **A Sociologia do corpo**. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011b.

LECOQ, J. **O corpo poético**: uma pedagogia da criação teatral. São Paulo: Senac; SESC, 2010a.

LECOQ, J., **Theatre of movement and gesture**. Trans. and ed. D. Bradby. London: Routledge. 2010b.

LEVET-LABRY, E. École nationale d'éducation physique et sportive et Collège national de moniteurs et d'athlètes de 1941 à 1942 : complémentarités et concurrences. **Staps**, Belgique, v. 28, n. 75, p. 101-114, hiver 2007.

MANUEL, E. de J; CARVALHO, Y. M. de, Pós-graduação na educação física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 389-406, mai/ago. 2011.

MARCUSE, H. Fantasia e utopia. In: MARCUSE, H. **Eros e civilização**: uma crítica filosófica ao pensamento de Freud. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1968.

NAHAS, M. V.; BEM, M. F. L. de. Perspectivas e tendências da relação teoria e prática na Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 3, n. 2, p. 73-79, dez. 1997.

NECKEL, N. R. M. Análise de discurso e o discurso artístico. In. SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO: O campo da Análise de Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites, 2., 2005, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2005. p. 01- 08.

NUNES, J. H. **Leitura de arquivo**: historicidade e compreensão. In: FERREIRA, M. C. L.; INDURSKY, F. (Org.). Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites. Porto Alegre: Pontes, 2007. p. 373-380.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 2. ed. Campinas: Pontes, 2007.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas, SP: Unicamp. 2011.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 10. ed. Campinas: Pontes, 2012a.

ORLANDI, E. P. **Discurso em Análise**: sujeito, sentido e ideologia. Campinas, SP: Pontes, 2012b.

PAVIS, P. **Dicionário de teatro**. 3. ed. Trad. J. Guinsburb e Maria Lúcia Pereira (Coord.). Perspectiva: São Paulo, 2011.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. . 3. ed. Tradução: Eni Orlandi; et al. Campinas, SP: Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Campinas, SP: Edunicamp, 2009.

PÉCOUT, C; ROBÈNE, L. Sport et Régime autoritaire: le cas du gouvernement Vichy, 1940 - 1944. **International Review on Sport and Violence: Sport et Totalitarisme**, France, n. 6, p. 70 - 85, 2013.

PECOUT, C. La politique sportive du gouvernement de Vichy: discours et réalité. **Cahier de Psychologie Politique**, France, n. 7, p.1 - 8. Juillet, 2005a.

PECOUT, C, L'éducation physique dans les chantiers de la jeunesse (1940-1944): exemple de trois initiatives originales, **Guerres mondiales et conflits contemporains**, France, v. 218, p. 15-25, 2005b.

PETRI, V. O funcionamento do movimento pendular próprio às análises discursivas na construção do "dispositivo experimental" da análise de discurso. In: PETRI, V.; DIAS, C. (Org.). **Análise do discurso em perspectiva**: teoria, método e análise. Santa Maria: UFSM, 2013.

PHILIPPE-MEDEN, P. MARTIN, É. Esporte, Teatro e Artes Cênicas. **Rev Bras Estud Presença**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 115-137, jan./abr. 2014.

PITA, L. F. D. Teatro de operações: a Segunda Guerra Mundial nos palcos da revista. **Revista Tessituras**, Rio de Janeiro, n. 4, p.1-17, 2012.

ROY, J.-N. I; CARASSO, J.G. **Les deux voyages de Jacques Lecoq**. Paris, La sept Artes: On Line Productions: AMRAT, 1999. 1 DVD.

RUFFINI, F. O "sistema" Stanislávski. In: BARBA, E.; SAVARESE, N. **A arte secreta do ator**: um dicionário da antropologia teatral. São Paulo: Realizações, 2012. p. 138-141.

SANT' ANNA, D. B. de. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, C. L. (Org). **Corpo e História**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 3-23.

SACHS, C. M. **A imaginação é um músculo**: a contribuição de Lecoq para o trabalho do ator. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina, 2013.

SEIXAS, V. O que é Teatro Físico? **Revista Mimus**, Salvador, v. 1. n. 1, p. 86-88, fev.2009.

SCHEFFLER, I. **O laboratório de estudo do movimento e o percurso de formação de Jacques Lecoq**. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina, 2013.

SCHEFFLER, I. Articulações entre propostas de Jacques Copeau e de Antonin Artaud para o teatro. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 9, n. 103, p. 25 - 32, dez. 2009.

SILVA, A. M. Corpo e diversidade cultural. **Rev Bras Cienc Esporte**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 87-98, set. 2001.

SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. As práticas corporais na contemporaneidade: pressupostos de um campo de pesquisa e intervenção social. In. SILVA, A. M.; DAMIANI, I. (Org.). **Práticas Corporais**: gênese de um movimento investigativo em Educação Física. Florianópolis: Nauembla ciência e arte, 2005. p. 17-28.

SOARES, C. L. **Imagens da Educação no Corpo**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SOARES, C. L. Georges Hébert e o método natural: nova sensibilidade, nova educação do corpo. **Rev Bras Cienc Esporte** Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 21-39, set. 2003.

SOARES, C. L. Corpo, conhecimento e Educação, In: SOARES, C. L. (Org.). **Corpo e História**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 109-129.

STELZER, Andréa. **A escritura corporal do ator contemporâneo**. Rio de Janeiro: Confraria do vento, 2010.

STANISLAVSKI, C. **A preparação do ator**. 28. ed. trad. Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

WASER, A. M. Un travail méconnu: l'enquête de Jacques Dourdin réalisée en 1942 - Etude de l'état d'esprit de la population parisienne a l'égard de la pratique de l'éducation Physique et des sports. **Revue des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives**, Paris, n. 41, nov. 1996.

7 APÊNDICES

Apêndice A

1. Como você decidiu vir a Paris participar da Escola?;
2. Dentro da Escola, como você vê o curso? Ele era como você esperava?
3. Como é o cotidiano da Escola para o aluno?;
4. Como funciona o trabalho com acrobacias na Escola?;
5. A Escola possui algum acervo bibliográfico, ou seja, materiais para acesso?;
6. Você pode falar um pouco sobre a organização das aulas?
7. Como é a estrutura e a metodologia da Escola?

APÊNDICE B

ROTEIRO ENTREVISTA - Pascale Lecoq

- 1 - Quais são os fundamentos da proposta de corpo poético em Jacques Lecoq?
- 2 – Você saberia apontar que áreas do conhecimento participaram da formação de Lecoq, nas décadas de 1940 e 1950, e de que forma os conhecimentos dessas áreas apareceram nos fundamentos teóricos e na prática profissional dele?
- 3 – Especificamente quanto à formação de Lecoq em Educação Física, tal formação teve implicações diretas ou indiretas na construção da proposta de corpo poético? Quais, como e por quê?
- 4 – Que análise você faz da escola de Jacques Lecoq na atualidade? O que se mantém da proposta de Lecoq e o que mudou? Houve adaptações ou mesmo distanciamentos? Que implicações isso traz?

Programme de l'interview

- 1-Quels sont les principes fondamentaux de la proposition du corps poétique proposé par Jacques Lecoq?
 - 2 - Vous saviez dire quels sont les domaines de connaissances ont participé à la formation de Lecoq, dans les années 1940 et 1950, et comment la connaissance de ces domaines sont apparus dans ses fondements théoriques et sa pratique professionnelle ?
 - 3 - Particulièrement en ce qui concerne la formation de Lecoq en Éducation Physique, cette formation a eu des répercussions directes ou indirectes sur la construction du corps poétique proposé? Lesquelles, comment et pourquoi?
 - 4 - Actuellement, quelle analyse que vous faites de l'école de Jacques Lecoq?. Ce qui reste de la proposition de Lecoq et ce qui a changé? Il y avait des adaptations ou même distanciation?
- Quelles implications cela apporte?

Apêndice C

Roteiro de Entrevista

Dados do entrevistado

Nome:

Data de nascimento:

Formação escolar:

Formação teatral:

Profissão e atual exercício profissional:

01– Quando você fez a Escola? Por que escolheu essa Escola para estudar? O que fazia no momento em que decidiu estudar na Escola?

02 – Você conheceu/leu a obra *Corpo Poético*, do Lecoq? A ideia de corpo poético é desenvolvida na Escola? Como?

03 – Com base em leituras e experiências realizadas por você, qual seu entendimento de corpo poético?

04 – Como era o método de trabalho desenvolvido na Escola? Fale um pouco sobre ele e sobre sua experiência com ele. Descreva alguma experiência (exercício/ trabalho de corpo) que marcou a sua formação na Escola.

05 – Aponte limites e avanços do método de trabalho de formação na Escola (se houver).

06 – Como o seu corpo poético/corpo-ator foi construído na Escola (como era antes da Escola e como foi modificado a partir da Escola). O que muda nesse corpo/sujeito?/Corpo da Escola e corpo pós-Escola.

8 ANEXOS

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada: “**Corpo Poético em Jacques Lecoq, Práticas Discursivas e Interfaces com a Educação Física**” que será realizada pelo doutorando Antonio Carlos Monteiro de Miranda, vinculado ao Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL, sob orientação da Profa. Dra. Larissa Michelle Lara e coorientação da Profa. Dra. Renata Marcelle Lara. Sua participação é muito importante para alcançar os objetivos deste estudo e ela ocorrerá somente com a sua anuência em disponibilizar informações sobre a Escola de Teatro, sobre sua experiência com a Escola e a formação de Jacques Lecoq.

É importante esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar do estudo, deixar de responder às perguntas que, por ventura, lhe causem constrangimento ou desconforto, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo a sua pessoa, não há riscos (INACEITÁVEIS) ou desconforto em sua participação e também não estão previstos benefícios diretos a sua pessoa, porém entendemos que as informações prestadas por você contribuirão para melhor compreensão do campo de formação de Jacques Lecoq, de sua teoria e da Escola de Teatro.

As informações (orais e imagéticas) serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e seu nome e imagem serão usados apenas vinculados às informações que disponibilizar, caso isso se faça necessário. Logo, após transcrita, a entrevista retornará a você para a realização de todos os ajustes de modo a preservar a transparência e a ética na condução da pesquisa, bem como a qualidade das informações concedidas, as quais serão utilizadas apenas após seu consentimento. As imagens relacionadas a sua pessoa, bem como as imagens da Escola serão usadas exclusivamente na pesquisa, para finalidade acadêmica, não explicitando nenhuma identidade de aluno/funcionário no material imagético coletado. Elas serão preservadas como arquivo do pesquisador, podendo ser solicitadas a qualquer momento que se fizer necessário, inclusive para ajustes, caso seja de seu interesse.

Se houver dúvidas ou necessidade de esclarecimentos adicionais, você pode nos contatar pelos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá-Brasil, cujo endereço consta neste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, _____, (nome por extenso do entrevistado) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa que está sendo realizada pelo doutorando Antonio Carlos Monteiro de Miranda.

Data: ___/___/_____.

Assinatura do entrevistado

Eu, _____,
declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-
nominado.

Data: ___/___/_____.

Assinatura do pesquisador

Professor Orientador: Larissa Michelle Lara

Endereço:

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Departamento de Educação Física

Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM-UEL

Av. Colombo, 5790, Campus Sede da UEM. Bloco MO6. Sala 07.

CEP 87020-900- Maringá-Paraná-Brasil

Telefone: 55 (44) 3011-1349 - Email: laramlara@hotmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo: Universidade Estadual de Maringá (UEM). Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM. Bloco da Biblioteca Central (BCE). CEP: 87020-900. Maringá – PR – Brasil. Telefone: 55 (44) 3261-4444. E-mail: copep@uem.br

ANEXO 2**DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DO LOCAL PARA PESQUISA**

MARINGÁ / PR, 31/01/2014

Ilmo Sr. Prof. Ms. Ricardo Cesar Gardiolo
Presidente do Cômite de Ética de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - COPEP
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prezado Coordenador

Eu, **Pascale Lecoq**, coordenadora da **Escola Internacional de Teatro Jacques Lecoq**, declaro, a fim de viabilizar a execução do projeto de pesquisa intitulado **Corpo poético em Jacques Lecoq, práticas discursivas e interfaces com a Educação Física**, sob a responsabilidade dos pesquisadores Larissa Michelle Lara (Profa. Dra. Orientadora), Renata Marcelle Lara Pimentel (Profa. Dra. coorientadora) e Antonio Carlos Monteiro de Miranda (aluno de doutorado), vinculado ao Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL da Universidade Estadual de Maringá, que a escola coopera autorizando a inserção dos pesquisadores no local citado para a coleta de dados por meio de observação em campo, produção de imagens fotográficas para fins de composição de material de análise, buscando contribuir para o cumprimento dos objetivos apresentados no projeto, assim como a reprodução e veiculação de tais dados e imagens fotográficas em eventos de caráter acadêmico-científico e publicações científica como anais de eventos, revistas, livros, de modo a favorecer a difusão dos conhecimentos advindos com os resultados da pesquisa.

Qualquer dúvida em relação à pesquisa poderá ser esclarecida com os pesquisadores responsáveis, conforme endereço abaixo:

Nome: Larissa Michele Lara (Profa. Dra. Orientadora)

Endereço: Av. Colombo, 5.792, Jardim Universitário, Bloco: M06, Sala 08.

Telefone: (44) 3011-4315/E-mail: lmlara@hotmail.com

Nome: Renata Marcelle Lara Pimentel (Profa. Dra. coorientadora)

Endereço: Av. Colombo, 5.792, Jardim Universitário, Bloco: I-12, Sala 213.

Telefone: (44) 3011- 5064/E-mail: renatamlara@yahoo.com.br

Nome: Antonio Carlos Monteiro de Miranda

Endereço: Av. Colombo, 5.792, Jardim Universitário, Bloco: M06, Sala 05.

Telefone: (44) 3011-4315/E-mail: antoniomonteirouem@gmail.com

Qualquer dúvida quanto aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM - Universidade Estadual de Maringá

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM

CEP 87020-900. Maringá - PR. Tel: (44) 3261-4444/copep@uem.br

De acordo e ciente,

Assinatura do responsável

Pascale Lecoq - Paris - França

Coordenadora da Escola Internacional de Teatro Jacques Lecoq

ANEXO 3

DÉCLARATION D'AUTORISATION POUR LA RECHERCHE LOCALE
MARINGÁ / PARANÁ / BRÉSIL , 04/02/2014

Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains - COPEP
Université d'État de Maringa - UEM

Je, Pascale Lecoq , coordinateur de l'École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq , déclare afin de permettre l'exécution du projet de recherche intitulé "**Corps Poétique de Jacques Lecoq, Pratiques Discursives et les Interfaces avec L'éducation Physique**", sous la responsabilité de chercheurs Larissa Michelle Lara (Prof. Dr. superviseur) , Marcelle Renata Lara Pimentel (Prof. Dr. cooperante) et Antonio Carlos Monteiro de Miranda (doctorant), liée au Programme d'études Supérieures en Éducation Physique Associé UEM /UEL , Université d'État de Maringa que les coopère scolaires autorisant l'inclusion de doctorant Antonio Carlos Monteiro de Miranda sur place cités pour la collecte de données par l'observation sur le terrain, la production d'images dans le but de matériau composant d'analyse, afin de contribuer à la réalisation des objectifs présenté dans le projet , ainsi que la reproduction et la transmission de ces données et des images à des manifestations de caractère académique et des publications scientifiques que les actes de conférences , de revues , de livres, afin d'encourager la diffusion des résultats découlant de l' expertise de la recherche.

Toute question concernant l'enquête peuvent être clarifiées avec les chercheurs responsables que l'adresse ci-dessous :

Nom : Larissa Lara Michele (Prof. Dr. conseiller)
Av. Colombo , 5792 , University Gardens , Bloc: M06 , chambre 08 .
Téléphone: (55) (44) 3011-4315 / Email : lmlara@hotmail.com

Nom : Renata Lara Marcelle Pimentel (Prof. Dr. coorientadora)
Av. Colombo , 5792 , University Gardens , bloc : I- 12, Pièce 213 .
Téléphone: (55) (44) 3011 - 5064/E-mail : renatamlara@yahoo.com.br

Nom : Antonio Carlos Monteiro de Miranda
Av. Colombo , 5792 , University Gardens , Bloc: M06 , chambre 05 .
Téléphone: (55) (44) 3011-4315 / Email : antoniomonteirouem@gmail.com

En cas de doute sur les aspects éthiques de la recherche peut être clarifiée avec le Comité permanent sur l'éthique dans la recherche avec des êtres humains (COPEP) de l'UEM à l'adresse ci-dessous :

COPEP / UEM - Université d'Etat de Maringa
Av. Colombo , 5790 . Siège campus de l'UEM
Centrale Bibliothèque de blocs (BCE) UEM
CEP 87020-900 . Maringá - PR . Tel : (55) (44) 3261-4444 / copep@uem.br

Selon conscience et ,

Signature d' Pascale Lecoq - Paris - France
Coordonnateur de l'École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq