

O TEMPO NO AGIR DOCENTE: ALGUMAS REFLEXÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Rosely Perez Xavier

Copyright © Randy Glasbergen. www.glasbergen.com



**“Class, I’ve got a lot of material to cover,
so to save time I won’t be using vowels today.
Nw lts bgn, pls trn t pg 122.”**

Como ilustrado neste *cartoon*, o tempo é um elemento que afeta o cotidiano do professor, o seu pensar e agir em sala de aula. Ele exerce efeito psicológico nos espaços em que atuamos e pode comprometer a qualidade da interação entre professor e alunos, dependendo de como a ação do professor é condicionada ao tempo. Mas, afinal, o que é o tempo?

1. O tempo

Poderíamos conceituar o tempo pelo viés da Física, da Astronomia ou da Filosofia, mas é pelas nossas experiências e vivências que temos uma noção do que seja o tempo. Como salientam Berger e Luckmann (2002, p.44), "o mundo da vida cotidiana tem seu próprio padrão do tempo, que é acessível intersubjetivamente".

A temporalidade pode ser vista em seu aspecto cronológico, linear, ordenado e concatenado, como uma sequência de experiências de vida que não pode ser invertida. Trata-se de uma estrutura temporal coercitiva, segundo Berger e Luckmann (2002). Com base nessa visão de tempo, é possível compreendermos certas sequências de acontecimentos em sala de aula como, por exemplo, os estudantes não podem realizar uma prova sem antes terem cumprido determinado programa ou conteúdo. Da mesma forma, essa estrutura temporal permite explicar certas sequências de conteúdos instrucionais nas aulas de línguas estrangeiras. Não se costuma, por exemplo, ensinar a função 'perguntar e responder as horas' sem antes abordar a função 'cumprimentar' ou, ainda, 'relatar fatos passados' sem antes 'falar sobre fatos presentes' (onde mora, o que faz, o que gosta e prefere).

Esta linearidade que se cria no espaço pedagógico, através do estabelecimento de uma cronologia de experiências de aprendizagem, nos possibilita especular sobre diversos temas, como a temporalidade dos programas de ensino de uma ou mais disciplinas, o desenvolvimento dos saberes docentes (TARDIFF, 2006), a temporalidade das ações

pedagógicas, entre outras questões relacionadas ao tempo de se transformar docente, também denominado de tempo linear ou tempo historicizado.

Há ainda uma outra forma de se ver o tempo: um momento ou acontecimento intenso presente, não cronológico, que instaura um pensar sobre ele. Esse tempo independe de qualquer ordem numérica (primeiro isso, segundo aquilo etc) e pode criar um novo início de uma lógica temporal própria.

São, portanto, duas leituras do tempo que trago aqui, a de Cronos e a de Aion (DELEUZE, 1998). A primeira nos remete a uma sucessão de acontecimentos (tempo cronológico, numérico, vivenciado na continuidade), onde o presente absorve o passado e o futuro, "duas dimensões relativas ao presente no tempo" (DELEUZE, 1998, p.167). Trata-se de um presente vasto. A segunda leitura do tempo vincula-se ao momento vivido num determinado instante presente, onde o passado e futuro coexistem. É um tempo finito, não cronológico. Como explica Deleuze (1998, p.172-173), "Este presente do Aion, que representa o instante, não é absolutamente como o presente vasto e profundo de Cronos.", é um instante que "perverte o presente em futuro e passado insistentes" (p.170).

Embora essa distinção possa parecer complexa, Deleuze (op.cit.) afirma que Cronos e Aion representam duas leituras simultâneas do tempo. Assim sendo, é possível interpretar a temporalidade em seu aspecto diacrônico e sincrônico, bem como de forma longitudinal e transversal, respectivamente (HOY, 2009).

Baseado nessas duas leituras do tempo, este trabalho busca analisar as decisões pedagógicas de professores de inglês em formação inicial e em exercício a luz da temporalidade, de uma estrutura temporal que o professor cria para si, e compreender as possíveis relações de causa e efeito a partir dessa estrutura definida pelo professor na prática.

Para nortear a discussão, trago algumas situações de prática de ensino de professores de inglês, em escolas básicas, que merecem um olhar reflexivo por parte dos formadores de professores, pois são eles os responsáveis por promoverem conscientização e momentos de reflexão sobre o tempo vivencial em sala de aula, em contextos onde os professores aprendizes irão atuar.

2. Os contextos de ensino

As situações que serão analisadas derivam de minhas observações de aulas de professores aprendizes em estágio supervisionado de inglês. Falo, portanto, como supervisora de estágio, num tempo específico da formação de professores de inglês, isto é, 8ª fase do curso de licenciatura em Letras – Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), quando os acadêmicos iniciam seu estágio supervisionado nas escolas (na configuração do currículo antigo). Além desses dados, conto ainda com as observações de aulas de professores em exercício, realizadas por acadêmicos do Curso de Licenciatura em Letras – Inglês da UFSC, em disciplinas de Metodologia de Ensino e Estágio Supervisionado. Com base nessas observações, relatos crítico-descritivos foram produzidos pelos acadêmicos.

O estágio supervisionado de língua inglesa, na UFSC, é realizado em escolas de educação básica (prioritariamente no setor público), a partir de um projeto de ensino temático baseado em tarefas. São, portanto, atividades que abordam um determinado tema e que priorizam o uso comunicativo da língua estrangeira, através da compreensão oral, leitura, produção oral e escrita. As quatro habilidades são, portanto, contempladas no projeto de ensino, assim como atividades com foco na forma, pulverizadas no material didático que os próprios acadêmicos (professores aprendizes) elaboram quando algum problema de aprendizagem linguística é diagnosticado ou quando se deseja chamar a atenção do aluno para determinadas formas.

Como primeira aula, os professores aprendizes encaminham para toda a classe algumas perguntas orais, já planejadas em inglês, sobre o tema a ser trabalhado (ex.: namoro, música, reciclagem). As respostas são convertidas para o inglês, pelo professor aprendiz, que, com base nelas, constrói um esquema no quadro de giz com as ideias principais. O objetivo dessa conversa é encorajar os alunos a (1) compreender o que está sendo dito / perguntado na língua estrangeira, através de linguagem calibrada e negociada do professor, (2) verbalizar seu conhecimento sobre o assunto e (3) familiarizar-se com novos conhecimentos linguísticos e de conteúdo. Após essa conversa, uma sequência de tarefas sobre o tema é proposta. Neste tipo de projeto, o professor aprendiz vivencia o tempo na dimensão Cronos, já que deverá sequenciar as atividades produzidas e redigir os procedimentos de aplicação, seguindo uma ordem linear das ações metodológicas.

Após serem implementadas em uma ou mais turmas do ensino fundamental ou médio, as tarefas são revistas e incorporadas ao sítio www.t4tenglish.ufsc.br para serem socializadas com outros professores de inglês que, por ventura, desejam utilizá-las em suas aulas.

Ainda como parte deste projeto, os acadêmicos planejam suas falas na língua inglesa em situações previsíveis, como por exemplo, quando vão solicitar aos alunos que expliquem as instruções das atividades, quando vão avisá-los sobre a prova, quando vão estabelecer o tempo de realização da atividade, quando fazem perguntas de pré-leitura, quando perguntam se restam dúvidas, entre outras.

Este trabalho de reflexão linguística impõe sobre os acadêmicos formas variadas de se expressarem na língua inglesa de forma calibrada e negociada para que alunos menos proficientes possam compreendê-los nessa língua.

Com o projeto de ensino finalizado, os professores aprendizes iniciam o seu estágio supervisionado, cada um ministrando, no mínimo, 8 horas-aula em uma ou mais turmas do ensino fundamental ou médio (na configuração do currículo antigo).

Com a implementação desse projeto, que vem sendo realizado ao longo de meus anos de orientação e supervisão de estágio, fiz um recorte de situações que aconteceram (e que ainda acontecem com frequência) para entender a leitura do professor aprendiz sobre o tempo na ação que realiza.

3. Olhares sobre o tempo

De forma muito sutil o tempo apressa as ações dos professores. Isso não significa dizer que o professor seja vítima do tempo, mesmo porque o tempo é individual (da mesma forma que é plural). É o professor quem organiza e gerencia o seu tempo pedagógico. Portanto, o tempo não é neutro, pois envolve decisões particulares de cada profissional para atingir os objetivos esperados.

É nessa perspectiva que podemos presenciar tempos descontraídos, tempos poupados, tempos desperdiçados e tempos enrijecidos em sala de aula. As seções a seguir tratam de cada um desses tempos.

3.1 Tempos descontraídos

Observações de aulas de professores em formação inicial e em exercício têm revelado que a estrutura temporal do professor não costuma dar espaço para a reflexão dos alunos. É o que ilustra o depoimento abaixo de um professor aprendiz avaliando sua colega em momento de docência.

Durante a aula temática, a Cristina mostrou familiaridade com o tema [...]. Entretanto, ao fazer as perguntas previstas no plano, ela não esperou pela resposta dos alunos, sendo que após encaminhar as perguntas à turma, ela mesmo antecipava

as respostas, não fornecendo um tempo para que os alunos processassem as informações e elaborassem suas respostas. Creio que este foi um fato importante a ser refletido pela Cristina, uma vez que a participação dos alunos requer e depende deste tempo para o processamento das novas informações. (SANTOS et al., 2003, p.19)

A problemática que se coloca está relacionada não somente à falta de oportunidades de fala do aluno, mas ao exercício de sua reflexão. O professor costuma impor o seu tempo no do aluno, que necessita raciocinar sobre o que escuta, o que fala, o que lê, o que escreve e o que faz. Sabemos que o tempo do professor não é o mesmo que o do aluno, da mesma forma que o tempo do ensino não é, necessariamente, o tempo da aprendizagem ou, ainda, que o tempo de aprender não é o tempo da prova. São tempos diferentes, e é esta consciência que o professor precisa desenvolver no contexto da prática docente.

Não muito diferente deste depoimento, Carvalho (2006), em seu estudo de caso com uma professora efetiva de inglês em exercício há 18 anos na escola básica, mostra que a professora, ficticiamente tratada como Clarice, costumava responder antecipadamente aos questionamentos que ela própria fazia à classe, o que demonstrava certa ansiedade de sua parte com o andamento da aula.

Clarice: Cidades turísticas. Give me some examples of tourist cities in Brazil. Give me some examples. Florianópolis is a tourist city, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais. Ok, ó, tourist cities in Brazil. Florianópolis. (CARVALHO, 2006, p.64)

Como explica Carvalho (op.cit.), Clarice era consciente dessa atitude e atribuía sua preocupação ao tempo, pois tinha conteúdos para dar (ex.: "Uma falha minha: [...] Tentar fazer as perguntas ou explicações com mais calma, sem olhar o tempo". - CARVALHO, 2006, p.64).

Para muitos professores, o fator tempo é preponderante para o avanço do conteúdo instrucional. Trata-se de uma visão linear (Cronos), com vistas ao "futuro" (aos conteúdos seguintes) e ao progresso (ao avanço na matéria). Tais elementos costumam orientar a conduta de muitos professores, porém comprometem o instante presente (Aion), a reflexão dos alunos e a própria reflexão do professor, que deixa de aprender com os alunos sobre o que eles têm a dizer.

A pressa e a ansiedade do professor em dar o conteúdo ou as atividades propostas tiram o direito de o aluno refletir sobre a língua estrangeira que está aprendendo. Um caso semelhante é de professores que costumam traduzir para o português o que dizem em inglês, aliviando a carga de processamento linguístico dos alunos e, ao mesmo tempo, roubando sua atenção do objeto de entendimento, isto é, a língua estrangeira.

Após a atividade dos cartazes, a professora apresentou outras profissões. Ela mostrou um livro com figuras, dizendo:

T – *Ok, please* (ela espera silêncio). *Thank you. I brought more occupations for you.* Eu trouxe mais profissões para vocês. *Pharmacist... here* (ela aponta para a figura). *Drugstore is farmácia; it is the place, lugar. He works in the drugstore. Gas station is posto de gasolina.* (ARAÚJO e SEVERO, 2006, p.12)

Carvalho (2006) mostra que a tradução consecutiva é vista por alguns professores de inglês como solução garantida da compreensão, do engajamento dos alunos, do andamento da aula e da disciplina da classe. Com o uso do português, acredita-se que os alunos possam compreender as atividades mais facilmente, sendo possível assim "dar conta do conteúdo" e avançar no tempo. Ao impor este modelo de temporalidade sobre os alunos, o professor rouba o tempo de raciocínio, de esforço e de compreensão da língua estrangeira pelos alunos.

Neste cenário de tempos desencontrados, Cronos se sobrepõe a Aion, pois o tempo no qual o professor quer chegar no presente (futuro) prevalece sobre o tempo que seria necessário para o aluno raciocinar e processar a língua estrangeira no instante presente.

Quando questionados sobre a questão do tempo roubado dos alunos, os professores aprendizes confessaram que o silêncio lhes causa certo desconforto, em particular quando fazem perguntas em inglês e nenhuma resposta imediata aparece. Por essa razão, preenchem rapidamente a lacuna do silêncio com as respostas, as traduções e o que for necessário para que a aula caminhe.

Nessa aula, assim como nas anteriores, minha ansiedade acabou atrapalhando visto que não esperei muito tempo pelas respostas dos alunos. Acredito que, com a experiência, o professor acaba se “acostumando” com o silêncio da classe. Mas para mim o silêncio era algo aterrorizante, pois achava que se os alunos não estavam respondendo era porque não tinham entendido o que eu havia perguntado. (JORGE e ABELAIRA, 2004, p.70)

O silêncio do aluno pode representar uma série de coisas, como um tempo para o seu pensar sobre a resposta, sua incompreensão da pergunta, seu desconhecimento sobre a resposta correta, seu medo, sua insegurança ou timidez de responder. Cabe, portanto, um diagnóstico do professor nesse momento, um tempo de espera e de análise para poder decidir o que fazer, sem antecipar as respostas que deseja ouvir. Dependendo do diagnóstico da situação, espera-se que o professor repita a sua pergunta, negocie ou calibre a sua fala na língua estrangeira, use paráfrases, gestos e incentive os alunos a responder, sem pressa de obter a resposta correta, pois o tempo pedagógico é uma construção social (FRAGO, 1998 apud OLIVEIRA et al, 2007).

Quando eu fui exemplificar a atividade, repeti a pergunta "Which picture illustrates bad smell?" várias vezes. Como os alunos não me davam nenhuma resposta, o que eu deveria ter feito era pedir o significado da pergunta. Além disso, eu deveria ter ajudado os alunos, perguntando "Which picture? 1, 2, 3, 4?". Faltou reflexão de minha parte neste momento. (JORGE e ABELAIRA, 2004, p.46)

O que se observa é que a pressa do professor em ações como essas é fruto de certa ansiedade, descrença no aluno e de postura centralizada, o que contribuem para uma estrutura temporal que empobrece o engajamento dos alunos e a sua aprendizagem.

3.2 Tempos poupados

O "controle do futuro" é passível de ocorrer se partirmos da crença de que, ao acelerarmos o presente, estamos avançando no desenvolvimento dos conhecimentos, das habilidades e das capacidades dos alunos. Novamente, o tempo Cronos se sobrepõe ao tempo Aion.

Essa sobreposição acontece não somente quando o professor priva os alunos de refletirem, em tempo hábil, sobre as perguntas que faz, mas também quando uma atividade de aprendizagem é introduzida.

Algumas práticas docentes sugerem uma tendência do professor em "simplificar ou descomplexificar as atividades, apontando respostas, antecipando-as, exemplificando a primeira questão, fornecendo modelos, enfim estratégias de ensino que possam facilitar o que parece ser difícil para os alunos na percepção do professor" (XAVIER, 2008, p.192). São ações que visam diminuir a possibilidade de fracasso dos alunos, pois o fracasso toma tempo do docente, e é esse tempo que o professor parece querer poupar para poder dar matéria e cumprir o programa desejado, dando fluidez ao seu ensino.

Uma outra forma de poupar tempo na atividade é quando o professor centraliza em si ações pedagógicas que poderiam ser compartilhadas com a coletividade, como por exemplo, na explicação das instruções de uma atividade. É uma ação que o professor toma para si, poupando os alunos dessa tarefa. Cabe a eles, apenas, prestar devida atenção para poder realizá-la.

Poderíamos pensar esse tempo como momento para o professor se descentralizar, atribuindo aos alunos o papel de explicar o que devem fazer. Dessa forma, oportunidades seriam criadas para os alunos refletirem sobre o que lêem (na língua estrangeira, em particular) e expressarem oralmente, com suas próprias palavras, o que devem fazer na atividade. Não se trata de pedir a eles a tradução das instruções, mas uma explicação, na língua materna, para que a voz do aluno seja ouvida e legitimada. Busca-se, dessa forma, criar uma cultura do pensar, do fazer o aluno refletir sobre o que lê e, também, sobre o sentido do seu dizer, quando se depara com instruções de atividades na língua estrangeira. Seria, portanto, um tempo dedicado ao exercício da reflexão, à atenção, à autonomia e à cooperação entre os alunos, considerando a construção conjunta do entendimento das instruções pelo coletivo da classe.

Similarmente, observa-se que, na correção das atividades, o tempo de reflexão do aluno também é poupado. Muitos professores não costumam fazer questionamentos à turma, apenas verificam as respostas corretas. Quando elas não aparecem, o próprio professor as oferece gratuitamente. Essa prática retrata, novamente, um tempo centralizado no professor que, ao invés de indagar, instigar e conduzir os alunos a um olhar reflexivo sobre as respostas apropriadas ou não, prefere avançar no tempo presente.

Para ilustrar, trago duas breves interações, a seguir, fruto de minhas anotações em supervisão de estágio, quando da correção de uma atividade de leitura (Vide Anexo 1), conduzida por uma estagiária em prática docente. A atividade faz parte de um conjunto de tarefas que foram agrupadas sob o tema Namoro e aplicadas em uma 6^a série do ensino fundamental de escola pública.

[Questão 3]

Profa.: Por que o coelho se sente dessa maneira [desconfortável]?

Aluno: Porque ele não gosta de encontros.

Profa.: Ok, porque ele não gosta de encontros (e escreve no quadro).

[Questão 5]

Profa.: Esse comentário [Tá vendo? É por isso que eu detesto namorar] expressa uma justificativa, um convite ou um aviso?

Aluno: Uma justificativa.

Profa.: Very good. (e anota a resposta no quadro)

Aparentemente, todas as respostas estão corretas; no entanto, questionamentos poderiam ser feitos para que o professor avaliasse o verdadeiro entendimento do aluno, como por exemplo, "Por que o coelho não gosta de encontros?", "Por que esse comentário é uma justificativa?", "Por que esta alternativa e não a outra?". Tais indagações, após a confirmação da resposta correta, constroem um tempo de qualidade em sala de aula, um momento de reflexão sobre as respostas que, muitas vezes, são resultado de "chutes", cópia do colega e de intuições.

Em um outro momento de correção, desta vez fruto de uma atividade de compreensão oral (Vide Anexo 2), a professora aprendiz acata a resposta da classe (i.e., Numa ponte) quando corrige a pergunta: "Onde o casal está? Num bar?". Como mostrado na cena do filme, o casal se encontra, realmente, em uma ponte, conversando; porém a pergunta solicita que a resposta se enquadre num contexto maior de situação, já que uma ponte pode estar situada em um parque ou em qualquer outro lugar plausível. Na interação a seguir, ocorrida no momento

da correção, a professora complementa a resposta ao invés de questionar a classe sobre o óbvio (ex.: "Mas onde vocês acham que fica essa ponte?"). Tal questionamento traria posicionamentos diversos, como "na floresta", "numa praça", "num lugar grande", desencadeando outros questionamentos para o entendimento do contexto da situação.

[Questão 1]

Profa.: Onde o casal está? Num bar?

Alunos: Numa ponte.

Profa.: Ok, numa ponte (e escreve no quadro). E essa ponte fica num parque.

O que se observa é que a resposta fornecida pelo aluno parece ser suficiente para um diagnóstico do bom desempenho da classe. Talvez, seja por esta razão que alguns professores, no momento da correção, dirigem suas perguntas somente para os alunos mais promissores da classe, esperando ouvir as respostas corretas, proporcionando a ele uma zona de conforto.

Partindo dessas práticas, é possível sugerir que a falta de questionamentos do professor para com os alunos esteja associada não somente à preocupação do professor com o tempo cronológico, mas à sua inexperiência em aproveitar o instante presente (Aion), de criar oportunidades de reflexão para o aluno.

3.3 Tempos desperdiçados

Tempo é algo que se gerencia; portanto, podemos, algumas vezes, desperdiçá-lo. A falta de um plano de aula bem pensado e sequenciado pode comprometer o tempo de sala de aula em ambas as dimensões: cronológica e não cronológica.

Na dimensão cronológica, é possível observar, através de relatos de observação de aulas, que alguns professores "dão aulas de improviso, são "repentistas", sem planejamento prévio do conteúdo. Propõem atividades no momento, e quando há sinais de preparo, as atividades apresentam problemas de adequação à capacidade linguística dos alunos." (XAVIER, 2008, p.190).

Depois de explicar os exemplos, ainda faltavam quinze minutos para a aula terminar e o professor não havia preparado mais nada para aquela aula. Posso concluir que ele decidiu o que fazer na aula minutos antes da mesma começar, já que não havia previsto o tempo de duração de sua explicação e nem preparado alguma atividade para os alunos fazerem depois da explicação. [...] Nesse tempo que sobrou da aula, o professor ficou conversando informalmente com os alunos que, ocasionalmente, tirava algumas dúvidas de vocabulário. (RONDON et al., 2005, p.156)

Independentemente da relevância ou do tipo das atividades propostas pelo professor, o tempo linear das ações, do conteúdo e das atividades de aprendizagem precisa ser bem planejado, de tal forma que o tempo de sala de aula seja aproveitado com maior qualidade, já que existe certo descontentamento entre os professores de línguas estrangeiras com relação ao número irrisório de horas aulas por semana na escola básica. É, por essa razão, e por outras, que o tempo deve ser considerado precioso, o que não significa dizer que o professor deva "entupir" os alunos de matéria, mas proporcionar, no pouco tempo que se tem, atividades e conteúdos de relevância. Isso significa elaborar um projeto de ensino que defina objetivos de aprendizagem claros para as séries que vai lecionar e um conjunto de atividades e procedimentos de aplicação que possam satisfazer esses objetivos. Suprimir esta etapa é comprometer a ética e a responsabilidade do trabalho docente.

Quando ainda faltavam 10 minutos para o término da aula, os alunos já estavam com os seus materiais guardados esperando o sinal tocar. O professor não reagiu a essa situação, e nos justificou que o desinteresse dos alunos se dava ao fato de eles serem

alunos do turno da noite que trabalham durante o dia inteiro. Não concordamos com a postura do professor, pois é seu dever motivar os alunos trazendo atividades mais interessantes e criativas, as quais envolvessem os alunos. (AZEVEDO et al., 2004, p.120)

Além do tempo cronológico, comprometido pela falta de planejamento de aulas de alguns professores, o instante presente também sofre com esse descuido pedagógico, pois o profissional deixa de refletir sobre as várias possibilidades de explorar metodologicamente um determinado tema ou assunto e, portanto, acaba não desenvolvendo o seu conhecimento pedagógico.

É na elaboração de planos de aula que o professor estrutura o tempo pedagógico. É nesse momento que ele define, por exemplo, perguntas que poderão ser feitas antes e após a atividade, pesquisa formas de se comunicar e negociar significados na língua estrangeira e reflete sobre a melhor sequência de ações na aplicação de uma determinada atividade.

O fragmento abaixo é parte de um plano de aula referente à atividade de leitura constante no Anexo 1. O excerto é resultado de um tempo de reflexão sistemática, por uma equipe de estagiárias, para explorar o texto da atividade (uma história em quadrinhos) e o tema (quem deve arcar com as despesas de um casal).

Perguntas antes da atividade

- Faça inicialmente uma pré-leitura do texto, encaminhando as seguintes perguntas para a classe:

1. *What type of text is this?*
2. *Do you read cartoons?*
3. *What cartoons do you read?*
4. *Who are the characters of* (use aqui o nome de uma história em quadrinhos oferecida por eles)?
5. *Who are the characters of this cartoon here?*
6. *What are the rabbit and the porcupine doing in the cartoon?*

Perguntas após a atividade

- Após a correção da atividade, encaminhe as seguintes perguntas para a classe para iniciar uma conversa sobre questões relativas a quem deve arcar com as despesas de um casal:

1. *In your opinion, should the boy or the girl pay on a date?*
 2. *What are the possibilities?* Converta as respostas dos alunos para o inglês e liste-as no quadro. Por exemplo:
 - ▶ *The boy should pay.*
 - ▶ *The girl should pay.*
 - ▶ *Both should pay their own costs: the boy should pay his costs and the girl should pay her costs.*
 - ▶ *Both should split the bill.*
 3. *If the boy has no money, should the girl pay? Yes or no?*
 4. *If the girl has no money, should the boy pay?*
 5. *If both have money, what are the possibilities?*
- Insista que a resposta seja dada em inglês. Confirme as respostas dadas (ex.: *Yes! Both should pay their own costs Or Both should split the bill*). Aponte para essas possibilidades no quadro.
6. *Which one is the best option?*

(SANTOS et al., 2009)

Esta sequência de ações e de perguntas permitiu criar um tempo de qualidade em sala de aula ou, melhor dizendo, um tempo reservado para os alunos construírem sentidos, associarem informações, entre outras formas de envolvimento. Portanto, uma aula bem

planejada pode trazer uma melhor organização temporal para as ações do professor, evitando, assim, desperdícios de um tempo precioso no espaço escolar.

3.4 Tempos enrijecidos

É certo que o simples fato de planejar uma aula não assegura, necessariamente, um tempo de qualidade de sala de aula, pois esse tempo não envolve apenas a cronologia das ações pensadas, mas também a vivência dessas ações na prática.

Certas práticas pedagógicas, advindas de planejamento reflexivo, mostram que o tempo do aluno pode se sobrepor ao tempo do professor, antecipando procedimentos já planejados. São situações inesperadas no olhar do professor, que, às vezes, na sua rigidez, continua no plano das ações que definiu, ignorando o tempo que o aluno quer impor.

Os procedimentos a seguir, planejados por uma equipe de estagiários, referem-se à atividade constante no Anexo 2, que foi elaborada para o tema Namoro e implementada em uma 6ª série do ensino fundamental de uma escola pública. Perguntas foram definidas no plano de aula, visando construir um tempo de conversa com os alunos sobre o filme.

- Informe os alunos que eles assistirão a uma cena do filme *Autumn in New York* (ex.: *Now / today you are going to watch a scene of a film, a fragment of a film. The name of the film is Autumn in New York*). Escreva o nome do filme no quadro e encaminhe as seguintes perguntas para a classe:

1. *What's the meaning of this title in Portuguese?*
2. *Have you seen this film already? Did you like it?*
3. *This is a romantic film. Do you like romantic films?*
4. *What type of film do you like?*
5. *As the name of the film indicates, the story happens in autumn. What are the characteristics of autumn? What happens in autumn?*

(BAZILIO et al., 2009)

Assim que o nome do filme havia sido registrado no quadro, como definem os procedimentos acima, um aluno da classe resolveu, espontaneamente, traduzi-lo (Outono em Nova York), queimando a próxima etapa que a professora havia planejado, isto é, perguntar à classe o significado do título em português: *What's the meaning of this title in Portuguese?*

Ao invés de confirmar a fala do aluno (*That's right!* Outono em Nova York), a professora aprendiz fez prevalecer o seu tempo planejado, encaminhando para a classe a pergunta que já havia sido respondida. Essa atitude ilustra o controle do professor sobre o tempo que definiu para as suas ações. Presa ao seu plano de ensino, não percebeu que o aluno havia avançado na mesma direção para a qual ela desejava ir (futuro). O tempo do aluno, no entanto, é visto na contramão da linearidade das ações definidas no plano de aula.

Nesse caso, o instante presente (Aion) foi ignorado diante do controle rígido da professora sobre o tempo linear de suas ações (Cronos). Esta atitude nos remete à necessidade de o professor aprendiz refletir, com a ajuda do professor formador, sobre a estrutura temporal definida no plano de ensino e a estrutura temporal da ação docente, que é marcada pela imprevisibilidade, já que os alunos participam da construção desse tempo. O tempo vivenciado não deve ser prescrito pelo tempo cronológico das ações pensadas, mas ser orientado por ele.

No tempo enrijecido, é o aluno quem avança no tempo presente, demonstrando seu conhecimento e engajamento na aula, porém o tempo do aluno é ignorado por ser um momento que somente ao professor pertence.

No relato, a seguir, os exemplos oferecidos pelos alunos (*I do not have money; I do not have good grades*) são descartados pelo professor, que definiu para o instante presente somente a tradução da sentença "Eu não gosto de chocolate".

Alguns alunos começaram a gerar distúrbios na sala. O professor 1 disse: "gente preste atenção!, isso vai cair na prova". Então ele perguntou: "Como fala: eu não gosto de chocolate", alunos responderam: *I do not like chocolates*. Alguns alunos do fundo começaram a falar sentenças em inglês, por exemplo, *I do not have money; I do not have good grades*. O P1 pediu silêncio e não aproveitou esses exemplos dos alunos. (RODRIGUES e FERREIRA, 2006, p.8)

A antecipação do aluno é, por vezes, manifestada no tempo de fala do professor. É o que explica Xavier (1999, p.228):

[...] em uma das tarefas do material os alunos tiveram de ouvir uma seqüência de números, ditada pela professora, para poderem unir os pontos e formar uma figura. Durante a sua realização, alguns alunos de P2 antecipavam a seqüência, ditando os próximos números, sem esperarem a fala da professora.

Para a autora, esse tipo de antecipação é um sintoma positivo, pois sugere engajamento dos alunos e o seu interesse em se arriscar para testar e reformular suas hipóteses. Nessa perspectiva, o professor deve estar preparado para permitir que o seu tempo de fala possa ser roubado, por justa causa, ou que o seu tempo planejado possa sofrer alterações, quando os alunos antecipam as ações metodológicas ou as complementam. É dessa forma que os alunos se sentem co-responsáveis pela sua aprendizagem e a de seus colegas, administrando um tempo que deve ser compartilhado com o professor.

4. Algumas considerações para a formação inicial de professores

Cada professor concebe o tempo de forma diferente, de acordo com a sua maneira de perceber o mundo. Para alguns, o tempo cronológico dos conteúdos e das ações planejadas é mais importante do que o tempo vivenciado no instante presente e, por essa razão, se esquecem de humanizar o tempo, de dar voz e de escutar o que o aluno tem a dizer. São práticas centralizadas na figura do professor que precisariam ser analisadas e modificadas.

Muitos professores aprendizes de língua inglesa demonstram preocupação com o tempo de completude das ações planejadas, esquecendo-se do seu papel de formar alunos críticos, reflexivos, autônomos e cooperativos por meio dessa língua. Por essa razão, o supervisor de estágio deve buscar momentos de conscientização sobre a estrutura temporal que o professor aprendiz estabelece durante o seu agir em sala de aula, ajudando-o a enxergar a necessidade de explorar o instante presente, vivenciá-lo com profundidade e sobrepor-lo ao tempo racional do relógio.

Como Oliveira et al (2009) salientaram, "[P]ensar no tempo enquanto continuidade nos desafia a pensar nas atividades de sala de aula como momentos de construção, de reflexão, tanto de professores e professoras como de alunos e alunas." (p.8), em contraposição ao "tempo de cumprir com as obrigações, de realizar atividades que se destinam a preencher a carga horária." (p.9)

Para trazer qualidade ao tempo vivencial de sala de aula, sessões de reflexão sobre as ações conduzidas pelo professor aprendiz devem ser realizadas, juntamente com o supervisor de estágio. Nessas sessões, é importante que o professor aprendiz:

- (a) perceba suas ações centralizadoras e traga possibilidades de descentralizar-se,
- (b) conscientize-se dos efeitos da estrutura temporal de suas ações na aprendizagem dos alunos,

- (c) discuta sobre os conflitos que o tempo lhe traz,
- (d) compreenda que sua ansiedade e pressa são fatores que encurtam o tempo de reflexão do aluno e de sua própria reflexão,
- (e) reflita sobre a necessidade de fazer questionamentos e indagações aos alunos para promover um tempo de amadurecimento do conteúdo,
- (f) perceba que o tempo pedagógico não deve ser tratado como um bem de consumo, um tempo que deva ser fornecido aos alunos num pacote de conteúdos e atividades a serem cumpridos. Esta visão reproduz o tempo na modernidade, em ritmo apressado, orientado para o 'futuro', marcado pela ansiedade e com resultados a serem cumpridos em curto prazo. Essa noção de tempo apaga os próprios sentidos do professor, sua percepção sobre o instante presente e a sua reflexão e a dos alunos.

Como desafiar esse tempo que se instala furtivamente na ação do professor aprendiz? Uma alternativa são os momentos de reflexão que o supervisor de estágio pode promover após as aulas assistidas de seus estagiários (reflexão colaborativa sobre a ação). Espera-se que, com a ajuda do supervisor, o professor aprendiz possa refletir com profundidade sobre as relações de causa e efeito da estrutura temporal de suas ações. Nesse sentido, faz-se necessário uma supervisão in loco e de forma sistemática, pois, nem sempre, os supervisores aparecem na escola. Alguns estão presentes somente na primeira e na última aula do professor aprendiz para poderem comparar esses dois momentos, o que me parece insuficiente para a busca de um aperfeiçoamento mínimo da ação docente.

Outros supervisores preferem deixar que o próprio professor da escola supervisione o professor aprendiz, o que também me parece problemático, pois muitos professores da escola ainda privilegiam o tempo cronológico, deixando a voz e a reflexão dos alunos em segundo plano. Por essa razão, o professor da escola pode não ser um bom parceiro para propor reflexões sobre a ação do professor aprendiz. Soma-se a isso, o fato de ele, algumas vezes, não se sentir confortável em assumir postura crítica diante das ações pedagógicas dos professores aprendizes, pois sabe que a sua própria prática também traz deslizes que precisariam ser evitados.

O acompanhamento do professor aprendiz pelo supervisor é, a meu ver, fundamental, se considerarmos que o papel do supervisor de estágio é, entre outras coisas, engajar o professor aprendiz na conscientização e teorização de sua prática e em mudanças significativas no seu fazer. É o que relatam os próprios estagiários, como ilustrado a seguir:

Outro fator de grande relevância para o nosso amadurecimento foi as discussões entre nós e a nossa professora supervisora. Depois de cada aula ministrada, nós nos reuníamos para refletir sobre nosso desempenho na prática de ensino. Foram momentos difíceis porque tínhamos que demonstrar maturidade para lidar com nossos erros e limitações, aceitando as críticas de maneira racional com o intuito de melhorar o nosso desempenho como educadoras. Apesar de terem sido muitas vezes momentos tensos, sabemos que grande parte do nosso aprendizado deve-se a essas oportunidades de reflexão proporcionadas durante essas reuniões. (AZEVEDO et al, 2004, p.126)

Com o aumento da carga horária destinada ao estágio supervisionado nos Cursos de Licenciatura, em geral, (400 horas), o supervisor de estágio se depara com um novo desafio: redimensionar seu tempo de supervisão no espaço escolar. Nem sempre ele poderá estar na escola acompanhando o professor aprendiz, mas poderá, num outro tempo e espaço, fazer o professor aprendiz refletir sobre suas aulas, com a ajuda de uma tecnologia já familiar entre nós: o vídeo. Em sessões de visionamento de aulas, ambos, supervisor de estágio e professor(es) aprendiz(es) podem se encontrar em outro momento e local, que não seja, necessariamente, o campo de estágio, para discutirem a prática do professor aprendiz e os

encaminhamentos para mudanças em seu comportamento e atitude, projetadas para as aulas seguintes.

Independentemente do tempo e do espaço de reflexão promovidos pelo supervisor, busca-se uma conscientização do professor aprendiz sobre a estrutura temporal que estabelece para e em sala de aula e as relações dessa estrutura com a qualidade do tempo vivencial entre professor e alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, Flávia; MACHADO, Greice Soika e PEREIRA, Renata Dal Pont. *Relatório Final do Estágio Supervisionado de Inglês*. Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.
- ARAÚJO, Adriano e SEVERO, Cristine Gorski. *Investigando Práticas Pedagógicas*. Trabalho de conclusão da disciplina Metodologia de Ensino de Inglês. Curso de Licenciatura em Letras - Inglês. Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.
- BAZILIO, Darlan da Silva, BRUGGEMANN, Diogo Bruggemann; XAVIER, Rosely P. *Plano da Aula 9*, Manuscrito, 2009.
- BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. *A Construção Social da Realidade*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.
- CARVALHO, Marli de Souza. *As influências de um roteiro de ensino na prática pedagógica de uma professora de inglês*. Tese de Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- DELEUZE, Gilles. *Lógica do Sentido* (4ª edição). São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.
- FRAGO, Antonio Viñao. *Tiempos escolares, tiempos sociales – La distribución del tiempo y del trabajo em la enseñanza primaria em Espana (1838-1936)*. Barcelona: Ariel, 1998.
- HOY, David Couzens. *The Time of Our Lives: A Critical History of Temporality*. Massachusetts Institute of Technology: The MIT Press. 2009
- JORGE, Morgana Machado e ABELAIRA, Paula Mendes. *Relatório Final do Estágio Supervisionado de Inglês*. Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.
- OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis; TOLEDO, Cristina; ANDRADE, Josiane da Silva; MARQUES, Luciana Pacheco. Questões sobre o tempo no espaço escolar. In: CLARETO, Sonia Maria; LOPES, Jader Janer Moreira; SÁ, Erica Aparecida de; ROCHA, Maria Aparecida Queiroz (Orgs.). *Anais [online] do I Seminário Espaço e Educação*. Juiz de Fora, FEME, 2007. Disponível em: http://www.espacoeducacao.ufjf.br/anais/cc/cc07_1.pdf
- RODRIGUES, Felipe Fernandes e FERREIRA, Carolina Vidal. *Investigando Práticas Pedagógicas*. Trabalho de conclusão da disciplina Metodologia de Ensino de Inglês. Curso de Licenciatura em Letras - Inglês. Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.
- RONDON, Tatiana Koerich; MARIANO, Mariana Honorato e GELSLEICHTER, Merilany. *Relatório Final de Estágio Supervisionado de Inglês*. Universidade Federal de Santa Catarina. 2005.
- SANTOS, Cristina Chaoui, TAGLIARI, Ricardo Vilela e PETRIS, Vilma Battisti. *Relatório Final de Estágio Supervisionado de Inglês*. Universidade Federal de Santa Catarina. 2003.
- SANTOS, Juliana Mattos dos; MUCK, Kátia Eliane; XAVIER, Rosely P. *Plano das Aulas 7 e 8*, Manuscrito, 2009.
- TARDIFF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional* (6ª edição). Petrópolis: Ed. Vozes, 2006.
- XAVIER, Rosely Perez. *A aprendizagem em um programa temático de língua estrangeira (Inglês) baseado em tarefas em contextos de 5ª série do ensino fundamental*. 1999. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas: Campinas.

_____. A multiplicidade de percepções na relação entre estagiários, professores, alunos e administradores escolares. In: SEARA, Izabel Christine; DIAS, Maria de Fátima Sabino; OSTETTO, Luciana Esmeralda; CASSIANI, Suzani (Orgs). *Práticas Pedagógicas e Estágios*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, p.177-199, 2008.

Anexo 1

Read the cartoon below and answer the questions in Portuguese.



Adapted from http://comics.com/the_grizzwells/2005-09-19/

1. O que o coelho vai fazer hoje à noite?
2. Como ele se sente com relação a isso, à vontade ou desconfortável? Retire do texto o fragmento em inglês que comprova sua resposta.
3. Por que o coelho se sente dessa maneira? O que ele deverá pedir para a namorada?
4. Quando o porco-espinho diz: *SEE, THAT'S WHY I HATE DATING...*, o que essa frase significa? Complete o significado abaixo:

Tá vendo? É por isso que eu _____.

5. Esse comentário expressa:
 uma justificativa
 um convite
 um aviso
6. O porco-espinho entende o sentimento do coelho?
7. O que você acha da situação do coelho? Explique sua resposta.

(Atividade elaborada por Juliana Mattos dos Santos e Kátia Eliane Muck)

Anexo 2

Watch a scene of the film *Autumn in New York* and answer in Portuguese the questions below.

1. Onde o casal está? Num bar?
2. O que você acha que aconteceu com o casal? Eles pediram um tempo.
 Eles pediram a separação.
 Eles terminaram o namoro.
3. A iniciativa partiu de quem? Do homem ou da mulher?
4. Por quanto tempo eles estavam juntos?
5. Na sua opinião, quem pode ser a mulher do barco?
6. Você vê alguma relação entre o que aconteceu com o casal e a estação do ano em que a estória acontece (outono)? Qual é a relação?

(Atividade elaborada por Darlan da Silva Bazilio,
Diogo Bruggemann e Rosely Perez Xavier)