



## Coaching instrucional na formação continuada do professor de línguas: um estudo com foco em experiências terapêuticas

*Instructional coaching in continuing education  
for language teachers: a study focusing on  
therapeutic experiences*

Alex Garcia CUNHA  
(Universidade Federal de Minas Gerais)

Luís Vicente CAIXETA  
(Universidade Federal de Uberlândia)

### RESUMO

*Neste estudo de abordagem qualitativa, investigamos como um processo de formação continuada por meio de coaching instrucional (Knight, 2007, 2009; Cunha, 2014) pode desencadear experiências terapêuticas ao professor de língua estrangeira em razão do vínculo humano estabelecido. Experiências terapêuticas foram aqui definidas como vivências em que o sujeito sofre afecção, aprendendo novos modos saudáveis de ser, estar e agir no mundo. Os dados foram coletados por meio de gravações em áudio durante 15 sessões de coaching instrucional realizadas com uma professora da educação básica pública no ano letivo de 2012. Ademais, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seus alunos. A análise dos dados mostrou que o processo de coaching instrucional, por meio da interação entre coach e professora, desencadeou efeitos terapêuticos na vida da professora em seu ser e fazer profissionais.*

**Palavras-chave:** *coaching; experiência terapêutica; professor; língua estrangeira; educação básica.*

## ABSTRACT

*In this qualitative study, we investigated how continuing education through instructional coaching (Knight, 2007, 2009; Cunha, 2014) may trigger therapeutic experiences to the foreign language teacher due to the human bonding established. We defined therapeutic experiences as experiences in which a person is affected and therefore learns healthy ways of being and acting in the world. We audio-recorded and transcribed 15 instructional coaching sessions delivered to a public school teacher during the school year 2012. In addition, we carried out semi-structured interviews with the students. Data analyses showed that the instructional coaching process, through the interaction between the coach and the teacher, had therapeutic effects on the teacher's professional life.*

**Key-words:** *coaching; therapeutic experience; teacher; foreign language; basic education.*

## 1. Considerações iniciais

Na década de 1980, os Estados Unidos sofreram um período de forte instabilidade econômica e o mercado de trabalho, que antes se concentrava nos setores industriais, passou a demandar profissionais com formação intelectual a fim de que as empresas pudessem se manter competitivas no mercado. Com isso, a educação que em regra consistia no letramento básico nas séries iniciais e na transmissão de habilidades práticas para o trabalho nas fábricas, deixava de atender às necessidades.

Diante desse cenário, o país, por meio de seu Departamento de Educação, se preocupou com a fragilidade do sistema educacional e apontou a urgência de uma reforma educacional. O governo realizou, então, investimentos consideráveis no sistema educacional, o que resultou em um grande número de pesquisas, conferências, seminários, livros e artigos, com o intuito de preparar professores para atuar nesse novo cenário. Não obstante, conforme observaram Showers e Joyce (1996), tais esforços mostravam-se ineficazes, especialmente por não oferecerem um acompanhamento mais próximo ao professor na implantação de propostas de ensino.

Foi então que Beverly Showers e Bruce Joyce realizaram uma gama de estudos em relação a abordagens eficientes de formação de professores e constataram que os princípios do *coaching*<sup>1</sup> se mostravam satisfatoriamente eficazes (Showers 1984; Showers, Joyce 1980, 1996) para a formação continuada em serviço de professores. Esses princípios envolviam a apresentação da teoria – proposta de ensino – ao professor somada à sua demonstração na prática, oferecendo oportunidade ao profissional de implantá-la colaborativamente com o *coach* que, por sua vez, lhe oferecia retorno – *feedback* – e apoio contínuo durante o período necessário.

Anos mais tarde, Jim Knight, professor e pesquisador do Departamento de Educação da Universidade do Kansas, chamou essa proposta de formação continuada de “*coaching* instrucional” e apresentou sua sistematização, a qual denominou de abordagem de parceria<sup>2</sup> (Knight 2007, 2009), atualmente utilizada em mais de 30 estados norte-americanos<sup>3</sup> em razão dos resultados satisfatórios que ela tem alcançado. Nessa abordagem de parceria, Knight (2007, 2009) propõe que o *coach* se utilize de um conjunto de sete princípios, que às vezes se sobrepõem, para estabelecer uma relação colaborativa e exitosa com o professor.

O primeiro princípio refere-se à igualdade, ou seja, o *coach* deve se colocar como parceiro do professor, evitando-se, o quanto possível, hierarquia na relação estabelecida. O segundo refere-se à escolha. Isso significa que o *coach*, embora ofereça ao professor acesso a práticas de ensino passíveis de aplicação em seu contexto de trabalho, deve deixá-lo livre para tomar suas decisões quando de sua implantação da prática em sala de aula. O terceiro diz respeito à voz, ou seja, o *coach* deve ainda propiciar ao professor abertura para que se sinta confortável para falar abertamente a respeito de sua prática docente e da relação de *coaching*. O quarto princípio destaca a importância do diálogo, ou seja, *coach* e professor devem estabelecer uma interação, de sorte que alcancem, juntos, o entendimento das questões envolvidas no processo

1. Os termos *coaching* e *coach* são utilizados em inglês neste artigo por serem já consagrados na literatura em língua portuguesa e por não haver, nessa língua, uma tradução satisfatória para o conceito. *Coaching* refere-se ao processo de formação e *coach* ao profissional que o conduz junto ao professor (Cunha 2016, Moura Filho 2014, Araújo 1999).

2. Nossa tradução livre para “partnership approach”.

3. Esses números podem ser obtidos no site do projeto: [www.instructionalcoach.org](http://www.instructionalcoach.org). Acesso em: 24/10/16.

de ensino/aprendizagem. Já o quinto princípio, da reflexão, pontua a necessidade de o *coach* oferecer ao professor possibilidades de refletir especialmente sobre o papel das *experiências* passadas e presentes e seu possível impacto no processo de ensino/aprendizagem. O *coach* deve, também, encorajar o professor a refletir sobre os procedimentos de ensino antes de serem implantados em aula.

O sexto princípio, da práxis, propõe que o professor vivencie, em sala de aula, a implantação dos procedimentos de ensino. Por fim, o sétimo princípio, da reciprocidade, significa que o *coach*, ao colaborar com o professor, precisa, também, se beneficiar da relação estabelecida, lapidando seus conhecimentos acerca das práticas de ensino implantadas e do processo de ensinar e aprender, neste caso, línguas estrangeiras.

A partir dessa base teórica, Cunha (2014:59) propôs uma definição de *coaching* instrucional. Segundo ele, *coaching* instrucional se refere a

(...) uma abordagem de formação continuada em serviço em que um *coach* estabelece parceria contínua e respeitosa com um professor a fim de lhe oferecer acesso teórico-prático a procedimentos de ensino cientificamente fundamentados que, refletidos em parceria e devidamente adaptados e implantados, otimizam o processo de ensino/aprendizagem.

O *coaching* instrucional tem, desde então, se destacado como uma abordagem promissora na formação continuada de professores, sobretudo nos Estados Unidos. No Brasil, no entanto, a utilização e pesquisas do tema começaram a ser realizadas somente nos últimos poucos anos. É, portanto, uma área de investigação incipiente em nosso país. Quanto às pesquisas realizadas no Brasil, encontramos a tese de Cunha (2014), que trata especificamente do *coaching* instrucional, e algumas dissertações de mestrado que investigaram o *coaching* na formação continuada de professores: Padula (2016), Renner (2015), Maciel (2014) e Nogueira (2011). Todos estes estudos filiam-se à Linguística Aplicada e tratam da formação de professores de língua estrangeira.

Nesse sentido, o que as pesquisas de formação de professores de línguas no Brasil revelam é que o professor enfrenta um leque de

adversidades em sua atuação profissional, que geram, muitas vezes, sentimentos de mal-estar e desmotivação. Tais adversidades envolvem uma rotina de trabalho extenuante, a falta de apoio e reconhecimento na escola (o professor muitas vezes vive numa espécie de “solidão” profissional), os conflitos vivenciados na escola, a formação que às vezes não atende à demanda dos alunos, a indisciplina e a desmotivação em sala de aula (Cunha 2016, Coelho 2011, Zolnier 2011, Miccoli 2010, Celani 2003). Outro problema comum, no caso de professores de língua inglesa da educação básica, especialmente pública, é a precária competência linguístico-pedagógica do professor para ensinar o idioma (Sowek 1987; Almeida Filho 1992; Xavier 1999, 2005; Silva 2000; Cunha 2008, 2014, Miccoli 2010). Tudo isso acaba por impactar negativamente o bem-estar e a saúde desse profissional (Benevides-Pereira 2010).

No entanto, estudos revelam que quando o professor é acolhido em um curso de formação continuada e encontra possibilidade de compartilhar suas experiências profissionais, seja com os formadores ou outros colegas de profissão, este se sente também mais preparado emocionalmente para lidar com tais adversidades acima referidas. É o que mostram os estudos de Coelho (2011) e Zolnier (2011) ao investigarem o PECPLI (Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa), da Universidade Federal de Viçosa. Os trabalhos de Cunha (2014) e Padula (2016) também mostram ganhos no bem-estar emocional do professor de língua estrangeira ao passar por um processo de formação continuada.

Diante dessas colocações, argumentamos que para tornar mais produtivo e exitoso o processo de *coaching* instrucional, ou mesmo outra proposta de formação continuada, torna-se imprescindível ir além de permitir ao professor o acesso a procedimentos de ensino a serem implantados em sala de aula; é preciso, também, apoiar o professor para que desenvolva estratégias eficientes para enfrentar, de maneira saudável, as adversidades de seu trabalho, assegurando-lhe mais bem-estar.

Dessa feita, considerando-se que a abordagem da parceria proposta por Knight (2007, 2009) encerra elementos que permitem o autoconhecimento e desenvolvimento de habilidades pessoais (sobretudo em vista

da reflexão realizada em meio a um processo de vínculo humano entre *coach* e professor), postulamos que uma relação de *coaching* instrucional que siga essa abordagem propicie ao professor experiências de autoconhecimento e desenvolvimento de habilidades pessoais, desencadeando mudanças positivas em seu *ser* e *fazer* pessoal e profissional, o que denominaremos, neste trabalho, de experiências terapêuticas, as quais representariam uma contribuição subjacente valiosa do processo de *coaching* instrucional ao professor que passa por esse processo de formação continuada.

Em face do exposto, os autores do presente trabalho sentiram-se impelidos a investigar um caso de formação continuada via *coaching* instrucional realizado no Brasil, ancorado na abordagem da parceria proposta por Knight, com o objetivo de identificar se e como experiências terapêuticas ocorreram durante tal processo.

Assentadas essas considerações iniciais que evidenciam o contexto teórico-prático do presente estudo, apresentamos, a seguir, nosso entendimento de “experiência terapêutica”, à luz do qual será feita a análise dos dados.

## 2. Experiência terapêutica

O termo *experiência* é amplamente utilizado, seja na linguagem cotidiana, científica ou filosófica e, conforme revela Jay (2005:9), trata-se de um termo “difícil de lidar”, tendo em vista a gama de discussões semânticas e ontológicas que o circunscreve. Nesta pesquisa, utilizamo-nos do pensamento filosófico desenvolvido por Martin Heidegger e John Dewey e do conceito filosófico de *afecção* (Mautner 2011, Japiassú, Marcondes 2008, Mora 2000) para propor um entendimento da “experiência” a partir do qual desenvolveremos a base teórica que fundamentará a análise dos dados. Heidegger (1987:143) compreende experiência como “algo [que] nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma”. Para ele, isso não significa que necessariamente a façamos acontecer, mas que sofremos, padecemos e tomamos, receptivamente, o que nos alcança enquanto humanos. Nesse sentido, *experienciar* significa “deixar-nos

abordar em nós próprios pelo que nos interpela, (...) submetendo-nos a isso” (Heidegger 1987:143).

Seguindo essa linha de pensamento, Dewey (1934, 1938) afirma que toda experiência advém da interação do indivíduo com o meio em que vive. Essa interação, segundo ele, ocorre com as necessidades pessoais, desejos, propósitos e capacidades do indivíduo. Assim, estamos, ao longo de nossa existência, em um processo permanente de *experienciação*, uma vez que estamos continuamente interagindo com o meio em que vivemos.

Nessa mesma perspectiva, Dewey (1916/1979, 1938) defende que as experiências se encaixam num *continuum* que varia de experiências “pouco reflexivas” a experiências “reflexivas por excelência”. O autor assevera que o pensamento ou a reflexão resulta da relação entre aquilo que tentamos fazer (tentativa – aspecto ativo da experiência) e o que ocorre em consequência (sofrimento – aspecto passivo da experiência). Em suas palavras, “experimenta-se o mundo para se saber como ele é; o que se sofre em consequência torna-se instrução – isto é, a descoberta das relações entre as coisas” (Dewey 1916/1979:153). Dessa feita, quanto mais reflexivas forem as experiências, mais significativas serão, pois possibilitarão ao indivíduo compreender a relação entre o *experienciar* e o *experienciado*, de sorte que possa vivenciar futuras situações semelhantes com outra compreensão e com outra postura diante delas.

Rocha (2008:101) complementa essa visão ao afirmar que “na verdadeira experiência, as próprias vivências recebem uma forma especial de estruturação interior, mediante a qual passam a fazer parte de nossas vidas, ao serem integradas, de alguma forma, à constituição de nossa subjetividade”. Trata-se, portanto, de um processo orgânico e complexo (Miccoli 2007).

Em sinergia com essas postulações teóricas, encontramos o conceito de *afecção*. *Afecção*, segundo Machado (2009), refere-se ao modo como o sujeito se percebe, ou se sente. Mautner (2011), por seu turno, relaciona *afecção* a um estado ou uma qualidade contingente e alterável de um ser. Japiassú e Marcondes (2008) relacionam *afecção* com o verbo afetar, com o significado de exercer uma ação sobre uma coisa ou sobre alguém. Esses autores associam *afecção* à afeição, ou

seja, à modificação resultante da ação sobre aquele que a sofre. Dessa forma, a *afecção* constitui a experiência. Esta implica, para o indivíduo, ser afetado (estado de percepção), refletir (consciência reflexiva) e, em seguida, posicionar-se conscientemente sobre o percebido (tomada de atitude). Em outras palavras, a experiência é a abertura do indivíduo a algo ou alguém que o afeta de tal modo a gerar marcas significativas, reflexivas e/ou emocionais, cujo impacto, positivo ou negativo, produz aprendizagem.

O termo *terapêutico* é também amplamente utilizado na linguagem cotidiana e científica. De acordo com os dicionários de língua inglesa Merriam-Webster (2016) e Online Etymology Dictionary (2016), o termo possui origem tanto no latim (*therapeuticus*) quanto no grego (*therapeutikos*), tendo como significado “cura”, ou seja, o reestabelecimento da saúde e/ou do bem-estar de alguém. O Longman Dictionary of Contemporary English (2016) e o The Free Dictionary (2016), por sua vez, definem *terapêutico* como algo que tem a capacidade de proporcionar experiências de calma, bem-estar e relaxamento.

Buscando um aprofundamento sobre a temática, discutimos sucintamente, a seguir, o termo *terapêutico* com base em estudiosos distintos, sobretudo da área de estudos filosóficos e psicológicos.

Para Skinner (1953/2003), a desadaptação do indivíduo ao meio leva o sujeito a dificuldades e barreiras, causando frustração e sofrimento. Daí, segundo ele, esse sujeito precisa aprender novos comportamentos a fim de readaptar-se. *Terapêutico*, para esse autor, pode então ser compreendido como o movimento comportamental de reajuste da relação entre o sujeito e o contexto vivenciado.

Frankl (1959/2009) e Rogers (1961/2001), por sua vez, postulam que o ser humano é, por natureza, bom, podendo ser corrompido pelo meio. Desse modo, a construção de vida, concretamente, definirá a humanidade existente, de forma inata, em cada ser humano. Do contrário, a maldade imperará em atitudes de vida. Desse modo, o cuidado com o desenvolvimento humano se torna imprescindível. Afinal, o sentido de vida é gerado por meio da descoberta de si e das outras relações. Para esses humanistas, pois, *terapêutico* se refere ao direcionamento do ser humano à construção de sentido de vida que culmina em concretizar a bondade que o habita ou, em outros termos, em favorecer a produção



de significado para que o humano esteja na vida em paz consigo e com a realidade circunvizinha. Àquele que se corrompeu ou foi corrompido pode-se gerar mudança de sentido para o reencontro consigo. Este processo se denomina terapêutico.

Husserl (1907/2008), Heidegger (1927/2009) e Sartre (1943/2007), cujas concepções se aproximam, compreendem *terapêutico* como tomada de consciência do que se manifesta “aqui e agora” e leva o sujeito a escolhas livres e responsáveis. Isso envolve o cuidado de si, dos outros e da vida humana. Para esses autores, somente o sujeito que assume a existência como um projeto feito de escolhas desenvolve-se como ser singular e autêntico. Assim, assumir a própria existência é um caminho de cuidado. Nessa perspectiva, somente quem se cuida é autêntico (no sentido de assumir-se como é) e autônomo (no sentido de escolher-se e responsabilizar-se). Assim, *terapêutico* poderia ser compreendido como algo que ajuda o sujeito a construir-se em autonomia de forma autêntica.

Finalmente, para Yalom e Leszcz (2006), *terapêutico* seria um processo complexo decorrente de experiências humanas, sobretudo relacionadas à instilação de esperança, universalidade (“estamos todos no mesmo barco”), compartilhamento de informações, altruísmo, resolução de problemas inacabados, desenvolvimento de técnicas de socialização, comportamento imitativo (aprender a lidar com os problemas, a partir da observação de outro), aprendizagem interpessoal, coesão grupal, catarse e expressões da condição humana (liberdade, solidão, finitude). Para eles, as relações interpessoais são de fato terapêuticas quando existe vínculo de confiança. Portanto, os fatores terapêuticos explicitados acontecem pela abertura recíproca “eu-outro” e pela força afetiva que ambos comungam nos encontros humanos.

O exposto permite-nos compreender *terapêutico* como um processo de mudança de comportamento por meio de vínculo de confiança entre as partes, que envolve a reflexão, o afeto e as atitudes. Disso resulta ampliação do autoconhecimento, bem-estar emocional e novos aprendizados. Logo, o terapêutico diz respeito, precisamente, à passagem do sofrimento, do mal estar, da desadaptação a uma possibilidade de construção de vida condizente ao cuidado das relações, à contínua produção de sentido de vida, à adaptação aos diversos contextos. Ou

seja, ao movimento de passagem da esfera do desejo humano para uma atitude de vida eficaz (enquanto atinge o resultado almejado) e eficiente (de forma leve, prazerosa e alegre).

Elucidados os termos “experiência” e “terapêutico”, definimos *experiências terapêuticas* como vivências fruto das interações do sujeito em que este sofre *afecção* e, com isso, aprende novos modos saudáveis de ser, estar e agir no mundo. Ou seja, o sujeito se percebe com outras possibilidades de existência e amplia seu horizonte subjetivo, o que pode levá-lo a ressignificar ou mesmo desenvolver concepções, atitudes e sentimentos. Isso pode, eventualmente, desencadear mudanças positivas em seu curso de vida, sejam elas cognitivas, emocionais ou relacionais. Enfim, por meio de um movimento processual, o sujeito consegue reinventar-se consigo e com os outros. Isso devido à interação entre eu-outro (ser), eu-mundo (estar), eu-coisas (agir).

Em síntese, experiências terapêuticas são *afecções* que provocam a) reflexão (geradora de percepção, autoconfiança e conhecimento de si e sua maneira de ser, estar e agir no mundo); b) novas formas de lidar com sentimentos e emoções (movimento do mal-estar para a ressignificação de conflitos emocionais); c) novos modos de ser (produção [inter-]subjetiva/relacional); e d) novos modos de fazer (produção objetiva/profissional).

### 3. Desenho do estudo

Este artigo apresenta um estudo de caso de natureza qualitativa (Dörnyei 2011). Os dados provêm de gravações em áudio, transcritas, de todas as sessões de um processo de formação continuada via *coaching* instrucional oferecido pelo primeiro autor deste estudo<sup>4</sup> a uma professora de língua inglesa de uma escola da rede pública localizada no interior de Minas Gerais. Este aconteceu entre março de 2012 (logo após o início do ano letivo) e fevereiro de 2013.

O *coaching* oferecido fundamentou-se na abordagem de parceria (Knight 2007, 2009), focalizando procedimentos de ensino – na

---

4. Na época, doutorando em Linguística Aplicada e professor de língua inglesa há 16 anos.

perspectiva do Ensino Comunicativo de Línguas (Almeida Filho 1993; Richards 2006), manejo de sala de aula, conteúdo e avaliação da aprendizagem. A professora também obteve acompanhamento em suas aulas, a fim de que o processo fosse mais efetivo e próximo de sua realidade.

Foram realizadas oito sessões de *coaching* no primeiro semestre, totalizando aproximadamente seis horas, e sete no segundo semestre, totalizando, também, seis horas aproximadamente. Ademais, a docente foi acompanhada 19 dias durante todo esse período em sala de aula. O número das sessões de *coaching* e dos acompanhamentos em sala de aula foi decidido junto da professora, tendo em vista sua necessidade e disponibilidade. Considerando-se que a professora ministrou aproximadamente 56 aulas no período de coleta de dados, o *coach* acompanhou 34% de suas aulas aproximadamente.

Esta professora, cujo pseudônimo neste estudo foi Luísa, para preservar sua identidade, participou voluntariamente da pesquisa. Ela cursou ensino fundamental e médio em escola pública e se licenciou em Letras Português/Inglês em 2006, embora revelasse competência ainda em nível elementar na língua inglesa. Estava com 38 anos e lecionava inglês na rede pública há cinco anos. Luísa também vivenciava problemas típicos de professores, descritos na introdução deste estudo, como indisciplina e desmotivação dos alunos, falta de reconhecimento profissional, conforme elucidaremos mais detalhadamente na seção seguinte. Durante o processo de *coaching*, também foram feitas duas entrevistas, posteriormente transcritas, com os alunos, objetivando coletar dados sobre sua percepção do processo de ensino/aprendizagem durante o processo de *coaching*.

Todos os participantes desta pesquisa assinaram termo de consentimento/assentimento antes de participarem do estudo e suas identidades foram mantidas em sigilo. Pseudônimos foram utilizados quando os participantes foram mencionados ao longo do texto.

Assim, considerando-se procedimentos de ensino, manejo de sala de aula, conteúdo e avaliação da aprendizagem, focos de ação do *coaching* instrucional, conforme resenhamos anteriormente, apresentamos, na seção seguinte, as experiências de Luísa anteriores ao início do *coaching* instrucional e suas experiências no decorrer dele,

analisando-as à luz do conceito de experiência terapêutica proposto neste trabalho. Excertos das falas de Luísa em interação com o *coach* durante o processo de *coaching* são utilizados para mostrar indícios de experiências terapêuticas ao longo desse processo.

## 4. Resultados e discussão

### 4.1. As experiências anteriores ao processo de *coaching* instrucional

No início do processo de *coaching*, Luísa não revelava intimidade com a língua inglesa e isso a deixava não apenas insegura e com sentimento de medo em sala de aula, mas também “perdida” em relação a qual conteúdo ser ensinado. Sentia-se cobrada pela escola a lecionar gramática e relatava não conseguir fazê-lo de modo a propiciar aulas em que a língua inglesa fosse utilizada como veículo de interação em sala. As aulas, em regra expositivas, pautavam-se em estudo de itens gramaticais de maneira descontextualizada e ensino de vocabulário, com tradução para o português. A língua mostrava-se estrangeirizada<sup>5</sup> em aula:

*Luísa:* o professor de inglês nem sabe por onde começar; se é pela leitura, pela escrita, pela pronúncia.

(...)

[Sinto] meio que perdida.

(...)

[...] A gente tem medo de errar, não sabe por onde começar direito... (Sessão nº 1 / 20-mar-2012)

*Luísa:* (...) eu tenho medo, eu sempre levo uma, duas carta(s) na manga, porque eu tenho medo, são cinquenta minutos e eu estou ali [sala de aula]. (Sessão nº 3 / 27-mar-2012)

---

5. Ocorre “quando a língua é ensinada como um idioma colocado para estudo e não como comunicação de fato entre participantes do processo. [...] Quando estrangeirizada, a nova língua permanece como língua de outros, de gente diferente de nós, de língua com um sistema único e diferente a ser estudado e a circulação dela como língua de significação fica prejudicada.” (Projeto Glossa. Disponível em: <http://www.sala.org.br/index.php/e>. Acesso: 03/08/2016)

*Luísa:* (...) a maior cobrança é em cima da gramática... Está dando gramática, está dando aula; não está dando gramática, não tem aula. (Sessão nº 1 / 20-mar-2012)

Luísa também revelou, no início do processo de *coaching*, a indisciplina de seus alunos. Segundo ela, eram indisciplinados, barulhentos e desmotivados. Buscando resolver essa situação, pedia silêncio, os intimidava com nota e os encaminhava à supervisora.

Além de sentir-se cobrada e pressionada pela escola, não se sentia valorizada e acreditada em seu ambiente de trabalho. No excerto seguinte, a exemplo, relatou seu sentimento ao falar com os colegas professores, no início do ano, sobre o processo de formação continuada via *coaching* do qual havia aceitado participar:

*Luísa:* (...) às vezes a gente comenta com o colega, com o próprio diretor. Ele não acredita muito, então eu acho que nós vamos ter que realmente superar todas as expectativas de pessoas que não estão acreditando no nosso trabalho.

*Coach:* quem são essas pessoas?

*Luísa:* alguns colegas (+)

*Coach:* colegas de profissão?

*Luísa:* colegas da área de humanas.

*Coach:* não necessariamente outros professores de inglês?

*Luísa:* não! De humanas mesmo, e até a própria direção. (Sessão nº 1 / 20-mar-2012)

Sentia-se igualmente cobrada pelos alunos em relação à “fala” em inglês na sala de aula:

*Luísa:* no início é uma cobrança incrível da pronúncia, da fala mesmo (+) (...) Para o ensino médio, então a cobrança foi muita na questão da fala. (Sessão nº 1 / 20-mar-2012)

Mostrava certa resistência ao realizar atividades envolvendo aparelhos eletrônicos, como toca-CD, pois, segundo ela, entendia pouco sobre seu uso e os alunos poderiam estragá-los, gerando custos para a escola:

*Luísa:* Eu não entendo de aparelho [de som] (+)  
(...) não é tão fácil assim para nós, não! Para nós há uma resistência muito grande (...). Porque os meninos vão, estragam (+) (...) Gera custo para a escola. (Sessão nº 2 / 23-mar-2012)

Quanto ao planejamento das aulas, Luísa demonstrava compreender sua importância, mas não o fazia devidamente. Não realizava um planejamento em longo prazo e ocorria de as aulas não apresentarem relação uma com a outra. Também não tinha o hábito de registrar o conteúdo trabalhado nas aulas, mesmo reconhecendo a relevância disso para o sucesso de seu trabalho:

*Luísa:* (...) eu preciso documentar mais as coisas, sabe?

*Coach:* Precisa.

*Luísa:* Porque senão fica parecendo que eu não estou dando aula...  
(Sessão nº 3 / 27-mar-2012)

*Coach:* (...) você tem o caderno com a sequência do que você trabalhou com eles?

*Luísa:* Ainda não! Tem que fazer. (Sessão nº 3 / 27-mar-2012)

No tocante à avaliação, Luísa extrapolava o processo realizado em sala de aula. Constatamos no início do *coaching* que ela havia elaborado e aplicado, semanas antes, uma prova exigindo conteúdo ainda não lecionado. Sem que percebesse, sua preocupação em ser cobrada pela escola era projetada para os estudantes, cobrando deles de maneira excessiva no processo avaliativo:

*Coach:* Tá, mas você trabalhou algo parecido com eles?

*Luísa:* Antes dessa prova não, não tinha dado uma revisão sobre esse tipo de gênero não!

*Coach:* Isso aqui foi uma coisa meio nova pra eles, então?

*Luísa:* Isso. (...) Nossa, eles acharam essa prova difícilima (Sessão nº 1 / 20-mar-2012)

Diante do exposto, ao iniciar o processo de *coaching*, Luísa afirmou que seu principal objetivo era desenvolver sua didática de ensino e desempenho na língua para resolver o problema da indisciplina e envolver mais os alunos:

*Coach:* (...) enfim, o que você espera aprender, desenvolver comigo (...)?  
Alguns conhecimentos específicos que você espera desenvolver mais?

*Luísa:* Manejo mesmo de sala de aula, né. Eu acho que [o *coaching*] vai ajudar até na questão de disciplina, porque envolvendo a turma, [por meio de] atividades propostas ali, eu acho que a gente consegue uma melhor disciplina, um melhor interesse por parte de todos: meu, dos alunos; as aulas ficam / fluem melhor (...), de maneira que eles [os alunos] vão alcançar os objetivos deles (...) e eu, como professora, terei desempenhado o meu papel, a minha função (...) principalmente na questão da pronúncia, né, da postura, do manejo de turma. (Sessão nº 1 / 20-mar-2012)

Em síntese, Luísa convivia com muitos dos problemas relatados por professores da rede pública já registrados em outros estudos (cf. Turbin 2010, Coelho 2011, Zolnier 2011), como insegurança com a língua inglesa e com sua didática pessoal, problemas de indisciplina e falta de motivação dos alunos, cobrança em relação à língua estrangeira na sala de aula, falta de planejamento e registros adequados das aulas, incoerência na avaliação dos alunos, cobrando conteúdo não ensinado naquele momento, e falta de reconhecimento profissional. Tinha por objetivo receber apoio do *coach* a fim de crescer profissionalmente e oferecer um ensino/aprendizagem de mais qualidade a seus alunos.

A seguir, passamos a mostrar como essas experiências foram sendo transformadas ao longo do *coaching* por meio de um processo terapêutico latente, visto não ter sido este o principal objetivo do *coaching*, conforme já dissemos.

#### *4.2. As experiências em movimento e transformação terapêuticas*

Logo no início do processo de *coaching*, em meio a discussões referentes a procedimentos pedagógicos e instrucionais, já se percebe a construção de um vínculo entre Luísa e *coach*. Ela manifesta a ele seu desgaste emocional e seu anseio por revelar sua interioridade como pessoa, no sentido de fazer-se compreender angustiada.

*Luísa:* (...) eu estou querendo te passar a minha angústia. (Sessão nº 3 / 27-mar-2012)

Nesse momento, Luísa convalida, portanto, a presença do *coaching* em sua vida como docente de língua inglesa. Trata-se de um convite a caminhar juntos, como se pedisse para que o *coach* caminhasse consigo nessa travessia até o encontro de sua vontade, a qual, como já dito, era fazer-se reconhecida e valorizada como professora de língua inglesa.

O *coach* observou que esse movimento rumo à sua vontade implicava mais a formação e desenvolvimento pessoal de Luísa do que o outro para com ela, ou seja, evidenciava-se a necessidade de um movimento de dentro para fora e não o contrário. O movimento de experiência terapêutica tem início a partir do instante em que o *coach* se coloca nessa relação humana com Luísa em sua realidade profunda e angustiante – sofrida – para alcançá-la nesse lugar e caminharem juntos. O início desse vínculo começa já a partir da primeira sessão de *coaching*:

*Coach*: (...) é uma troca... Eu acredito que você aprenda comigo e com certeza eu vou aprender muito com você, porque você está lá no dia a dia (...)  
Eu quero estar lá com você e em troca vou tentar te passar teorias, pra você poder aplicar lá, e estabelecer esse diálogo entre a teoria e a prática (...)  
(Sessão nº 1 / 20-mar-2012)

Na relação estabelecida, o *coach*, ao interagir com Luísa e observar suas aulas, começa a chamar sua atenção para aspectos que se mostravam relevantes a fim de que sua vontade como professora pudesse ser realizada. O primeiro aspecto abordado foi o não envolvimento dos alunos nas aulas, caracterizado pelo mau comportamento: conversas e atividades paralelas à aula, inquietação, arremesso de papéis e produção de lixo.

Para resolver esse problema, o *coach* lhe apresentou uma possibilidade: fazer com que a língua inglesa estivesse presente em sala de aula, como língua gradualmente pessoal, da professora e dos alunos, num processo de desestrangeiração, ou seja, em que a língua se tornasse o meio a partir do qual a professora pudesse interagir com seus alunos e seus alunos entre si<sup>6</sup>:

6. Almeida Filho (1992) defende que apesar de a língua-alvo ser estrangeira em essência, ela não precisa ser ensinada como tal. Desestrangeirização refere-se ao processo de fazer com que a língua-alvo deixe de ser uma língua alheia, do estrangeiro, e passe a ser uma



*Coach:* (...) o ideal é que o inglês não terminasse na escola como língua estrangeira, mas como uma língua da pessoa. A ideia é que o inglês deixe de ser estrangeiro. (...) a partir do momento que a professora começa a falar a língua, ela não é mais estrangeira. Ela é sua! (Sessão nº 5 / 09-maio-2012)

Para tanto, o *coach* lhe ofereceu orientação e apoio. A primeira orientação foi que Luísa se utilizasse em suas aulas, ao longo do ano letivo, de material gravado em áudio, no sentido de trazer insumo<sup>7</sup> da língua inglesa para a sala de aula a fim de que ela e seus alunos mantivessem mais contato com o idioma, ouvindo, repetindo e interagindo por meio dele, alavancando, assim, seu desempenho comunicativo em inglês.<sup>8,9</sup>

*Coach:* (...) toda aula a gente passa gravações para os alunos; todo mundo escuta (+) Enfim, e isso poderia beneficiar muito você também (...) não só os alunos vão ter a oportunidade de escutar a língua, mas você também (...). É interessante que isso tenha uma sequência, que não seja uma coisa esporádica, porque se for esporádica, se for uma vez por mês, de duas em duas semanas, morre! (...) então (...) toda aula a professora já tem a atividade de áudio para trabalhar com os alunos de forma que os alunos e você, professora, ouçam inglês (...) o tempo todo (+) (...) é interessante (...) que você não apenas ouça, mas que você pratique, que eles pratiquem, que todo mundo pratique (+) (...) você vai falando junto com eles, porque à medida que você vai falando com eles, você melhora sua pronúncia também... (Sessão nº 1 / 20-mar-2012)

---

ferramenta real de comunicação daqueles que a aprendem. Ou seja, desestrangeirizar é tirar o caráter de estrangeiridade/alheamento da língua-alvo, tornando-a própria, pessoal.

7. Entendido como “toda manifestação de linguagem na língua-alvo que pode, eventualmente, se tornar competência comunicativa” (Projeto Glossa: Disponível em: <http://www.sala.org.br/index.php/i>. Acesso: 03/08/2016).

8. Esta proposta foi defendida por Silva (2000) como sugestão para que o professor desenvolva sua própria proficiência na língua inglesa, utilizando-se para isso de seu ambiente de sala de aula.

9. Conforme afirma Richards (2006), essa abordagem encontra respaldo no Ensino Comunicativo de Línguas, abordagem que o *coach* se propôs a seguir ao desenvolver o processo de formação continuada com a professora participante. Vale salientar que apesar da prática de repetição estar associada ao método audiolingual (Richards, Rodgers 2001), ela pode ser utilizada no Ensino Comunicativo de Línguas para o desenvolvimento de aspectos específicos, como a pronúncia e compreensão oral (Savignon 2002).

*Afetada* (cf. Machado 2009; Mautner 2011; Japiassú e Marcondes 2008) pela sugestão, Luísa e *coach* buscaram, na escola, um aparelho de som para que este trabalho fosse realizado. Não encontrando um em boas condições, Luísa optou por adquirir seu próprio aparelho e colocar essa sugestão do *coach* em prática. Com o acompanhamento do *coach*, começou a se esforçar no sentido de utilizar a língua inglesa em sala de aula, fosse repetindo gravações em áudio com os alunos visando treinar escuta e pronúncia, fosse utilizando-se de expressões do dia a dia na interação com seus alunos.

Outro aspecto também observado no início do *coaching* foi a identificação de Luísa para com seus estudantes. Luísa, que também vinha de condição socioeconômica menos favorecida, nutria empatia pelos alunos. Apesar disso, um distanciamento entre eles se manifestava durante as aulas: sua insegurança mostrava paralisar seu desejo, predominando uma professora defensiva. Sua atitude defensiva se dava pelo deslocamento da vontade de ser boa professora, reconhecida e valorizada, para uma atuação disciplinadora e punitiva em sala de aula.

Ao interagir reflexivamente com Luísa sobre essa problemática, o *coach* a *afetou* (cf. conceito de *afecção*, apresentado neste trabalho) para que percebesse seu afastamento espacial no tocante aos alunos – as aulas eram notoriamente expositivas e Luísa se mantinha na frente da turma junto ao quadro – e à sua relação interpessoal, sugerindo a ela se movimentar mais e se aproximar mais dos alunos, fosse fisicamente, fosse afetivamente, concedendo-lhes mais participação no processo de ensino/aprendizagem, evitando-se as intimidações e os pedidos para retirada da sala de aula. O *coach* sugeriu à Luísa o que defende Almeida Filho (1993) no tocante ao ensino comunicativo de línguas: “do professor se esperará que domine menos nas atividades de aula e passe sua palavra aos alunos” (p. 44).

*Luísa*: Eu sei que meu tom de voz é baixo...

*Coach*: (...) primeira coisa: eles precisam ouvir... (Sessão nº 1 / 20-mar-2012)

*Luísa*: Você viu que até para fazer a chamada é complicado?

*Coach*: (...) tentar aproximar de alguns alunos pode ser interessante, porque eu observei que você fica na frente, não circula entre eles. (Sessão nº 1 / 20-mar-2012)

*Coach:* (...) eles vão fazer graça a todo o momento para passar um tempinho. Daí, você tem que ter pulso, no sentido de não recuar. Você ministra a aula!

(...)

*Coach:* (...) você precisa movimentar mais, no sentido de chegar perto. Quando você aproxima, você intimida um pouco; aproxima não para agredir, exatamente para mostrar que vê o aluno, que quer a participação dele. (Sessão nº 3 / 27-mar-2012)

Outra sugestão do *coach* foi a utilização de elogios (cf. Silva e Paiva 2016) e o estabelecimento de uma relação de aprendizagem em que ela pudesse aprender com os alunos (cf. Cunha 2014):

*Coach:* (...) Luísa, o elogio é fabuloso! (...) esses alunos problemáticos, quando fizerem algo bom, você deve elogiar. (...) Desse modo, você começa a estabelecer um contato com mais respeito. (Sessão nº 1 / 20-mar-2012)

*Coach:* a partir do momento que cria uma relação de cumplicidade, de respeito... o menino 'problemático' sente a responsabilidade sobre ele... A partir do momento que você comporta de maneira contrária [à opressão, punição]: "eu te recebo", "eu te acolho", "sou como amigo". Então, eles passam a considerar a pessoa importante. (Sessão nº 4 / 24-abr-2012)

Luísa, *afetada* pela nova possibilidade, passou então a circular mais entre os alunos, aproximando-se mais, esforçando-se para utilizar a língua inglesa por meio de expressões comuns em sala de aula e elogiando os alunos pelos comportamentos positivos. Com isso, mudanças na esfera relacional com os alunos foram observadas e reveladas: ela passa a se aproximar mais dos alunos e a lhes conceder mais participação nas aulas. Como resultado dessa experiência, houve melhoria da disciplina e mais envolvimento dos alunos:

*Coach:* você está chamando menos a atenção deles.

*Luísa:* Eu estou me policiando; eu tenho que conseguir.

*Coach:* (...) você diminuiu quase à metade... Funcionou bem, pois eles estão até controlados. (Sessão nº 4 / 24-abr-2012)

*Luísa:* Porque parece que estou conseguindo atingir com a aula, com o que é proposto (...) no geral você viu que a maioria participa...

*Coach:* (...) eu achei que houve uma mudança legal na sua postura em relação à aula: está mais presente, não no sentido de agressividade, está mais firme... (Sessão nº 7 / 22-jun-2012)

*Luísa:* você viu o tanto que melhorou [a disciplina] ... Acho que também devido à mudança da didática da aula.

*Coach:* quando você começou a perceber a mudança deles?

*Luísa:* depois que passei a utilizar o som... (Sessão nº 7 / 22-jun-2012)

Luísa também percebeu que o problema não era nem a falta de silêncio nem a quantidade de conteúdo a ser ministrado, mas a qualidade da aprendizagem propiciada. Segundo ela:

*Luísa:* (...) fico preocupada, será que estou dando pouca coisa, mas ali na verdade não é quantidade. O problema ali realmente é a aprendizagem mesmo.

(...) (Sessão nº 8 / 28-jun-2012)

*Luísa:* (...) não é só o silêncio não... Tem professor que tem silêncio, mas não está conseguindo aprendizagem... As aulas de inglês precisam de dinâmica, de jogos, de movimento... (Sessão nº 8 / 28-jun-2012)

Essa postura está em consonância com o que afirma Leffa (2003) ao discorrer sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas. Para o autor, “a aprendizagem é basicamente uma atividade do aprendiz, e os alunos falarão o máximo possível durante essa atividade” (p. 42). Ainda segundo ele, “língua é fala e aprende-se a falar uma língua falando, interagindo, movimentando-se e, naturalmente, produzindo ruído” (p.43).

Ou seja, com o apoio do *coach*, Luísa foi ajudada a experimentar nova possibilidade de atuar pelo trânsito no espaço e pelo envolvimento direto com os estudantes. Esse processo gradativo de mudança foi, fundamentalmente, originado pela *afecção* de Luísa no sentido de aprender a elogiar. Assim, ela começou a confiar nesse caminho, pois não perdeu autoridade e ganhou o envolvimento de seus alunos.

Na realidade, a experiência a ensinou que o envolvimento dela com a língua inglesa associado a uma relação mais afetiva e menos disciplinar-autoritária com os educandos culminava em processo motivacional para ela e para eles, de tal modo a reduzir a necessidade de punição. Houve, assim, mudança em sua percepção sobre seu contexto situacional, agora focalizando menos a indisciplina comportamental e

mais a disciplina motivacional. Ou seja, *afecções* reflexivas durante o *coaching* geraram percepção da disciplina como processo participativo e dinâmico de ensino/aprendizagem e uma aproximação da língua inglesa como veículo comunicativo da relação professora e alunos. Ademais, o *coaching* auxiliou Luísa a romper com certa resistência em utilizar o aparelho de som enquanto aparato tecnológico.

Luísa mudou pela força do desejo em detrimento do medo por meio do estreitamento da relação com seus alunos. E isso foi possível porque caminho semelhante se deu entre ela e o *coach*. Por conseguinte, novo sentido de ser professora impulsionou nova dinamicidade na maneira de lecionar, o que lhe rendeu mais segurança e bem-estar, tornando o processo motivador para ela e os alunos:

*Luísa*: Eu sei mais do que vocês [alunos], mas vocês também sabem a outra parte que eu não sei.

*Coach*: exatamente: você tem um valor para mim, eu quero aprender com você. (Sessão nº 4 / 24-abr-2012)

*Luísa*: Eu acho bem mais fácil, porque eu também aprendo com eles [a pronúncia] ...

*Coach*: Como se você tivesse fazendo o curso com eles?

*Luísa*: A gente ensina e aprende com eles também... (Sessão nº 6 / 31-maio-2012)

*Coach*: como você tem se sentido diante da turma [processo de ouvir e pronunciar junto com os estudantes em sala de aula]?

*Luísa*: sinto-me mais preparada, menos cansativo para mim e para eles. (Sessão nº 11 / 13-nov-2012)

*Coach*: Em relação ao seu desempenho em inglês (+) (...) você acha que melhorou um pouco ou não?

*Luísa*: Melhorou. Melhorou bastante, nossa! (...)

*Coach*: O que você acha que mais melhorou no seu inglês? A leitura, a pronúncia, a escuta /

*Luísa*: A pronúncia! Com certeza a pronúncia! (Sessão nº 15 / 19-fev-2013)

Os alunos também atestaram esse crescimento de Luísa como professora.

*Aluna Jéssica:* Antes, no começo do ano, acho que ela [a professora] não tinha muita segurança. Agora já tem... (27/08/12)

*Aluna Daniela:* Não, estão boas as aulas dela. As aulas dela estão ficando boas agora.

(...)

*Coach:* Por que você disse que estão ficando boas agora?

*Aluna Daniela:* Agora ela está falando mais, falando mais coisas.

*Coach:* Ah, é?

*Aluna Daniela:* Porque antes ela nem conseguia dar aula! (07/05/2012)

Em vez de paralisada pelo medo, Luísa se revela mais preparada em relação à língua inglesa e a sua maneira de interagir com seus alunos, agora mais atentos às aulas. Em vez de transferir a cobrança da escola aos alunos, considerados indisciplinados, consegue envolvê-los por meio de aulas mais comunicativas em que a língua inglesa passou a ganhar espaço em sala de aula como meio de comunicação.

Já no tocante ao registro e planejamento das aulas, o *coach* refletia com Luísa sobre a necessidade de fazê-lo a fim de que as aulas apresentassem relação umas com as outras. Neste aspecto, uma série de emoções se mobilizou. Luísa por vezes enxergava as colocações e propostas reflexivas como simples cobrança e transferia ao *coach* a responsabilidade de lhe informar como deveria fazer. Hernandez (1998, como citado em Monteiro e Giovani 2004) destaca esse comportamento como um entrave ao processo de formação continuada, ou seja, o professor pode ter resistência a aprender e, em contrapartida, buscar tão somente receitas de como ensinar, em detrimento de reflexões sobre suas ações. Diante dessa situação, o *coach*, não assumindo a postura de detentor do saber, insistiu em refletir com Luísa sobre a importância do planejamento no processo de ensino/aprendizagem:

*Luísa:* eu não aguento mais esse “trem” de questão de sequência...

(...)

*Coach:* Eu estou aqui pra refletir com você... (...)

*Luísa:* Não, refletir não! Você tá insistindo com esse negócio de sequência desde o primeiro semestre (+)

*Coach:* Sequência significa o seguinte (+) Ter um planejamento (+) É importante isso!

*Luísa:* Não é isso que nós estamos fazendo aqui? Não é esse material que eu estou usando? (...) Eu quero que você me fale como (+) exatamente o que eu vou trabalhar, porque eu acho que eu tô aqui é pra isso... ((nervosa))

(...)

*Luísa:* (...) nós estamos com um problema lá! A presença não está boa, porque tá tendo os jogos das olimpíadas e aqueles meninos são todos atletas, você sabe! A maioria não vai estar lá (+) Dar a revisão agora não vai ser legal não! Tá vendo porque às vezes não tem como ter uma sequência assim como vocês querem? (Sessão nº 10 / 07-nov-2012)

A fim de mediar esse conflito, um caminho reflexivo foi imprescindível para que Luísa tomasse ciência do papel do *coaching* voltado à sua formação como professora e não a cobranças profissionais, como acontecia em relação à escola. Assim, a explicitação do papel do *coaching* constituiu o meio necessário para mediar o conflito nesse contexto. Além disso, o *coach* não tomou como pessoal o despertar emocional de Luísa, fazendo com que sua irritabilidade fosse convertida em crescimento.

Um caminho longo de escuta e de diálogo (cf. Knight 2007, 2009) se fez para que ela – além de expressar, liberar a energia emocional contida, num processo catártico –, percebesse que a questão dizia respeito ao planejamento objetivo e não à crítica ou ao processo de cobrança do *coach* para com ela. Ao *coach* coube suportar a energia de seus impulsos emocionais para que novo modo de ser e atuar como docente se desse. Ao final, a interação pela administração do conflito resultou no entendimento da importância de sistematizar as aulas e registrar as atividades desenvolvidas em cada turma. Logo, Luísa foi *afetada* no sentido de reconhecer a função do planejamento na docência de forma serena, não mais concebendo o *coach* como figura de cobrança, mas como parceiro que mostra por que e como realizar o planejamento da disciplina de língua inglesa.

*Luísa:* (...) isso aí [planejar as aulas] eu já estou programando para o ano que vem: a gente fazer igual à Ruth<sup>10</sup>: quando ela morreu, ela já estava com o próximo bimestre pronto... (Sessão nº 11 / 13-nov-2012)

*Coach:* O que mais pegou?

10. Professora que atuava na mesma cidade de Luísa.

*Luísa:* O desenvolver mesmo das aulas, né, que além de requerer muito assim... / Nossa! Lá na sala de aula, o mínimo que a gente tem que fazer é programar e dar sequência (+) Tudo tem que ter um gancho, né, tem que tá puxando (+) Esse aí é o desafio maior que eu acho.

(...)

*Coach:* Como você vê a solução pra isso [o planejamento] hoje?

*Luísa:* Mais tranquilo! Hoje eu vejo que pode ser ligada uma coisa à outra, à realidade da turma... (Sessão nº 15 / 19-fev-2013)

Tais conflitos e impulsos emocionais se revelam no término do processo de *coaching* como experiência geradora de sentimento de bem-estar em vez de estresse.

*Luísa:* Com certeza o segundo [*coaching* reflexivo] é melhor, né? Questionar, ver a maneira correta (+) Mas acaba que a gente fica mais é no primeiro [*coaching* prescritivo] mesmo, né?

*Coach:* O segundo [*coaching* reflexivo] era mais incômodo na prática?

*Luísa:* Não.

*Coach:* Eu falo incômodo pelo seguinte motivo: porque o segundo é muito crítico, né, no sentido de refletir sobre o que foi feito, enfim (+) O primeiro é mais descritivo (+) vai fazer isso, isso e isso [em sala de aula] ...

*Luísa:* Realmente é mais incômodo um pouco, né (...) às vezes a gente fica meio angustiada...

*Coach:* Mas mesmo assim é legal?

*Luísa:* Mas mesmo assim é melhor... (Sessão nº 15 / 19-fev-2013)

Em relação aos registros das aulas houve também mudança. Na sessão final de *coaching*, no início de 2013, a docente mostrou ao *coach* um caderno no qual estava realizando os registros das aulas dadas. O experienciado revela, portanto, uma mudança no sentido de realizar uma ação essencial ao seu trabalho como professora.

Por fim, quanto à avaliação, Luísa toma ciência do processo pela via reflexiva e muda o foco: passa a conceber a avaliação como um desdobramento do que foi realizado em sala de aula:

*Coach:* (...) Se eu te perguntasse hoje o que seria uma boa avaliação, qual seria sua resposta?

*Luísa:* Pegar o que se praticou em sala de aula e transformar isso em provas. (Sessão nº 15 / 19-fev-2013)



Para isso acontecer, foi necessário que o *coach* realizasse além da discussão reflexiva do “como” avaliar, o trabalho de construir, com Luísa, uma avaliação de forma coerente. Com essa experiência, o processo de avaliação deixou de ser apenas um juízo quantitativo e passou a ser possibilidade de melhorar a qualidade de ensino/aprendizagem, ganhando um novo sentido. Enfim, o *coaching* instrucional propiciou à Luísa experiência de mudança pela *afecção* reflexiva sobre seu fazer profissional, pelo apoio pedagógico, pela vivência de busca de alternativas aos problemas e às emoções negativas, pelo vínculo humano estabelecido.

## 5. Considerações finais

Em virtude do vínculo humano estabelecido ao longo do processo de *coaching* instrucional por meio da abordagem de parceria – igualdade, escolha, respeito, diálogo, reflexão, práxis e reciprocidade – e das *afecções* continuamente desenvolvidas nesse vínculo, concluímos que esse processo de *coaching* pode propiciar experiências terapêuticas ao professor nas esferas do *ser* e do *fazer* profissionais. Luísa se percebeu com novas possibilidades, desenvolvendo concepções, atitudes, ações e sentimentos que levaram a transformações positivas em seu ser, estar e agir. Isso se deu, entre outras coisas, pela percepção mais aguçada da realidade (tomada de consciência), pelo desenvolvimento de autoconhecimento e autoconfiança, pela ressignificação de conflitos emocionais, pelo desenvolvimento relacional com seus alunos e com o próprio *coach*.

Instigada a refletir sobre sua atuação como professora e sobre aspectos diversos que perpassam e entrecortam o ensino de inglês, focalizando seu contexto profissional, Luísa passa a se conhecer mais como professora, a se sentir mais segura em aula e mais próxima da língua inglesa e de seus estudantes, lecionando de maneira mais envolvente, aprendendo com os estudantes, e atenuando problemas como o desinteresse e a indisciplina.

Nesse sentido, o encontro entre professora e *coach* instrucional gerou empatia, produção subjetiva, crescimento pessoal e profissional, amadurecimento contínuo de aspectos teórico-práticos trabalhados e

desenvolvimento de competências e habilidades. A análise empreendida não esgota a riqueza nos dados apresentados quanto às experiências terapêuticas, mas evidencia os principais efeitos do movimento de mudança da professora em sua interação consigo, com os outros e com sua prática profissional.

Como se pode depreender da análise apresentada, a condição nuclear para que uma experiência de *coaching* instrucional seja terapêutica é a atuação do *coach* de maneira ética, estabelecendo um vínculo humano e recíproco com o professor, o qual lhe propicie *afecções* e, logo, experiências para que se desenvolva pessoal e profissionalmente.

Sugerimos que sejam realizados outros estudos com foco nesta temática, a fim de que possamos avançar ainda mais rumo a processos de formação continuada que propiciem não somente aprendizagem técnico-pedagógica ao professor, mas, do mesmo modo, bem-estar pessoal e profissional. Sugerimos também que se investiguem os benefícios terapêuticos do vínculo estabelecido ao longo do processo de *coaching* instrucional em relação ao *coach*, mediador de todo o processo. Assim, abre-se uma ampla arena de pesquisa para estudiosos interessados na formação continuada e no bem-estar do professor.

Recebido em: 30/10/2016

Aprovado em: 27/09/2017

E-mails: alexgarciacunha@gmail.com

luisvicentepav@yahoo.com.br

### Referências bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. 1992. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? *Contexturas*. 1/1: 77-85.
- \_\_\_\_\_. 1993. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores.
- ARAÚJO, Ane. 1999. *Coach: um parceiro para o seu sucesso*. São Paulo/ Gente.
- BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria Teresa. 2010. Burnout: uma tão conhecida desconhecida síndrome. In: Gisele C. T. de Machado Levy & Francisco de P. Nunes Sobrinho (org.). *A Síndrome de burnout em professores do ensino regular: pesquisa, reflexões e enfrentamento*. Rio de Janeiro/ Cognitiva: 9-28.

- CELANI, Maria Antonieta Alba (org.). 2003. *Professores e Formadores em Mudança. Relato de um Processo de Reflexão e Transformação da Prática Docente*. Campinas/ Mercado de Letras.
- COELHO, Hilda Simone Henriques. 2011. Experiências, emoções e transformações na educação continuada: um estudo de caso. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais/Belo Horizonte.
- CUNHA, Alex Garcia da. 2008. Primeiros passos na competência comunicativa numa nova língua (inglês) em contexto de escola regular. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade de Brasília/Brasília.
- \_\_\_\_\_. 2014. Coaching instrucional: uma experiência promissora para a formação continuada em serviço de professores de línguas estrangeiras. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais/Belo Horizonte.
- \_\_\_\_\_. 2016. *Coaching instrucional: formação continuada em ensino de línguas*. São Paulo/Parábola Editorial.
- DEWEY, John. 1916/ 1979. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 4. ed. São Paulo/Nacional.
- \_\_\_\_\_. 1934. *Art as experience*. New York/Balch.
- \_\_\_\_\_. 1938. *Experience and education*. New York/Touchstone.
- DÖRNYEI, Zoltán. 2011. *Research methods in applied linguistics*. Oxford/ Oxford University Press.
- FRANKL, Viktor. 1959/2009. *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração*. 25. ed. Petrópolis/Vozes.
- HEIDEGGER, Martin. La esencia del habla. 1987. In: Martin Heidegger (org.). *De camino al habla*. Barcelona/Serbal: 141-194.
- \_\_\_\_\_. 1927/2009. *Ser e Tempo*. 4. ed. Petrópolis/Vozes.
- HUSSERL, Edmund. 1907/2008. *A ideia da fenomenologia*. Trad. de Artur Morão. Lisboa/ Edições 70.
- JAPIASSÚ, Hilton & MARCONDES, Danilo. 2008. *Dicionário básico de filosofia*. 5. ed. Rio de Janeiro/Jorge Zahar.
- JAY, Martin. 2005. *Songs of experience: modern American and European variations on a universal theme*. Berkeley/University of California Press.
- KNIGHT, Jim. 2007. *Instructional coaching: a partnership approach to improving instruction*. Thousand Oaks, CA/Corwin Press.
- \_\_\_\_\_. 2009. Instructional coaching. In: Jim Knight (org.). *Coaching: approaches and perspectives*. Thousand Oaks/Corwin Press.

- LEFFA, Vilson José. 2003. Quando menos é mais. A autonomia na aprendizagem de língua. In: FERNANDES, V. et alii. (org.). *O Desenvolvimento da Autonomia no Ambiente de Aprendizagem de Estrangeiras*. Pelotas: UFPel/UCPel: 33-49
- LONGMAN DICTIONARY OF CONTEMPORARY ENGLISH. Disponível em <http://www.ldoceonline.com>. Acesso em: 12/01/2016.
- MACHADO, Roberto. 2009. *Deleuze, a arte e a filosofia*. Rio de Janeiro/Zahar.
- MACIEL, Beatriz de Souza Andrade. 2014. Professores em (co)construção: expectativas e percepções de professores quanto a processos (colaborativos) para seu desenvolvimento. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal do Rio de Janeiro/Rio de Janeiro.
- MAUTNER, Thomas. 2011. *Dicionário de filosofia*. Lisboa/Edições 70.
- MERRIAM-WEBSTER. Disponível em <http://www.merriam-webster.com>. Acesso em: 12/01/2016.
- MICCOLI, Laura Stella. 2007. A experiência na Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. 7/1: 208-248.
- \_\_\_\_\_. 2010. *Ensino e aprendizagem de inglês: desafios e possibilidades*. Campinas, SP/Pontes.
- MONTEIRO, Dirce Charara; GIOVANI, Luciana Maria. 2004. Formação continuada de professores: o desafio metodológico. In: Marin, Alda Junqueira. (Org). *Educação Continuada*. Campinas: Papyrus.
- MORA, José Ferrater. 2000. *Dicionário de filosofia*. São Paulo/Loyola.
- MOURA FILHO, Augusto César Luitgards. 2014. Coaching: por uma nova maneira de ensinar e aprender uma língua estrangeira. *Contexturas*. 22/1: 197-219.
- NOGUEIRA, Margarete de Oliveira Santos. 2011. Práticas colaborativas na escola: coaching e mentoring na (trans)formação do professor de línguas. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília/Brasília.
- ONLINE ETYMOLOGY DICTIONARY. Disponível em <http://www.etymonline.com>. Acesso em: 10/01/2016.
- PADULA, Barbara Cotta. 2016. Emoções de uma professora de inglês na escola regular: o papel do coaching. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Viçosa/Viçosa.
- RENNER, Bernd. 2015. Help me to help us: peer coaching como ferramenta para a formação continuada do professor de inglês como língua estrangeira. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília/Brasília.

- RICHARDS, Jack & RODGERS, Theodore. 2001. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge/Cambridge University Press.
- ROCHA, Zeferino. 2008. A experiência psicanalítica: seus desafios e vicissitudes, hoje e amanhã. *Revista Ágora*. 11/1: 101-116.
- ROGERS, Carl. 1961/2001. *Tornar-se pessoa*. 5. ed. São Paulo/Martins Fontes.
- SARTRE, Jean Paul. 1943/2007. *O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica*. 15. ed. Trad. de Paulo Perdigão. Petrópolis/Vozes.
- SAVIGNON, Sandra. 2002. Communicative language teaching: linguistic theory and classroom practice. In: Sandra Savignon (org.). *Interpreting Communicative Language Teaching: contexts and concerns in teacher education*. New Haven/Yale University Press: 1-27
- SHOWERS, Beverly. 1984. *Peer Coaching: a strategy for facilitating transfer of training*. Oregon/Center for Educational Policy and Management.
- SHOWERS, Beverly & JOYCE, Bruce. 1980. Improving in-service training: messages of research. *Educational Leadership*. 37/5: 379-385.
- \_\_\_\_\_. The Evolution of Peer Coaching. *Educational Leadership*. 53/6: 12-16.
- SILVA, Vera Lúcia Teixeira. 2000. Fluência Oral: imaginário, construto e realidade num Curso de Letras/LE. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas/Campinas.
- SILVA, Walkyria Magno e; PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. 2016. Papéis do professor e do aluno. In: Alex Garcia da Cunha; Laura Miccoli (org.). *Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica*. 1ed. São Paulo/Parábola: 50-68.
- SKINNER, Burrhus Frederic. 1953/2003. *Ciência e comportamento humano*. São Paulo/Martins Fontes.
- SOWEK, Osvaldo. 1987. Ensino de Inglês pela abordagem comunicativa no 1º e no 2º Grau. 1987. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná/Curitiba.
- THE FREE DICTIONARY. Disponível em <http://www.thefreedictionary.com>. Acesso em: 12/01/2016.
- TURBIN, Ana Emília Fajardo. 2010. Das lamentações às realizações possíveis: um estudo de caso com professores de inglês da rede pública de São Paulo. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo/São Paulo.
- XAVIER, Rosely Peres. 1999. A aprendizagem em um programa temático de língua estrangeira (Inglês) baseado em tarefas em contextos de 5ª série do ensino fundamental. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas/Campinas.

- \_\_\_\_\_. 2005. O desenvolvimento da produção oral de alunos iniciantes de inglês. In: IV Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino. Oralidade e Ensino: Questões e Perspectivas. Pelotas/Universidade Federal de Pelotas: 1-17.
- YALLOM, Irvin & LESZCZ, Melyn. 2006. *Psicoterapia de grupo: teoria e prática*. Porto Alegre/ Artmed.
- ZOLNIER, Maria da Conceição Aparecida Pereira. 2011. Transformações identitárias: um estudo sobre as experiências de professoras de inglês em um projeto de educação continuada. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais/Belo Horizonte.