

A Estética da Recepção no campo da formação do professor de teatro¹

Beatriz A. V. Cabral

Resumo: Este artigo focaliza o significado pedagógico de investigar a recepção no campo do teatro, no contexto da formação do professor. A suposição é que uma mudança na ênfase da avaliação para a recepção abrirá espaço para considerar a natureza individual e coletiva da experiência artística e examinar aspectos do papel do professor/diretor no processo de produção e recepção. Uma exemplificação metodológica explicitará a associação entre recepção histórica, baseada no contexto histórico dos espectadores, e recepção estética, voltada às estratégias presentes na obra para preparar sua sobrevivência.

Palavras-chave: Estética da Recepção - Formação do Professor de Teatro - Horizonte de Expectativas - Vazios do Texto

1. Introdução

O significado pedagógico de investigar a recepção no contexto da prática de ensino se relaciona com seu papel central para focalizar diferenças. A ênfase contemporânea na diferença como prioridade democrática requer procedimentos metodológicos que indicam uma intervenção indireta do professor na estrutura narrativa. Por um lado, a atenção para a presença, o sensorial, a intensidade emocional, as metáforas, as subjetividades em cena; por outro lado, contexto e pré-texto para delimitar a diversidade das vozes sociais e expressivas dos atores.

Nesta perspectiva, o deslocamento da avaliação para a recepção abre espaço para a diversidade de respostas, removendo julgamentos de valor, considerando a mobilidade da significação e facilitando um processo democrático de atualização do texto.

As abordagens de Jauss e Iser incidem sobre aspectos e momentos distintos da recepção. Considerar ambas, nesta investigação, permite considerar a dimensão coletiva (a recepção do grupo em um determinado momento ou etapa do trabalho); as leituras suscitadas pelo texto (visual e verbal); o papel do professor ao apon-

tar os vazios do texto, identificando-os, deslocando-os ou cruzando-os com outros textos que se contraponham a ele.

Aqui é possível identificar o potencial da associação entre as duas abordagens para considerar formas de mediação no transcorrer de processos de criação em teatro. A responsividade individual, se observada anteriormente a qualquer tipo de negociação, através de rituais, cerimônias, assembleias, ou outras formas de encontro coletivo, além de introduzir o contexto e as circunstâncias, permite observar diferenças. Estas, baseadas na memória e nas experiências passadas, delimitam o horizonte de expectativas do espectador e sua leitura da cena. Por outro lado, o professor ao orquestrar a narrativa coletiva, e apontar para alguns aspectos em vez de outros, estará indicando e/ou preenchendo os vazios do texto.

2. A recepção e o ensino do teatro

A recepção, na área de drama/teatro na escola tem sido historicamente negligenciada. As razões poderiam ser atribuídas ao empenho do professor em proteger os alunos da observação externa e/ou evitar algum possível exibicionismo, e a uma tradição de distanciamento da arte teatral e sua reverência ao público.

¹ Este artigo se baseia em dados da pesquisa: Análise da recepção Vs. Avaliação do espetáculo - implicações pedagógicas, concluída em 2009.

Entretanto, a função de ler a cena é fundamental para o desenvolvimento de qualquer processo artístico uma vez que é a base para a apreciação crítica e para possíveis mudanças. Em geral, o foco no leitor tem a ver com a inclinação comum das ciências humanas em direção à autoreflexão e ao reconhecimento da relevância do contexto. Em particular, ele representa uma forma segura de focalizar a recepção de maneira individualizada - problemas de interpretação deixam de ser associados à falta de talento e passam a ser considerados como lapsos de leitura (do contexto, das circunstâncias dadas, das ações dos co-protagonistas).

Que conseqüências este entendimento traz ao campo do ensino do teatro?

Aqui, a complexidade da recepção reside tanto no caráter do público de teatro quanto nos aspectos de seu sistema de comunicação - o primeiro refere-se à polaridade entre sua dimensão coletiva e as percepções individuais. O último ao fato de que este sistema combina elementos estruturais do texto narrativo e do dramático. O narrativo aponta para um sistema mediado de comunicação; o dramático implica a natureza coletiva e os múltiplos meios de sua produção.

A estes aspectos da recepção é possível adicionar outros que se relacionam especificamente ao teatro na escola: as características do lugar, dos participantes e do tempo disponível para a sua produção, que juntos exigem procedimentos associados a um trabalho em processo. Por mais que se enfatize que o "teatro na escola é teatro", o contexto da escola implica seu próprio tempo, ritmo, recursos e formas de mediação.

A habilidade do professor para construir uma atmosfera estética e levar à *experiência como conhecimento* é um aspecto central do processo de ensino e aprendizagem. Os participantes não são confrontados diretamente com o texto, mas indiretamente, via o papel seletivo, enfático e estruturador do professor - similar ao do diretor de cinema e suas variações constantes da posição e do foco da câmera.

3. O movimento da significação

Umberto Eco argumenta que ao selecionar convenções e signos e ao estabelecer relações intertextuais, os atores estão lidando com ambigüidades e oferecendo um leque de conotações, isto é, sugerindo muito mais do que é realmente falado ou demonstrado. Uma vez que cada elemento no palco torna-se significativo, o texto será sempre ideologicamente denso devi-

do a seu aspecto coletivo e multiplicidade de signos e convenções (ECO, 1990:109).

Entretanto, a leitura dos espectadores será sempre mediada pela sua seleção de um enquadramento, o qual lhes permite interpretar o texto, e tecer inferências ao associá-lo com seu conhecimento anterior. Retornando a Eco, "o viés ideológico de um leitor entrará em jogo e ajudará a desvendar ou ignorar a estrutura ideológica do texto" (ECO, 1979:22).

Assim é possível dizer que o foco na recepção, uma vez que a interpretação não é neutra, reflete os valores operando na esfera do ensino e da aprendizagem. Como poderia o professor introduzir contexto e circunstâncias sem induzir uma leitura em particular?

A atenção para com a recepção ao estruturar uma experiência dramática pode representar uma forma segura e democrática de dar acesso às diferenças e permitir a leitura do subtexto (o que não está explícito). A recepção abre caminhos para desvendar a agenda oculta - os aspectos implícitos ou disfarçados das ações e atitudes cotidianas, que influenciam a recepção individual e estão presentes no trabalho coletivo. Como tal, torna-se um aspecto central tanto ao conhecimento através da experiência, quanto às ações pedagógicas imprevisíveis - poderá abrir oportunidades para autonomia e mudanças, mas também introduzir risco e conflitos.

Que caminhos os estudos da recepção oferecem para enfrentar metodologicamente estas questões?

4. Recepção Histórica e Recepção Estética

Duas vertentes das teorias da recepção são examinadas aqui: Recepção Histórica (Jauss) e Recepção Estética (Iser).

A primeira parte do princípio que qualquer obra de arte, criada em um momento específico, continua a carregar a força de sua origem na recepção atual, ainda que circunscrita pelo tempo histórico. O significado da obra reside nas repostas colocadas por um *horizonte de expectativas* - sua atualização se dá pela combinação da perspectiva de sua origem com a da sua recepção por uma comunidade de observadores. A *recepção histórica* é assim baseada no contexto histórico de seus leitores. Aqui Jauss aproxima-se do conceito de *leitor implícito*, a ferramenta central da *recepção estética*.

A segunda se volta às estratégias presentes na obra para preparar sua sobrevida. Iser se concentra nas estratégias implícitas na obra para preparar sua sobrevida. A recepção, para ele, é a produção do *recipiente* do objeto estético ao longo das linhas estruturais e funcionais postas pelo texto. O leitor implícito (o criador do texto) não pode ser confundido com o leitor real, aquele que existe em um determinado tempo e lugar. De forma similar, o trabalho de arte não pode ser confundido com sua atualização na mente de um leitor específico. A principal característica do leitor implícito é sua posição intermediária entre o universo externo e o universo da experiência do leitor (ISER, 1989:8).

O conceito de *horizonte de expectativas* está baseado na memória do que foi realmente lido e experienciado como determinante do estado emocional do leitor; como tal, é central para o entendimento da subjetividade da interpretação. Segundo o ponto de vista de Jauss, a interpretação de uma obra, um processo, um fato, não acontece em um espaço vazio, mas através de signos visíveis e invisíveis, pistas, traços, e indicações que levam o leitor a entendê-los de uma maneira particular. Neste contexto, somente a quebra de expectativas poderá indicar o valor estético da obra (e da experiência), isto é, a dimensão artística de um trabalho é diretamente proporcional à sua possibilidade de contradizer as expectativas do leitor.

Mas Jauss acrescenta que o trabalho de arte só se mantém como experiência estética se mantiver seu caráter como prazer. O prazer através de uma experiência estética está subjacente às circunstâncias que provocam deslumbramento, e deslocam o observador de sua percepção automática e/ou habitual, conduzindo-o à dimensão estética (JAUSS, 2002:103).

Quebrar o horizonte de expectativas e manter o caráter de experiência estética, de acordo com Jauss, requer distinguir a interpretação reflexiva do entendimento perceptual - isto é possível com a experiência da releitura:

Cada leitor está familiarizado com a experiência de que a significação de um poema geralmente emerge somente com sua releitura () a primeira leitura torna-se o horizonte da segunda (...) o que o leitor recebeu no progressivo horizonte de percepção estética pode ser articulado como um tema no horizonte de interpretação retrospectivo (...) um texto do passado é de interesse não apenas em referência ao

seu primeiro contexto, mas é também interpretado para revelar uma possível significação para a situação contemporânea - então o que vem à luz é que a tríade compreensão, interpretação, e aplicação, corresponde aos três horizontes de relevância - temático, interpretativo, e motivacional cuja relação mútua determina a constituição da experiência subjetiva do mundo (JAUSS, 1982:143)

A experiência de reler um poema é similar, em termos de um progressivo horizonte de percepção estética àquela de retomar ou refazer uma cena ou uma situação de um processo dramático. Se adicionada a dimensão pedagógica de re-focalizar ou re-enquadrar o contexto e as circunstâncias, a relevância da "experiência" é ampliada.

De acordo com Iser, nós não podemos encontrar um significado fixo em artes; portanto, nossa tarefa não é encontrá-lo. Nós criamos significado com o apoio do texto. A criação de um trabalho de arte tem dois pólos: o artístico (o texto) e o estético (a realização do texto pelo leitor). Assim, o resultado não é nem idêntico ao texto, nem à realização deste pelo leitor - ele reside entre ambos. O resultado não pode ser idêntico porque cada texto contém uma parte não escrita (ou não falada), os *vazios* do texto, que precisam ser preenchidos pelo leitor. Os *vazios* permitem diferentes leituras do trabalho, as quais não são compatíveis e requerem um enquadramento a fim de serem associados. Entretanto, ter um enquadramento não significa identificar seu significado. Assim como o autor seleciona partes da realidade para incluir em seu texto, o leitor seleciona partes do texto para focalizar em sua interpretação.

Iser enfatiza que o *vazio* refere-se a algo de importância vital - a tarefa do leitor não é completar o texto com informação que não seja importante, mas preencher os vazios que impedem sua atualização ou a realização de sua forma. O vazio não significa falta de detalhes; o excesso de detalhes é que geralmente o provoca - eles referem-se à ausência de uma avaliação sobre os relacionamentos dos personagens, ou a diferenças entre pontos de vista distintos (Iser, 1974:33).

Iser enfatizava o jogo entre o leitor e o texto. Em *Stepping Forward* (1998) ele investiga a natureza e os objetivos da interpretação hermenêutica, e afirma que o aspecto chave da interpretação não é a autoridade (do autor, do texto ou do leitor), mas o espaço liminal entre o texto e a interpretação: "... cada ato de inter-

pretação cria um espaço liminal entre a material a ser interpretada e sua tradução para um registro diferente () a mudança de autoria é causada pelo espaço liminal, cuja indeterminação básica flutua ao redor do canon, da leitura e do registro” (ISER, 1998:19-21).

As teorias de Jauss e Iser subsidiaram a criação e o uso de dois questionários que se configuraram como uma cartografia do processo ou produto teatral sendo investigado, e serviram de roteiro para a realização de entrevistas com os atores e espectadores.

5. A investigação

Ao apresentar comunicação sobre uma etapa da minha pesquisa sobre recepção na Conferência Internacional de Pesquisa em Drama, Exeter/2002, Dan Olsen (pesquisador dinamarquês), questionou a ausência de uma investigação quantitativa que subsidiasse minha análise. Números não faziam parte de minhas expectativas, uma vez que o uso de entrevistas e relatórios estava restrito a ilustrações de estudos teóricos realizados previamente. Entretanto, considerei sua disponibilidade para presenciar o desenvolvimento de minha próxima montagem, com estudantes de teatro e moradores de uma localidade, em espaços da memória histórica deste local, uma oportunidade para interagir com “um olhar estrangeiro” e um estímulo para os atores.

Olsen permaneceu seis semanas em Florianópolis, tempo em que foi produzido e apresentado o próximo espetáculo. Na ocasião criamos um questionário que identificasse a concepção da montagem e os procedimentos priorizados em sua produção. O questionário, que representou uma cartografia do universo investigado - uma combinação de questionamentos de ordem quantitativa e qualitativa.

A fim de exemplificar o uso de um questionário para investigar a recepção de um espetáculo interativo, descrevo a seguir seu potencial a partir de dois enquadramentos distintos. A opção por este espetáculo é justificada por sua dimensão pedagógica. 5PSA - o Filho (*Sincope S/A*) foi o trabalho de conclusão de curso de seu diretor, Cainan Baladez, na ECA/USP e o trabalho de conclusão em interpretação de Alina Filócomo (personagem “A Mãe”). Os demais personagens (os “Irmãos”) eram estudantes de outras fases do curso. A apresentação acontece em um antigo casarão (aconteceram em diversos casarões, conforme

a temporada) (“A Casa”), a qual representa um templo/igreja, onde cada espectador segue o “irmão” que lhe pareceu mais convincente:

Uma casa, uma família, uma religião baseada nas revelações de uma certa divindade. Os espectadores são recebidos pela Mãe, que introduz o contexto do jogo cênico: eles representam o Mundo, e eles decidirão qual interpretação das revelações será aceita como Verdade. Quatro personagens, os Irmãos, criaram versões individuais e conflitantes que dogmatizam as palavras das divindades como leis da casa. Cada espectador escolhe o personagem que ele quer seguir e isto irá enquadrar seu ponto de vista sobre a história. Cada irmãos tem seu próprio quarto dentro da casa, seu cantinho, arrumado de acordo com suas crenças. A interação direta entre atores e espectadores permite mudar as ações in loco. Há confrontos entre os irmãos e no final os espectadores votam no irmão que irá controlar a Casa.²

5PSA - o Filho instiga a atenção e a curiosidade para com sua recepção ao promover uma interação ativa do espectador com o espaço, os personagens e seus discursos religiosos sob o impacto de uma experiência: os espectadores são envolvidos como testemunhas dos confrontos entre os irmãos, expressam suas opiniões, fazem opções, votam e protestam. A retórica religiosa que subsidia a construção de cada personagem é apresentada e exemplificada nos quatro estágios da estrutura do espetáculo: a apresentação das retóricas individuais, a defesa de suas verdades para seus seguidores, o debate passional entre os irmãos, a revelação do filho, o qual impõe sua verdade sobre os demais (mãe, irmãos e espectadores).

6. A recepção de 5PSA- o Filho

A recepção de 5PSA foi observada em dois momentos - cada um a partir de um questionamento distinto.

A primeira investigação aconteceu em São Paulo. O diretor do espetáculo entrou em contato comigo via internet, discutimos a criação e aplicação de um questionário e ele o formatou de acordo com seu interesse em examinar as

• • • • •

²Cada irmão pesquisou uma religião: leituras, entrevistas com adeptos, cultos. As religiões que subsidiaram a construção dos personagens foram: judaísmo, islamismo, espírita, candomblé.

motivações dos espectadores para escolher um dos irmãos e para votar no mesmo ou mudar de opinião no decorrer do espetáculo (veja anexos).

A segunda investigação aconteceu em Florianópolis. Eu construí o questionário da mesma forma que os dos projetos anteriores - como uma cartografia da cena e seu processo de montagem. Todas as questões se referiam ao texto, ambientações, interações e participação dos espectadores. Como tal, se baseava na construção de significados a partir da interação entre os espectadores e a cena

O primeiro questionário permite observar o *horizonte de expectativas* dos participantes - que irmãos seguiram, e em quem votaram. Entretanto, a resposta dos espectadores difere em cada dia; não apenas devido ao discurso religioso e atitudes dos irmãos, mas também devido à interpretação do ator, principalmente no caso de um espetáculo fora do circuito comercial. O questionário foi usado durante algumas semanas. As possibilidades de análise são: observar o horizonte de expectativas do público daquelas semanas; comparar o resultado de diferentes dias para observar mudanças na atuação; fazer um levantamento dos desafios postos pelas interações com os espectadores; examinar o desenvolvimento de uma atuação em particular (se houver o recurso de gravações).

O segundo questionário foi aplicado nas quatro apresentações do grupo em Florianópolis. Uma vez que ele remete à estrutura da peça e explícita o que está por trás da cena, os espectadores levaram um longo tempo para respondê-lo, e foi possível observar reações de surpresa quando faziam conexões entre cenas e personagens distintos³. Dan Olsen veio a Florianópolis para acompanhar esta investigação e fez o cruzamento das respostas para possibilitar uma discussão inicial. Houve alguns números óbvios relacionados com o irmão eleito em cada apresentação - o vencedor foi aquele que teve a melhor atuação nos encontros coletivos. Um dos vencedores, que obteve o segundo lugar nos dias em que não foi o primeiro, foi o que atuou como vítima e sofredor. Outro aspecto interessante deste questionário foi que o elenco não o havia visto, uma vez que o criei sem trocar opiniões com o grupo. Olsen então pediu que o elenco o respondesse também; o resultado foi que não houve consenso em nenhuma das questões. A percepção individual prevaleceu sobre dois anos de planejamento conjunto e apresentações.

6. A análise da recepção e o prazer do conhecimento

O aspecto mais importante desta experiência, sob meu ponto de vista, foi o reconhecimento, por um grande número de participantes, de que o questionário abriu novas possibilidades de leitura - permitiu compreender a concepção da montagem e perceber o que estava por trás da cena.

O prazer de descobrir novos significados ao examinar as alternativas para cada questão e o grande número de espectadores que retornaram para outra apresentação poderia apontar para uma associação entre o mapeamento do espetáculo e o prazer do reconhecimento.

O questionário, como cartografia do espetáculo, reúne informações sobre seus aspectos mais significativos e dirige a atenção dos participantes para direções distintas. As ocasiões em que ele foi entregue aos espectadores antes do espetáculo (na sala de espera) trouxeram maior participação ao debate; depoimentos espontâneos revelaram que a leitura do questionário contribuiu para um melhor envolvimento com o texto e as interações com os irmãos nos seus "cantinhos". A entrega dos questionários na saída provocou o retorno de diversos espectadores para seguir outro "irmão".

O retorno de espectadores, a disponibilidade para responder ao questionário (longo, e após a apresentação), as interações com as cenas e os personagens, os depoimentos espontâneos, revelam o prazer do espectador. Denis Guénoun (2004:27), ao questionar o prazer estético, cita Aristóteles: "se nós gostamos de ver imagens, é porque ao olhar para elas nós aprendemos a conhecer". O prazer, diz Guénoun, é assim proporcionado pelo conhecimento, pela representação como conhecimento.

Aqui é possível considerar a noção de *horizonte de expectativas* no contexto contemporâneo da pedagogia pós-crítica. Henri Giroux (1997, 1999), ao discutir a democratização do ensino e a expansão do capital cultural dos alunos, considera que o prazer de ensinar e aprender estão associados a quebrar barreiras e cruzar fronteiras em termos de conhecimento. Seria possível afirmar que isto equivale a desestabilizar horizontes de expectativas?

A desestabilização de expectativas tem sido relacionada com o impacto cultural, con-

• • • • •

³ As apresentações em Florianópolis aconteceram na antiga Capitania dos Portos, hoje Fundação Municipal de cultura Franklyn Cascaes. As entradas foram gratuitas e houve um acordo com os espectadores: ganhavam a entrada e em troca permaneciam após a apresentação para preencher o questionário.

siderado aqui como resultante das mudanças de percepção, e examinados como um agente na quebra de *habitus* (Pierre Bourdieu, 2001, 2007) - este, um sistema de reprodução social que explica como discursos e opções reiteradas são mantidos, e contra-argumentos são rejeitados.

A possibilidade de mudanças requer o remapeamento de parâmetros de lugar, identidade, história e poder. Para Giroux, isto tem a ver com o papel do professor como intelectual, aquele que desafia o conhecimento estabelecido (Giroux, 1997: 30)⁴.

A região das fronteiras aponta para a imprecisão da forma artística; para o movimento e o deslocamento do conteúdo, sempre que o observador o releu - aqui reside a evidência de um bom trabalho de arte, diz David Davis (1992). O ponto importante a enfatizar é que o mundo virtual traz liberdade para experimentação e expressão; seu potencial analógico traz ressonância com o mundo real e, portanto, reconhecimento estético.

7. Notas de Conclusão

Questionários podem ser estruturados para delimitar teoria e prática tanto no campo da produção teatral quanto em processos de ensino. Suas questões podem indicar as unidades de um projeto/programa e suas respectivas alternativas de resposta se referem aos procedimentos utilizados pelo professor/diretor para abordá-las. O resultado vai revelar o grau de eficácia de um programa. Ele poderá também desvendar o viés ideológico do coordenador ou do discurso dos alunos.

O *horizonte de expectativas* define a recepção de um grupo em um determinado momento, e os *vazios do texto* permitem sua atualização. Entretanto, na esfera pedagógica, o papel do professor ao estruturar os processos de produção e recepção é fundamental, uma vez que trabalhos coletivos e processuais requerem mediação.

Assim sendo, haveria espaço para mudanças? Segundo Susan Bennett (1990:180):

Sistemas culturais, horizontes de expectativas individuais, convenções teatrais incorporadas, juntos ativam o processo de decodificação para uma

produção específica, mas, em troca, a experiência direta daquela produção re-alimenta e revisa as expectativas do espectador, estabelece ou desafia convenções, e ocasionalmente, reforma os limites da cultura.

A polaridade entre a dimensão coletiva de um público teatral e a singularidade das percepções individuais pode representar um campo ideal para focalizar a diversidade se o debate estiver centrado na recepção em vez da avaliação.

A interação entre produção e recepção, no contexto do ensino, poderia reduzir a dificuldade tanto de receber quanto de apresentar uma análise crítica. O aspecto sensível do relacionamento do ator com a avaliação de seu trabalho não está restrita ao espetáculo - ela também se apresenta na sala de aula.

Há também uma similaridade entre as questões que se referem à formação do espectador e aquelas referentes à avaliação de seus espetáculos. Se ao observar os atores o professor deveria perguntar "o que eles aprenderam, e não se eles aprenderam o que ele ensinou", ao observar os espectadores ele deveria se preocupar com "o que eles perceberam e como eles leram a cena, e não se eles captaram a intenção do autor ou do diretor".

O questionário ao identificar e delimitar os aspectos principais do processo e/ou do espetáculo, abre espaço para interpretações divergentes de um mesmo foco. Ele pode ser considerado uma ferramenta para trabalhar com a diversidade, o que leva a rupturas de fronteiras culturais. Entretanto, um benefício mais próximo e imediato pode ser explicitar a concepção do trabalho para os participantes, possibilitando que estes percebam o que está por trás da cena, bem como as particularidades da proposta do trabalho. Isto tem a ver com experiência estética (o prazer do conhecimento) e aprendizagem artística (acesso a convenções e linguagem).

No campo da pedagogia, as noções de *horizonte de expectativas* e *vazios do texto* apontam possibilidades para investigar o relacionamento entre a função da linguagem e o papel do leitor.

A contribuição de uma investigação quantitativa da recepção estética dos participantes reside por um lado, na possibilidade de incor-

⁴Eu analisei este assunto, extensivamente, em "Looking for change - towards breaking down habitus", Education & Theatre Journal, No 10, March 2009, pp 25-31, Greece.

porar a opinião de uma maioria silenciosa; por outro lado, contribui para uma observação distanciada do objeto de estudo, antes de uma análise qualitativa.

A experiência de criar e aplicar os questionários trouxe o entendimento de que os estudos sobre recepção teatral deveriam ser realizados na perspectiva de um espaço de fronteira entre a pedagogia e a teoria do espetáculo - eles estão centrados tanto em observar as diferenças culturais quanto em incluir o espectador no espaço cênico.

Referências Bibliográficas

BENNETT, S. *Theatre Audiences - A Theory of Production and Reception*. London: Routledge, 1990.

BOURDIEU, P. *A Distinção - crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2007.

_____. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

CABRAL, B e OLSEN, D. "Framing the Aesthetic Response to a Community Theatre Project", *Applied Theatre Researcher*, 6. Austrália: 2005.

CABRAL, B. "Impacto e Risco em Teatro na Escola e/ou Comunidade", *Memória ABRACE V*. Salvador: UFBA, 2001.

_____. 2008. "O espaço da pedagogia na investigação da recepção do espetáculo", in *Sala Preta*, 8. São Paulo: Eca/USP, 2008.

ECO, U. *The Role of the Reader: Explorations in the Semiotics of Texts*. Bloomington: Indiana University Press, 1979.

_____. *The Limits of Interpretation*. Bloomington: Indiana University Press, 1990.

GIROUX, H. *Os Professores como Intelectuais - rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *Cruzando Fronteiras do Discurso Educacional*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GUÉNOUN, D. *O teatro é necessário?* São Paulo: Perspectiva, 2004.

ISER, W. *The Implied Reader*. Baltimore: John Hopkins UP, 1974.

_____. *The Act of Reading*. Baltimore: John Hopkins UP, 1978.

ISER, R. and ISER, W. *Stepping Forward*. Kidderminster: Crescent Moon, 1998.

JAUSS, H-R. *Towards an Aesthetic of Reception*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1982.

_____. *A História da Literatura como Provocação à Teoria Literária*. São Paulo: Ática, 1994.