

**“Onde está o sentido?” – O planejamento da coconstrução
de conhecimento a partir do Teatro do Absurdo**

nas aulas de inglês de ensino médio

**“Where is the meaning?” – Planning the co-construction
of knowledge based on the Theater of the Absurd**

in High School English classes

**“¿Dónde está el significado?” – La planificación
de la co-construcción de conocimiento basada**

en el Teatro del Absurdo en las clases de inglés

de Enseñanza Media

Juliana Jandre

Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp/UFRJ), Rio de Janeiro/RJ – Brasil

Andrei Pinheiro

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro/RJ – Brasil

Juliana Ricardo

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro/RJ – Brasil

Resumo

Neste artigo, apresentamos como planejamos duas aulas, em sequência, para o curso de *Creative Writing* ('Escrita criativa'), do primeiro e segundo anos do ensino médio no CAp/UFRJ. Considerando que as duas turmas vinham estudando, no módulo do curso *Playing with conversation* ('Brincando com a conversa'), tanto peças de teatro, quanto as máximas conversacionais de Grice (1975), a nossa proposta, para essas aulas, era que partíssemos do Teatro do Absurdo para (a) explorarmos como podemos criar sentido a partir de um suposto caos e (b) expandirmos a discussão acerca de como a quebra ou a manutenção das máximas conversacionais pode contribuir para a criação de significado. Valemo-nos, portanto, de trechos de *Esperando Godot*, de Samuel Beckett (1954). Antecipamos, no entanto, que apresentamos neste artigo apenas a nossa projeção de aulas, e não seus resultados.

Palavras-chave: Planejamento de aulas, Ensino de língua inglesa, Coconstrução de conhecimento, Teatro do Absurdo, Máximas conversacionais

Abstract

In this article, we present our planning for two classes in a row for the *Creating Writing* course at CAp/UFRJ's first and second High School years. Considering that in the course's *Playing with conversation* module both groups had been studying dramatic plays and Grice's (1975) conversational implicatures, our proposal, for these classes, was to use the Theater of the Absurd for (a) exploring how we can create meaning from an alleged chaos, and (b) expanding on the discussion on how the breaking or maintenance of conversational implicatures can contribute to meaning making.

Therefore, we selected some excerpts from Samuel Beckett's *Waiting for Godot* (1954). We highlight, however, that we present here only our projection for these classes, not their results.

Keywords: Planning lessons, English language teaching, co-construction of knowledge, Theater of the Absurd, conversational implicatures

Resumen

En este artículo, se presenta el desarrollo de la planificación de dos clases para el curso de *Creative Writing* ("Escritura creativa") de los niveles de primer y segundo años de la enseñanza media en el CAp/UFRJ. Teniendo en cuenta que los dos grupos venían estudiando, en el módulo del curso de *Playing with conversation* ("Jugando con la conversación"), tanto piezas de teatro como las máximas conversacionales de Grice (1975), nuestra propuesta, para esas clases, era que partiéramos del Teatro del Absurdo para (a) explorar cómo podemos crear sentido en un supuesto desorden y (b) expandir la discusión sobre cómo la ruptura o el mantenimiento de las máximas conversacionales pueden contribuir para la creación de significado. Por eso se seleccionaron algunos extractos de *Esperando Godot*, de Samuel Beckett (1954). Sin embargo, se anticipa que lo que se presenta en este texto es apenas nuestra proyección de clases, y no los resultados.

Palabras clave: Planificación de lecciones, Enseñanza de lengua inglesa, Co-construcción del conocimiento, Teatro del Absurdo, Máximas conversacionales

1. Introdução

A introdução deste trabalho requer que ele seja contextualizado, ou, talvez em palavras mais apropriadas, requer que nós, autores, nos contextualizemos. Portanto, perguntamos: *Quem somos nós?* Quando da confecção deste artigo, escrevemos enquanto professora e licenciandos de língua inglesa do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp/UFRJ) – além de algumas outras características que não negam o que apresentaremos aqui. Somos aprendizes. Em se tratando, principalmente, destes entre nós que atuamos como licenciandos, nós nos encontramos em um entrelugar: burocraticamente, não poderíamos, então, nos dizer professores, mas, pelo ponto de vista dos estudantes do CAp/UFRJ, não éramos reconhecidos como alunos; talvez, pois, algo entre professores e alunos.

De toda forma, como dissemos, nós somos aprendizes (quer professores, quer algo que se direciona a tal), e isso implica em que, para alcançarmos os nossos objetivos – nesse caso, crescer em nossa docência –, nós devemos manter uma base regular de des e reconstrução de conhecimento, a fim de que possamos, nós mesmos, promover tais processos para nossos alunos, conforme Fabrício (2017) parece defender.

Então, nos voltamos às palavras de Roldão (2007) sobre conhecimento profissional. De acordo com a pesquisadora, “o conhecimento profissional (do professor, do médico, entre outros) exige, sem dúvida, o rigoroso domínio de muito *saber técnico* (como fazer) e o domínio de uma componente *improvisativa* e *criadora* ante o ‘caso’, a ‘situação’, que podemos chamar de ‘artística’” (p. 7; grifos no original). Nós, autores deste artigo, visamos a explorar a perspectiva proposta por Roldão; visamos a ‘perturbar’ a nossa sala de aula, para que, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, ela possa ser um lugar de resistência. Desse modo, discutiremos, com base em Jensen (1991), Jones (1998) e Canniveng & Martinez (2003), uma das nossas experiências com a criação tanto de um plano de aula, quanto de materiais que nós desenvolvemos, de acordo com os propósitos que projetamos para duas aulas do curso de *Creative Writing* (‘Escrita Criativa’) no CAP/UFRJ. Discutiremos, assim, como pensamos em relacionar o Teatro do Absurdo e as máximas conversacionais de Grice (1975).

Adiantamos, porém, que tudo quanto apresentaremos neste trabalho não representa comentários sobre uma aula que tenha acontecido; o que discutiremos aqui é, na verdade, a *preparação* de aulas, considerando quem são os nossos estudantes e qual tem sido o foco do curso. Estamos cientes de que planejar e pôr em prática representam dois momentos distintos; entendemos, contudo, que o planejamento deve antecipar as dificuldades que podem emergir na prática. Justamente por esse motivo, decidimos abordar aquilo que antecede a prática em sala.

2. Abordagens teóricas ao ensino e à sala de aula

A partir das abordagens de Blommaert (2010), Briggs (2007) e Fabrício (2007) à língua(gem) – todas as quais compreendem língua(gem) como uma ferramenta de criação de sentido, logo nunca imparcial, tampouco inocente –, nós acreditamos que é importante propiciar práticas de leitura e produção textual que reconheçam os sistemas de crenças que orientam os textos (LEMKE, 1995), principalmente em se tratando do ensino de línguas. Os textos, conforme entendemos, devem ser comparados com outros textos, de gêneros discursivos similares ou distintos, produzidos em uma mesma sincronia ou mais afastados cronologicamente. Assim, avaliar os efeitos de sentido impulsionados pelos textos se torna relevante. Dessa maneira, é possível promover performances transgressivas e um ambiente reflexivo

de sala de aula, tomando ‘reflexivo’ como propiciador da compreensão de ideologias – ou sistemas de crenças – que orientam as produções textuais.

Se os professores acreditam em um contexto no qual os estudantes possam ser capazes de se comunicar utilizando a língua em prol dos seus propósitos comunicativos (i.e., para além da repetição de formas linguísticas e da discussão de assuntos pouco relevantes para os estudantes), os próprios professores devem reconhecer que métodos tradicionais de ensino não são suficientes na contemporaneidade para verdadeiramente alcançar os estudantes e os engajar no processo de ensino-aprendizagem (FABRÍCIO, 2007; 2017). Ao planejarem aulas cujos tópicos ou orbitem em volta do dia a dia dos estudantes, ou os façam sair de seus lugares de conforto, os professores podem lhes dar uma oportunidade de serem protagonistas da sua própria aprendizagem. Como defendem Fogaça & Gimenez (2007, p. 174), “Aprender uma LE [i.e., língua estrangeira] é uma forma de fazer parte do mundo, de ser um cidadão global, com direitos e deveres para com essa sociedade plural e mundial.”

Então, atividades tradicionais, que notavelmente têm sido orientadas por e para questões estritamente gramaticais, não são mais suficientes. É necessário que se proponham atividades que ajudem a promover o reconhecimento de relações de poder, que não são simples, nem lineares (FOUCAULT, 1982). Portanto, a consciência, por parte dos estudantes, do poder que eles mesmos também têm e do papel que desempenham no processo de ensino-aprendizagem deve ser estimulada pelos docentes, que, como articuladores de mediações em um “contexto integrador entre diferentes sujeitos e entre seus respectivos contextos culturais” (FLEURI, 2002, p. 410), precisam orientar para possíveis transformações. Acreditamos que, dessa maneira, os estudantes podem desenvolver um senso mais ativo de coparticipação na sua própria aprendizagem – ao qual Fabrício (2007) chama de ‘coparticipação tático-reflexiva –, e não precisariam, assim, depender apenas das suas expectativas em relação aos professores.

Comentemos, ainda, sobre alguns outros aspectos.

De um lado, apesar de ser pouco provável que *todas* as aulas envolvam temas controversos ou discussões sociais, *todas* as aulas têm, de fato, uma orientação ideológica. Seguindo essa perspectiva, se todo discurso é ideológico (LEMKE, 1995), é importante que nós – professores, mas não só – entendamos que os textos, as atitudes, as nossas escolhas (linguísticas, performativas, acadêmicas etc.)

comunicam julgamentos de valor, conforme aponta Blommaert (2010). Devemos estar cientes do lugar de onde falamos/agimos e nos assegurar de que a nossa experiência docente reflita uma abordagem crítica e uma consciência sobre tudo o que nos circunda. A respeito disso, Pulverness (2003) explica que a *Consciência Linguística Crítica* (*Critical Language Awareness*) é demasiado relevante, visto que

procede da crença de que a linguagem está sempre carregada de valores e de que textos nunca são neutros. A linguagem no mundo além do livro didático é usada geralmente para exercer ‘poder e controle’, para reforçar ideologias dominantes, para escapar de responsabilidade, para produzir consenso. Como leitores, nós devemos sempre ‘suspeitar’ dos textos e nos preparar para desafiar e interrogá-los. Entretanto, na sala de aula de língua estrangeira, textos são tipicamente tratados como não problemáticos, como se a autoridade deles nunca precisasse ser questionada. Aprendizes, que talvez sejam leitores críticos em suas línguas maternas, são infantilizados pela vasta maioria de materiais de curso e abordagens de sala de aula. (PULVERNESS, 2003, p. 135) ¹

Por outro lado, a nossa posição enquanto professores e licenciandos – sempre aprendizes – nos permite permanecermos humildes, no sentido de que devemos recorrentemente olhar para a nossa prática docente como não monolítica, não pronta, mas sempre em construção, principalmente, por não estarmos sozinhos nas nossas práticas de ensino. Nós construímos os nossos materiais, os nossos planos, as nossas expectativas, o nosso conhecimento de mundo – tudo com outros professores, outros licenciandos, estudantes, amigos, textos e por aí em diante. Fazemo-nos ao longo de um *continuum* de experiências.

Como professores, devemos adotar em nossas práticas aquilo em que acreditamos; devemos, ainda, nos perguntar de onde falamos – como já apontamos – e como podemos inaugurar significados e reescrever sistemas de crenças. Ao recontextualizarmos as nossas práticas reflexivas, devemos chamar atenção para as possibilidades de reconstrução e para o questionamento de realidades-já-prontas – não apenas nas nossas salas de aula, mas também nas nossas vidas.

3. O curso de *Creative Writing* e a nossa proposta

As atividades que propomos aqui, a serem desenvolvidas por dois licenciandos do CAP/UFRJ, foram planejadas como encerramento para a discussão sobre dois tópicos do curso de *Creative Writing* (‘Escrita Criativa’), em língua inglesa da primeira

¹ Os textos que foram escritos, originalmente, em língua inglesa foram aqui traduzidos para português pelos autores deste artigo.

e da segunda séries do ensino médio. Tais tópicos, componentes da unidade *Playing with conversation* ('Brincando com a conversa'), são (a) diálogos – com os quais peças de teatro se relacionam muito fortemente – e (b) as máximas conversacionais de Grice (1975). Nesse sentido, optamos por explorar com os estudantes um gênero teatral com o qual eles ainda não tinham tido contado (mediado): optamos por introduzir o Teatro do Absurdo. Evidentemente, essa escolha não foi tomada aleatoriamente. O que mais nos levou a considerar o Teatro do Absurdo como objeto de discussão foram os questionamentos que propicia (e.g., o porquê de estarmos – e quereremos ou não estar – vivos) e a sua peculiar criação de diálogos – que, segundo antecipamos, provavelmente, engajaria os estudantes, cuja criatividade nós já havíamos notado. Além disso, trabalhar com esse gênero teatral nos permitiria debater com os estudantes como as máximas conversacionais podem ser quebradas para criar diferentes efeitos de sentido. A tudo isso, devemos, ainda, adicionar as crenças de Pulverness (2003), segundo as quais, textos literários podem exercer uma importante função no desenvolvimento de consciência cultural. Nas suas palavras,

Para desenvolver uma consciência cultural junto com uma consciência de linguagem, materiais precisam providenciar mais do que um reconhecimento particular de uma identidade cultural² ('Agora escreva sobre o seu país') e dar atenção mais meticulosamente ao tipo de ajuste cultural que sustenta a experiência de aprender uma língua estrangeira. Uma forte maneira de se levantar esse tipo de consciência nos aprendizes é através de textos literários que mimetizem, ou representem mais diretamente, experiências de alienação cultural. (PULVERNESS, 2003, p. 129)

A fim de contextualizar e explorar tanto o *Teatro do Absurdo*, quanto o conceito linguístico de máximas conversacionais, os licenciandos, juntamente com a professora-regente das turmas, propuseram duas aulas (para cada turma) ao longo de uma semana, com uma duração total de aproximadamente 100 minutos. As atividades são projetadas para auxiliar os estudantes a entenderem os temas e as ideias sobre a natureza cíclica da existência humana e o propósito da vida. Essas atividades foram, então, adaptadas para o contexto dos nossos estudantes no CAP/UFRJ, levando à série de eventos (também projetados) que descrevemos nas seções a seguir.

² Do original: "token acknowledgement of cultural identity".

4. Atividades propostas

Nesta seção, nós antecipamos que as atividades pensadas por nós – como coconstrutores de conhecimento ao lado dos nossos estudantes – compreendem não somente o nosso planejamento de aula, materiais e recursos, mas também as nossas expectativas e as nossas avaliações prévias das aulas. Sob tais circunstâncias, nós acreditamos ser necessário começar pela explicação do nosso plano de aula, a partir de teorias academicamente estabelecidas e, então, apresentar as atividades de fato, em duas subseções distintas.

Dessa forma, começamos.

Com base nas propostas de Jones (1998), o planejamento de aulas

não deve ser de responsabilidade específica de professores em treinamento, mas, na verdade, uma marca distintiva de profissionalismo de todos os professores. O planejamento de aulas representa a própria essência de reflexividade em relação às questões fundamentais do que o professor tem em mente sobre o que os alunos deveriam aprender e como isso será atingido. Ocasionalmente, professores experientes afirmam que eles não planejam suas aulas; mas o que eles provavelmente querem dizer é que eles não escrevem seus planos de aula no papel, e sim computam os planos em seus bancos mentais, um armazenamento de saberes guardados na memória devido ao uso regular e a familiaridade. (JONES, 1998, p. 89)

Tendo em vista essa perspectiva, Jensen (1991) também contribui para o debate. A autora acredita que o planejamento de aulas se torna mais fácil ao longo do tempo. Por nos entendermos aprendizes e observadores das nossas próprias práticas docentes, reconhecemos que elaborar planos de aula nos dá uma sensação de coerência e fluidez. O planejamento em si nos permite refletir sobre a organização do tempo, o conteúdo da aula, as estratégias de ensino-aprendizagem, a configuração de sala de aula, matérias e recursos. O autor ainda menciona que é importante considerar tanto um planejamento em nível micro, quanto um planejamento em nível macro, i.e., é importante que se considerem os textos, o currículo, os materiais e as abordagens que propiciam as aulas.

Por mais que tenhamos certas expectativas sobre cada uma das nossas aulas, sabemos que o planejamento nem sempre se põe em prática da mesma forma para dois grupos distintos de estudantes (no nosso caso, as turmas de primeira e de segunda séries do ensino médio). A subjetividade dos estudantes tende a promover reações e dinâmicas diferentes quando as aulas se efetivam. Na verdade, como propõe Jensen (1991), um princípio que nos ajuda a entender como os planos de aula devem funcionar é a flexibilidade. Planos de aula não se propõem fixos nem estáticos;

nós, professores e licenciandos, devemos antecipar problemas e, assim, possíveis soluções para cada situação na qual performarmos as nossas práticas de ensino-aprendizagem. Assim, ser professor é focar, adaptar, ter novas ideias conforme uma aula se desenvolve, construir conhecimento com os estudantes e de acordo com as suas e as nossas reações.

Apesar de não ser comum refletir sobre como professores podem aplicar o seu conhecimento na construção de material didático, é importante saber como utilizar recursos autênticos e como adaptá-los para diferentes contextos. Nesse sentido, Canniveng & Martinez (2003) acreditam que os professores podem desenvolver as suas próprias experiências e autonomia docentes ao criarem e adaptarem materiais. De acordo com os autores, a criação e a avaliação de materiais podem ser consideradas “um resultado de um processo que requer uma conscientização e um conhecimento mais profundo das circunstâncias individuais de ensino cercado teoria e prática” (CANNIVENG; MARTINEZ, 2003, p. 142).

Portanto, entendemos que a forma pela qual construímos e selecionamos os nossos recursos e materiais nos permite aprimorar a nossa própria prática docente. Precisamos, para as aulas que propomos aqui, retomar diferentes fontes e autores, a fim de darmos forma a algo significativo, não aleatório ou sem qualquer fundamentação teórica.

O nosso foco, então, se volta às sequências de atividades que planejamos para as nossas aulas. Nas subseções seguintes, comentaremos sobre as ideias que tivemos para introduzir o Teatro do Absurdo para os dois grupos de *Creative Writing* e sobre a abordagem que projetamos para as máximas conversacionais de Grice (1975), a partir de um texto literário: um trecho da peça *Waiting for Godot* ('Esperando Godot'), de Samuel Beckett.

4.1. Dia 1: Teatro do Absurdo

Planejamos, para o *warm-up* da primeira aula, que os licenciandos interajam com os estudantes de uma forma mais coloquial, através, por exemplo, de perguntas como “Como vocês estão hoje?” A isso se segue uma contextualização de conversas em geral, as quais até então haviam sido o tópico discutido com as turmas. Em seguida, os licenciandos guiam a discussão até que todos cheguem a esta pergunta: “Por que as peças teatrais podem ser um gênero discursivo bastante produtivo para estudarmos diálogos?”

Então, os licenciandos dizem para os estudantes que essa aula começará com uma atividade um pouco diferente, cujas diretrizes serão discutidas em sequência – baseadas em *handout* produzido a partir do material *Theater of the Absurd Classroom Activities* ('Atividades de sala de aula sobre o Teatro do Absurdo'), originalmente por Sydney Theatre Co-Education. Desse modo, os estudantes receberão, cada um, uma pequena tira de papel, com um dos comandos dispostos abaixo (traduzidos aqui para português):

- Finja estar se vestindo, arrumando uma bolsa e saindo, mas então mude de ideia e desfaça a bolsa.
- Ande para frente e para trás pela sala muito devagar.
- (*Em dupla*) Comam um jantar em uníssono.
- Repita a frase de Sócrates: “*To know is to know that you know nothing*” (“Saber é saber que não se sabe de nada”).
- Sente-se no chão e desenhe nele círculos com seus dedos.
- Repita a frase: “*Learn from yesterday, live for today, hope for tomorrow*” (“Aprenda com o ontem, viva o hoje, acredite no amanhã”).
- (*Em dupla*) Faça, um dos dois, o tique-taque de um relógio. Mova, o outro, os seus braços como um relógio.
- (*Em dupla*) Escute, um dos dois, música com um fone de ouvido. Tente, o outro, chamar a atenção do primeiro.

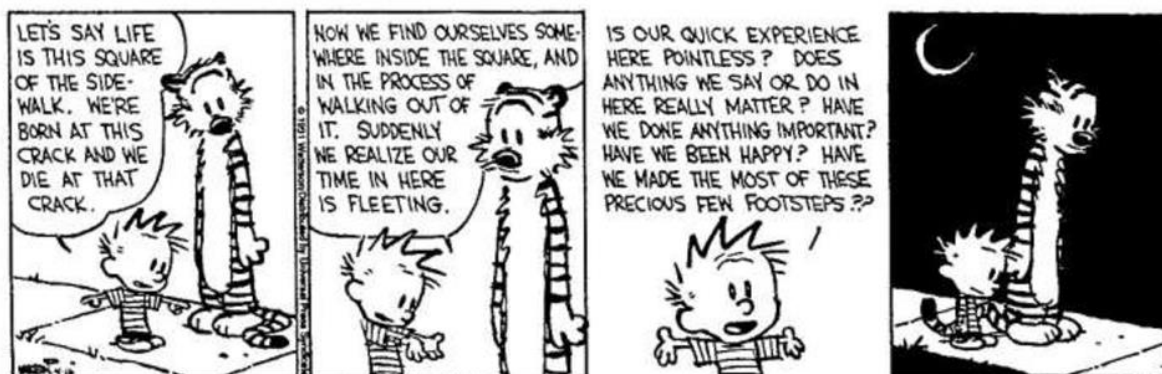
É de acordo com os passos abaixo que o planejamento se segue:

1. A turma é dividida em trios.
2. Nos trios, a cada participante (em alguns casos, a dois participantes), designa-se um comando, entregue em uma tira de papel.
3. Cada grupo encontra o seu espaço para performance na sala de aula e planeja a sua apresentação para durar aproximadamente dois minutos. (Os grupos podem realizar todas as ações concomitantemente ou se organizar de outras maneiras, conforme desejarem).
4. Enquanto um grupo se apresenta, os demais assistem.

Depois dessa parte da aula, os licenciandos devem perguntar aos estudantes sobre as suas reações, propondo perguntas tais quais:

- Como essa curta performance fez vocês se sentirem como *plateia*?
- Como essa curta performance fez vocês se sentirem como *atores*?

Em seguida, os licenciandos entregam aos estudantes um *handout* (cf. Anexo) sobre a temática da aula, perguntando-lhes quem poderia se voluntariar para lê-lo na seguinte ordem: primeiramente, o primeiro parágrafo; depois, a tirinha (reproduzida abaixo); por fim, o último parágrafo.



Antes de seguirem para o último parágrafo, no entanto, os licenciandos fazem as perguntas abaixo, nessa ordem:

- Vocês já se sentiram como o Calvin nessa tirinha?
- Vocês costumam pensar tão profundamente sobre os significados das coisas?
- Pensar profundamente é bom ou ruim? Por quê?

Depois da discussão e da leitura completa do *handout*, os licenciandos contextualizam o Teatro do Absurdo e perguntam aos estudantes se as suas apresentações – aparentemente tão desconexas – os fizeram lembrar de algum movimento artístico ou conceito filosófico. Tal contextualização deve envolver as características (e.g., o sentimento de angústia, o pessimismo sobre a realidade e a humanidade), o período no qual o Teatro do Absurdo se desenvolveu (i.e., o pós-guerra), as questões que circundam o absurdismo (e.g., categorização, isolamento, insignificância, existencialismo), e ‘ferramentas’ que as peças desse gênero teatral em geral usam (e.g., mímica, pausas, silêncio, repetição). Na introdução do seu livro *Absurd drama*, Martin Esslin (1965) afirma que

O Teatro do Absurdo ataca as confortáveis certezas religiosas ou a ortodoxia política. Ele almeja chocar sua audiência a sair de uma complacência e trazê-la cara a cara com os fatos duros da situação humana conforme a visão desses escritores. Mas o desafio por trás dessa mensagem é o que quer que seja, exceto desespero. É um desafio aceitar a condição humana como ela é, em todo o seu mistério e absurdez, e encará-la com dignidade, nobreza, responsabilidade; justamente porque não há soluções fáceis para os mistérios da existência, já que o homem, sobretudo, está sozinho em um mundo sem significado. O rompimento com soluções fáceis e ilusões confortáveis talvez seja doloroso, mas reverbera uma sensação de liberdade e alívio. E é por isso que, essencialmente, o Teatro do Absurdo não provoca lágrimas de desespero, mas, sim, risos de liberação. (ESSLIN, 1965, p. 23)

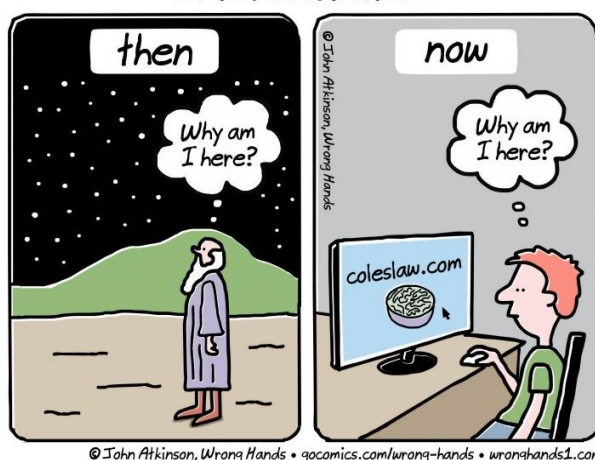
Então, os licenciandos entregam outros dois *handouts* para os estudantes, cada um contendo um *cartoon* (a seguir), e perguntam se são engraçados e se são relacionáveis um com o outro e com as performances iniciais feitas pelos grupos. Após isso, os estudantes devem responder se essas performances podem ser caracterizadas como 'absurdistas'. Por fim, os licenciandos pedem aos estudantes que criem as suas próprias performances nos mesmos trios, de acordo com a mesma dinâmica apresentada anteriormente. Quando os estudantes terminarem suas apresentações, os licenciandos lhes perguntam se essa atividade os tirou da sua zona de conforto e se foi positiva ou não, com base em suas opiniões pessoais, ao que essa aula se encerra.

Cartoon 1 ³



Cartoon 2 ⁴

existentialism



³ Disponível em: <<https://www.markstivers.com/wordpress/?p=2256>>. Acesso em: 31 mai. 2019.

⁴ Disponível em: <<https://wronghands1.com/2016/05/27/existentialism/>>. Acesso em: 31 mai. 2019.

4.2. Dia 2: Máximas conversacionais

Depois de receber os estudantes e de eles se sentarem (em assentos que já estarão organizados em um círculo), a segunda aula da nossa sequência começa com os licenciandos perguntando o que os estudantes lembram acerca da atividade construída na aula anterior. Em seguida, a turma recebe um excerto de *Esperando Godot*, de Samuel Beckett, uma peça absurdista, cujos eventos principais envolvem Estragon e Vladimir – dois conhecidos de longa data – que se questionam se devem fazer algo ou não, enquanto esperam por um homem chamado Godot, que, por sua vez, nunca chega⁵.

Devido a limitações de tempo, o nosso planejamento inclui selecionar pares distintos de estudantes para lerem um trecho da peça, enquanto os licenciandos leem as rubricas. Ao fazermos isso, pensamos que, apesar de os estudantes não terem um tempo mais adequado para lerem a peça com antecedência (o que acabaria por fazê-los focarem na pronúncia durante a leitura), eles poderiam trocar turnos em relação a quem ouve-enquanto-lê e quem fala-enquanto-lê. Nos dois casos, entretanto, essas três habilidades (i.e., leitura, escuta e fala) seriam exploradas.

Ao final da leitura do trecho selecionado de *Esperando Godot*, os licenciandos fazem algumas perguntas sobre a peça, buscando relacionar tal excerto com a perspectiva geral do Teatro do Absurdo. Portanto, a maior parte – ou, pelo menos, boa parte – das características absurdistas levantadas na aula anterior seriam esperadas nas respostas dos estudantes. As perguntas a serem feitas pelos licenciandos seguem abaixo (traduzidas aqui para português):

1. O quão sem sentido é o diálogo de Vladimir e Estragon? O que há de estranho nessa conversa? Mas será que a gente pode se identificar com esses personagens? Como/Por quê?
2. O que Vladimir parece achar da sua vida na sua primeira fala da peça (i.e., “Nada a ser feito”)?
3. O que Estragon passa a maior parte do começo dos trechos que selecionamos tentando fazer? O que isso representa?
4. Estragon pede ajuda a Vladimir diversas vezes. Como Vladimir responde a isso? O que ele faz afinal?
5. O quão fácil/difícil parece ser ‘tirar as botas’, considerando a experiência de Estragon com isso? O que essas botas parecem representar?
6. Estragon e Vladimir eventualmente consideram se enforcar, enquanto esperam por Godot. O que isso nos diz sobre o significado da vida para eles? Eles

⁵ Devido à extensão do excerto selecionado por nós (que teve, aproximadamente, três páginas de folha A4), não o reproduzimos aqui. Indicamos, contudo, que se trata do início da primeira parte da peça.

chegam a cometer suicídio? O que acontece? A influência de quem se intromete nisso?

Depois, com uma leve mudança de foco, os licenciados perguntam aos estudantes se eles se lembram dos conceitos linguísticos que também vinham estudando com a professora-regente: as máximas conversacionais de Grice (1975). A turma é, pois, levada a listar as quatro máximas aprendidas (i.e., da quantidade, da qualidade, do modo, de relevância), as quais devem ser escritas pelos licenciandos no quadro, a fim de facilitar aos estudantes que se lembrem da nomenclatura, caso queiram se referir às máximas explicitamente.

Desse modo, a atenção dos estudantes se volta a algumas falas de Vladimir e de Estragon, para focarem na quebra de algumas máximas conversacionais. Os trechos selecionados pelos licenciandos são esses⁶:

- (a) *Estragon*: “Você tem certeza que foi aqui [que nós deveríamos esperar por Godot]?”
Vladimir: “O quê?”
- (b) *Estragon*: “O que é isso?”
Vladimir: “Não sei. Um salgueiro.”
Estragon: “Onde estão as folhas?”
Vladimir: “Deve estar morto.”
- (c) *Vladimir*: “O que nós fizemos ontem?”
Estragon: “Sim.”
(BECKETT, 1954, s.p.)⁷

Os nossos propósitos, ao destacarmos esses excertos, estão fortemente ligados a uma das afirmativas de Grice (1975), de acordo com a qual

Nossas trocas de fala normalmente não consistem em uma sucessão de comentários desconectados, e não seria racional se fossem. De certa forma, elas são caracteristicamente esforços cooperativos; e cada participante reconhece nelas, até certo ponto, um propósito comum ou um conjunto de propósitos, ou pelo menos uma direção mutualmente aceita. (GRICE, 1975, p. 45)

Se essa afirmativa se demonstra verdadeira, então Samuel Beckett, ao criar os diálogos de *Esperando Godot*, provavelmente, estava ciente dos possíveis efeitos de sentido (de uma conversa quebradiça) que a interação de Estragon e Vladimir criaria. É exatamente isso que, segundo projetamos, os estudantes reconheceriam.

Portanto, a turma precisaria perceber que, em (a), a quebra se referiria à máxima do modo, pois, ainda que nós, leitores, saibamos pelo contexto ao que

⁶ Reforçamos que se trata de uma aula de inglês e, assim, os trechos foram apresentados aos estudantes em língua inglesa. Foram aqui traduzidos por nós para português, por ser a língua do artigo.

⁷ No arquivo acessado, não há divisão de páginas, conforme disponível neste endereço da web: <<http://www.samuel-beckett.net/>>. Acesso em 03 mai. 2020.

Estragon está se referindo, Vladimir não parece saber, demandando mais clareza do seu interlocutor; em (b), a máxima da relevância é *aparentemente* quebrada, visto que, apesar de as sentenças de Vladimir e de Estragon não corresponderem estruturalmente uma à outra, elas se ligam pelo sentido; e, em (c), a máxima da relevância é de fato quebrada por Estragon, pois perguntas do tipo *qu-* (como a de Vladimir) requerem respostas mais complexas, diferentes de *sim* ou *não*.

5. Expectativas e considerações finais

Ao longo deste artigo, nós articulamos diferentes pesquisas e teorias com as nossas próprias práticas docentes. Este trabalho, que destaca a nossa produção e aplicação tanto de conhecimentos já assentados, quanto de conhecimentos originais, é uma reflexão sobre as nossas experiências de ensino-aprendizagem no CAp/UFRJ e ao longo de toda a nossa formação.

Em suma, faz-se necessário ressaltar a relevância de se promover uma sala de aula reflexiva – como já demonstrado por Fabrício (2007) e outros pesquisadores. Nós, nos papéis de professora e licenciandos, como já dissemos, ocupamos uma posição que não se encerra: a de aprendizes; devemos, por isso, manter-nos cientes de que o nosso aprendizado e as nossas práticas tendem a impactar – positiva ou negativamente – o processo de ensino-aprendizagem dos nossos estudantes. Portanto, devemos constantemente nos lembrar de não nos acomodarmos enquanto aprendizes e, então, de não superestimarmos o nosso conhecimento.

Além disso, não podemos prever completamente como as aulas que planejamos vão afetar cada ambiente de sala de aula. Não há garantia de que uma atividade de consciência linguística vá ter qualquer impacto ou que tal impacto – caso haja – se dará de imediato sobre a habilidade dos estudantes em usarem a língua fluentemente. Por outro lado, nas palavras de Bolitho (2003, p. 127), “não há dúvida de que isso os engajará a pensarem criticamente sobre como a linguagem é usada para diferentes propósitos, e que dará um contexto real para suas dificuldades com sistemas de linguagem”.

Afirmamos que as nossas práticas de ensino-aprendizagem refletem o contexto no qual nos inserimos, já que nos orientamos por aspectos culturais, sociais e políticos mais amplos. Apesar de estarmos cientes das limitações que a educação brasileira por vezes nos impõe, nós podemos criar, no Colégio de Aplicação da UFRJ, atividades que considerem diferentes subjetividades e possibilidades de reconstrução. O

CAP/UFRJ nos permite refletir sobre o conteúdo e sobre o mundo, logo, nunca reproduzindo ideias de neutralidade, nem propagando uma única ideologia.

A nossa conclusão esperada para essas duas aulas é, pois, que os estudantes consigam reconhecer como a quebra de acordos (linguísticos) sobre as conversas pode provocar efeitos distintos, o que, se feito apropriadamente – então, com a devida ciência por parte do escritor criativo –, pode enriquecer as nossas produções textuais. Isso só faz sentido se entendermos que a língua não é um sistema monolítico, mas um conjunto complexo de signos que, tendo em mente os propósitos das nossas interações, nós podemos usar para projetar diferentes efeitos de sentido. É esse, portanto, o posicionamento que assumimos e que convidamos outros professores, licenciandos e pesquisadores a compartilharem.

Referências bibliográficas

- BECKETT, Samuel. *Waiting for Godot*. New York: Grove Press, 1954. Disponível em: <<http://www.samuel-beckett.net/>>. Acesso em 03 mai. 2020.
- BLOMMAERT, J. A messy new marketplace. In: AUTOR. *The sociolinguistics of globalization*. New York: Cambridge University Press, 2010. p. 28-62.
- BRIGGS, C. Anthropology, interviewing and communicability in contemporary society. *Current anthropology*, v. 48, n. 4, p. 551-580, 2007.
- BOLITHO, R. Materials for language awareness. In: TOMLINSON, B. (Ed.). *Developing materials for language teaching*. London: Continuum, 2003. p. 124-127.
- CANNIVENG, C.; MARTINEZ, M. Materials development and teacher training. In: TOMLINSON, B. (Ed.). *Developing materials for language teaching*. London: Continuum, 2003. p. 141-151.
- ESSLIN, M. *Absurd Drama*. Middlex: Penguin, 1965.
- FABRÍCIO, B. F. Coparticipação tático-reflexiva: formas de (inter)ação na sala de aula de LE com potencial democrático. *Calidoscópico*, v. 5, n. 2, p. 125-138, 2007.
- _____. Processos de ensino-aprendizagem, educação linguística e descolonialidade. In: ZOLIN-VEZ, F. (Org.). *Linguagens e descolonialidades: arena de embates de sentidos*. Campinas: Editora Pontes, 2017. V. 2. pp.12-38.
- FLEURI, R. M. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. *Perspectiva*, v. 20, n. 2, p. 405-423, 2002.
- FOGAÇA, F. C.; GIMENEZ, T. N. O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 1, p. 161-182, 2007.
- FOUCAULT, M. The subject & power. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. (Orgs.). *Michel Foucault: beyond structuralism & hermeneutics*. New York: Harvester Whatsheaf, 1982. p. 208-226.

GRICE, H. P. Logic and conversation. In: Cole, P.; Morgan, J. L. (Eds.). *Syntax and semantics*. New York: Academic Press, 1975. vol. 3 - speech acts. p. 41-58. Disponível em: <<http://www.ucl.ac.uk/lis/studypacks/Grice-Logic.pdf>>. Acesso em 31 mai. 2019.

JENSEN, L. Planning lessons. In: CELCE-MURCIA, M. (Ed.). *Teaching English as a second or foreign language*. New York: Heinle & Heinle Publishers, 1991. p. 403-409.

JONES, J. *Lesson planning: Towards purposeful learning and effective teaching*. London: Encuentro, 1998. p. 89-98.

LEMKE, J. L. Textual politics: an introduction. In: _____. *Textual politics: discourse and social dynamics*. London: Taylor and Francis, 1995. p. 1-18.

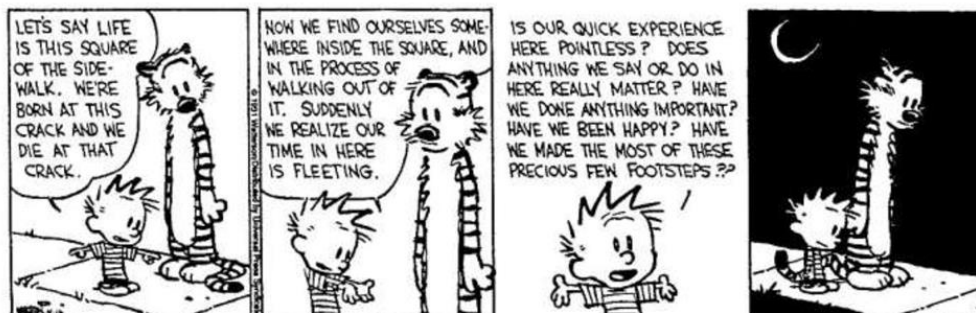
PULVERNESS, A. Materials for cultural awareness. In: TOMLINSON, B. (Ed.). *Developing materials for language teaching*. London: Continuum, 2003. p. 128-140.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.

Anexo ⁸

Theater of the Absurd

The *Theater of the Absurd* refers to a literary movement in which playwrights expressed in their work themes of existentialism, shock or disgust and, besides, usually presenting a critical perspective of humanity, bizarre behaviors and illogical speech throughout their plays. The plot of their stories is considered absurd, which relates to the name of the genre.



According to critic Martin Esslin, in his book *Absurd Drama* (1965), the Theater of the Absurd

"...attacks the comfortable certainties of religious or political orthodoxy. It aims to shock its audience out of complacency, to bring it face to face with the harsh facts of the human situation as these writers see it. But the challenge behind this message is anything but one of despair. It is a challenge to accept the human condition as it is, in all its mystery and absurdity, and to bear it with dignity, nobly, responsibly; precisely because there are no easy solutions to the mysteries of existence, because ultimately man is alone in a meaningless world. The shedding of easy solutions, of comforting illusions, may be painful, but it leaves behind it a sense of freedom and relief. And that is why, in the last resort, the Theatre of the Absurd does not provoke tears of despair but the laughter of liberation."

Other artistic movements influenced Absurdist, such as Surrealism and Dadaism.



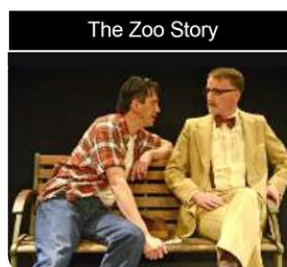
Some famous works of this genre are:

Harold Pinter's *The Room*

Eugène Ionesco's *The Bald Soprano*

Edward Albee's *The Zoo Story*

Samuel Beckett's *Waiting for Godot*



⁸ As imagens que compõem este *handout* se encontram, respectivamente, nos seguintes links:

<<https://ahs2014grendelproject.wordpress.com/2014/09/18/calvin-and-hobbes/>>;

<<http://artemx-artemx.blogspot.com/2012/04/el-sueno-de-salvador-dali.html>>;

<<https://ronulicny.tumblr.com/post/30333479951/laurora-1948-by-salvador-dali>>;

<<https://rafacezar.wordpress.com/2013/06/23/marcel-duchamp-fountain/>>;

<<https://www.leftlion.co.uk/read/2014/may/the-zoo-story-little-dolls-6657/>>;

<<https://blog.bitmex.com/waiting-for-godot/>>.

Acesso em: 31 mai. 2019.