

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA**

**PRÁTICAS COLABORATIVAS NA ESCOLA:
coaching e mentoring
na (trans)formação do professor de línguas**

MARGARETE DE OLIVEIRA SANTOS NOGUEIRA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**BRASÍLIA
DEZEMBRO/2011**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA**

**PRÁTICAS COLABORATIVAS NA ESCOLA:
coaching e mentoring na (trans) formação do professor de línguas**

MARGARETE DE OLIVEIRA SANTOS NOGUEIRA

ORIENTADOR: PROF. DR. AUGUSTO CÉSAR LUITGARDS MOURA FILHO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**BRASÍLIA
DEZEMBRO/2011**

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

NOGUEIRA, Margarete de Oliveira Santos. **Práticas Colaborativas na Escola: *coaching e mentoring* na (trans) formação do professor de línguas.** Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2011, 145 f. Dissertação de Mestrado.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pela autora à Universidade de Brasília e encontra-se arquivado na Secretaria do Programa. A autora reserva para si os outros direitos autorais de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito da autora. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

NOGUEIRA, Margarete de Oliveira Santos.

Práticas Colaborativas na escola: *Coaching e mentoring* na (trans) formação do professor de línguas. Um estudo de caso./ Margarete de Oliveira Santos Nogueira – Brasília, 2011.
145 f.

Dissertação de mestrado – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília.

Orientador: Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho.

1. formação de professor. 2. práticas colaborativas. 3. *coaching*. 4. *mentoring*.

UnB/BC

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA**

**PRÁTICAS COLABORATIVAS NA ESCOLA: *COACHING* E *MENTORING* NA
(TRANS) FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS**

MARGARETE DE OLIVEIRA SANTOS NOGUEIRA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO SUBMETIDA AO PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA, COMO
PARTE DOS REQUISITOS NECESSÁRIOS À OBTENÇÃO DO
GRAU DE MESTRE EM LINGUÍSTICA APLICADA.

APROVADO POR:

Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho, Universidade de Brasília
(ORIENTADOR)

Profa. Dra. Eliane Carolina de Oliveira, Universidade Federal de Goiás
(EXAMINADORA EXTERNA)

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva, Universidade de Brasília
(EXAMINADOR INTERNO)

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, Universidade de Brasília
(EXAMINADOR SUPLENTE)

BRASÍLIA/DF, 15 DE DEZEMBRO DE 2011.

Dedico esta dissertação à minha mãe, Maria Eunice, e também à Maria Yvone e à Maria Sirley, todas elas professoras que têm me inspirado por toda a vida.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho, por me estimular a buscar o novo e por sua disposição e interesse em compartilhar comigo o seu conhecimento.

Aos membros da banca examinadora Profs. Drs. Eliane Carolina de Oliveira, Kleber Aparecido da Silva e José Carlos Paes de Almeida Filho, por contribuírem para o aprimoramento deste estudo.

A todos os professores do PPGLA da Universidade de Brasília, em especial os Profs. Drs. José Carlos Paes de Almeida Filho, Mariney Pereira Conceição, Lúcia Maria de Assunção Barbosa e Magali Barçante Alvarenga com quem tive a honra de estudar, compartilhar e aprender.

Às funcionárias da Secretaria do Programa Eliane Simão, Jaqueline Barros e equipe, pela atenção dispensada.

Às participantes deste estudo, pela acolhida, disponibilidade e por acreditarem na minha proposta.

A todos os colegas do Programa, em especial aos queridos Rogério Emiliano, Karina, Julia, Georgina, Marilda, Letícia, Simone, Fernanda, Larissa, Helena, Yamilka e Pavan, pela convivência, troca de conhecimento, amizade, cafezinhos e também pelas boas risadas.

Aos amigos Elysio Soares Santos Junior e Evania Netto, pelo inestimável apoio e amizade.

Às professoras Ana Maria Assumpção, Isabela Villas Boas, Katy Cox, Eneida Coaracy, Solange Pedrosa, Lucia Santos, Denise de Felice e Katia Falcomer, pelo apoio para a realização desta pesquisa.

Aos meus queridos colegas professores de língua inglesa, aqui representados pela colega Patricia Faustino, os quais, ao longo de tantos anos, têm dividido comigo um infinito fazer e aprender e demonstrado uma grande amizade.

Às queridas Aída Freire e Maguimar Valin, bibliotecárias da Casa Thomas Jefferson, que acompanharam de muito perto esta minha trajetória, sempre me ajudando e me motivando.

À CAPES, por acreditar no professor-pesquisador e apoiar esta pesquisa.

Aos meus amados Paulo, Bruno e Ana Nogueira, por existirem e serem meus companheiros de todas as horas.

A Nossa Senhora, mãe de Deus, com quem conto todas as horas de minha vida.

"Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino." – Paulo Freire

RESUMO

O presente estudo tem o objetivo de investigar a prática de duas ações colaborativas, o *coaching* e o *mentoring*, em uma escola de língua inglesa, e a contribuição dessas práticas na formação do professor de língua estrangeira. O *coaching* e o *mentoring* têm sido usados na educação com professores em todos os estágios de suas carreiras. Com professores novatos ou recém-contratados, essas abordagens são formas de acolhê-los, pois envolve a presença de profissionais mais experientes ou não compartilhando com eles seus conhecimentos e habilidades. A pesquisa relatada nesta dissertação apoia-se teoricamente em autores (BAILEY, CURTIS e NUNAN, 2001; BARKLEY, 2005; KNIGHT, 2007, 2009, 2011; PORTNER, 2008) que discorrem sobre o *coaching* e o *mentoring* no âmbito da educação e do ensino e aprendizagem de línguas e sua relação com a formação continuada do professor. Este estudo configura-se como uma pesquisa de natureza qualitativa (DENZIN e LINCOLN, 2006) com fundamentos metodológicos do estudo de caso descritivo-interpretativista (STAKE, 1994; DUFF, 2008). As participantes da pesquisa são uma *coach/mentor* e uma professora recém-contratada (*coachee/mentee*) pela instituição. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram gravações em áudio, observações registradas em notas de campo, entrevistas semiestruturadas e questionários. Adotando uma abordagem interpretativista, pude responder às perguntas de pesquisa retratando as expectativas, o processo e as implicações do *coaching/mentoring* na formação do professor. Este estudo também tem o objetivo de oferecer contribuições para a ampliação da pesquisa relacionada às práticas colaborativas no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Palavras-chave: formação do professor, *coaching*, *mentoring*, ensino de línguas.

ABSTRACT

The present study is aimed at the investigation of two collaborative approaches in a language school, coaching and mentoring, and their contribution to teacher professional development. Coaching and mentoring have been used in education with teachers at all stages of their careers. These approaches are also ways of supporting novice and new to the program teachers, who are given the opportunity to work with more experienced teachers, who share with them their knowledge and skills. The research presented in this dissertation is theoretically supported by scholars (BAILEY, CURTIS & NUNAN, 2001; BARKLEY, 2005; KNIGHT, 2007, 2009, 2011; PORTNER, 2008) who verse on coaching and mentoring in the fields of education and language learning/teaching and their influence on teacher continuing professional development. This study is classified as a qualitative research (DENZIN & LINCOLN, 2006) and with methodological foundations of descriptive-interpretative case study (STAKE, 1994; DUFF, 2008). The participants of this research are a coach/mentor and her coachee/mentee, a teacher new to the school. The instruments used for data gathering were audio recordings, field observation notes, semi-structured interviews and questionnaires. By adopting an interpretative approach when analyzing the data, it was possible for me to answer the questions raised in this research regarding the expectations, the process and the implications of the coaching and the mentoring approaches on teacher development. This research is also aimed to contribute to the expansion of further studies related to collaborative professional learning cultures in the field of language teaching.

Key words: teacher development, coaching, mentoring, language teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sugestão de tópicos para observação.....	42
Quadro 2 – <i>Coaching</i> e <i>Mentoring</i> : Diferenças.....	45
Quadro 3 – <i>Mentors</i> e <i>Coaches</i> : Habilidades.....	48

LISTA DE ABREVIATURAS

LA	-	Linguística Aplicada
LE	-	Língua Estrangeira
CUREE	-	Center for the Use of Research and Evidence in Education
TTC	-	Teacher Training Course
TDC	-	Teacher Development Course

CONVENÇÃO DE TRANSCRIÇÕES

(+)	Pausa breve
(++)	Pausa média
(+++)	Pausa longa
MAIÚSCULAS	Entonação enfática
(())	Comentários da transcritora
()	Palavras ou segmentos incompreensíveis
(...)	Supressão de trecho(s)

SUMÁRIO

Dedicatória.....	v
Agradecimentos	vi
Epígrafe	viii
Resumo	ix
Abstract.....	x
Lista de quadros.....	xi
Lista de Abreviaturas.....	xii
Convenção de transcrições	xiii
Sumário.....	xiv
CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO	17
1.1 Justificativa e contextualização da pesquisa.....	19
1.2 Objetivos e perguntas de pesquisa.....	20
1.3 Metodologia.....	21
1.4 Organização da dissertação	21
CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	23
2.1. Formação do professor de LE	23
2.2. Formação e treinamento de professores de LE.....	25
2.3. Desenvolvimento profissional do professor de LE	30
2.3.1. Desenvolvimento individual x desenvolvimento colaborativo	31
2.4. <i>Mentoring e coaching</i>	34
2.4.1. <i>Mentoring</i>	34
2.4.2. <i>Coaching</i>	38
2.4.2.1. A pré-observação.....	40
2.4.2.2. A observação	41
2.4.2.3. A pós-observação	43
2.4.3. <i>Mentoring e Coaching: similaridades e singularidades</i>	45

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE PESQUISA	50
3.1. A natureza da pesquisa.....	50
3.1.1. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa	50
3.1.1.1. A abordagem quantitativa	51
3.1.1.2. A abordagem qualitativa	52
3.1.2. O estudo de caso	53
3.1.2.1. Estudo de caso em LA.....	55
3.2. O contexto da pesquisa.....	58
3.3. Os participantes	59
3.4. A coleta de dados	61
3.5. A análise de dados.....	63
CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	66
4.1. Expectativas	67
4.1.1. A professora (<i>coachee/mentee</i>) Mabel	67
4.1.2. A <i>coach/mentor</i> Laura.....	68
4.2. Iniciação	69
4.2.1. <i>Coaches/mentors</i> e recém-contratados se encontram.....	70
4.2.2. O primeiro encontro entre Mabel e Laura: construindo a relação.....	73
4.3. Cultivo.....	75
4.3.1. Junior 1 – o primeiro encontro de pré-observação (10/02/2011)	75
4.3.2. Junior 1 – a pós-observação (15/02/2011)	77
4.3.3. Voltando à turma Junior 1: a pré-observação (25/03/2011).....	81
4.3.4. Voltando à turma Junior 1: a pós-observação (29/03/2011)	85
4.4. A separação/redefinição	88
4.4.1. A reunião final.....	88
4.4.1.1. Impressões.....	89
4.4.2. A professora Mabel avalia a reunião final	92
4.4.3. O adeus	93
CAPÍTULO 5 – REFLEXÕES FINAIS	95

5.1. Contribuições da pesquisa.....	97
5.2. Limitações da pesquisa e propostas de estudos futuros	98
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICES	103
Apêndice A – Autorização do Centro Binacional	103
Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	104
Apêndice C – Roteiro de questionário (<i>coach/mentor</i>)	105
Apêndice D – Roteiro da primeira entrevista com as participantes.....	110
Apêndice E – Roteiro da última entrevista com as participantes	111
Apêndice F – Transcrição da 1ª entrevista com a <i>coach/mentor</i> Laura.....	112
Apêndice G – Transcrição da 1ª entrevista com a <i>coachee/mentee</i> Mabel.....	114
Apêndice H – Transcrição da última entrevista com Laura.....	116
Apêndice I – Transcrição da última entrevista com Mabel	118
ANEXOS	122
Anexo A – Roteiro para plano de aula.....	122
Anexo B – Modelo de plano de aula.....	126
Anexo C – Modelo de relatório de pós-observação.....	127
Anexo D – Correio eletrônico da <i>coach</i> para seus <i>coachees</i>	128
Anexo E – Texto sobre ensino de línguas para crianças.....	129
Anexo F – Plano de aula 1 – Junior 1	134
Anexo G – Relatório pós-observação 1 – Junior 1	139
Anexo H – Relatório pós-observação 2 – Junior 2	140
Anexo I – Convite para a reunião final.....	141
Anexo J – Relatos de <i>coachees/mentees</i>	142
Anexo K – Despedida <i>coach</i> e <i>coachee</i>	145

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

Sou professora de inglês há mais de 30 anos. Comecei muito cedo, aos quinze anos de idade, dando aulas de inglês para crianças de sete e oito anos. Nunca mais parei. Graduei-me em Língua e Literatura Inglesas pela PUC-SP e durante todo o período da minha graduação dei aulas em cursos de inglês e também em escolas regulares na cidade de São Paulo. Mudei-me para Brasília há 26 anos e aqui tenho trabalhado como professora de inglês na mesma instituição há 23 anos.

Durante todos esses anos de magistério, tive a oportunidade de continuar a minha formação por meio de cursos, participação em associações de classe, congressos e seminários locais, nacionais e internacionais, que muito ajudaram no meu desenvolvimento profissional.

Tive o privilégio de ter cursado minha graduação em uma Universidade de excelência na minha área e também de ter, ao longo destes anos, trabalhado em instituições que valorizam e estimulam a competência profissional de seu corpo docente.

Infelizmente, a situação da maioria dos professores de línguas do meu País está longe da minha. Encontramos em larga escala professores cuja formação é insuficiente, com pouco espaço para a prática, com currículos irrealistas e mal planejados. Nos deparamos com profissionais que não têm estímulo para dar continuidade à sua formação e acabam passando 25, 30 anos dentro de uma sala de aula sem nunca terem feito um curso ou nunca terem participado de eventos ligados à sua área de atuação.

No ano de 2009, decidi que o momento era adequado para eu retornar à vida acadêmica. Por que não unir tantos anos de prática, de fazer pedagógico e ir trocar e buscar conhecimento na Academia? Foi assim que iniciei o mestrado no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília.

Na Universidade deparei-me com um ambiente propício à reflexão e interessei-me por pesquisar temas ligados à formação de professores de línguas. Decidi realizar minha pesquisa em um Centro Binacional situado na cidade de Brasília que possui mais de 10.000 alunos de inglês e mais de 200 professores em seu quadro de funcionários. Uma instituição que, por sua

tradição e trajetória no ensino da língua inglesa, merece ser estudada e pesquisada por aqueles que se interessam pelo ensino/aprendizagem de línguas.

É nessa instituição que, desde o ano de 2006, tem sido desenvolvido um programa de *coaching* e *mentoring*.¹ Essas práticas são utilizadas de forma regular em diversas escolas de primeira língua em várias partes do mundo e, podem ser perfeitamente adaptadas às escolas de idiomas (BAILEY, CURTIS e NUNAN, 2001, p. 206).

Essas práticas são formas colaborativas de trabalho onde dois ou mais profissionais trabalham juntos para alcançarem metas comuns com o objetivo maior de promover e melhorar o aprendizado de seus alunos.

De uma maneira bem geral, o *coaching* é uma prática que envolve dois profissionais, de posições hierárquicas distintas ou não, onde um profissional apoia o outro para alcançar um determinado objetivo (ARAÚJO, 1999, p. 25). Essa prática pode ser encontrada em várias áreas e disciplinas incluindo a área da Educação.

Percebi ao propor-me estudar o *coaching* como prática formadora de professores de inglês, que por ser um construto novo, há pouca literatura em língua portuguesa disponível sobre o assunto e que as pesquisas que abordam o tema ainda são escassas no Brasil. Uma fundamentação mais ampla sobre a prática do *coaching* encontra-se no Capítulo 2 desta dissertação.

Ao iniciar a minha pesquisa, eu não tinha a intenção de trabalhar o construto *mentoring*. *Mentoring* é também uma prática colaborativa, que envolve a relação de um profissional mais experiente com um menos experiente ou noviço. Na área da Educação, o *mentoring* supõe que profissionais experientes acolham e auxiliem os recém-contratados a entender o que é esperado deles e a compreender o funcionamento da instituição onde irão trabalhar (BARKLEY, 2005, p.25).

Como mencionei anteriormente, eu não tinha a intenção de trabalhar o construto *mentoring* ao iniciar o meu estudo, mas ao entrar em campo, no início de 2011, percebi que, a prática à qual a instituição se referia como *coaching*, apresentava também características de

¹ Os termos *coaching* e *mentoring* têm sido amplamente usados no Brasil em suas grafias originais oriundas da língua inglesa. Neste estudo optei por assim mantê-los por falta de termos que os traduzam adequadamente em língua portuguesa. Utilizarei também os termos *coach/mentor* e *coachee/mentee* para me referir aos participantes do processo.

mentoring e assim decidi pesquisar também esse construto. Gostaria de enfatizar que a minha decisão de renomear a prática chamada pelos profissionais da instituição de *coaching* para *coaching/mentoring* foi comunicada aos *coaches/mentors* da escola e espero poder ter-lhes ajudado a repensar e /ou reavaliar o nome que dão ao programa.

Concordo com Knight (2011, p. 3) que as práticas colaborativas para o ensino/aprendizagem são essenciais para a melhoria e o desenvolvimento profissional de professores. Muitas vezes, o trabalho conjunto, dentro da própria instituição constitui-se uma poderosa ferramenta para a formação continuada do professor que, ao discutir, planejar e refletir com seus pares, tem a oportunidade de promover seu desenvolvimento profissional.

A partir do exposto acima, pensando na importância da formação continuada do professor, destaco que estudos que visem registrar, discutir e interpretar formas colaborativas de ensino/aprendizagem têm sua devida importância. Destaco também que a investigação sobre as práticas do *coaching* e do *mentoring* são importantes, pois representam ações inovadoras dentro de nossas escolas de línguas. No Brasil, não são muitas as escolas que trabalham com essas práticas e estudos sobre o tema ainda são incipientes.

Diante destas considerações, proponho neste trabalho investigar as práticas de *coaching* e *mentoring* em uma instituição que ensina a língua inglesa e registrar, descrever e interpretar como elas se desenvolvem e influenciam na formação de seus professores.

1.1. Justificativa e contextualização da pesquisa

O presente estudo tem por objetivo relatar a trajetória de uma *coach/mentor* e sua *coachee/mentee*, recém-contratada por um curso de língua inglesa e avaliar e interpretar essa prática como ação (trans) formadora. Minha opção por investigar essa prática justifica-se pelo fato de o ensino colaborativo ser uma prática altamente válida quando um professor busca e é motivado pela sua instituição a buscar seu aperfeiçoamento e desenvolvimento profissionais.

Diante da escassez de programas e práticas que promovam ações colaborativas entre professores, é notável a sensação de singularidade e desamparo que, inúmeras vezes, se apodera dos professores ao iniciarem suas carreiras ou ao começarem a trabalhar em uma nova instituição.

A motivação para esse estudo surgiu das conversas com meu orientador Prof. Dr. Augusto Cesar Luitgards Moura Filho sobre práticas colaborativas entre aprendentes e entre professores de línguas. Mencionei o meu interesse em investigar as práticas do *coaching/mentoring* utilizadas em uma escola de inglês de grande porte localizada em Brasília para acolher seus profissionais recém-contratados a cada semestre.

Para Moura Filho (inédito), o atual estado da arte sobre *coaching* e, eu acrescento, sobre *mentoring*, sugere fortemente que estamos diante de uma alternativa com grande potencial na ajuda nos processos de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. O caráter transdisciplinar da Linguística Aplicada permite acolher construtos que têm origem em outras áreas do conhecimento como a Educação, a Administração e os Recursos Humanos e utilizá-los com foco na formação e no aprimoramento dos professores de línguas.

Acredito assim que o desenvolvimento e os resultados dessa pesquisa possam colaborar na implantação de práticas colaborativas nas escolas e também em estudos futuros sobre as práticas do *coaching* e do *mentoring* em escolas de línguas e também em escolas regulares onde essas práticas ocorrem formal ou informalmente.

1.2. Objetivos e perguntas de pesquisa

O objetivo geral da presente pesquisa é o de investigar as práticas do *coaching* e do *mentoring* em uma instituição que ensina a língua inglesa. Tal objetivo pode ser desmembrado em três objetivos secundários:

- 1) como se dão essas práticas com professores recém-contratados pela instituição;
- 2) como se constrói a relação entre *coach/mentor* e *coachee/mentee*;
- 3) como essas práticas podem contribuir no processo de formação continuada de professores de línguas.

A partir dos objetivos propostos, este estudo busca responder as seguintes perguntas de pesquisa:

1) Quais as expectativas da instituição e dos participantes em relação às práticas do *coaching* e do *mentoring*?

2) Como são negociados os objetivos e compartilhadas as experiências entre *coach/mentor* e *coachee/mentee*?

3) Quais as implicações do *coaching/mentoring* no processo de formação dos professores recém-contratados pela instituição?

1.3. Metodologia

Esta pesquisa buscará responder às perguntas formuladas anteriormente para alcançar os objetivos propostos e, pela natureza das práticas aqui investigadas, será um estudo de caso (CASANAVE, 2010; DUFF, 2008; FALTIS, 1997; STAKE, 2005; VAN LIER, 2005) de caráter descritivo-interpretativo, configurando-se uma abordagem qualitativa (DENZIN e LINCOLN, 2000; CHIZOTTI, 2006; HOLLIDAY, 2010).

Os participantes da pesquisa são uma *coach/mentor* de um curso livre de língua inglesa e sua *coachee/mentee*, professora recém-contratada pela instituição.

Com a intenção de responder as perguntas deste estudo, realizei a coleta de dados por meio de observações das interações entre as participantes, notas de campo, gravações em áudio dos encontros, entrevistas semiestruturadas e análise documental que serviram como subsídio para a análise e discussão dos dados.

1.4. Organização da dissertação

Este estudo está organizado em cinco partes. O primeiro capítulo é o introdutório, na qual relato o meu interesse pelo tema, a justificativa e a contextualização da pesquisa seguida dos objetivos gerais e específicos do estudo. Seguem as perguntas de pesquisa assim como um breve resumo da metodologia adotada e a organização da dissertação.

O segundo capítulo apresenta o referencial teórico que se apresenta dividido em quatro partes: “Formação de professores de línguas”; “Formação e Treinamento de Professores”; “Desenvolvimento profissional do Professor”; e “*Mentoring e Coaching*”.

O terceiro capítulo refere-se à metodologia de pesquisa adotada neste trabalho, traz explicações sobre os instrumentos utilizados para a coleta de dados e apresenta as participantes do estudo e o contexto na qual estão inseridas.

No quarto capítulo trago a análise e discussão dos dados colhidos em campo. Por tratar-se de um estudo interpretativista, considero com atenção a subjetividade representada dentro do contexto selecionado para esse estudo. Para isso, tive como base os princípios éticos da pesquisa em Linguística Aplicada e busquei evidências que me permitissem uma interpretação correta dos fenômenos observados. Procurei, ao longo deste estudo, estabelecer um elo entre o estado da arte e o recorte de dados que a pesquisa de campo me permitiu observar. Fica, portanto, neste capítulo a análise e a interpretação de um recorte da trajetória entre uma *coach/mentor* e sua *coachee/mentee* como prática colaborativa na formação do professor.

A última parte deste estudo relata minhas considerações finais na qual reconheço a importância das práticas colaborativas entre professores como uma maneira de auxiliar a formação do professor e buscar desenvolvimento profissional dentro da própria escola e na qual também registro características das práticas do *coaching* e do *mentoring* como práticas que podem ser incorporadas ao dia a dia das instituições.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Na ausência do outro, o homem não se constrói homem.”
Lev Vygotsky

Neste capítulo traço um caminho das teorias relevantes que orientam esta pesquisa. Primeiramente discorro sobre a formação de professores de Língua Estrangeira e sobre a importância da formação continuada do professor para depois traçar considerações acerca do desenvolvimento profissional do professor de língua estrangeira. Em seguida, discorro sobre as práticas colaborativas do *coaching* e *mentoring* e suas implicações no desenvolvimento desses profissionais.

2.1. Formação do professor de LE

Para Freire (1991, p. 58), “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”. A formação do professor requer um investimento permanente na sua prática cotidiana. Por isso a necessidade de o professor estar consciente da importância de sua formação continuada como um complemento à sua formação inicial.

Durante a década de 90, no Brasil e também no exterior, inúmeros estudos foram realizados com foco na formação pré-serviço e em serviço de professores de língua estrangeira, doravante LE. Pesquisadores como Freeman, (1990); Nunan, (1990); Cavalcanti e Moita Lopes, (1991); Almeida Filho et alii, (1993); Vieira-Abrahão, (1996), entre outros apresentaram trabalhos de pesquisa voltados à formação de profissionais da área. Em muitos desses trabalhos se discutiu, e ainda hoje se discute, como a formação pré-serviço do professor não é suficiente e nem sempre o prepara adequadamente para atuar como profissional.

Gimenez (1994 p. 92) argumenta que “aprender a ensinar é um processo em constante movimento” e é na fase pré-serviço que a base de conhecimentos começa a estabelecer-se por meio de uma série de atividades. Esse conjunto de procedimentos pode influenciar a atuação

do profissional e essa influência pode ser positiva ou negativa, dependendo do tipo de experiência vivenciada por ele.

Ainda hoje, já passados mais de vinte anos desde que esses estudos começaram a ser realizados, percebe-se a escassez de mudanças em relação aos cursos de formação de professores de LE. Alvarez (2010, p. 245) nos mostra que tais cursos ainda apresentam problemas para formar professores com o real conhecimento da dimensão e dos desafios da profissão e com a capacidade de transitarem com competência, autonomia, criticidade, responsabilidade e confiança em um cenário repleto de demandas e carências, principalmente advindas da rede pública de ensino.

A autora nos mostra que, ao longo da graduação do curso de Letras, há uma preocupação muito maior em prover competência linguística ao aluno em detrimento da competência profissional. O desenvolvimento dessa competência profissional é, para Almeida Filho (1993, p. 21), imprescindível para que “o professor administre seu desenvolvimento profissional e sua participação em movimentos e atividades de atualização de forma permanente”.

O quadro que se apresenta por ora, nos cursos de Letras é de um certo descompasso entre a teoria e a prática e Alvarez (2010, p. 246) nos relata que há uma preocupação em reformular a grade curricular de tais cursos. No caso da formação do professor de LE, Alvarez (op. cit., p. 246) ressalta que

(...) os ciclos devem ser baseados, principalmente nas necessidades de formação qualificada e competente, que permita o pleno desenvolvimento das competências de uso da língua em suas modalidades oral e escrita, a reflexão acerca da língua em seus aspectos discursivos e linguísticos e a reflexão sobre o significado cultural e histórico de sua produção na língua-alvo.

Alvarez (op. cit., p. 249-250) defende ainda uma série de mudanças para que os cursos de Letras se adequem à realidade e demandas atuais. Destaco algumas que considero fundamentais no contexto da pesquisa que realizo para que a formação do professor de LE seja mais significativa e eficaz:

- a) adequar as instituições formadoras e os conteúdos da formação aos objetivos da reforma da educação básica em curso, garantindo a aplicação dos princípios da reforma na escola e na sala de aula;
- b) garantir uma sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos, e sociais, bem como o domínio

dos conteúdos específicos a serem transmitidos, que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico;

c) unir a teoria à prática o que implica assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregne a organização curricular dos cursos;

d) garantir o trabalho coletivo e interdisciplinar entre alunos e professores com eixo norteador do trabalho docente na universidade e da reformulação curricular;

e) articular a formação inicial à formação continuada, garantindo uma relação sólida entre prática e teoria na formação inicial e diálogo permanente entre o lócus de formação inicial e o mundo do trabalho, por meio de programas e projetos de formação continuada.

Concordo com Alvarez (2010, op. cit.) sobre a importância da formação continuada do professor de LE. A concepção de “educação permanente” preconizada por Freire (1979) dá elementos para que o professor siga buscando, ao longo de sua carreira, uma formação continuada que complemente sua formação inicial fazendo dele um profissional dinâmico, ativo e preocupado em refletir e ressignificar o seu fazer pedagógico.

Almeida Filho (1997) assevera que, após adquirir uma certificação conferida por uma universidade, o professor inicia uma trajetória de formação permanente por toda uma vida profissional. Daí, então, a necessidade de fortalecer a competência profissional do professor no intuito de reconhecer o valor de ser professor, as necessidades de constante movimento e a necessidade de aperfeiçoamento por meio de cursos, participações em eventos, congressos e seminários.

Na próxima seção trato da diferença entre formação e treinamento de professores de LE e suas implicações na prática pedagógica do professor de línguas.

2.2. Formação e treinamento de professores de LE

Nesta seção interessa-me ressaltar a distinção entre formação e treinamento de professores de línguas. Essa distinção tem sido alvo de estudos entre inúmeros pesquisadores da área da Linguística Aplicada (ALMEIDA FILHO, 1997; LEFFA, 2001; MOITA LOPES, 2000; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010). Busco salientar, com o suporte teórico desses pesquisadores, as diferenças entre treinar e formar um professor de LE.

Para Leffa (2001, p. 334), a formação de um professor de LE pressupõe um investimento longo e pesado, pois envolve o domínio da língua a ser ensinada e também o

domínio da metodologia a ser utilizada para que a aprendizagem aconteça em sala de aula. Para o autor, “sem esse investimento não se obtém o profissional dentro do perfil que se deseja: reflexivo, crítico e comprometido com a educação”.

Além disso, Leffa (2001, p. 333) ressalta que é imprescindível fazermos a diferenciação entre formar e treinar um professor. Um professor é treinado quando domina e reproduz mecanicamente um conteúdo sem preocupar-se com sua base teórica. O treinamento é imediatista e pressupõe resultados a curto prazo.

Um exemplo citado por Leffa (op. cit.) para ilustrar o termo treinamento é que, em alguns cursos particulares de LE, os professores são treinados para utilizarem determinado material didático sem terem a oportunidade de refletir sobre a teoria ali subjacente. O que interessa são resultados imediatos, conseguidos de uma maneira econômica e rápida.

Por outro lado, a formação do professor, segundo Leffa (op. cit.) apresenta um caráter mais complexo, pois pressupõe a fusão do conhecimento recebido com o conhecimento experiencial gerando um processo reflexivo. A formação visa ao futuro.

De acordo com Wallace (1991, p. 14-15), o conhecimento recebido engloba os conceitos, o vocabulário, a teoria e as habilidades exigidas como parte do conteúdo intelectual para que um professor exerça sua profissão. Wallace (1991, op.cit.) assevera que esse tipo de conhecimento permite que o professor fale a língua-alvo com um mínimo grau de fluência, consiga organizar trabalhos em pares ou em grupos com seus alunos, domine termos gramaticais, entre outros. Por sua vez, o conhecimento experiencial é aquele proveniente da sua prática, gerando conhecimento por meio da ação. A combinação entre conhecimento recebido e conhecimento experiencial gera o modelo reflexivo que, para o autor, equilibra a experiência com as bases científicas da profissão.

Reproduzo a seguir uma figura elaborada por Leffa (2001) para ilustrar a diferença entre formação e treinamento. O autor enfatiza o caráter cíclico da formação, que segundo ele apresenta três fases: a teoria, a prática e a reflexão. A teoria é o conhecimento recebido, a prática o conhecimento experiencial e a reflexão o momento de repensar, reconsiderar e realimentar a teoria dando início a um novo ciclo. Já o treinamento tem um caráter sequencial e linear que se inicia e finda com a prática.

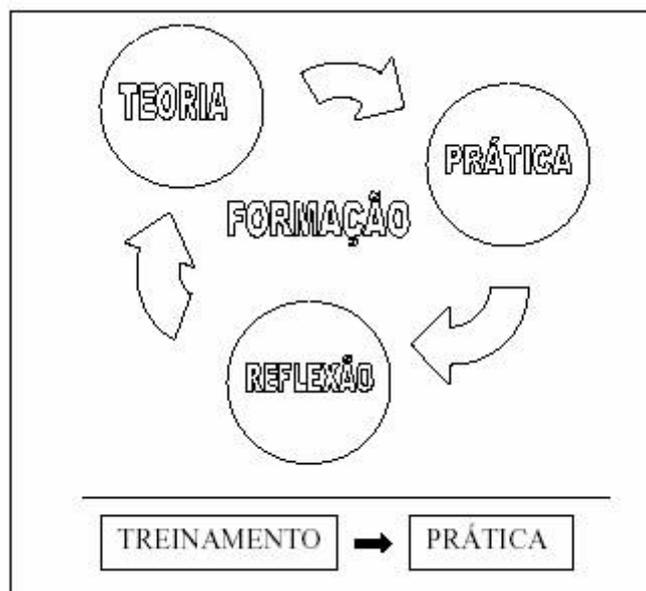


FIGURA 1
Formação e treinamento de professor (LEFFA, 2001, p. 336.)

Leffa (2001) salienta que as universidades não têm conseguido formar profissionais competentes e suficientes para suprir as necessidades do mercado e que existe um descompasso entre a oferta e a procura por profissionais qualificados, sendo a procura maior do que a oferta. Como consequência, surgem ações e propostas com o intuito de formar profissionais fora das universidades, em escolas de línguas ou em instituições estrangeiras que atuam no Brasil, onde alunos egressos ou não das universidades vão em busca de certificações para lecionar uma LE.

Leffa (2001) sugere que a formação de um verdadeiro profissional – crítico, reflexivo, confiável e capaz de demonstrar competência e segurança no que faz leva tempo. Para o autor “a verdadeira formação abriga não apenas o que já sabemos, mas abre espaço para incorporar aquilo que ainda não sabemos”.

Almeida Filho (1997) também discorre sobre a diferença entre treinamento e formação de professores de LE. O autor nos lembra que a formação de professores em serviço se dá muitas vezes por meio de cursos de treinamento, cuja denominação se origina do inglês, *teacher training courses* (doravante TTC), e, mais recentemente os *teacher development courses* (doravante TDC).

Os cursos de treinamento (TTC) tiveram início na década de 70 e adentraram a década seguinte tendo presentes em sua denominação e em sua filosofia de trabalho o estruturalismo (Linguística), o behaviorismo (Psicologia) e a análise contrastiva de elementos linguísticos combinada com a análise de erros produzida pelos alunos (Linguística Aplicada) (ALMEIDA FILHO, 1997).

Nesse tipo de treinamento o professor em formação recebia uma série de tópicos e procedimentos pontuais que eram muitas vezes ensaiados por meio de simulações ou de aulas demonstrativas. Eram modelos prontos que deveriam ser reproduzidos integralmente pelo professor e a avaliação tinha por objetivo “verificar se os procedimentos recomendados haviam sido incorporados enquanto comportamento autorizado de ensino” (ALMEIDA FILHO, 1997).

Os cursos de treinamento de professores (TTC) foram sucedidos por cursos de desenvolvimento (TDC) que abriram espaço para a reflexão do professor. Almeida Filho (1997) afirma que os TDC “incorporaram o tempo de pensar ou refletir de que necessita o professor para compreender novos fatos ou novas explicações para velhos fatos conhecidos”.

Richards e Farrell (2005, p. 3) salientam algumas singularidades entre treinamento e formação de professores. Os autores apontam a natureza imediatista do treinamento e dão exemplos de uma série de objetivos a serem alcançados pelo professor dentro de uma perspectiva de treinamento. São eles:

- a) aprender como usar estratégias eficazes para introduzir um conteúdo;
- b) aprender a realizar atividades em grupo;
- c) utilizar técnicas eficazes de elaboração de perguntas;
- d) utilizar recursos e materiais diversos;
- e) saber adaptar o material didático quando necessário.

Em contrapartida, a noção de formação envolve o exame das diferentes dimensões da prática do professor e Richards e Farrell (2005, p. 4) sugerem alguns pontos a serem alcançados dentro da perspectiva de formação do professor:

- a) compreender como o papel do professor muda, dependendo do perfil de seus alunos;
- b) revisar teorias e princípios relativos ao ensino de línguas;
- c) entender como são tomadas as decisões em uma sala de aula;
- d) desenvolver e compreender vários estilos de ensinar;
- e) compreender como os aprendizes percebem as atividades realizadas em sala de aula.

Vieira-Abrahão (2010, p. 226) também nos traz a importância de diferenciarmos formação de treinamento de professores de LE. A autora nos lembra que os treinamentos para professores de LE iniciaram-se na década de 70, época em que o método audiolingual/audiovisual predominava no ensino de línguas. Naquele momento, muitas escolas de línguas contratavam seus profissionais tendo como critério somente a fluência e o conhecimento da língua-alvo e o “restante era resolvido com uma semana de treinamento”. Essa preparação do professor para ensinar uma LE era realizada de forma prescritiva e descendente sem levar em consideração seus conhecimentos e práticas anteriores.

Para Kumaravadivelu (2003, apud VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 226), “o professor formado dentro da perspectiva do treinamento é um técnico passivo, aquele que aprende um conjunto de conhecimentos produzidos pela academia e os transmite aos alunos”. Moita Lopes (2000, p. 180) refere-se ao treinamento recebido pelos professores de línguas como formação dogmática, pois envolve treinamento na utilização de técnicas de ensino que são consideradas as mais modernas sobre o ensino de idiomas seguindo estritas recomendações de manuais ou do professor formador, que trata o conhecimento como um produto. Para o autor, ao receber esse tipo de treinamento, ao professor é negado o conhecimento da natureza teórica da linguagem em uso na sala de aula e fora dela.

Foi na década de 80, que a abordagem comunicativa de ensino de línguas foi introduzida no Brasil e, com ela, uma nova perspectiva para a formação de professores. Dentro da abordagem comunicativa, o treinamento de professores com procedimentos metodológicos engessados não mais tinha razão de ser. O momento era de levar o professor a refletir com base nas necessidades e interesses dos alunos, oferecendo-lhe base teórica para que ele fizesse escolhas que considerasse adequadas dentro da sua prática pedagógica.

Vieira-Abrahão (2010, p. 227) ainda nos aponta que a Linguística Aplicada, ao conquistar espaço nos cursos de Letras, a partir dos anos 90, teve suas teorias supervalorizadas, colocando a prática em um plano inferior. “Tinha-se a crença que a chave do ensino bem sucedido estava no conhecimento teórico sempre atualizado do professor”, afirma a autora. Naquele momento, teoria e prática tinham lugares bem marcados assim como ficavam bem definidos os papéis dos teóricos, de um lado, e dos professores, de outro.

Na mesma década de 90, segundo Vieira-Abrahão (2010, p. 227), o paradigma da reflexão começou a ser mais discutido no Brasil, fazendo com que professores e

pesquisadores se interessassem pelo tema e, com isso, a reflexão da prática docente começou a ser inserida nos programas de formação de professores.

A virada do milênio trouxe um redimensionamento do papel do professor que, para Vieira- Abrahão (op. cit., p. 228), “passa a ser considerado um produtor de teorias e não mais um mero implementador”. Nesse novo contexto, o professor adequa sua prática às necessidades locais e tem autonomia para fazer escolhas e definir objetivos e procedimentos para cada grupo específico, sempre permeado pela reflexão. É nesse momento que o treinamento é deixado de lado, segundo a autora (op. cit., p. 228), e inicia-se o processo de formar e educar o professor.

Concordo com Vieira-Abrahão (2010) que a prática reflexiva deva permear a trajetória profissional do professor de línguas e fazer parte de sua formação. Durante a sua formação, todavia, é perfeitamente possível que o professor se submeta a sessões de treinamento profissional, onde ele tem a oportunidade de conhecer um material novo ou mesmo se inteirar de ferramentas tecnológicas que possam ser usadas em sala de aula. O treinamento é mais pontual e, em minha opinião, pode perfeitamente integrar o processo formativo de um professor.

O termo desenvolvimento profissional tem sido usado por inúmeros autores (BAILEY, CURTIS e NUNAN, 2001; RICHARDS e FARRELL, 2005, inter alios...) para descrever as habilidades e o conhecimento adquiridos por um profissional visando avanços em sua carreira e também avanços pessoais. A próxima seção deste capítulo trata do tema desenvolvimento profissional e de algumas ações que podem ser realizadas por professores de LE com o intuito de alcançá-lo.

2.3. Desenvolvimento profissional do professor de LE

Ao iniciar sua carreira em uma instituição, o professor deve buscar o seu desenvolvimento profissional (BAILEY, CURTIS e NUNAN, 2001). Os autores utilizam a definição de Lange (1990, p. 250 apud BAILEY, CURTIS e NUNAN, 2001, p. 4) para o termo segundo o qual, “desenvolvimento profissional do professor é um termo usado na literatura para descrever um processo de contínuo crescimento intelectual, experiencial e comportamental por parte do professor”.

Bailey, Curtis e Nunan (2001, p. 7) discutem as razões que levam um profissional a buscar o seu desenvolvimento profissional e apontam que algumas dessas oportunidades são formais e organizadas externamente (cursos, seminários, conferências e certificações), e outras têm um escopo menor, são mais informais e privadas (aprender uma outra língua e participar de grupos online voltados para a carreira são algumas dessas possibilidades).

Bailey, Curtis e Nunan (2001, p. 7) apontam a aquisição de conhecimento e de habilidades como sendo a principal razão para que o professor se engaje em atividades de desenvolvimento profissional. O desejo de variar, de introduzir novas técnicas na sala de aula e o desafio de trabalhar com novos grupos fazem com que o professor busque informação e participe de atividades que promovam o seu desenvolvimento profissional.

Uma outra razão sugerida por Bailey, Curtis e Nunan (2001, op.cit.) para que o professor busque seu desenvolvimento profissional é a necessidade de ele acompanhar as constantes transformações no mundo. Mesmo que um professor tenha completado sua formação recentemente, ele não deve deixar de acompanhar as mudanças que ocorrem na sua área. O uso de tecnologia na educação é um bom exemplo disso. Quantos professores já iniciam a sua carreira dominando a linguagem tecnológica enquanto profissionais atuantes há mais tempo nada sabem sobre o tema?

A possibilidade de enriquecer o currículo e de também conseguir aumento salarial são outros fatores que podem levar o professor a buscar oportunidades de desenvolvimento profissional. Muitas instituições estimulam seus profissionais a buscarem formação e assim avancem em suas carreiras (BAILEY, CURTIS e NUNAN, 2001, p. 6-7).

Os autores (op.cit.) ressaltam que o conhecimento empodera o profissional e a participação em atividades que desenvolvam sua carreira faz do professor um profissional mais inspirado e fortalecido.

2.3.1. Desenvolvimento individual x desenvolvimento colaborativo

Ensinar é um ato solitário, pois ao fechar as portas de sua sala de aula o professor fica relativamente isolado de seus colegas. Bailey, Curtis e Nunan (2001, p. 10) sugerem que a participação do professor em atividades de desenvolvimento profissional pode ajudá-lo a

superar essa sensação de isolamento. Ao participar de conferências, *workshops*, grupos de pesquisa e seminários, o professor terá a oportunidade de encontrar pessoas com o mesmo interesse e assim poderá trocar experiências e dividir com seus pares as questões que enfrenta na sua prática pedagógica.

Algumas práticas abordadas por Bailey, Curtis e Nunan (2001, p. 11) relativas ao desenvolvimento profissional do professor são de caráter mais individual. Elas tratam da auto-observação e da autorreflexão por parte do professor e das práticas de escrever um diário, uma autobiografia ou de criar um portfólio. Os autores ressaltam que, apesar de serem atividades individuais, nada impede que o professor divida com seus colegas os resultados de sua experiência.

Outras práticas, contudo, têm um caráter mais colaborativo e, por definição, exigem um ou mais colegas que acompanhem o professor nessa atividade profissional.

Na área de formação continuada de professores, o ensino colaborativo é uma forma de proporcionar ao professor uma oportunidade de dar continuidade à sua formação por meio da troca, da reflexão e da ação conjunta com outros profissionais. Nesse sentido, Nunan (1992, p. 1) sugere que:

No ensino de línguas, professores, aprendizes e pesquisadores podem se ajudar por uma série de razões. Podem experimentar formas alternativas de organizar o ensino e a aprendizagem; podem se dedicar a promover a colaboração ao invés da competição; podem criar um ambiente onde professores, aprendizes e pesquisadores aprendam uns com os outros de forma equânime (uma tendência que cresce com o interesse pela pesquisa-ação); ou podem incorporar aos seus programas os princípios do ensino centrado no aprendiz.²

Quando os professores de uma instituição têm a oportunidade de trabalhar em equipe, de uma forma colaborativa, sua energia, pensamento crítico, eficiência e boa-vontade aumentam e eles deixam para trás o isolamento e a atitude defensiva que, muitas vezes, impedem mudanças e progressos na escola. A criação de uma cultura colaborativa no ambiente de trabalho permite que os professores discutam seus planos de aula, dividam responsabilidades e procurem conjuntamente soluções para os problemas e dificuldades encontrados no dia a dia da instituição (KOHM e NANCE, 2009, p. 67).

² Esta tradução e as demais constantes desta dissertação são de minha autoria.

Muitos professores de LE, ao iniciarem suas carreiras em uma instituição de ensino, sentem-se desamparados pela falta de ações colaborativas que os ajudem a se integrar à instituição. Em grande parte das escolas que ensinam LE, o trabalho de supervisão e orientação do professor se restringe à observação de aulas, a anotações num relatório e/ou preenchimento de uma ficha com pontos a serem verificados (ALMEIDA FILHO, 1997).

Gebhard e Ueda-Motonaga (1992, p. 179) apontam que o objetivo de supervisores e orientadores de professores pré-serviço ou em serviço é, geralmente, avaliar como o professor ensina, oferecer sugestões de como melhor ensinar, dirigir ou guiar o professor e oferecer modelos prontos de como ensinar. Os autores destacam que, apesar de muitos professores apreciarem tais atitudes orientadoras, elas possuem limitações. A maior limitação, segundo os pesquisadores, é que ao prescreverem fórmulas de como se ensina, os supervisores forçam o professor a acatar suas idéias de como melhor agir em uma sala de aula.

Diversos pesquisadores como Fanselow (1990), Gebhard (1990) e Gebhard, Gaitan e Oprandy (1990) sugerem em seus estudos formas alternativas de abordar a supervisão. Eles acreditam que o trabalho de supervisão pode ajudar o professor a explorar o ato de ensinar. O objetivo dessa abordagem, segundo Gebhard e Ueda-Motonaga (1992 p. 179), não é direcionar os professores em como devem ensinar, mas trabalhar com eles, de uma maneira processual, as formas de ensinar.

Segundo Silva (2010, p. 300), atualmente os termos orientação educacional, orientação profissional, orientação vocacional e aconselhamento de carreira passaram a conviver com termos como *coaching* e *mentoring* que passaram a fazer parte da literatura e do dia a dia de algumas instituições incluindo as escolas.

A seção que se segue discute o *coaching* e o *mentoring* como abordagens utilizadas para o desenvolvimento profissional de professores. Apesar de serem práticas bastante difundidas em escolas regulares de vários países do mundo com professores em todos os estágios de suas carreiras, o *coaching* e o *mentoring* são práticas que podem ser aplicadas também ao ensino de línguas (BAILEY, CURTIS e NUNAN, 2001, p. 206).

2.4. *Mentoring e Coaching*

Kohm e Nance (2009, p. 68) afirmam que “quando professores têm oportunidades de trabalhar colaborativamente, sua energia, pensamento criativo, eficiência e boa-vontade aumentam e o cinismo e a autodefesa que impedem mudanças diminuem”.

Neste estudo, utilizo o conceito de trabalho colaborativo descrito por McInnerney e Robert (2004, p. 205) que afirmam que tal prática descreve o trabalho de duas ou mais pessoas com o objetivo de alcançar um objetivo comum, sempre respeitando a contribuição individual de cada um para o todo. Trabalhar colaborativamente implica na interação direta entre os indivíduos e envolve negociações, discussões e a harmonização de diferentes perspectivas.

São diversas as práticas que estabelecem uma cultura colaborativa dentro de uma instituição de ensino. O *mentoring* e o *coaching* são um exemplo delas. As duas práticas nos remetem ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal proposto por Vygotsky (1978) para nomear o que um aprendiz faz por conta própria e o que ele realiza com o auxílio de um apoiador mais competente. As práticas também podem ser relacionadas ao conceito de *scaffolding*³ proposto por Wood, Bruner e Ross (1976) onde a aprendizagem e a cognição dependem de interações sociais mais simétricas, permitindo ao indivíduo menos experiente compartilhar a construção do conhecimento com um mais experiente.

Apresento a seguir os conceitos de *mentoring* e *coaching* e suas implicações como ações colaborativas entre professores.

2.4.1. *Mentoring*

De acordo com Eisenman e Thornton (1999, apud NUNAN, 2001 p. 207), o conceito de *mentoring* remonta à Antiguidade. O termo pode ser encontrado na Odisséia de Homero onde a figura de Mentor é apresentada como um velho capitão do mar que dá apoio a Telêmaco durante a longa ausência de seu pai, Odisseu. Mentor passou então a ser sinônimo de conselheiro, amigo, professor ou homem sábio. Os autores acrescentam que, atualmente, o

³ O conceito de *scaffolding* (andaimagem), proposto por Bruner (1976), é um conceito metafórico que se refere a um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz.

termo mentor pode ser utilizado em situações em que “uma pessoa mais experiente auxilia uma menos experiente”.

Para Silva (2010, p. 302) “o foco do trabalho de *mentoring* é a preparação do profissional mais jovem para avanços na sua carreira, embora o seu desenvolvimento pessoal também permeie o processo”.

No desenvolvimento profissional de um professor de LE, uma relação de *mentoring* pode desenvolver-se naturalmente entre professores que possuem afinidades ou interesses profissionais semelhantes (BAILEY, CURTIS e NUNAN, 2001 p. 207). São processos mais espontâneos e informais.

Segundo Bailey, Curtis e Nunan (2001, p. 206) algumas escolas e cursos de LE organizam programas de *mentoring* para professores novatos que são geralmente convidados a trabalhar com professores mais experientes. Nesse caso, estabelece-se um processo mais formal onde o mentor é escolhido previamente pela instituição.

Barkley (2005, p. 25) assevera que a prática de *mentoring* é bastante útil na orientação de professores e que os mentores têm papel especial ao auxiliarem professores recém-contratados ou em início de carreira a entender o que é esperado deles e também a compreender o funcionamento da instituição onde irão ensinar.

Silva (2010, p. 302) aponta o mentor como aquele que oferece *insight*, perspectiva ou sabedoria que serão especialmente proveitosos para o profissional menos experiente que pode ser denominado, segundo o autor, mentoreado, mentorado, orientado, ou ainda, *mentee*, *mentoree* ou *protegé*. Salgues (2004, p. 7, apud SILVA, 2010) descreve o mentorado como “alguém que busca crescer e se desenvolver profissionalmente e que sabe ouvir e expor as suas dificuldades, confia e dá *feedbacks* ao mentor e é responsável com seus compromissos”.

Bailey, Curtis e Nunan (2001, p.207) relatam que, apesar do caráter desigual na relação *mentor/mentee*, a prática do *mentoring* não tem natureza avaliativa, ou seja, no desenvolvimento profissional de professores, os mentores não devem atuar como avaliadores.

O caráter não-avaliativo do *mentoring* é ratificado por Portner (2008, p. 6) ao afirmar que uma diferença fundamental entre o papel do supervisor ou coordenador acadêmico e o papel do mentor é que um mentor não deve ser um avaliador. Para o autor, a confiança e a

privacidade são componentes vitais no processo de *mentoring* e esse grau de relacionamento é, muitas vezes, difícil de ser atingido quando o mentor tem a responsabilidade de avaliar o mentorado.

Ao implantar um programa de *mentoring*, Barkley (2005, p. 28) recomenda que os envolvidos no processo, professor, mentor e coordenador acadêmico, tenham claro como irão trabalhar e como irão comunicar-se entre si. O autor propõe quatro modelos de *mentoring*.

No primeiro modelo, chamado de Comunicação a dois, o mentor se comunica com o professor, mas não se comunica com o coordenador acadêmico. Isso faz com que a comunicação entre mentor e professor fique restrita somente aos dois envolvidos. Esse modelo assegura ao professor que nada do que ele discute com seu mentor será levado à coordenação acadêmica e lhe dá liberdade para se integrar nessa fase inicial do trabalho.

No segundo modelo proposto por Barkley (2005, p. 28) denominado o Mentor Silencioso, o mentor não conversa com o coordenador sobre o professor. A coordenação acadêmica pode sinalizar para o mentor questões que envolvem o trabalho do professor e o mentor, nesse caso, somente ouve e não discute com a coordenação. Ele então decide como encaminhar essas questões junto ao professor de uma maneira eficaz.

O mentor no terceiro modelo, Reforço Positivo, proposto por Barkley (2005, p. 30) reúne-se com a coordenação acadêmica para discutir a prática do professor. Contudo, as observações levadas à coordenação por parte do mentor são centradas somente nos pontos positivos apresentados pelo professor durante o processo.

O quarto e último modelo apresentado por Barkley (2005, p. 31) é chamado pelo autor de “Comunicação Integral”. Nesse modelo, a coordenação acadêmica, o mentor e o professor trabalham juntos para que o professor alcance seus objetivos. Há um permanente diálogo entre as três partes acerca dos progressos do professor dentro de uma ação colaborativa. Barkley (op.cit.) acredita que o modelo de Comunicação Integral é o mais apropriado em um processo de *mentoring* por ser um modelo onde a confiança e a colaboração entre os envolvidos são estimuladas.

Kram (1983, p. 614) sugere que o processo de *mentoring* seja dividido em quatro fases distintas: (a) iniciação, (b) cultivo, (c) separação e (d) redefinição. Essas fases representam a evolução da relação entre *mentor* e *mentee*. A primeira fase caracteriza-se pelo momento de

identificação das necessidades do professor e do início da construção da relação entre os envolvidos no processo. Na segunda fase, o cultivo, procura-se ampliar o leque de necessidades e habilidades trabalhadas. Já no terceiro momento, o *mentee* começa a tornar-se mais independente e dá início ao processo de separação de seu mentor. Na última fase, a fase de redefinição, o *mentee* já apresenta mais autonomia e sua relação com o mentor pode ser redefinida. A relação entre eles pode tornar-se mais fortalecida e igualitária nesse momento.

Portner (2008, p. 8) também elenca quatro funções destinadas ao mentor durante o processo de *mentoring*. Primeiramente, é função do mentor construir uma relação baseada no respeito, confiança e profissionalismo entre ele e seu mentorado. Essa é uma forma de estimular o mentorado a dividir e refletir sobre suas experiências e também a abrir-se de forma sincera, permitindo assim, que o mentor compreenda suas ideias e necessidades.

Em um segundo momento, Portner (op. cit., p. 9) destaca a importância de o mentor identificar os estilos de ensinar e aprender de seu mentorado e conhecer melhor suas necessidades. O autor (2008, p. 29) afirma que, ao indagar professores em início de carreira sobre o tipo de ajuda que esperam de seus mentores, muitos respondem que precisam de orientação em relação à disciplina em sala de aula, manejo de turma e planejamento de aulas. O autor ressalta que um mentor pode, por exemplo, auxiliar seu mentorado a desenvolver um plano de aula, levando em conta o seu estilo de aprender. Alguns professores preferem exemplos concretos enquanto outros preferem indicações de leituras e teorias sobre o tema.

Portner (op. cit. p. 31-33) também salienta que, apesar das diferenças individuais e dos diversos graus de experiência dos professores que iniciam uma carreira em uma instituição, existem categorias de necessidades que muitos professores podem ter em comum e que podem ser motivos de apreensão para muitos deles. São elas: como adaptar e trabalhar o conteúdo, como planejar uma aula, como trabalhar com os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, como avaliar, como organizar a sala de aula para o trabalho, como se inteirar dos procedimentos burocráticos da instituição, como relacionar-se com os pais dos alunos e como trabalhar suas próprias emoções dentro do contexto escolar.

Portner (op. cit.) então sugere o *coaching* como uma prática que ajudará o mentorado a refletir sobre o seu trabalho e tomar decisões baseadas nessas reflexões. Para o autor, o *coaching* é uma prática que pode ser inserida no processo de *mentoring*. Ao utilizar práticas de *coaching*, o mentor atua como modelo para o seu mentorado, dividindo experiências e

estratégias com ele e oportunizando a abertura de novos caminhos que levem o professor a refletir sobre o seu fazer e a transformar a sua prática.

Para finalizar, Portner destaca a quarta e última função do mentor que é a de estimular e orientar o mentorado a pensar crítica e criativamente, a prever situações futuras, a correr riscos e a tomar decisões.

Investigar a prática do *coaching* é uma das razões da pesquisa relatada nesta dissertação e é tema da seção que se segue.

2.4.2 Coaching

Em inglês, a palavra *coach* significa “treinador”. O termo tem sua origem nos esportes e sua prática se estendeu aos âmbitos empresariais, organizacionais e educativos. Araújo (1999, p. 25-27) afirma que *coach* é o papel assumido por quem se compromete a apoiar alguém para o alcance de determinado resultado. O *coaching*, mais que um treinamento, é entendido como uma disciplina, uma arte, um procedimento e também, um processo de aprendizagem (WOLK, 2008, p. 26).

O *coaching* é uma prática que implica mudança, ressignificação de crenças, revisão de modelos e autorreflexão e, segundo Wolk (2008, p.25), articula elementos da Linguística, da Filosofia, da Biologia e da Psicologia. Essa prática supõe acompanhamento, pois o *coach* oferece suporte e permanece com o *coachee* até que objetivos sejam estabelecidos e intenções se transformem em ações. Nesse sentido, o *coaching* empodera o profissional.

De acordo com Silva (2010, p. 304) “pode-se observar que o que é singular na ação do *coach* é a sua relação direta com o ato de conduzir, guiar e caminhar junto, apoiando o *coachee* (aquele que é guiado) a atingir objetivos pré-estabelecidos”.

Knight (2009, p. 29) apresenta o conceito de *coaching* instrucional e chama de *coaches* instrucionais os profissionais com excelente habilidade de comunicação e capazes de construir relações baseadas na empatia, na confiança e na habilidade de ouvir o outro. Para o autor (op. cit. p, 31), *coaches* instrucionais podem servir de modelos para os professores e também

podem observá-los em suas aulas para depois engajarem-se em diálogos sobre o que foi observado.

Neste estudo, optei por me referir ao profissional que acompanha o professor como *coach/mentor* e não como *coach* instrucional, mas acredito que os sete princípios que devem permear o trabalho de um *coach*, enumerados por Knight (2009, p. 32-33), merecem destaque. São eles:

1. Igualdade: *coaches* instrucionais e professores são parceiros iguais.
2. Escolha: os professores devem poder escolher como e o que querem trabalhar.
3. Voz: o aprendizado profissional empodera e respeita a voz dos professores.
4. Diálogo: o aprendizado profissional acontece por meio do diálogo.
5. Reflexão: a reflexão é parte integral do aprendizado profissional.
6. Práxis: os professores devem por em prática o que aprendem no processo.
7. Reciprocidade: *coaches* instrucionais também aprendem com a prática.

Concordo com Portner (2008, p. 29) ao afirmar que o *coaching* pode perfeitamente ser inserido na prática do *mentoring*, pois reflete um momento que pressupõe acompanhamento e observação.

Barkley (2005, p. 55) afirma que a prática do *coaching* inclui uma série de conversas entre *coach* e *coachee*. A primeira conversa é chamada de pré-observação (*preobservation conference*) e o objetivo desse encontro inicial é determinar o que o *coachee* quer que seu *coach* observe em sua aula, que tipo de *feedback* ele espera ter de seu *coach* e quais aspectos de sua prática o *coachee* quer melhorar.

O ciclo se segue com a observação (*classroom observation*), a visita que o *coach* faz ao *coachee* em sua sala de aula com o objetivo de observar os pontos que foram acordados entre eles durante a pré-observação.

No terceiro encontro entre *coach* e *coachee* acontece a pós-observação (*postobservation conference*), o momento em que, segundo Barkley (2005, p. 127), ambos discutem o que ocorreu durante a observação, baseado no que foi discutido e acordado durante a pré-observação. Nessa oportunidade, o *coach* divide com o professor as observações feitas por ele e lhe dá *feedback*. Para Barkley (op.cit.) é importante que a pós-observação encoraje e motive o professor e também crie oportunidades para que *coach* e *coachee* decidam sobre pontos a serem trabalhados pelos dois no futuro.

De acordo com Barkley (2005, p. 85), assim como é importante para um professor conhecer os estilos de aprendizagem de seus alunos, é interessante que o *coach* conheça os estilos de aprendizagem de seu *coachee*. Cada estilo de aprendizagem demanda uma série de terminologias e vocabulário próprios, ou seja, tem sua própria linguagem e, ao utilizá-la, o *coach* estabelece uma comunicação mais eficaz com o seu *coachee*.

Examino a seguir cada passo da prática de *coaching*, a que Portner (2008, p. 46) se refere como o “ciclo do *coaching*” (*the coaching cycle*).

2.4.2.1. A pré-observação

A construção de uma relação respeitosa e de confiança entre *coach* e *coachee* é o primeiro passo para que a prática do *coaching* se estabeleça. Em um primeiro momento, *coach* e *coachee* se apresentam, conversam sobre suas trajetórias e iniciam assim uma relação de colaboração.

Após se conhecerem, chega o momento do *coach* observar uma aula do professor e, dias antes da observação, *coach* e *coachee* se encontram para discutirem o evento. Esse encontro deve dar-se, segundo Portner (2008, p. 46), em um ambiente propício e confortável e o *coach*, nesse momento de pré-observação, deve conversar com o professor sobre os objetivos de sua aula, as estratégias de ensino que serão utilizadas e sobre como ele irá monitorar as atitudes e o aprendizado de seus alunos.

Durante esse encontro, é papel do *coach* fazer perguntas ao *coachee* que lhe darão a oportunidade de ter ideias para melhorar seu plano de aula como também lhe estimularão a refletir sobre o seu fazer, a tomar decisões e a promover mudanças na sua prática. Essas perguntas ajudarão o *coach* a conhecer melhor a agenda de seu *coachee* e a entender o que ele pensa, pretende, quer ou necessita, como também o ajudarão a compreender suas atitudes.

Barkley (2005, p. 56) elenca dois tipos de perguntas usadas no processo de *coaching*: as abertas e as fechadas. Ao responder a uma pergunta aberta, o *coachee* tem a oportunidade de expressar suas ideias e explicar o que considera importante. Perguntas abertas permitem um amplo espectro de respostas e oportunizam a troca de pensamentos, ideias e sentimentos.

As perguntas fechadas, por sua vez, limitam as respostas a poucas palavras, tipo sim ou não. Barkley (op. cit.) afirma que elas podem ser úteis na coleta de dados ou quando

necessitamos de uma informação precisa. Para o autor, as perguntas fechadas focam diretamente em um determinado ponto e não permitem que o *coachee* elabore suas respostas. Perguntas fechadas são mais controladoras e dirigem a comunicação.

As perguntas abaixo, representam exemplos de perguntas abertas, sugeridas por Barkley(op. cit.), que um *coach* pode fazer ao seu *coachee* em uma pré-observação.

- a) O que você espera que seus alunos saibam e sejam capazes de fazer ao final da aula?
- b) Que estratégias você pretende utilizar para alcançar esses objetivos?
- c) Há algum ponto específico que você gostaria que eu observasse na sua aula?
- d) Fale sobre o seu grupo.

Para Barkley (op. cit.), o *coach* deve dar preferência às perguntas abertas, pois ao formular boas perguntas e fazer afirmações apropriadas, o *coach* gera diálogo que estimula a reflexão. Ao formular perguntas abertas ou fechadas, o *coach* deve também estar atento ao tom e à entonação de sua voz bem como à sua linguagem corporal com a intenção de promover uma comunicação autêntica entre ele e seu *coachee*. Saber ouvir é também uma habilidade essencial na atividade de um *coach*. Ouvir o professor auxilia o *coach* a construir a relação e a dar espaço para a comunicação não-verbal.

2.4.2.2. A observação

A observação é o momento em que o *coach* observa seu *coachee* em ação. É importante que, nessa visita, o *coach* observe os pontos que foram combinados entre ele e o *coachee* durante a reunião de pré-observação. Barkley (2005, p. 108) ressalta que a frequência das observações é geralmente mais importante do que o tempo que um *coach* permanece em uma sala de aula. Para ele, visitas curtas e frequentes podem ser mais eficazes, especialmente se a intenção do *coach* for observar um ponto específico da aula de seu *coachee* e se a pós-observação acontecer logo após essa visita.

O quadro 1 reproduz uma lista parcial de tópicos sugeridos por Barkley (2005, p. 115-119) que podem ser utilizados em observações durante o processo de *coaching*:

QUADRO 1
SUGESTÃO DE TÓPICOS PARA A OBSERVAÇÃO

1. ATITUDES DO PROFESSOR
<ul style="list-style-type: none"> a. Preconceitos. b. Períodos de pausa. c. Formas de perguntar. d. Uso de humor. e. Respostas aos alunos. f. Comunicação não-verbal. g. Controle de disciplina. h. Atitude do professor durante atividades colaborativas entre alunos. i. Estilos de aprendizagem/inteligência.
2. ATITUDES DOS ALUNOS
<ul style="list-style-type: none"> a. Atenção. d. Reações dos alunos. c. Alunos- problema. d. Desempenho dos alunos.
3. CARACTERÍSTICAS DAS LIÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> a. Formato. b. Materiais. c. Atividades propostas. d. Sequência de atividades. e. Conteúdo. f. Ritmo de trabalho. g. Avaliação
4. OBSERVAÇÕES ESPECIAIS
<ul style="list-style-type: none"> a. Observação de vários níveis. b. Observação de diversos professores. c. Observação interdisciplinares.

Fonte: Barkley, 2005, p. 115-119

Ao observar uma aula, o *coach* coleta dados e, ao fazê-lo, desenvolve suas técnicas e instrumentos de coleta. Alguns podem utilizar o mapa de sala de aula para registrar como se dão as interações entre professor e alunos, outros por sua vez podem optar por fazer uma narrativa descritiva detalhada do que foi observado. Uma outra alternativa de coleta de dados é a utilização de gravações em vídeo. Juntos, *coach* e *coachee* podem examinar o que foi registrado e analisar a aula sob o ponto de vista do aluno.

Para Portner (2008, p. 54), o *coach* é uma câmera de vídeo humana que registra o que ocorre à sua volta. Por isso, deve sempre informar ao *coachee* que estará tomando notas

durante a observação como também deve posicionar-se na sala de aula de forma a não interferir no processo. O autor também nos lembra que o *coach* deve evitar a tentação de tornar-se um participante da aula observada, pois, segundo ele, é difícil participar e observar simultaneamente.

Portner (2008, p. 55) também assevera que um *coach* não deve observar seu *coachee* em termos do que há de errado com ele, avaliando seus defeitos e fraquezas. “Um *coach* não é um patologista buscando diagnósticos e prescrevendo soluções.” A ele deve interessar se objetivos estão sendo alcançados, se o aprendizado por parte dos alunos está ocorrendo e o que pode estar contribuindo ou obstruindo esse processo. Após filtrar tudo isso com o que foi discutido na pré-observação, o *coach* estará pronto para a pós-observação.

Knight (2009, p. 46), por sua vez, afirma que para um *coach* pode parecer mais importante verificar as áreas que necessitam ser aprimoradas em seu *coachee* quando, na verdade, a parte mais importante da observação deva ser a de buscar os pontos positivos do professor. Segundo o autor “*coaches* que são sensíveis aos aspectos positivos que ocorrem em uma sala de aula podem prestar um grande serviço aos professores e à escola”.

2.4.2.3. A pós-observação

Antes de observar o *coachee* em ação com seus alunos, *coach* e *coachee* se encontraram para discutir objetivos da aula, uso de materiais, atitudes esperadas por parte dos aprendizes, formas de monitorar o aprendizado dos alunos, entre outros pontos. Logo após a visita do *coach* à sala de aula de seu *coachee*, chega o momento dos dois se reencontrarem para a pós-observação.

Portner (2008, p. 55) ressalta que o objetivo do *coach* nesse momento é estimular o professor a avaliar se o trabalho foi satisfatório, que fatores contribuíram ou interferiram no processo de aprendizagem e também considerar estratégias que ele usou ou deixou de usar durante o processo. Para isso, o autor afirma, que esse *feedback* deve ser objetivo e baseado no que foi visto e ouvido e que o *coach* deve abster-se de dar opiniões e dizer o que deveria ou não ter sido feito.

A metodologia a ser utilizada nesse encontro de pós-observação deve ser similar à utilizada na pré-observação: o *coach* deve fazer perguntas abertas ao *coachee* com o intuito de estimular a reflexão e o debate.

Portner (op. cit.) sugere algumas perguntas:

- a) O que você achou de sua aula?
- b) O que a fez ser assim?
- c) O que você levou em consideração ao planejar essa atividade?
- d) Notei que você alterou seu plano de aula. O que te fez agir dessa forma?
- e) Você faria algo diferente se pudesse dar essa mesma aula novamente?
- f) Algo te surpreendeu durante o processo?

Barkley (2005, p. 127) ressalta que é durante a pós-observação que o *coach* tem a oportunidade de dividir com o professor o que foi observado e dar-lhe *feedback*. O autor também comenta que, ao contrário de uma avaliação, esse encontro estimula o professor a refletir, a falar sobre o seu trabalho e a pensar sobre o que pode ser mudado.

Um encontro de pós-observação é diferente de uma avaliação formal, onde o avaliador reporta o que viu e ouviu e detém a palavra a maior parte do tempo. Knight (2009, p. 46) sugere que este não é o momento para um *feedback* autoritário onde se assume que há somente uma maneira de se fazer as coisas e essa maneira é a maneira escolhida pelo *coach*. Para Barkley (2005, p. 128) “a pós-observação oferece uma atmosfera segura no qual *coach* e *coachee* podem voltar-se para o que ocorreu em sala de aula em termos de ensino e aprendizagem (a observação), e juntos, podem trabalhar para melhorar e/ou celebrar o ocorrido”.

Na seção que se segue apresento dados retirados do Quadro Nacional para *Mentoring* e *Coaching* (*National Framework for Mentoring and Coaching*), criado pelo *CUREE* (*Centre for the Use of Research and Evidence in Education*) entre 2004 e 2005, no Reino Unido, com o intuito de trazer coerência e clareza aos vários modelos, abordagens e definições de *mentoring* e *coaching* utilizados em instituições de ensino. Acredito que o quadro proposto é bem elucidativo e nos permite ter maior compreensão acerca das similaridades e das singularidades dessas práticas.

2.4.3. *Mentoring e Coaching*: similaridades e singularidades

Apesar de os termos *coaching* e *mentoring* serem utilizados alternadamente em várias instituições, a pesquisa desenvolvida pelo CUREE (*Centre for the Use of Research and Evidence in Education*, 2004-2005) do Reino Unido sugere as seguintes diferenças descritas a seguir:

QUADRO 2
COACHING E MENTORING: DIFERENÇAS

COACHING	MENTORING
a) o foco do <i>coaching</i> é o desenvolvimento profundo de conhecimento específico, de habilidades e de estratégias.	a) o <i>mentoring</i> pode perfeitamente incorporar práticas do <i>coaching</i> , mas dá mais relevância a questões relativas ao papel profissional do indivíduo ao iniciar ou fazer transições em sua carreira.
b) um <i>coach</i> não tem que necessariamente ter mais experiência que um <i>coachee</i> . Essa prática pode ocorrer entre pares e entre membros do corpo docente de diferentes níveis dentro de uma instituição.	b) O <i>mentor</i> é, geralmente, um colega mais experiente, familiarizado com a cultura da instituição e com as novas demandas que esperam o professor e que pode auxiliá-lo a desenvolver-se profissionalmente.
c) O <i>coaching</i> implica melhoria da prática docente e aquisição de novo repertório.	c) o <i>mentoring</i> implica trabalho com um profissional mais experiente com o objetivo de fazer adaptações significativas e transições na carreira do professor.

As práticas de *mentoring* e *coaching* podem ser utilizadas de várias formas e dependem do contexto de cada instituição. Apresento a seguir dez princípios elencados pelo CUREE (2004, 2005) que devem estar presentes nessas práticas almejando o desenvolvimento profissional do professor. As práticas de *mentoring* e *coaching* envolvem:

- diálogos que levem ao aprendizado, que englobem crenças e práticas e que conduzam à reflexão;
- uma relação reflexiva, baseada na confiança, no respeito e na sensibilidade que envolvem um aprendizado profissional;
- um acordo que estabelece os limites da relação entre os envolvidos no processo;
- o apoio de colegas professores e também de especialistas;
- a crescente busca por aprimoramento e desenvolvimento profissionais;

- o estabelecimento de objetivos e necessidades;
- a compreensão da teoria que sustenta a prática;
- o reconhecimento dos ganhos do mentor e do *coach* ao utilizarem tais práticas;
- a experimentação e a observação;
- e o uso eficiente de recursos.

Ao elaborar um quadro de referências para as práticas do *coaching* e do *mentoring*, o *CUREE* (2004, 2005) listou os conceitos fundamentais dessas práticas baseados nas perguntas por que, quem, o que, onde e quando. Reproduzo-os a seguir:

COACHING

Por que: o *coaching* é usado por escolas e professores para:

- a) rever e aprimorar práticas já estabelecidas;
- b) desenvolver e ampliar práticas de ensino e aprendizado;
- c) introduzir e experimentar estratégias alternativas de ensino e aprendizado;
- d) apoiar o desenvolvimento de uma cultura de diálogo e abertura em departamentos e escolas.

Quem: *coaches* são profissionais com conhecimento e experiências relevantes para os objetivos de seus *coachees*. Eles auxiliam seus *coachees* a serem agentes de seu aprendizado por meio de questionamentos que não implicam em julgamento e também com apoio. O *coach* pode ser alguém da mesma instituição do professor ou de fora dela (uma universidade, por exemplo). Geralmente *coaches* são escolhidos por seus *coachees*.

O que: o *coaching* envolve atividades que promovem e aprimoram o desenvolvimento de um aspecto específico de ensino/aprendizado ou de prática de liderança e envolve:

- a) apoiar para esclarecer os objetivos do aprendizado;
- b) reforçar o controle do aprendiz sobre seu aprendizado;
- c) ouvir ativamente
- d) modelar, observar, articular e discutir práticas;
- e) dividir experiências de aprendizagem via observação ou vídeo;
- f) planejar conjuntamente por meio de questionamentos e perguntas;
- g) rever e planejar ações em conjunto;

h) refletir e desconstruir as experiências compartilhadas.

Onde: a prática do *coaching* geralmente ocorre no local de trabalho do *coachee* ou em lugares que propiciem a reflexão com privacidade objetivando a observação e a reflexão da prática pedagógica e a experimentação de novas abordagens.

Quando: o *coaching* é uma prática válida em qualquer estágio da carreira de um professor, pois desenvolve uma compreensão mais profunda e criteriosa sobre abordagens já existentes e sobre novas abordagens.

MENTORING:

Por que: a prática de *mentoring* pode ser utilizada para apoiar profissionais que estão em início de carreira em uma instituição. Isso pode incluir o processo de indução do professor à profissão. Pode também ser usada para apoiar o profissional a responder às demandas de seu papel na instituição. E também pode ajudá-lo a tratar de assuntos que possam impedir o avanço de sua carreira.

Quem: mentores são colegas experientes com conhecimento sobre seus papéis na instituição. Eles acessam uma série de oportunidades de aprendizado para apoiar o desenvolvimento de seus colegas. Mentores são selecionados com base nas necessidades e no contexto de trabalho do professor (*mentee*).

O que: o *mentoring* envolve atividades que promovem e aprimoram transições profissionais e incluem:

- a) identificar necessidades de aprendizagem e apoiar sua progressão;
- b) desenvolver o controle do aprendiz sobre o seu aprendizado;
- c) modelar, observar, articular e discutir práticas que gerem conscientização;
- d) compartilhar experiências de aprendizado via observação ou vídeos;
- e) oferecer orientação, *feedback* e , quando necessário, direção;
- f) planejar revisões e ações;
- g) avaliar e aprovar;
- h) intermediar uma rede de apoio.

Onde: a prática do *mentoring* geralmente ocorre nas escolas e em locais onde há privacidade para a reflexão. Para professores novinhos também ocorre em salas de aula de colegas, onde se observa com o intuito de aprender.

Quando: o *mentoring* pode ser útil ao professor em início de carreira e em momentos de transição ou desafios profissionais.

Mentores e *coaches* devem desenvolver habilidades para exercerem suas práticas. Reproduzo abaixo, uma lista de dez habilidades de mentores e *coaches* sugeridas pelo CUREE:

QUADRO 3 MENTORS E COACHES: HABILIDADES

<i>Mentors</i>	<i>Coaches</i>
a) relacionam-se com os professores de forma sensível e trabalham de forma conjunta para desenvolver confiança e respeito entre eles;	a) relacionam-se com os professores de forma sensível e trabalham de forma conjunta para desenvolver confiança e respeito entre si;
b) dão exemplos na prática ou por meio de diálogos;	b) dão exemplos na prática ou por meio de diálogos;
c) relacionam a orientação com a prática por meio da prática e da pesquisa;	c) facilitam o acesso à pesquisa e à evidência para desenvolver práticas pedagógicas;
d) oferecem uma série de oportunidades que abarcam diferentes objetivos do profissional aprendiz.	d) desenham atividades conjuntas com o professor;
e) observam, analisam e refletem sobre a prática do profissional e a tornam explícita;	e) observam, analisam e refletem sobre a prática do profissional e a tornam explícita;
f) proporcionam informação e <i>feedback</i> que geram aprendizado advindo do erro e do sucesso;	f) proporcionam informação e <i>feedback</i> que geram aprendizado advindo do erro e do sucesso;
g) constroem um controle do aprendiz sobre o seu aprendizado profissional;	g) facilitam a crescente autonomia do aprendiz profissional;
h) utilizam perguntas abertas com o objetivo de conscientizar, explorar crenças, desenvolver planejamentos, entender resultados e explorar e buscar soluções;	h) utilizam perguntas abertas com o objetivo de conscientizar, explorar crenças, estimular os professores aprendizes a desenvolver seus próprios planejamentos, compreender resultados e buscar soluções;
i) ouvem ativamente: <ul style="list-style-type: none"> - valorizando e acomodando o silêncio; - concentrando-se no que está sendo dito; - usando linguagem corporal afirmativa para sinalizar atenção; - repetindo o que foi dito com as mesmas palavras para reforçar, valorizar e reorganizar o pensamento. 	i) ouvem ativamente: <ul style="list-style-type: none"> - valorizando e acomodando o silêncio; - concentrando-se no que está sendo dito; - usando linguagem corporal afirmativa para sinalizar atenção; - repetindo o que foi dito com as mesmas palavras para reforçar, valorizar e reorganizar o pensamento.
j) relacionam a prática à avaliação e à certificação.	j) estabelecem uma delimitação entre o <i>coaching</i> e outras práticas formais.

Neste capítulo apresentei os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa. Para compreender como se organizam as práticas do *coaching* e do *mentoring* em um curso de línguas como parte da formação de seus professores recém-contratados, apresentei na primeira seção uma breve revisão de como se dá a formação de professores de línguas no Brasil. Em seguida, discuti as diferenças entre formação e treinamento de professores para depois apresentar o construto desenvolvimento colaborativo do professor de línguas, dando especial atenção às práticas do *coaching* e do *mentoring*. Na seção na qual abordei essas práticas procurei defini-las, contextualizá-las como também tracei um paralelo entre suas similaridades e singularidades. No capítulo a seguir, discuto os referenciais metodológicos adotados na pesquisa relatada nesta dissertação.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DE PESQUISA

“Nosso compromisso deve ser com pesquisa de qualidade e não somente com pesquisa que represente um paradigma particular.”

Johnson e Saville-Troike

Apresento neste capítulo o referencial metodológico adotado para a pesquisa relatada nesta dissertação. Por se tratar de um estudo de caso de caráter descritivo-interpretativo no qual se configura uma abordagem qualitativa, primeiro faço uma revisão da metodologia qualitativa, para depois discorrer sobre o estudo de caso.

3.1. A natureza da pesquisa

A opção em realizar um estudo de caso relatando como se dá o processo de *coaching/mentoring* em uma instituição que ensina língua estrangeira é legitimada pela necessidade de profissionais da área conhecerem melhor essas práticas colaborativas utilizadas no desenvolvimento profissional do professor recém-contratado pela escola. As informações trazidas por *coach/mentor* e *coachee/mentee* descritas e analisadas por mim nesta dissertação representam uma contribuição para o conhecimento de como se configuram esses instrumentos.

Pretendo assim, por meio desse estudo de caso, relatar uma experiência que é ainda pouco conhecida nas instituições educacionais brasileiras e com isso discorrer como a instituição na qual a pesquisa foi realizada a utiliza com a intenção de promover o desenvolvimento profissional do professor recém-contratado.

Integram este capítulo, além dos princípios da pesquisa qualitativa e do estudo de caso, o contexto da pesquisa, a seleção dos participantes, um perfil de cada participante, os procedimentos de coleta e de análise dos dados coletados.

3.1.1. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa

Duff (2002, p. 14) aponta que a metodologia de pesquisa em Linguística Aplicada, assim como nos campos da Educação e Ciências Sociais, faz distinção entre pesquisa

quantitativa e pesquisa qualitativa. Essa dicotomia quantitativa versus qualitativa apresenta vertentes teóricas distintas. Moura Filho (2000, p.6) indica que a vertente quantitativa baseia-se em uma lógica positivista e é essencialmente objetiva, distanciada do corpus, particularista e assume uma realidade estática. Por sua vez, a vertente qualitativa, também segundo Moura Filho (ibidem, p. 6), enfatiza a realidade socialmente construída, sendo o enfoque qualitativo fenomenológico, indutivo, descritivo, holístico e dinâmico. Segundo Denzin e Lincoln (2006, p.23):

Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado. Já os estudos quantitativos enfatizam o ato de medir e de analisar as relações causais entre variáveis, e não processos.

Entretanto, para Henning (1986, apud LAZARATON, 1995, p. 462), “sem alguns recursos do método quantitativo, uma união entre palavras e números, é inconcebível que a investigação em LA pertença à categoria de pesquisa científica. Segundo o autor, o método quantitativo permite que o pesquisador vá além das informações em si e generalize em relação à outras instâncias ainda não investigadas.

Apesar de, em vários momentos, haver uma polarização entre pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa, Thiollent (1984, apud MOURA FILHO, 2000, p. 7) sugere que sejam evitadas quaisquer formas de radicalismos em relação às abordagens de pesquisa.

Duff (2002, p. 14) comenta que, apesar da combinação entre as duas abordagens não estar muito presente na pesquisa em LA, essa combinação é cada vez mais vista como complementar ao invés de incompatível e que a combinação desses paradigmas é recomendada.

3.1.1.1. A Abordagem Quantitativa

De acordo com Chizzotti (2006, p. 27) nesse tipo de pesquisa existe uma valoração dos objetos materiais e enfatiza-se a necessidade de buscar a frequência e a constância das

ocorrências. Comprovam-se então as incidências a partir das quais será possível formular as leis e propor uma teoria explicativa.

Em LA, os anos 80 e 90 foram muito produtivos para desenvolver, explicar e aplicar o modelo de pesquisa quantitativo e, para Duff (2002, p. 17) como consequência, começou-se a dar mais atenção à confiabilidade e à validade dos instrumentos, às escalas e aos procedimentos analíticos. Os procedimentos de amostragem, mensuração e as variáveis também se desenvolveram com a pesquisa quantitativa. Na pesquisa quantitativa, a ênfase está no controle das variáveis e a influência do pesquisador é minimizada.

3.1.1.2. A Abordagem Qualitativa

As discussões sobre a abordagem qualitativa de pesquisa eram praticamente inexistentes até o final dos 80 e a expansão da abordagem qualitativa dentro da pesquisa em LA refletiu essa tendência na área das Ciências Sociais (DUFF, 2002 p 18). Foi a partir dos anos 90 que a validade ecológica da pesquisa tornou-se motivo de interesse, bem como a natureza social, cultural, histórica e política da língua, do conhecimento e do aprendizado.

Chizzotti (2006, p. 27-28) afirma que a pesquisa qualitativa ocorre quando o pesquisador, utilizando ou não quantificações, “pretende interpretar o sentido de um evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem”.

A abordagem qualitativa está presente em diversas tradições de pesquisa corroborando o pressuposto básico que a pesquisa dos fenômenos humanos parte das interações sociais que podem ser descritas e analisadas dispensando quantificações estatísticas (CHIZZOTTI, 2006, p. 27-28).

Na pesquisa aqui relatada, adoto o conceito de pesquisa qualitativa sob a ótica de Denzin e Lincoln (2006, p. 17):

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Por seu caráter subjetivo, a confiabilidade e a validade da pesquisa qualitativa dependerão de como essa subjetividade é conduzida. Conforme Holliday (2010, p. 101), a pesquisa qualitativa depende de três princípios:

1. transparência: descreve como a pesquisa foi conduzida.
2. submissão: o pesquisador deve estar ciente de que ele é o condutor do processo e deve submeter-se a esse processo aceitando o inesperado e, se necessário, mudando a direção de sua pesquisa.
3. asserções corretas: o objetivo da pesquisa qualitativa não é provar algo, mas gerar ideias que nos façam refletir sobre um assunto.

3.1.2. O Estudo de Caso

O estudo de caso tem sido usado em pesquisa na área das Ciências Sociais desde a década de 40, mas foi a partir da década de 70 que ele começou a ser empregado nas áreas da Linguagem e das Ciências Sociais.

Casanave (2010, p. 66) caracteriza o estudo de caso não como um método de pesquisa, pois vários métodos (qualitativo e quantitativo) podem ser utilizados em um estudo de caso. Para a autora, o estudo de caso refere-se a uma tradição de pesquisa (Cresswell, 2007 apud CASANAVE, 2010, p. 66) ou uma abordagem na qual o objeto de estudo é único e delimitado. Nesse tipo de estudo, o pesquisador foca sua atenção no particular e não no geral.

Yin (1989 apud VAN LIER, 2005, p. 196) define o estudo de caso como uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto real, especialmente quando os limites entre fenômeno e contexto não estão claramente evidentes.

Já Cresswell (1998 apud DUFF, 2008, p. 22) por sua vez, define estudo de caso como “a exploração de um “sistema delimitado” ou um caso (ou múltiplos casos) por algum tempo por meio de coleta de registros profunda e detalhada envolvendo múltiplas fontes de informação ricas em contexto”.

A maioria das definições de estudo de caso enfatiza o caráter delimitado e único do caso. O pesquisador para efetuar tal estudo deve ter claro para si o que é e o que não é o caso, e também ter ciência que o contexto no qual o caso está situado é particular e demarcado.

O contexto, portanto, é fundamental para a realização de um estudo de caso que pode, segundo Stake (1995), investigar uma pessoa, um grupo, uma instituição ou uma comunidade. Casanave (2010, p. 66) aponta que,

O objetivo da maioria dos estudos de caso é aumentar nossa compreensão acerca de uma pessoa, processo ou grupo e não generalizar, experimentar ou comparar em relação a outros grupos. O termo estudo de caso refere-se tanto ao processo de estudo quanto ao resultado final que esse estudo gera.

São três as características principais de um estudo de caso, segundo Casanave (2010, p. 67):

1. explorar, descrever e analisar fenômenos delimitados;
2. investigar fenômenos com profundidade e detalhamento;
3. estar claramente contextualizado (física, histórica ou temporalmente) independentemente dos métodos utilizados.

Stake (1995, 2005) faz a distinção entre dois tipos de estudo de caso: intrínseco e instrumental. Estudos de caso intrínseco chamam a atenção do pesquisador pelo seu interesse em si ou pelo fascínio que despertam e Stake (2005, p.445) assevera que estudos de caso intrínseco contribuem para o conhecimento mesmo que não sigam regras fixadas pela pesquisa científica.

O estudo de caso é chamado de instrumental quando algo externo ao caso é o que chama a atenção do pesquisador. Para Stake (2005, p. 445) o caso é escolhido para que o pesquisador aprofunde essa questão externa, maior.

Faltis (1997, p.146) destaca dois tipos de estudo de caso: o interpretativo e o intervencionista. O autor define os estudos de caso interpretativos como sendo descrições analíticas que ilustram, apóiam ou questionam teorias de ensino e aprendizagem já existentes. Os estudos interpretativos pressupõem descrição e análise e o nível dessa análise pode variar entre a exploração e afirmação das conexões existentes entre o contexto e o fenômeno até a construção de uma teoria.

Grande parte de estudos de caso interpretativo partem de um grupo de asserções sobre como ou por que um fenômeno de interesse ocorre e o pesquisador refina uma teoria existente que foi anteriormente construída em diferentes circunstâncias (FALTIS, 1997, p. 147).

No estudo de caso intervencionista, ocorre um tipo de intervenção dentro do contexto pesquisado e o pesquisador procura saber se essa intervenção afetou o fenômeno investigado e como isso se deu. Faltis (1997, p. 148) aponta três fases essenciais dentro de um estudo de caso intervencionista. Na fase 1, o pesquisador descreve com cuidado as condições existentes antes da intervenção. Na segunda fase inicia-se a intervenção e o pesquisador coleta registros para descrever e interpretar o ocorrido. Na fase final, segundo Faltis (1997), a intervenção é interrompida e o pesquisador agora foca na forma como a intervenção ocorrida na fase 2 se perpetua ou se ajusta com o passar do tempo.

Os estudos de caso de caráter intervencionista são menos comuns em LA do que os de caráter interpretativos por terem uma abordagem positivista, baseados em pesquisa experimental.

3.1.2.1 Estudo de Caso em LA

Foi a partir da década de 90 que os estudos de caso em LA tornaram-se mais presentes na literatura. Vários livros sobre aquisição de segunda língua apresentaram capítulos dedicados ao estudo de caso. Brown e Rodgers (2002), Johnson (1992) e Nunan (1992) são alguns estudiosos que apresentaram e analisaram estudos de caso.

Duff (2008 p. 40), ao buscar o estado da arte sobre estudos de caso em LA, aponta que o termo necessita ser melhor elucidado, pois pesquisadores ainda não encontraram um consenso para defini-lo

Para Duff (2008, p. 35), o “caso” dentro da LA, sob influência da Psicologia e da Linguística, é um aprendiz de uma língua, um professor, um falante ou um escritor de uma segunda língua. Para a autora “o estudo de indivíduos e de suas características, conhecimento, desenvolvimento e ação tem sido um importante componente da pesquisa em LA, particularmente na área de aquisição de segunda língua”. Entendo que essa mesma prática

deva ser estendida aos envolvidos em um processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Duff (2008) aponta que estudos realizados com aprendizes de línguas e com pessoas querendo se integrar a novas comunidades ocasionaram relatos detalhados dos processos, resultados e fatores associados ao aprendizado dessa língua.

Van Lier (2005 p. 198) afirma que vários estudos de caso famosos tiveram papel importante no delineamento do conhecimento que temos agora dentro da LA. São eles: o estudo de Alberto, um imigrante porto-riquenho nos Estados Unidos feito por Schumann em 1978 e os dois casos estudados por Schmidt, o de Wes (1983), um pintor japonês residente no Havaí, e o de R (o próprio Schmidt, 1986), aprendendo português no Brasil.

Van Lier (ibidem) por sua vez, enfatiza o valor dos estudos de caso na formação de estudantes da área de LA. Ele afirma que esses estudos podem ser usados por estudantes de graduação de duas maneiras. Primeiro, substituindo livros e pesquisas experimentais, pelo fato de um estudo de caso bem escrito apresentar temas relevantes ilustrados de uma forma contextualizada e vívida. Em segundo lugar, o autor sugere que estudantes de graduação de LA realizem um estudo de caso como uma monografia de curso, iniciando-os assim na pesquisa acadêmica.

Os estudos de caso apresentam uma série de características que os tornam atraentes. “Quando bem feitos, eles oferecem um alto grau de completude, profundidade de análise e são agradáveis de ler” (DUFF, 2008). A autora ainda acrescenta que tais estudos podem gerar novas hipóteses, modelos e entendimentos sobre a natureza do aprendizado de línguas ou outros processos. Duff (2008, p. 43-47) assim elenca as vantagens dos estudos de caso:

1. Descrição Rica e Triangulação

É possível realizar uma análise completa de um caso a partir da observação de um indivíduo ou de um pequeno número de indivíduos. É possível também incluir perspectivas advindas de outros participantes ou observadores por meio da triangulação.

2. Potencial exploratório e construção de teorias

Por suas características exploratórias, os estudos de caso podem abrir novos caminhos para pesquisas futuras. Podem também gerar novas hipóteses ou modelos que poderão ser testados mais adiante. Além disso, os estudos de caso podem também fornecer evidências contrárias à teorias já existentes que não devem ser descartadas.

3. Casos únicos ou atípicos

Casos únicos ou atípicos ajudam consideravelmente no avanço do conhecimento de um campo de estudo. Pessoas cujo comportamento ou história sejam atípicos mas teoricamente interessantes podem ser estudadas. Casos extremos, críticos ou atípicos permitem que o pesquisador explore uma série de possibilidades humanas dentro de uma situação particular.

4. Pesquisa longitudinal

Ao realizar um estudo profundo de um ou poucos casos, fica mais fácil averiguar a mudança utilizando um desenho de pesquisa longitudinal.

5. Análise estatística

Estudos de caso que envolvem análises estatísticas requerem cuidado e um profissional da área de estatística deve ser consultado .

6. Aspectos éticos

Algumas vezes, em estudos de caso, fica difícil proteger a identidade dos participantes mesmo com o uso de pseudônimos. Assim, o pesquisador pode às vezes mudar ou reter informações que poderão comprometer o caráter confidencial do caso com o intuito de respeitar o acordo de privacidade feito com o participante.

Existem várias questões éticas concernentes à pesquisa qualitativa. A mais básica delas refere-se à integridade e a privacidade dos participantes da pesquisa, que devem ser totalmente preservadas. Holliday (2010, p. 105) lista alguns pontos que, segundo ele, devem ser levados em consideração:

1. Não sobrecarregue os participantes, pois eles provavelmente têm outras atividades importantes para realizar.

2. Culturas diferentes requerem, muitas vezes, diferentes graus de formalidade, informalidade e entendimento.
3. A percepção que o participante tem do pesquisador é tão importante quanto as perguntas de pesquisa.

Elegi o estudo de caso como a abordagem mais apropriada na realização deste estudo por suas características exploratórias e, ao mesmo tempo, pelo seu caráter particularista permitindo-me descrever e interpretar um fenômeno em particular sem a obrigação de gerar uma teoria.

A pesquisa relatada nesta dissertação caracteriza-se, portanto, como um estudo de caso de caráter interpretativo do tipo observacional e documental, pois pratico a observação direta e participante gravando em áudio as interações entre as participantes, realizando entrevistas formais e informais e também a análise de documentos utilizados no processo de *coaching/mentoring*.

A seguir apresento o contexto da pesquisa relatada nesta dissertação.

3.2. O Contexto da pesquisa

A concepção de contexto usada nesta dissertação é derivada de Gallimore e Goldenberg (1993, apud MOURA FILHO, 2005 p. 120) segundo a qual o contexto não se restringe somente ao espaço físico, mas algo que envolve as pessoas presentes, os valores culturais predominantes, as operações e as exigências da própria atividade e também a conduta, os propósitos e a motivação dos participantes.

A pesquisa que relato nesta dissertação foi realizada em um Centro Binacional localizado em Brasília, Distrito Federal. Um Centro Binacional é uma instituição que ensina uma língua estrangeira e que tem por objetivo promover o intercâmbio cultural entre dois países por meio do ensino dessa língua e de atividades culturais.

O Centro Binacional onde a pesquisa foi realizada ensina a língua inglesa para mais de dez mil alunos no Distrito Federal. Ele está dividido em seis filiais espalhadas pelo DF. O

Centro possui mais de 200 professores em seu quadro de profissionais e, devido ao elevado número de alunos, contrata semestralmente uma média de vinte professores.

Ao ser contratado pelo Centro Binacional, o novo professor passa por uma série de encontros com coordenadores, supervisores e colegas que o acolhem orientando-o em relação aos diversos procedimentos burocráticos e educacionais que eles irão cumprir.

Um desses momentos de acolhida refere-se ao encontro entre um profissional mais experiente, um *coach/mentor*, e esse professor recém-contratado, o *coachee/mentee*. O *coach/mentor* acompanha o profissional ao longo de um semestre, já que um grande número de cursos oferecidos pela instituição é semestral (fevereiro a junho ou agosto a dezembro).

Ao longo do semestre, o *coach/mentor* observa o novo professor em suas aulas e, em encontros semanais, comenta, orienta e discute com o profissional aspectos de seu trabalho pedagógico.

A pesquisa relatada nesta dissertação tem como objetivo acompanhar a trajetória de uma *coach/mentor* e de uma professora recém-contratado pela instituição para saber como se dá a adaptação da profissional na nova instituição evidenciando a importância do processo de *coaching/mentoring*.

3.3. Os participantes

A instituição onde a pesquisa relatada nesta dissertação foi realizada tem um contrato de trabalho com um grupo de três *coaches/mentors*. As três têm uma longa trajetória profissional dentro da escola, pois já exerceram diversos cargos na instituição, o que lhes confere extrema experiência. Escolhi uma delas para participar desta pesquisa e apresentei a ela o meu projeto de estudo. Fui totalmente acolhida e contei com sua inteira participação e boa-vontade.

Laura, a *coach/mentor*, trabalha na instituição há mais de 30 anos. Começou sua carreira como professora e tornou-se supervisora em 1977. A partir daí, exerceu diversos cargos ligados à formação e desenvolvimento profissional do professor. Desde 2006 integra um grupo de *coaching/mentoring* e trabalha como *coach/mentor* apoiando e acompanhando

professores recém-contratados pela escola e também trabalhando com observação dos professores mais experientes da instituição.

Mabel, a *coachee/mentee* participante do presente estudo tem 25 anos de idade e é professora de inglês desde os 18 anos. Começou sua carreira em uma escola de inglês de Brasília, onde lecionou por quatro anos. Ingressou no curso de Letras/Inglês da Universidade de Brasília aos 17 anos e interrompeu seus estudos dois anos depois. Tem vontade de retomar seus estudos com o objetivo de conseguir um diploma de graduação. A professora possui todas as certificações de proficiência da língua inglesa concedidas pela Universidade de Cambridge e também o CELTA (*Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages*⁴).

À professora Mabel, participante da pesquisa relatada nesta dissertação, foram atribuídas, inicialmente, sete turmas no primeiro semestre de 2011. Mabel trabalha com níveis e faixas etárias distintas. Elegi para relatar na pesquisa apresentada nesta dissertação, uma de suas turmas (Junior 1), e acompanhá-la durante o processo de *coaching/mentoring*. A Junior 1 foi uma turma que a própria *coachee/mentee* escolheu para trabalhar com a sua *coach/mentor* devido às dificuldades iniciais encontradas por ela para lidar com esse grupo.

A *coach/mentora* e a professora selecionadas para participar da pesquisa foram bastante acolhedoras. Esclareci às participantes o objetivo deste estudo e as convidei a assinar um termo de consentimento livre e esclarecido autorizando o uso das informações resultantes da pesquisa. As duas outras *coaches/mentoras* que também fazem parte do programa de *coaching/mentoring* da instituição também assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, pois tiveram uma pequena participação no presente estudo (APÊNDICES A e B).

O método para descrever a vida social, em uma pesquisa qualitativa, deve ser dialógico, já que a vida social em si é essencialmente dialógica. Stronach e Mac Lure (1997 apud CELLANI, 2005, p. 9) apontam para a importância do papel do participante da pesquisa que, além de ter voz durante o processo da mesma, deve ser convidado para discutir seus métodos e resultados. Tenho o firme propósito de levar os resultados desta pesquisa aos participantes e espero com isso ajudá-las na reflexão acerca de seus trabalhos.

⁴ Certificado de Ensino de Inglês para Falantes de Outras Línguas

Cellani (2005, p. 9) ao refletir sobre um pressuposto básico na pesquisa qualitativa nos diz que, “não existe linguagem “científica” para descrever a vida social do lado de fora, para olhar e interpretar os dados”. A construção dos significados, para a autora, se dá entre pesquisador e participantes, em negociações.

Por motivos éticos, as identidades das participantes, *coach/mentor* e *coachee/mentee*, foram preservadas por um pseudônimo escolhido por elas quando da produção escrita da pesquisa.

3.4. A coleta de registros

São inúmeros os tipos de registros que podem ser coletados em uma pesquisa qualitativa e esses registros compreendem tudo o que pode ser visto ou ouvido pelo pesquisador para que ele verticalize os assuntos implícitos em suas perguntas de pesquisa (HOLLIDAY, 2010).

Holliday (2010, p. 100) elenca tipos de registros que podem ser coletados por um pesquisador qualitativo: descrições de comportamento, descrições de evento, descrições da instituição, descrições do aspecto físico, descrições do momento da pesquisa, narrativas pessoais, conversas, relatos, documentações visuais e documentos escritos

Cada registro coletado é uma unidade que faz parte de um conjunto. Denzin e Lincoln (2006 p. 18) comparam o pesquisador a um *bricoleur*, um indivíduo que confecciona colchas. Para eles, o pesquisador também assemelha-se ao profissional que reúne imagens para montar um filme. O resultado, na pesquisa qualitativa, deve ser uma descrição consistente, uma narrativa do que foi encontrado demonstrando a total complexidade e profundidade do ocorrido.

Na visão de Holliday (2010 p. 99), de uma forma ideal, as decisões acerca do tipo de registros que serão coletados devem ser graduais e o pesquisador, ao entrar em campo, deverá ter uma visão geral inicial do processo e, com o tempo, dará mais foco à sua pesquisa, refinando esse foco, se necessário.

Em relação à coleta de registros, o estudo de caso recorre a diversos instrumentos de pesquisa próprios da investigação qualitativa como entrevistas, diários e a observação. A utilização desses diferentes instrumentos propicia a possibilidade de cruzamento de informação ou triangulação de dados. As formas de coleta de registros mais comuns em um estudo de caso são a observação e as entrevistas, mas nenhum método deve ser descartado. As diversas perspectivas dos participantes devem ser asseguradas por meio do uso de múltiplos dados e, o pesquisador assim obterá vários lados de mesmo fenômeno, criando condições para a triangulação desses registros.

O presente estudo contou com os seguintes instrumentos de coleta de registros:

Os diários de campo são uns dos principais instrumentos do estudo de caso. Neles o pesquisador registra as notas retiradas das suas observações de campo. Para Bogdan e Biklen (1994) “essas notas são o relato escrito daquilo que o pesquisador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da coleta de registros”.

As entrevistas me serviram para eu perceber a forma como as participantes interpretam as suas vivências. Esse tipo de instrumento pode ser usado para dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao pesquisador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Ao longo da pesquisa foi possível a elaboração de relatórios tanto descritivos como reflexivos com base nas entrevistas concedidas pelas participantes.

A análise documental também integra esta pesquisa com o intuito de contextualizar o fenômeno e completar as informações coletadas por meio de outras fontes. Integram o *corpus* desta pesquisa na condição de documentos as folhas de observação de aula registradas pela *coach/mentor* e os documentos trocados entre *coach/mentor* e *coachee/mentee* ao longo do processo, todos cedidos pelas participantes com o consentimento da instituição na qual trabalham.

As interações entre as participantes gravadas em áudio representam nesta pesquisa uma documentação contendo relatos extraídos dos encontros entre *coach/mentor* e *coachee/mentee*. Esse instrumento de coleta de registros é de extrema valia para o pesquisador, pois possibilita que o campo seja revisitado a qualquer momento permitindo assim diversas leituras do que foi vivenciado.

Yin (1994) aponta três princípios básicos para a coleta de registros:

- a. Usar diversas fontes de evidências: permite investigar vários aspectos do mesmo fenômeno tornando as conclusões e descobertas mais apuradas. Além disso, os potenciais problemas de validade do estudo são atendidos.
- b. Construir, ao longo da pesquisa, uma base de dados: sugere-se que, em um estudo de caso, seja feita a separação entre a base de dados e o relato para garantir a legitimidade do estudo. Assim, os registros encontrados no estudo são armazenados possibilitando que outros pesquisadores tenham acesso a eles. Os registros podem ser feitos por meio de narrativas, notas e documentos.
- c. Formar uma cadeia de evidências: possibilita o leitor a perceber a apresentação das evidências que legitimam o estudo de forma linear.

Procedimento de coleta de registros

A coleta de registros da pesquisa relatada nesta dissertação foi feita durante os encontros de pré e pós-observação das aulas ministradas pela *coachee/mentee* Mabel. Participei de 10 encontros entre as participantes entre os meses de fevereiro e maio de 2001. Foram reuniões de trabalho com a duração de em média 1 hora e 30 minutos cada.

As entrevistas com as participantes foram realizadas individualmente antes (fevereiro) e depois do fechamento do processo (maio, junho e agosto).

3.5. A análise de dados

Após proceder a coleta e a seleção dos registros, dei início à fase de revisão, transcrição e análise desses registros. Considero as notas de campo fundamentais neste processo por conterem descrições significativas do que foi observado e por conterem minhas impressões do que foi observado.

Walford (1991 apud HOLLIDAY, 2010, p. 99) aponta que, seguindo uma orientação pós-modernista, a subjetividade está presente na pesquisa qualitativa e que existe uma ampla variedade de abordagens para analisar informações qualitativas.

De acordo com Holliday (2010, p. 99), pela ótica pós-moderna a “verdade” é mediada pela ideologia. O autor assevera que as idéias e a presença do pesquisador influenciam o formato dos registros e o modo como são interpretados e as crenças dos pesquisadores terão papel importante nos resultados das pesquisas. O processo de analisar dados qualitativos não deve ser dissociado do processo de coletá-los. Existe um diálogo entre a coleta, a escrita e a análise.

Procurei neste estudo seguir as orientações de Holliday (2010) no que se refere à análise de dados qualitativos:

1. utilização de códigos que convertam os comentários dos registros em palavras-chave.
2. determinação de temas resultantes dos códigos que aparecem com frequência.
3. construção de um argumento resultante do que foi apreendido em cada subdivisão temática.
4. retorno aos registros com o objetivo de coletar excertos que corroborem o argumento, reavaliar os códigos, refinar e, possivelmente mudar os temas.

Ao longo das leituras que fiz sobre metodologia de pesquisa em LA, deparei-me com o termo cristalização de dados trazido por Richardson (1994, p. 522). A autora utiliza a metáfora do cristal para explicar que os dados coletados em uma pesquisa devem ser analisados por vários e diferentes ângulos e podem estar em constante movimento, assim como cristais que, segundo a autora, “crescem, mudam, alternam-se, mas não são amorfos”.

Nesta pesquisa, portanto, emprego para fins de análise dos dados coletados, a cristalização, tendo em vista que a mesma é mais compatível com a complexidade que envolve os vários aspectos que integram o processo de *coaching/mentoring* do que o seriam outras alternativas de análise. A multiplicidade de aspectos que torna complexa essa modalidade de ensino/aprendizagem colaborativa guarda identidade com a composição da imagem interna constituída pelas várias faces de um cristal. São, assim, faces do cristal metafórico empregado na análise de dados da pesquisa aqui apresentada os diários de campo, as entrevistas, a análise documental e as audiogravações.

Finalizo este capítulo com uma citação de Stake (1995, p. 136) que resume, em minha opinião, a importância do estudo de caso na pesquisa acadêmica.

Terminar um estudo de caso é a consumação de um trabalho artístico. Por sua profundidade, o estudo nos permite ver o que os outros ainda não viram, refletir sobre a singularidade de nossas vidas, usar toda nossa força interpretativa e advogar sobre o que acreditamos.

Este capítulo teve por objetivo descrever a metodologia que orienta a pesquisa relatada nesta dissertação. O capítulo incluiu a natureza da pesquisa, o contexto onde a mesma foi realizada, um perfil das participantes, os instrumentos da coleta de registros e o procedimento de análise de dados.

No capítulo que se segue analisarei e discutirei tais dados apoiando-me no arcabouço teórico relacionado ao processo de *coaching/mentoring* e seus papéis na formação do professor de línguas.

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

“Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.”

João Guimarães Rosa

Neste capítulo, apresento e analiso dados coletados em minha pesquisa sobre as práticas do *coaching* e do *mentoring* em uma escola privada de inglês do DF. Adotei a cristalização como a melhor alternativa para a análise de dados, pois ela mostrou-se a mais compatível com a natureza dos dados coletados. Para Richardson (1994, p. 522) “o cristal combina simetria e essência com infinita variedade de formas, transmutações, multidimensionalidade e ângulos de abordagem”. Esses dados foram levantados a partir dos seguintes instrumentos de coleta: observação e gravação em áudio dos encontros entre *coach/mentor* e *coachee/mentee*, notas de campo, entrevistas semi-estruturadas e análise documental. A análise que se segue ocorre à luz dos fundamentos teóricos e metodológicos por mim explicitados nos capítulos 2 e 3 desta dissertação.

Elegi as categorias descritas por Kram (1983, p. 614-618) para descrever a relação entre os envolvidos em um processo de *mentoring* e *coaching*: iniciação (4.2) cultivo (4.3), separação/ redefinição (4.4) como guias nessa análise e as divido em quatro seções. Com base nessas categorias analiso e discuto à luz da cristalização a trajetória da *coach/mentor* Laura e da *coachee/mentee* Mabel, professora recém-contratada pela instituição onde a pesquisa relatada nesta dissertação foi realizada. Acrescento à lista a categoria expectativas (4.1), antecedendo a categoria iniciação, por acreditar que seja importante termos o conhecimento do que as envolvidas no processo esperavam dele ao iniciá-lo.

As interações entre as participantes da pesquisa, Laura e Mabel, das outras duas *coaches/mentors* e dos outros professores que participaram do programa de *coaching/mentoring* do 1º semestre de 2011 da instituição se realizaram, na maior parte das vezes, em língua inglesa, que é a língua de trabalho utilizada na escola. Algumas entrevistas, contudo, foram concedidas em língua portuguesa. Os excertos produzidos em inglês estão traduzidos em suas respectivas notas de rodapé. Os documentos por mim analisados para a elaboração dessa análise de dados estão também, em sua maioria, em língua inglesa.

4.1. Expectativas

Na subseção que se segue descrevo e analiso as expectativas em relação ao trabalho de *coaching/mentoring* sob o ponto de vista da *coach* e da *coachee* envolvidas no processo. As expectativas são, em geral, grandes quando algo novo se inicia e o processo relatado nesta dissertação não é uma exceção. A inserção de um novo docente na instituição gera expectativa, tanto por parte do professor recém-contratado como por quem o acolhe seja o primeiro experiente, mas novo na escola, ou iniciando uma carreira como professor.

4.1.1. A professora (*coachee/mentee*) Mabel

Encontrei-me com Mabel pela primeira vez no dia 3 de fevereiro de 2011. Nosso encontro se deu na própria escola onde ela tinha começado a trabalhar há pouco mais de uma semana. Após conversarmos a respeito de sua trajetória profissional, a professora me falou em entrevista a respeito de suas expectativas em relação ao processo de *mentoring/coaching* oferecido pela instituição:

Eu... formalmente eu não sei se sei uma definição de *coach*, mas pra mim *coach* é aquela pessoa que pra mim vai trazer à tona o melhor do que você tem... o que eu espero de um *coach*, né... uma pessoa que me guie pra eu poder usar o talento que eu tenho e as habilidades que eu tenho, mas dá uma polida nisso... e me leva passo a passo pra melhorar a minha prática de ensino.

A análise do excerto sugere que a professora demonstra ter um conhecimento incipiente acerca das práticas de *mentoring* e *coaching*, mas mostra-se interessada e aberta em conhecê-las. Demonstra, também, que ela tem uma opinião positiva em relação a essa experiência.

No excerto que se segue da entrevista realizada com Mabel no dia 03 de fevereiro de 2011 ela coloca que, quando iniciou sua carreira como professora, temia ser observada e ser avaliada negativamente se algo não desse certo, mas que agora, mais madura, o fato de ter uma *coach* é motivo de avanço e de melhoria da sua prática pedagógica.

Quando eu comecei a dar aula, a gente fazia essas observações e eu ficava muito nervosa, porque eu não entendia bem isso que a observação era pra me formar como professora... eu sempre ficava naquela ansiedade que a pessoa estaria me avaliando e que eu seria prejudicada de alguma forma se alguma coisa não desse certo em sala de aula. Mas por causa da minha experiência, hoje eu percebo que é uma benção ter

uma *coach* e eu fico feliz assim de estar madura o suficiente pra ter uma *coach*tão.....assim...não só experiente como competente... e que tem todas essas *skills* e essa bagagem. Eu tô muito feliz de ter isso aqui na escola.

A atitude de Mabel sugere que, apesar, de ela não ter informação formal sobre as práticas de *mentoring* e do *coaching* e de ainda não saber quem será a sua *coach/mentor*, ela vê o processo como algo que vai lhe acrescentar e não lhe punir. Essa atitude está em consonância com as afirmações de Nunan (2001), Portner (2008) e Barkley (2005) de que o *mentoring* e o *coaching* são ações colaborativas que não devem ter caráter avaliativo.

Em nota de campo por mim registrada por ocasião da primeira reunião entre *coaches/mentors* e *coachees/mentees* no dia 4 de fevereiro de 2011, para fim de coleta de registros e posterior cristalização dos dados, redigi a observação a seguir que também ratifica as afirmações dos autores acima citados:

...a palavra avaliação não é utilizada em nenhum momento pelas *coachees* nesta primeira reunião, o que considero positivo e alinhado com a proposta a que as práticas de *coaching* e *mentoring* se propõem.

4.1.2. A *coach/mentor* Laura

Meu encontro com a *coach* Laura também ocorreu no dia 3 de fevereiro de 2011, mesmo dia em que eu conversei com a professora Mabel. Primeiramente Laura me narrou com detalhes a sua trajetória profissional como estudante de Letras, professora, supervisora, coordenadora acadêmica até chegar ao seu atual estágio profissional, como *mentor/ coach* e ressaltou que sua vasta experiência profissional a auxilia imensamente na sua presente função.

Na sua entrevista, Laura sinaliza suas expectativas com relação ao seu trabalho de *coach/mentor*:

Temos aí uma parceria. De um lado o professor com as expectativas dele com relação ao sucesso da adaptação dele, da adaptação profissional dele dentro da metodologia de ensino de uma instituição nova para a qual ele acabou de ser contratado e com relação a esse acompanhamento feito por mim, *coach*, de que essa pessoa que tá com ele vai balizar, sinalizar, encorajar, talvez abrir portas, né, para que ele consiga de uma forma mais confortável, esse ajuste de experiência e se torne um professor integrado, participativo, criativo e, pra mim, feliz também.

As palavras da *coach/mentor* nos mostram que suas expectativas são bastante altas em relação ao processo na qual está envolvida. Ela acrescenta em sua entrevista que espera poder fomentar o entusiasmo do professor com o qual trabalha de se desenvolver, de criar, de se ajustar e de ter autoconfiança para que ele, logo em seguida, comece a andar sem esse suporte que, inicialmente, é semanal e que ela o veja, em um curto prazo, transitando, tomando decisões, se arriscando, lecionando níveis diferentes e se sentindo integrado à escola.

No dia seguinte ao meu primeiro encontro individual com as participantes da pesquisa relatada nesta dissertação, Mabel e Laura, tive a oportunidade de estar presente à primeira reunião entre as três *coaches/mentors* da escola e os mais de vinte professores recém-contratados no primeiro semestre de 2011. Nesse encontro, as *coaches/mentors* anunciaram os nomes dos professores com quem iriam trabalhar e explicaram aos mesmos as idéias e conceitos sobre *coaching/mentoring*. Foi nesse encontro que Mabel soube que Laura seria a sua *coach/mentor*.

Professores que buscam seu desenvolvimento profissional podem desenvolver naturalmente uma relação de *mentoring/coaching*, baseada em suas afinidades ou interesses profissionais. Entretanto, no contexto da pesquisa aqui relatada, reconheço o processo formal relatado por Nunan (2001, p. 207) por parte de algumas instituições que ensinam LE que, ao implantarem um programa de *mentoring/coaching*, escolhem previa e aleatoriamente quem serão os parceiros nesse processo. Dentro do programa de *coaching* e *mentoring* da instituição onde a presente pesquisa foi realizada, essa escolha é feita de forma aleatória. *Coach/mentor* e *coachee/mentee* não se conhecem primeiro para depois decidirem que irão trabalhar juntos.

4.2. Iniciação

Os primeiros encontros entre *coach/mentor* e *coachee/mentee* são por mim relatados e analisados na subseção a seguir. Em um primeiro momento relato e analiso a primeira reunião entre as três *coaches/mentors* da instituição pesquisada e os mais de vinte profissionais contratados pela escola no primeiro semestre de 2011 e, em um segundo momento, o primeiro encontro entre as participantes Laura, a *coach/mentor*, e Mabel, a *coachee/mentee*.

4.2.1. *Coaches/mentors* e recém-contratados se encontram.

A reunião do dia 04 de fevereiro de 2011 começa com uma das três *coaches/mentors* da instituição anunciando os nomes dos professores que trabalharão com cada *coach/mentor* no semestre que se inicia para, em seguida, explicitar os objetivos do programa. Em nota de campo registro:

A *coach/mentora* explica que o programa de *coaching/mentoring* da escola iniciou-se há quatro anos e que foi desenvolvido a partir do programa de supervisão realizado pela instituição. O objetivo do programa de *coaching/mentoring* é padronizar o ensino, fazendo com que todos os professores da instituição sigam os mesmos princípios, observem os mesmos procedimentos e atuem de forma similar.

Observo que, por outro lado, a *coach/mentor* valoriza o estilo individual de cada professor, conforme o excerto da gravação em áudio que se segue:

(...)The way you teach depends on who you are teaching, not only on what you are teaching but who you are teaching. And what we need to be sure of is that everybody is thinking similarly, observing more or less the same procedures and that everybody is following the same principles.⁵

Uma segunda *coach* é então convidada a explicar como se dá o processo de *coaching/mentoring* na instituição. No excerto a seguir, ela menciona as três fases que fazem parte do processo de *coaching*: pré-observação, observação e pós-observação (BARKLEY, 2005) e dá detalhes sobre a primeira fase, a pré-observação, e sobre o que é esperado do *coachee/mentee* nesse momento do processo.

First, we, coaches, make appointments to talk to you about the classes you are already teaching so that you can feel more self-assured about what you will be doing next week and we don't even go to the classrooms yet. It takes a little bit of time before we actually make an appointment to see you in a certain class. ...For the pre-observation meeting I like to think of some questions. The first question is what. What are you going to teach in this class that I will observe? How is the next question. How are you going to proceed in order to teach what you want to teach? And the third question would be how much. How much your students have learned what you wanted to teach. We analyse things together to see if it is clear what you intend to do in the classroom that we are going to observe.⁶

⁵ Tradução: A forma como você ensina depende de para quem você ensina, não somente o que você ensina, mas para quem você está ensinando. Precisamos ter certeza que cada um está pensando similarmente, estando atentos mais ou menos aos mesmos procedimentos e que todos estejam seguindo os mesmos princípios.

⁶ Tradução: Primeiramente, nós *coaches*, marcamos um encontro para conversarmos com vocês sobre as turmas que vocês estão ensinando para que vocês se sintam mais seguros sobre o que farão na próxima semana e nós nem vamos à sala de aula nesse momento. Leva-se um tempinho antes que marquemos uma visita à uma determinada turma... Para a reunião de pré-observação eu gosto de pensar em algumas questões. A primeira é o que. O que você vai ensinar nessa aula que eu observarei? Como é a próxima pergunta. Como você vai proceder

A *coach/mentor* esclarece que, nesse momento da pré-observação, é esperado que o professor traga um esboço consistente de seu plano de aula, conforme ela esclarece no excerto a seguir: “...It’s very important that we are aware of the same things so we can have something to discuss afterwards on the same basis.”⁷

A *coach /mentor* que abriu a reunião volta então para explicitar aos professores o que vem a ser observação propriamente dita. Ela enfatiza que tomará notas durante a observação da aula e que tentará ser o menos “intrusa” possível corroborando, assim, as ideias de Portner (2008, p. 55) que o *coachee/mentee* deve ser sempre avisado com antecedência de que o *coach/mentor* tomará notas durante a observação.

A *coach/mentor* compara a pré-observação à pré-produção de um filme, onde tudo é definido: o que se espera das personagens, a ação em si e o estabelecimento de objetivos. Para ela, é durante a observação que se desenrola a filmagem e o professor (diretor do filme) deve estar preparado para realizar mudanças caso sinta necessidade. Ela pede a opinião dos professores sobre sua ideia e todos sinalizam que concordam.

Laura, a *coach/mentor* participante da presente pesquisa, é responsável por elucidar aos professores a terceira e última fase do processo: a pós-observação. Antes de explicar sobre esse momento do trabalho, ela lembra aos professores que as *coaches/mentors* disponibilizam modelos de planos de aula (Anexos A e B) que poderão ser utilizados por eles, se assim desejarem, para planejarem suas aulas e apresentarem aos *coaches/mentors* na pré-observação. Ela explica aos professores que a pós-observação é o momento em que eles se sentam e conversam sobre a aula observada

...The way we usually conduct these mini-conferences is by asking questions that, hopefully, will guide you to reflect about the pedagogical choices that you’ve made in the class in order to accomplish your objectives. We usually ask you to think about the class: what worked, what didn’t work and why, what you would have done instead and if you were able to reach your goals.⁸

para ensinar o que quer ensinar. E a terceira pergunta seria, quanto. Quanto os seus alunos aprenderam do que você quis ensinar? Nós analisamos as coisas juntas para ver se está claro o que você fará na sala de aula que iremos observar.

⁷ Tradução: É importante que estejamos cientes das mesmas coisas para que tenhamos o que discutir em seguida sobre a mesma base.

⁸ Tradução: A forma como que geralmente conduzimos essas mini-conferências é fazendo perguntas que, felizmente, irão conduzi-lo à reflexão sobre as escolhas pedagógicas que você fez na aula para alcançar seus objetivos. Nós geralmente pedimos para você pensar sobre sua aula: o que funcionou, o que não funcionou e o porquê, o que você teria feito diferente e se você conseguiu atingir seus objetivos.

Laura complementa que, após a observação, cada *coach/mentor* elabora um relatório (Anexo C) e explicita o objetivo do encontro de pós-observação conforme o excerto a seguir:

Actually, this post observation meeting is an occasion for reflection about choices that have been made. It's an occasion when we reflect together about the class and later you receive a copy of the report that we write that is also sent to the coordination and it's filed.⁹

Laura explica que nesse encontro de pós-observação, *coach/mentor* e *coachee/mentee* já determinam as próximas observações e definem quais grupos serão observados durante o processo, já que muitas vezes é impossível para o *coach/mentor* observar todos os grupos e/ou todos os níveis ensinados pelo professor.

Em nota de campo por mim registrada observo a intenção das *coaches/mentors* em destacar o caráter não-avaliativo do processo: “(...) os relatórios são diferentes dos elaborados pelos supervisores da escola e não têm caráter avaliativo.”

Foi após esse primeiro encontro entre *coaches/mentors* e *coachees/mentees* que para mim ficou evidente que o programa desenvolvido pela instituição é um programa que eu classifico como misto, onde as profissionais mais experientes fazem ao mesmo tempo o papel de *coaches* e de mentoras. Mentoras pelo fato de serem mais experientes e estarem ali para orientar e acolher os novos professores e *coaches* pelo fato de elas utilizarem técnicas de *coaching* como parte do processo de *mentoring*.

Reconheço no programa de *coaching/mentoring* desenvolvido pela instituição na qual essa pesquisa foi realizada, algumas características descritas por Portner (2008, p. 46) presentes no que ele chama de ciclo do *coaching* (*the coaching cycle*). O autor aponta que é papel do *coach* elaborar perguntas abertas ao *coachee* durante os encontros de pré e pós-observação. Essas perguntas ajudarão o professor em um primeiro momento a melhorar e (re)pensar sobre o seu plano de aula e também o estimularão a refletir, a tomar decisões e a transformar a sua prática pedagógica.

Fica também evidente a preocupação do programa em envolver o professor recém-contratado em um processo de reflexão sobre o seu fazer. Esse processo reflexivo se enquadra

⁹ Na verdade, esse encontro de pós-observação é um momento para refletir sobre escolhas feitas. É um momento para refletirmos juntos sobre a aula e depois você recebe um relatório escrito por nós que é enviado também à coordenação e arquivado.

dentro de uma perspectiva de formação contínua do professor e não dentro de uma visão de treinamento do profissional. Autores como Almeida Filho (1997), Leffa (2001), Moita Lopes (2000) e Vieira-Abrahão (2010) fazem essa distinção (formação x treinamento) em seus trabalhos sobre formação de professores de LE.

Um outro aspecto por mim observado no processo de *coaching/mentoring* desenvolvido pela escola é o caráter não-avaliativo dele. Nunan (2001) e Portner(2008) concordam que o papel de um *coach/mentor* não deve ser de um avaliador. Em uma abordagem colaborativa de ensino, as técnicas de *coaching* e *mentoring* devem ser utilizadas na perspectiva de formação e de desenvolvimento profissional do professor e não como instrumentos de avaliação.

Verifico também que o modelo de *mentoring* adotado pela instituição se identifica com o modelo de Comunicação Integral descrito por Barkley (2005, p. 28), no qual a coordenação acadêmica/supervisão tem acesso ao que ocorre entre *coach/mentor* e *coachee/mentee* durante o processo.

4.2.2. O primeiro encontro entre Mabel e Laura: construindo a relação

Antes de encontrar a *coachee/mentee* Mabel pela primeira vez em um encontro individual, Laura envia para ela por e-mail sugestões para que ela se apresente para seus colegas, supervisores e coordenadores (Anexo D) e não se intimide em pedir ajuda quando necessitar, reforçando assim a idéia de ensino colaborativo. Laura também envia por e-mail textos acadêmicos (Anexo E) referentes ao trabalho com diferentes faixas etárias, já que no caso de Mabel, ela tem grupos de alunos com níveis e idades distintas.

O início do processo de *coaching/mentoring* foi registrado em nota de campo do dia 09 de fevereiro de 2011:

Mabel chega falando sobre a turma que ela acabou de dar aula, um grupo de crianças na faixa dos 9 anos (Junior 1). Mabel parece tensa e ansiosa. Diz que acaba de falar com a professora anterior do grupo e ela a tranquilizou afirmando que Mabel irá conseguir.

Observo que Laura começa a acessar as necessidades de sua *coachee/mentee* Mabel por meio de perguntas e indagações como confirmam os excertos extraídos da gravação em áudio realizada durante o encontro:

Laura: Which group would you like me to visit first?
 Mabel: I think we could focus on the kids.
 Laura: Which one? This one (Junior 1) we've talking about or any other one?
 Mabel: We could start with this one..... They have a history of being hectic.¹⁰

Observo que Mabel apresenta-se bastante ansiosa em relação ao trabalho com crianças e pré-adolescentes. Ela tem quatro grupos nessa faixa etária, dois em uma das escolas da instituição e dois em escolas regulares privadas do DF que têm parcerias com o curso de inglês para o qual foi contratada como professora. Além disso, Mabel também dá aulas para duas turmas de adultos: uma na própria escola de inglês e outra em um órgão público, onde a escola também mantém parceria.

Os excertos da gravação em áudio a seguir confirmam a maneira como a *coach/mentor* Laura acessa as necessidades e os estilos de aprender e ensinar de sua *coachee/mentee*:

Laura: Do you feel less comfortable teaching kids?... Is there , a lack, in your professional experience? Let's say... classroom control, classroom management... that you would like to improve? (...) what type of attention gather have you used (to capture the students' attention) ? (...) have you established classroom rules with them?¹¹

Mabel mostra-se absolutamente sincera e aberta nesse primeiro encontro como evidenciam os excertos das gravações a seguir:

Mabel: (I need) technique... classroom management and ... like really dealing with children as individuals and not a mass... (...) I like challenge... I like challenge.. I kind of like the fact that I have this group because I know I am going to succeed...¹²

Em nota de campo registro alguns aspectos elencados pelas participantes relativos ao trabalho com a turma por elas selecionada para iniciar o trabalho:

- 1) manejo da turma;
- 2) estabelecimento de regras e combinados na sala de aula;
- 3) uso da língua materna durante as aulas;

¹⁰ Tradução: Laura: Qual grupo você gostaria que eu visitasse primeiro?
 Mabel: Penso que temos que focar nos *kids*.

Laura: Qual? Esse sobre o qual temos conversado ou outro?

Mabel: Podemos começar com esse... Eles têm fama de serem agitados.

¹¹ Tradução: Laura: Você se sente menos confortável ensinando crianças?... Há uma lacuna na sua experiência? Por exemplo, controle de turma, manejo de turma... que você gostaria de melhorar? (...) O que você faz para conseguir a atenção dos meninos? ...Você já estabeleceu regras com eles?

¹² Tradução: Mabel: ...técnica...manejo de turma e ...lidar com as crianças individualmente e não como um grupo. Eu gosto de desafios...eu gosto de desafios...eu até que gosto do fato de ter esse grupo, pois sei que vou conseguir

- 4) mapa de sala;
- 5) papel e funções da monitora;
- 6) leitura de material teórico que dê suporte ao trabalho da professora.

Os pontos por mim elencados em nota de campo ilustram as necessidades e pontos a serem trabalhados pela professora e se identificam com diversos pontos elencados por Barkley (2005, p. 115-119) e Portner (2008, p. 29) em seus estudos. É evidente que, nesse primeiro encontro, *coach/mentor* e *coachee/mentee* já começam a desenvolver uma relação de confiança, respeito e profissionalismo, que é o primeiro passo mencionado por Portner (2008, p.8) para que um programa de *mentoring/coaching* seja bem sucedido. Observo o respaldo oferecido pela *coach/mentora* Laura no sentido de deixar clara a sua disponibilidade de orientar e acompanhar a *coachee/mentee* Mabel nessa sua chegada à instituição.

4.3. Cultivo

Cultivo é uma das categorias elencadas por Kram (1983, apud Silva, 2010) para descrever um processo de *coaching/mentoring*. O verbo cultivar, segundo definição do Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001, p. 887) nos remete ao trato, à dedicação, à formação e ao aperfeiçoamento de algo. No contexto de *coaching/mentoring* é exatamente neste momento que *coach/mentor* e *coachee/mentee* vão estabelecer objetivos, focar em necessidades, discutir e dividir experiências e encaminhamentos.

Na seção que se segue, apresento e analiso as notas de campo, as gravações em áudio, as entrevistas e os documentos colhidos durante o trabalho de *coaching* propriamente dito, ou seja, os momentos que englobam a pré e a pós-observação das aulas ministradas por Mabel e observadas por Laura.

4.3.1. Junior 1 – O primeiro encontro (pré-observação) (10/02/2011)

O grupo Junior 1 da professora Mabel tem 20 alunos na faixa etária entre 8 e 10 anos de idade. São alunos provenientes de uma escola privada regular do Distrito Federal que mantém uma parceria com a escola de inglês na qual esta pesquisa foi realizada. Os alunos

vão à escola de inglês duas vezes por semana durante o seu horário regular de aulas e têm aulas com duração de 1 hora, perfazendo duas horas semanais de instrução. Com essa turma, Mabel conta com o apoio de uma monitora que a auxilia com relação à disciplina, à organização para o trabalho e com a atenção individual a alunos que necessitem.

Neste primeiro encontro, a *coach/mentor* Laura inicia perguntando à Mabel como foi a sua última aula com o grupo e sobre o trabalho que tem sido feito até o momento conforme mostrado nos excertos das gravações a seguir:

- Laura: How far have you gone so far in the lesson? Where did you stop?
- Mabel: They learned “what’s your name?” and “How old are you?”¹³

Em nota de campo registro: “[...]juntas elas decidem os pontos mais significativos que precisam ser trabalhados com a turma que, em sua maioria, se referem à organização para o trabalho, à disciplina e ao manejo de turma.”

As necessidades elencadas pelas participantes e por mim registradas em nota de campo ratificam as idéias de Portner (2008, p. 29) que afirma que, em geral, professores novíços ou iniciando carreira em uma instituição, quando arguidos sobre o tipo de auxílio que necessitam de um *coach* ou mentor ao iniciarem seus trabalhos, respondem que precisam de ajuda com disciplina, manejo de classe e planejamento de aulas.

Nos excertos a seguir colhidos em notas de campo durante o encontro de pré-observação do dia 10 de fevereiro de 2011, reproduzo algumas falas de Laura e Mabel que demonstram o envolvimento de ambas com o planejamento da aula, o manejo de turma e o controle de turma por parte da professora:

- Laura:...using name cards to call kids helps a lot. (...)
- Mabel:...I’m going to introduce the mike so that the kids can speak only when they are holding the mike (...)
- Laura:...this is what we in this school expect from students.(...) How about your students? What is your main problem in terms of control? (...)
- Mabel:... I can’t get my students to listen to me... (...)
- Laura:...What strategies have you been using so far to control the group? (...) don’t start anything unless your students are with you.¹⁴

¹³ Tradução: Laura:.... Até onde você chegou nessa lição? ...Onde você parou?

Mabel: Eles aprenderam “Qual o seu nome? e Quantos anos você tem?”

¹⁴ Tradução: Laura:Usar cartões com seus nomes ajuda muito para chamar os alunos. (...)

Mabel:Vou começar a usar o microfone assim os meninos poderão falar somente quando eles o estiverem segurando... (...)

Coach/mentor e *coachee/mentee* terminam o encontro combinando que o planejamento da aula a ser observada será enviado via e-mail pela professora (Anexo F). A professora poderá utilizar os modelos enviados pelas *coaches/mentors* ou fazer o seu próprio planejamento.

Laura termina a reunião perguntando se a professora tem alguma pergunta e, com uma colocação absolutamente sincera, a professora finaliza: “Let me face my fears. I’ve been running away of them!”¹⁵

Observo nos excertos das notas de campo e nos excertos das gravações colhidos por mim na reunião do dia 10 de fevereiro de 2011 que, desde o primeiro momento, *coach/mentor* e *coachee/mentee* estabelecem uma relação de confiança, troca e respeito. Portner (2008, p. 12) aponta que a prática de *mentoring/coaching* requer interação e que, para serem produtivas, as interações devem incluir a confiança, a honestidade, o respeito e o desejo dos envolvidos no processo de trabalhar colaborativamente.

4.3.2. Junior 1 – A pós-observação (15/02/2011)

Barkley (2005, p. 127) afirma que a pós-observação é a oportunidade que o *coach/mentor* tem de dividir com o professor as observações feitas em sua aula e dar *feedback*. O autor ressalta que esse não é um encontro avaliativo, onde o observador usa a palavra por mais tempo e sim, um momento onde o *coach/mentor* deve fazer perguntas ao professor que o levem ao debate e à reflexão.

Nesse primeiro encontro de pós-observação entre Laura e Mabel, Laura inicia a reunião afirmando que Mabel teve que enfrentar uma serie de adversidades durante a aula observada por ela no dia anterior (14/02/2011). Laura inicia a conversa fazendo um breve retrospecto do inicio da aula e pede que Mabel fale primeiro, para depois ela fazer suas intervenções. O

Laura: ... isso é o que nessa escola nós esperamos dos alunos (...) e seus alunos? Qual é o seu maior problema em termos de controle? (...)

Mabel: eu não consigo fazê-los me ouvir... (...)

Laura: que estratégias você tem usado até agora para controlar o grupo? (...)

Mabel: ... não comece nenhuma atividade até eles estarem (prestando atenção) com você.

¹⁵ Tradução: Deixe-me encarar os meus temores. Tenho fugido deles.

excerto transcrito da gravação em áudio resume o estado de espírito de Mabel: “...I think that if we take into account my emotional state at that moment (when class started), it was a fairly successful lesson...”¹⁶

Os motivos que contribuíram para uma mudança no plano de aula da professora Mabel foram listados por mim em nota de campo:

A presença de um aluno com necessidades especiais na turma sem a professora ser avisada de antemão, o trânsito pesado durante a vinda da professora para a escola a fez chegar em cima da hora, o equipamento necessário para aula não funcionou (internet fora do ar).

Os contratempos acima elencados fizeram com que professora tomasse a decisão de, em um curto espaço de tempo, mudar quase que por completo seu plano de aula inicial como vemos no excerto do diálogo entre Mabel e Laura que reproduzo a seguir:

Mabel:... I really didn't know how to deal with that new student (with special necessities) and I didn't want to expose that student and I made a decision and changed my lesson plan...

Laura:... on the spur of the moment... ...what you did was a good choice.... I noticed you changed... you used several procedures you had listed (in the pre-observation), but you have changed the order...¹⁷

O excerto acima descreve a atitude da professora ao reformular seu plano original de aula que incluía uma roda dos alunos sentados no chão e que excluiria o novo aluno que estaria impedido de acompanhar o grupo por apresentar problemas de locomoção. A professora acrescenta:

Mabel: If I had to do that again I would.

Laura: This was a fair decision to do, Mabel. You were faced with many surprises that you were not prepared for...¹⁸

¹⁶ Tradução: Eu acho que se levamos em consideração o meu estado emocional naquele momento (antes da aula começar), foi uma aula até que bem-sucedida.

¹⁷ Tradução: Mabel: Eu realmente não sabia lidar com aquele aluno novo (com necessidades especiais) e não queria expô-lo e tomei uma decisão e mudei meu plano de aula...

Laura: ... no calor do momento..você fez uma boa escolha...Eu notei que você mudou...você usou vários procedimentos que você tinha listado na pré-observação, mas você mudou a ordem...

¹⁸ Tradução: Mabel: Se eu tivesse que fazer tudo novamente eu faria..

Laura: Foi uma decisão sensata , Mabel. ...Você se deparou com algumas surpresas para as quais não estava preparada.

A palavras da *coach/mentor* Laura estão alinhadas com o comentário feito por uma das três *coaches/mentors* da instituição por ocasião do primeiro encontro de trabalho entre as *coaches/mentors* e os *coachees/mentees* em 04 de fevereiro de 2011 ao se referir ao professor como um diretor de cinema que, deve agir em sala de aula como se estivesse dirigindo um filme: cortando e redefinindo cenas e promovendo mudanças se assim for necessário.

Concordo com as atitudes da professora e da *coach/mentor*. A sala de aula deve ser um espaço em constante movimento, físico e cognitivo, onde o inesperado e o não-planejado têm a sua vez e devem ser tratados com serenidade e, ao mesmo tempo, segurança. O encontro de pós-observação prossegue com as duas, *coach/mentor* e *coachee/mentee* discutindo pormenorizadamente alguns pontos considerados por ambas importantes para que o ensino e o aprendizado ocorressem naquele grupo. Em geral, os tópicos foram emergindo a partir de perguntas elaboradas pela *coach/mentor* registradas em áudio gravações:

1.Laura: What do you think about the seating arrangement?¹⁹

2.Laura: How could you have delivered your instructions more successfully?²⁰

3. Laura: What happens when students don't do homework? Do you keep track of that by marking their names down? How did you like the way you corrected homework?²¹

As notas de campo por mim registradas refletem os questionamentos da *coach/mentor*:

1. o mapa de sala e como seria feito uma organização das mesas de trabalho dos alunos para que todos consigam participar e, ao mesmo tempo, locomover-se sem problemas.

2. a dificuldade da professora em trabalhar com instruções e como ela deve proceder para ter todos os alunos atentos antes de dar instruções e exemplos que ilustrem as atividades propostas.

3. a correção do dever de casa e como a professora lida com os que não fizeram o trabalho combinado para ser feito em casa.

Coach/mentor e *coachee/mentee* seguem discutindo as inúmeras possibilidades de tornar o trabalho mais eficaz. Juntas levantam e relembram pontos positivos e negativos da aula. A *coach/mentor* deixa claro para a professora que essa é uma observação que ela chama

¹⁹ Tradução: Laura: O que você pensa sobre o mapa de sala?

²⁰ Tradução: Laura: Como você poderia ter dado suas instruções mais satisfatoriamente?

²¹ Tradução: Laura: O que acontece quando os alunos não fazem dever de casa? Você controla isso anotando seus nomes? Você gostou da forma como corrigiu o dever de casa?

de diagnóstica e que a *coachee/mentee* não deve se preocupar com o que não saiu de acordo com o planejado.

Reconheço que a *coach/mentor* elaborou perguntas abertas que conduziram a *coachee/mentee* à reflexão e ao debate acerca da eficácia do seu plano de aula tentando identificar fatores que contribuíram e/ou interferiram no processo de aprendizado do grupo.

Em alguns momentos, contudo, observo que a *coach/mentor* adota uma postura de *expert*, ou seja, de uma profissional mais experiente que opta por transmitir seu conhecimento e experiência ao professor menos experiente dizendo como ele deve proceder, como assinalo nos excertos transcritos da gravação em áudio que se seguem:

Laura:... use name cards so that you can call everybody . Name cards can be a help in your context... (...) you have a tendency to start with the same students all the time! Start with a student sitting in the middle!²²

Portner (2008, p. 57) aponta que há momentos no processo de *coaching/mentoring* em que o *coach/mentor* exerce o papel de quem mostra e afirma (*show and tell*) e que, muitas vezes, o próprio *coachee/mentee* pede ao *coach/mentor* que ele demonstre e diga como agiria em uma determinada situação, o que ocorreu em vários momentos desse encontro de pós-observação entre Laura e Mabel.

O encontro termina com a *coach/mentor* propondo à *coachee/mentee* que elas se encontrem em um mês para uma observação nesse mesmo grupo (Junior 1). A *coach/mentor* deixa claro que a lista de detalhes que devem ser observados é grande e sugere que a *coachee/mentee* estabeleça objetivos para que não se sinta frustrada mais adiante e finaliza com palavras de apoio à professora conforme registrei: “You are firm...you have a nice presence in class!”²³

As palavras finais da *coach/mentor* são extremamente encorajadoras e demonstram sua preocupação em motivar e estimular a continuidade do trabalho da professora.

²² Tradução: Laura: use cartões com nomes para que você consiga chamar todos. Os cartões com nomes podem ajudar muito na sua situação... (...) você tende a começar sempre com o mesmo aluno! Comece com um aluno sentado no meio!

²³ Tradução: Você é firme! Você tem ótima presença em sala!

Analiso o encontro como bastante positivo para as duas envolvidas no processo. Contudo, de acordo com as notas de campo feitas por mim durante a reunião, a *coach/mentor* deteve a palavra por mais tempo gerando um desequilíbrio na participação das duas, o que não deve ser a regra em uma sessão de *coaching/mentoring*.

Uma observação: o aluno com necessidades especiais, mencionado no início deste relato de pós-observação, não fazia parte desse grupo específico (Junior 1). Por confusão de sua cuidadora e acompanhante, ele foi levado à sala naquele dia dando a impressão à professora que ele seria um novo integrante daquela turma. Ele pertencia, na verdade, a outro grupo.

O documento elaborado pela *coach/mentor* Laura e enviado à *coachee/mentee* após a reunião de pós-observação do dia 15 de fevereiro de 2011 registra por escrito os diversos aspectos levantados pelas participantes acerca da aula observada por Laura (Anexo G).

4.3.3. Voltando à turma Junior 1 : a pré - observação (25/03/2011)

Mabel, a *coachee/mentee* inicia a sessão narrando como conseguiu um clima satisfatório para iniciar sua última aula com o grupo Junior 1, que tem apresentado alguns problemas com disciplina e organização para o trabalho:

Laura:...What made them quiet?

Mabel:...They are much better... they are engaged and silent before we start working...²⁴

A professora então narra o que foi feito na aula anterior com a intenção de situar a *coach/mentor* com relação ao que ela irá observar na aula seguinte. As duas passam bastante tempo recapitulando a aula anterior. A professora elenca detalhadamente tudo o que ocorreu na aula. Começam então a trabalhar o planejamento da aula que será observada e a *coach/mentor* adota o mesmo procedimento de formular perguntas abertas para que a *coachee/mentee* relate e ao mesmo tempo reflita sobre o seu trabalho conforme mostram os excertos a seguir:

²⁴ Tradução: Laura: O que os fez ficar quietos?

Mabel: Eles estão muito melhores. Estão mais engajados e calados depois que iniciamos o trabalho.

Laura:... how is this group going?
 Mabel:... they are doing very well... 100% better than they used to be...
 Laura:...are you feeling comfortable with the group?...has the quality of the teaching and learning improved?...how are your other groups doing?²⁵

Em nota de campo registro: “[o] foco da lição que será observada por Laura será cores. As duas discutem o plano em detalhes.” (ANEXO F)

Tenho, ao longo da pesquisa relatada nesta dissertação, me referido às participantes como *coach/mentor* (Laura) e *coachee/mentee* (Mabel). Considero Laura, primeiramente, uma mentora de Mabel e, ao observar suas aulas, utiliza a técnica de *coaching*. Laura atua como *coach* observando e acompanhando a professora e, junto com ela, refletindo e buscando soluções para as questões que se apresentam em sua sala de aula. Como mentora, Laura faz o papel da profissional mais experiente e familiarizada com a instituição que ensina: aquela que orienta e dá sugestões para que a professora se situe mais rapidamente na escola.

Nos excertos da gravação em áudio colhidos na reunião de pré-observação do dia 25/03/2011, Laura deixa bastante claro sua função de mentora como pode ser observado nos excertos que se seguem: “Laura:... Concerning administrative procedures, concerning adjusting to the pace and rhythm of the school... you know, I’m concerned about this... ...How about paper work?”²⁶

Observo que há um momento de pequena tensão entre *coach/mentor* e *coachee/mentee* conforme registrei em nota de campo:

A professora confessa que está com alguma dificuldade para lidar com alguns procedimentos burocráticos e organizacionais da instituição, principalmente com relação aos exercícios escritos que devem ser entregues aos alunos e pedidos com antecedência no setor de reprografia.

Laura, claramente atuando como mentora, sinaliza para a professora que o momento é propício e demanda uma melhor organização e sistematização do trabalho por parte da *coachee/mentee* como demonstram os excertos abaixo:

²⁵ Tradução: Laura: Como está o grupo?

Mabel: Eles estão muito bem! 100% melhor do que eram.

Laura: Você está se sentindo confortável com o grupo? A qualidade do ensino/aprendizagem melhorou? Como estão seus outros grupos?

²⁶ Tradução: Laura: Em relação aos procedimentos administrativos, em relação ao ritmo da escola,...você sabe..., estou preocupada com isso. E os papéis?

Laura: (...) you have to adjust more quickly to the way we manage paper work here in the school. (...)there are some procedures that need to be followed the way we do, otherwise a school with 15.000 students like ours wouldn't work.²⁷

Laura atua também como mediadora entre a coordenação/supervisão da escola para apontar para Mabel a preocupação dos coordenadores/supervisores com relação à sua organização para o trabalho como demonstram os excertos extraídos de gravação em áudio:

Laura: (...) there's concern about your organizing, your planning your lessons in a more consistent way (...)I think you need some time to organize yourself. (...)It's time for you to get more organized and try to fit your teaching profile into the school system.²⁸

As palavras da *coach*/mentora explicitam com clareza a preocupação e o interesse da instituição com relação à adaptação da professora à sua nova realidade. Mabel mostra-se visivelmente tensa e abatida.

Laura sugere que Mabel planeje as duas aulas da semana de cada grupo com antecedência. Fala que assim fazia quando era professora e que seus *coachees/mentees* ao longo dos anos lhe têm agradecido por essa sugestão: “Laura:... this way you can go through the week more lightly. You need to be more systematic to work here...”²⁹

Laura enfatiza novamente a necessidade de, em uma escola com um grande número de alunos, os professores manterem o mesmo compasso, o mesmo ritmo. Fica a meu ver evidenciado por meio de suas palavras que, dentre os muitos objetivos do *coaching/mentoring* na instituição, um dos mais importantes é a padronização e a sistematização de vários procedimentos (organização dos diários de classe, pedidos de exercícios extras, contato com pais, dentre outros) com vistas à manutenção da qualidade do ensino ministrado na escola.

Nas notas de campo recolhidas por mim nesta reunião de pré-observação (25/03/2011), anoto: Mabel apresenta-se tensa e com a aparência cansada.

²⁷ Tradução:...Você tem que se adequar mais rapidamente à maneira como lidamos com os papéis aqui na escola.....há procedimentos que devem ser seguidos dessa forma ou uma escola com 15.000 alunos como a nossa não funciona.

²⁸ Tradução: Laura: Há preocupação com a sua organização, o seu planejamento de aulas de forma mais consistente...Acho que você precisa de algum tempo para organizar-se. É hora de você se organizar e tentar adequar o seu estilo de ensinar ao sistema da escola

²⁹ Tradução: Laura: Dessa forma você pode passar a semana mais leve. Você precisa ser mais sistemática para trabalhar aqui.

O excerto do diálogo entre Mabel e Laura confirma:

- Mabel:(...) I feel that I've been getting very tired and I'm a bit behind schedule with paper work and I feel , you know, very tired.
- Laura:(...) maybe you are not using your time effectively...³⁰

Mabel pede, então, à *coach/mentor* que lhe ajude a elaborar um planejamento para a sua semana de trabalho. Juntas elas analisam o horário e as turmas da professora e começam a pensar em uma agenda semanal de trabalho com dias e horários convenientes para planejar as aulas e dias para corrigir os trabalhos dos alunos.

Laura sugere que a professora observe diferentes professores da instituição prestando atenção aos seus diversos estilos de ensinar e sugere também que Mabel compareça à escola para preparar aulas com seus colegas: “Laura:... I've met people here who come Friday afternoon to prepare classes together... this way they plan for the whole week so they don't have to worry later.... and they share...”³¹

A atitude da *coach/mentor* estimulando a professora a trabalhar colaborativamente com outros professores da instituição e também orientando sua *coachee/mentee* a observar as aulas de seus pares indica uma ação positiva da escola que assim incentiva seus profissionais a compartilharem o seu trabalho.

O encontro termina com Laura proferindo palavras de estímulo e incentivo para que Mabel dê continuidade ao seu trabalho conforme os excertos a seguir:

Laura: (...) I wish you success... I think you can make it... you have all this knowledge, all this potential, all this creativity and all you have to do is organize yourself...³²

Em nota de campo registro: “Mabel apresenta-se séria e mais circunspecta que de costume.”

³⁰ Tradução: Mabel: Sinto que tenho ficado muito cansada e um pouco atrasada com os papéis e eu me sinto, ...sabe, muito cansada.

Laura: (...) talvez você não esteja usando seu tempo com eficácia.

³¹ Tradução: Laura: Eu tenho encontrado pessoas que vêm às sextas-feiras à tarde para preparar aulas....dessa forma eles planejam para a semana toda e com isso não têm que se preocupar depois... e eles compartilham.

³² Tradução: Laura: Eu te desejo sucesso. Sei que você pode... você tem todo esse conhecimento, todo esse potencial, toda essa criatividade e tudo que você tem que fazer é organizar-se...

Avalio esse encontro de pré-observação como um encontro bastante complexo e abrangente. Nessa reunião *coach/mentor* e *coachee/mentee* não só trataram de assuntos relativos ao plano de aula e ao trabalho com a turma Junior 1, como também discutiram questões gerais relativas à adaptação da professora às regras e condutas da instituição. Foi um encontro tenso em que *coach/mentor* e *coachee/mentee* se colocaram de uma forma sincera e aberta tentando buscar saídas e soluções para as dificuldades apresentadas pela professora principalmente em relação à sua organização para o trabalho.

Considero importante destacar que, paralelamente ao trabalho de *coaching* e *mentoring* realizado por Laura com a professora recém-contratada, a professora também tem a oportunidade de se reunir com os supervisores dos cursos ministrados por ela na escola e com a supervisora de contratos acadêmicos da instituição para discutir o seu trabalho.

4.3.4. Voltando à turma Junior 1 : a pós-observação (29/03/2011)

Laura começa a reunião lendo o plano de aula (Anexo H) de Mabel em voz alta. Ela lê a parte que se refere ao perfil da turma:

Laura: They (the students) used to be incredibly wordy and restless... they would ask nonstop (in Portuguese): “posso ir ao banheiro?, que horas acaba a aula?, posso tomar água?” ...they would also stand up and move all the time... In addition, they used to be noisy and used a great amount of Portuguese in the classroom. ..However, I’m pleased with their progress. These students have come a long way since the first observation and I’m really proud of them... it’s now easier to grab their attention and the flow of the lesson has improved enormously...³³

Como é de seu hábito, Laura elabora uma pergunta relativa aos comentários da professora sobre a sua turma para incentivá-la à reflexão: “How do you relate what you wrote to what I saw yesterday?”³⁴

A professora mostra-se satisfeita com o trabalho e refere-se aos progressos alcançados pelo grupo. Laura reforça:

³³ Tradução: Laura: Eles costumavam ser muito conversadores e inquietos. Eles pediam a toda hora para ir ao banheiro, para tomar água e queriam saber quando a aula acabaria (em português). Eles também se levantavam e se mexiam o tempo todo. Além disso, eram barulhentos e falavam muito português em sala. Contudo, estou feliz com o progresso deles. Esses alunos têm um longo caminho desde a primeira observação e estou orgulhosa deles. Agora é mais fácil capturar a atenção deles e o ritmo da aula melhorou enormemente.

³⁴ Tradução: Como você relaciona o que você escreveu com o que eu vi ontem?

...small accomplishments in terms of positive attitude towards learning have been achieved. You have a positive learning environment context in class... In a class like yours, with 20 students who have never learned English before and come from a school learning context that is different from this language school... your efforts in getting them on track to learn English and profit from the activities can be a longer path for you. You are not the only teacher who has faced this problem...³⁵

Um dos objetivos primordiais dos programas de *coaching/mentoring* em uma instituição é o aprendizado dos alunos. Por meio de uma ação colaborativa, *coach/mentor* e *coachee/mentorado* trabalham para que o aprendizado se efetive dentro de uma turma. Os excertos acima refletem a preocupação da *coach/mentor* em reforçar a atmosfera favorável ao aprendizado observado por ela ao visitar a turma em 25 de março de 2011.

Registro em nota de campo: “Laura enfatiza que o grupo se mostra nesse momento bem mais colaborativo do que nas primeiras aulas e que os alunos parecem estar gostando muito de aprender.”

Os excertos do diálogo a seguir demonstram como as duas se voltam para o plano de aula e juntas analisam como os alunos têm se envolvido com as atividades propostas pela professora e o que ela tem feito para envolvê-los:

Laura: (...) have you ever thought about how your body language helps you connect with the students?

Mabel: (...) it has to do with a personal connection... I think I managed to establish a personal connection with them and they responded to that...

Laura: (...)they respond to you teaching style... this is the word... you make gestures, you are kind, you are warm, enthusiastic and you pass that on to them. You don't shout... you keep a soft voice, yet firm... way to go, Mabel!!³⁶

Fica claro nesse excerto de diálogo entre Laura e Mabel que um clima de respeito, confiança mútua e profissionalismo já se instaurou na relação entre *coach/mentor* e *coachee/mentee*. Portner (2008, p. 8) assinala que uma boa relação propicia ao *mentor/coach*

³⁵ Tradução: (...) pequenas conquistas com relação à atitude positiva para o aprendizado foram conseguidas. Você tem um contexto positivo para o aprendizado em sala. Em uma turma como a sua, com 20 alunos que nunca aprenderam inglês antes e vêm de um escola cujo contexto é diferente do desta escola de línguas... seus esforços para que eles aprendam inglês e tirem proveito das atividades podem ser um longo caminho para você. Você não é a única professora que tem esse problema...

³⁶ Tradução: Laura: você já refletiu como sua linguagem corporal te ajuda a conectar-se com seus alunos?

Mabel: Tem a ver com uma conexão pessoal. Acho que consegui estabelecer uma conexão pessoal com eles e eles responderam...

Laura: Eles reagiram ao seu estilo de ensinar ... essa é a palavra...você faz gestos, você é gentil. você é calorosa, envolvente e você passa isso para eles. Você não grita e mantém uma voz doce, mas firme.Para frente, Mabel!

desenvolver uma real compreensão das necessidades e ideias de seu *coachee/mentorado* e, ao mesmo tempo, motiva o *coachee/mentee* a compartilhar suas experiências e refletir sobre elas. O diálogo acima evidencia essa relação.

Em nota de campo registro os tópicos discutidos pelas professoras:

A coachee/mentee narra como foi feita a correção da lição de casa, como o uso da tecnologia em sala (apresentação de power point) melhora o envolvimento dos alunos com o trabalho, como a cinestesia faz diferença no trabalho com essa faixa etária e as duas também conversam sobre questões metodológicas. Como, por exemplo, trabalhar os conceitos de drilling e modelling e também como os diálogos dramatizados envolvem as crianças.

É notável que *coach/mentor* e *coachee/mentee* conversam sobre o grupo sob uma perspectiva diferente da primeira vez que se reuniram para falar sobre essa turma em uma reunião de pós-observação. *Coach/mentora* e *coachee/mentee* mostram-se bem mais animadas com os resultados alcançados pelo grupo e pela professora como refletem os excertos a seguir:

Laura: (...) if you had to use a word to qualify or to describe your steps toward your objective I think the word is well-scaffolded.....Describe your feelings when you finished that class.What would it be? The best word to describe your emotional state, your feelings about it...
 Mabel: I think just... pleased.
 Laura: Happy?
 Mabel: Yeah, when it ends, my aid and I always share this moment like... yes, another good day...this rocks and it's getting better every day...³⁷

Avalio esse encontro de pós-observação como extremamente profícuo para *coach/mentor* e *coachee/mentee*. Foi uma reunião onde houve troca, compartilhamento, reflexão e também estabelecimento de novos objetivos. Ficou definido, por exemplo, que em um próximo momento, a professora iria focar a sua atenção no controle de Português na sala de aula. Barkley (2005) e Portner (2008) são autores que ressaltam a importância de, num programa de *coaching/mentoring*, os participantes estarem sempre definindo e redefinindo juntos os seus objetivos.

³⁷ Tradução: Laura: se você tivesse que definir ou descrever seus passos para alcançar seus objetivos penso que a palavra seria “*well scaffolded*”. Descreva seus sentimentos quando você terminou aquela aula? Qual seria? A melhor palavra para descrever seu estado emocional, seus sentimentos...

Mabel: Eu acho que... satisfeita.

Laura: Feliz?

Mabel: Sim, quando terminamos, a monitora e eu sempre compartilhamos esse momento sim, mais um bom dia... dá dando certo e está melhorando a cada dia...

Em nota de campo registro o final da reunião entre Laura e Mabel:

Laura e Mabel terminam a reunião conversando sobre os diversos grupos de Mabel de diferentes níveis e faixas etárias que já foram observados pela *coach/mentor* e as duas avaliam que tem havido um grande progresso no trabalho da professora. Até esse momento (29/03/2011), Laura já observou Mabel aproximadamente seis vezes em distintos grupos.

4.4. Separação/ Redefinição

Os encontros entre a *coach/mentor* Laura e sua *coachee/mentee* Mabel perduraram até meados de abril de 2011, quando Mabel foi “*greenlighted*”, ou seja, recebeu o sinal verde por parte de sua *coach/mentor* Laura. O processo de *coaching/mentoring* iniciado em fevereiro de 2011 estava terminando. Na instituição onde a presente pesquisa relatada nesta dissertação foi realizada, o processo de *coaching/ mentoring* dos professores recém-contratados ocorre durante o primeiro semestre de trabalho dos professores.

4.4.1. A reunião final

No dia 20 de maio de 2011 as três *coaches/mentors* da instituição convocaram todos os professores contratados no início do semestre para uma reunião de avaliação e fechamento do programa de *coaching/mentoring* (ANEXO I).

A reunião contou com a presença da maioria dos professores envolvidos no processo e Laura, a *coach/mentor* que participa da pesquisa relatada nesta dissertação, em entrevista concedida no dia 08 de junho de 2011, narrou o que ocorreu nesse encontro e também teceu considerações sobre o mesmo, conforme os excertos abaixo:

o objetivo desse encontro foi fazer um encontro em que eles [*coachees/mentees*] compartilhassem conosco aspectos importantes dessa relação... desse acompanhamento que a gente tinha feito, pois todos já tinham sido liberados. [...] dessa vez acrescentamos um aspecto que foi muito importante... nós queríamos um *feedback* e, geralmente, o *feedback* ficava muito abstrato e enviamos por e-mail que gostaríamos que eles chegassem com uma consideração: poderia ser uma pergunta, uma sugestão ou qualquer aspecto que fosse de relevância no sentido de sugerir uma mudança, apresentar uma dificuldade que eles tiveram e que poderia ser trabalhada de uma forma diferente no semestre seguinte...

Aproximadamente 15 perguntas e/ou considerações foram encaminhadas às *coaches/mentors* que permitiram que os professores omitissem seus nomes no papéis, se assim o desejassem. De acordo com a *coach/mentor* Laura, dois professores optaram por fazer seus comentários oralmente durante a reunião.

Verifico na atitude das *coaches/mentors*, ao pedir para os professores se colocarem anonimamente ou não sobre o processo, a intenção de conhecer e, ao mesmo tempo, sistematizar as impressões positivas ou negativas dos *coachees/mentees* acerca do programa de *coaching/mentoring* desenvolvido pela escola deixando-os à vontade para se expressarem livremente, sem terem que identificar-se.

A atitude das *coaches/mentors* reflete uma preocupação em pensarem sobre o seu trabalho a partir das considerações de seus *coachees/mentees*. Portner (2008, p. 94) e Nunan (2001, p. 208) assinalam que *coaches/mentors* devem constantemente refletir sobre o seu papel e suas ações e também preocuparem-se com a continuidade de sua formação.

4.4.1.1. Impressões

Laura, com o consentimento das outras duas *coaches/mentors* da escola me disponibilizou os comentários feitos pelos professores que foram lidos ou comentados pelas *coaches/mentees* na reunião de 20 de maio de 2011. Dos 15 comentários enviados às *coaches/mentors*, na maioria deles os professores reconhecem a importância desse processo no seu ajuste à instituição e, principalmente, em ajudá-los a diminuir a ansiedade e se sentirem mais à vontade na escola.

Os excertos que se seguem são partes dos relatos colhidos pelas *coaches/mentors* (Anexo J) e ilustram a postura de alguns professores em relação ao programa de *coaching/mentoring*:

...Having someone work so closely with you is like having a thousand more eyes to see what's going on during classes and this is what makes this process so profitable for both parts, the *coach* and the *coachee*. (Anônimo 1)³⁸

³⁸ Tradução: Ter alguém trabalhando assim tão perto de você é como ter mil olhos a mais para ver o que está ocorrendo durante as aulas e isso é o que faz esse processo ser tão proveitosos para as duas partes, o *coach* e o *coachee*. (Anônimo 1)

...I found each step (pre and post meetings) really helping and reassuring. I enjoyed the freedom to prepare my lessons and then have them commented in detail, with very useful pointers. (Anônimo 2)³⁹

... The *coaching* process has helped me identify my weak and strong points as a teacher and acquire a better sense of classroom management. (Anônimo 3)⁴⁰

A cristalização envolvendo os dados obtidos nos excertos dos relatos redigidos pelos professores indica uma atitude bastante positiva por parte deles em relação ao processo de *coaching/mentoring*. Os excertos enfatizam sua satisfação em trabalhar colaborativamente e serem estimulados à reflexão.

Destaco também, ao examinar os depoimentos enviados pelos professores, a reação de pânico e ansiedade explicitada por alguns em relação ao início do processo:

...At first I thought the lesson observations were starting too soon after we had started, and felt somewhat threatened... (Anônimo 2)⁴¹

...The idea of having a *coach* scared me to death at first, honestly speaking. If I knew it would be that great, I wouldn't have suffered so much. (Anônimo 1)⁴²

...I felt really tense at first and I was a bit afraid of what the *coaching* would be like... (Anônimo 4)⁴³

Dois professores, entre os quinze que enviaram sugestões por escrito, apresentaram sugestões concretas:

... I believe that peer observation should be mandatory and scheduled by the coaches to every *coachee*.. I, and I assume other teachers do too, learn a lot from observing other professionals. (Anônimo 5)⁴⁴

...I feel that we should get more help with administrative procedures and forms. (Anônimo 6)⁴⁵

³⁹ Tradução: Eu achei cada passo (pré e pós-observações) bastante útil e tranquilizador. Gostei da liberdade de poder planejar minhas aulas e depois tê-las comentadas em detalhes, com observações bem úteis. (Anônimo 2)

⁴⁰ Tradução: O *coaching* tem me ajudado a identificar meus pontos fracos e fortes e a adquirir uma noção melhor de manejo de turma. (Anônimo 3)

⁴¹ Tradução: Primeiro eu achei que as observações estavam começando muito cedo e me senti um pouco ameaçado...(Anônimo 2)

⁴² Tradução: A ideia de ter um *coach* me assustou muito no início, para ser sincero. Se eu soubesse que seria tão bom, eu não teria sofrido tanto. (Anônimo 1).

⁴³ Tradução: Eu me senti bastante tensa no começo e fiquei um pouco temerosa de como seria o *coaching*.(Anônimo 4)

⁴⁴ Tradução: Eu penso que observação entre colegas deveria ser obrigatória e marcada pelo *coach* para cada *coachee*. Eu, e penso que outros professores também, aprendemos muito ao observar outros profissionais. (Anônimo 5)

⁴⁵ Tradução: Penso que deveríamos ter mais apoio com relação aos procedimentos administrativos e formulários. (Anônimo 6)

Os excertos indicam que os dois professores que fizeram sugestões ainda sentem falta de mais suporte e sugerem mais colaboração entre os colegas professores e mais apoio para melhor compreender os procedimentos administrativos da escola. Barkley (2005, p. 25) ressalta a importância da continuidade em um programa de *mentoring/coaching* e sugere que essa continuidade ocorra por meio de um programa de *coaching* entre professores da instituição.

Em sua entrevista, Laura resume os pontos que ela avalia como mais importantes levantados pelos professores na reunião de fechamento do dia 20 de maio de 2011:

- 1) - a ansiedade por parte dos professores de terem um *coach/mentor* e se sentirem na obrigação de se mostrarem assertivos e confiantes o tempo todo para eles, criando assim uma relação não verdadeira.
- 2) - a dificuldade de alguns professores com relação a aspectos burocráticos da instituição.
- 3) - o processo de *coaching/mentoring* foi encerrado abruptamente e é o *coach/mentor* quem sinaliza quando o processo irá terminar, não dando opção para o professor de não aceitar essa separação.

Laura avaliou o encontro entre *coaches/mentors* e *coachees/mentees* como muito positivo. Segundo a participante, foram ali levantados aspectos que fizeram as *coaches/mentors* refletirem e tomarem decisões importantes com o objetivo de melhorar o seu trabalho, como ilustram os excertos abaixo:

Laura:... como também temos que observar professores antigos, vamos sugerir para a coordenação acadêmica para que a gente diminua um pouco o número de observações dos professores antigos pois sobra um tempo curto para eles [os *coachees/mentees*] ...

Laura:... sugiro também que, mesmo depois de liberados, os *coachees/mentees* e nós poderíamos ter encontros quinzenais.. eu vou até ver se a gente consegue...

Outro aspecto levantado por Laura como resultado de sua avaliação pessoal do encontro é que ela sugere que o trabalho colaborativo entre professores, o planejamento de aulas em equipe e a observação de aulas entre colegas, sejam cada vez mais estimulados pela instituição.

Nessa entrevista realizada com Laura, verifico seu desejo de dar continuidade ao trabalho realizado com os *coachees/mentees* e sua admiração pelo trabalho colaborativo. Ela

menciona que irá sugerir para a Coordenação Acadêmica ações que estimulem um ambiente ainda mais cooperativo entre os professores da escola, o que avalio como uma atitude que está em total consonância com seu papel de *coach/mentor*.

A curta duração do programa de *coaching/mentoring* oferecido pela instituição é, a meu ver, um aspecto que pode ser reavaliado pelo programa. Uma das características dos programas de *coaching/mentoring* é a sua média e longa duração (Portner, 2008, p. 78) proporcionando assim ao professor uma adaptação mais tranquila à instituição e, ao mesmo tempo, a certeza por parte dos coordenadores e administradores da permanência na instituição de um profissional seguro e engajado ao projeto da escola.

4.4.2. A professora Mabel avalia a reunião final

Em entrevista concedida no dia 25 de agosto de 2011, a professora Mabel faz a sua avaliação sobre a reunião final do dia 20 de maio de 2011 quando os professores foram convidados a escrever suas impressões sobre o processo de *coaching/mentoring* oferecido a eles pela instituição:

...eu acho que ficou muito aberto essa coisa de escreva um parágrafo sobre a sua experiência... eu acho que seria mais eficiente se tivesse um formulário com perguntas mais específicas e uma partezinha com observações em aberto. .. eu acho que seria mais fácil mensurar a melhora no processo ou não..

Verifico a preocupação da professora Mabel em contribuir para que as *coaches/mentors* sistematizem melhor os resultados do processo de *coaching/mentoring*. Dessa maneira, ela troca e compartilha seu desejo de que o programa se aprimore. Mabel também expressa sua opinião em relação à atmosfera do encontro, como ilustram os excertos de sua entrevista:

Mabel:...fica um clima meio... porque às vezes as pessoas comentam alguma coisa em off e na hora de escrever escrevem outras coisas.. às vezes acho que as pessoas não estão sendo completamente sinceras... eu não lido bem com isso... é uma coisa pessoal minha...

Mabel:... por outro lado achei legal poder encontrar as pessoas pois eu e os outros coachees só nos reunimos no começo do semestre e achei bom poder ver que as outras pessoas também sobreviveram e tava todo mundo lá...

Ao ser perguntada como se manifestou em seus comentários por escrito, Mabel revela:

Mabel:...eu fui bem sincera no que eu escrevi, mas eu foquei no aspecto positivo. Eu fiquei um pouco acuada em colocar a minha opinião mais crua...
(...) eu teria ficado mais livre para me expressar se tivessem me perguntado coisas mais específicas e eu pudesse dar respostas mais simples do tipo sim ou não ou de 1 a 5 como você avalia esse processo.

As palavras de Mabel demonstram que existe ainda um pouco de constrangimento e/ou estranhamento na relação, não diretamente com sua *coach/mentor*, mas em relação ao processo como um todo. Ela se esquivava de fazer críticas ao programa, preferindo abordar somente os aspectos positivos do trabalho. Observo também que Mabel prefere se posicionar por meio de questionários fechados que para ela sistematizam e uniformizam as opiniões dos envolvidos no processo.

4.4.3. O adeus

A partir desta data, 20 de maio de 2011, Laura e Mabel se despedem iniciando um novo momento no trabalho de Mabel que agora segue seu caminho mais independentemente. Portner (2008, p. 78) afirma que um *coach/mentor* sabe que os objetivos do *coaching/mentoring* foram alcançados quando seu *coachee/mentee* demonstra autonomia para tomar decisões, age com confiança, reflete sobre suas ações e está preparado para promover mudanças.

A despedida entre *coach/mentor* e *coachee/mentee* fica formalizada por meio de correios eletrônicos trocados por elas onde elas registram suas impressões e desejos acerca do processo (Anexo K). Observo uma atmosfera de celebração e de alegria nos bilhetes de despedida de Laura e Mabel. A *coach/mentor* Laura reforça a necessidade de Mabel continuar se organizando para o trabalho e se coloca à disposição para ajudá-la quando for necessário. Mabel, por sua vez, pede a Laura que a observe novamente em um mês e a agradece com entusiasmo.

No programa de *coaching/mentoring* da instituição onde esta pesquisa foi realizada, as *coaches/mentors* utilizam o termo *green lighted* (sinal verde) para sinalizar para os professores que eles estão prontos para seguirem seus caminhos. Em minha opinião o termo

poderia ser repensado ou reavaliado pelas *coaches/mentors*, pois pressupõe que todos estão parados à espera de uma abertura, de uma passagem livre para poderem seguir em frente e não em um constante movimento como o que envolve o processo de *coaching/mentoring*.

No capítulo que se segue apresento minhas considerações finais a respeito deste estudo tendo como base a análise e discussão dos dados apresentados no capítulo 4. Aproveito para retomar as perguntas de pesquisas e discorrer sobre os principais resultados referentes a cada uma delas.

CAPÍTULO 5

REFLEXÕES FINAIS

“A meta da vida não é a perfeição, mas o eterno processo de aperfeiçoamento, amadurecimento, refinamento.”

John Dewey

O estudo apresentado nesta dissertação tem por objetivo investigar duas ações colaborativas, *coaching* e *mentoring*, praticadas em uma instituição de ensino da língua inglesa. As práticas que almejam estimular o diálogo e a parceria entre professores e promover uma cultura de colaboração nos contextos escolares conduzem os nelas envolvidos não somente à reflexão sobre o seus fazeres, mas também ao debate e à discussão do que é realmente significativo e interessante para a comunidade escolar. As práticas colaborativas estão presentes em algumas instituições de ensino, mas perdura o desafio de melhor contextualizar, sedimentar e definir tais práticas para que assim alcancem todo o seu potencial.

Neste capítulo, apresento algumas reflexões sobre o resultado deste estudo com base nas perguntas orientadoras relativas às práticas do *coaching* e do *mentoring* na formação de professores de inglês que foram apresentadas no capítulo 1 desta dissertação. Para isso retomo a seguir as perguntas de pesquisa:

1. Quais as expectativas da instituição e dos participantes em relação às práticas do *coaching* e do *mentoring*?

Ao acompanhar a trajetória da *coach/mentor* Laura e de sua *coachee/mentee* Mabel durante o período em que as duas trabalharam juntas, observei que a *coach/mentor* tem absoluta clareza de seu papel: a de uma profissional experiente e preparada que acolhe os professores com ou sem experiência contratados pela escola de inglês e os auxilia com relação à sua adaptação à metodologia e aos procedimentos organizacionais da escola. Por ser a escola uma instituição com um grande número de alunos e, conseqüentemente, de professores, cabe aos *coaches/mentors* apresentar e acompanhar esses profissionais com vistas a uma padronização do trabalho deles na instituição. Essa padronização é vista por mim como uma garantia de que a instituição espera ter da qualidade do serviço por ela prestado: o de ensinar a língua inglesa a um grande número de alunos de faixas etárias e níveis de conhecimento diversos apresentando um corpo docente que apresenta coerência com relação à metodologia e aos procedimentos burocráticos presentes na instituição.

Mabel, por sua vez, tem pouco conhecimento acerca do que é um processo de *coaching/mentoring* e inicia esse processo mostrando-se cautelosa e, ao mesmo tempo, disposta a receber orientação de alguém mais experiente. Mostra-se bastante tensa no início e, ao chegar ao final do processo, relata que o volume de trabalho demandado no começo do semestre como planejamentos detalhados de aulas e reuniões de pré e pós-observações causaram-lhe ansiedade.

Mabel deixa claro, ao longo deste estudo, que apesar de ter grandes expectativas no início do processo, ela considera a interrupção do trabalho um pouco abrupta. Para ela, *coachee/mentee*, o trabalho poderia ter tido continuidade e a decisão de quando ele terminaria poderia ser sido tomada entre *coach/mentor* e *coachee/mentee*.

Desde o início, Mabel sinaliza seu desejo de que o processo tenha um caráter informal, e que *coach/mentor* e *coachee/mentee* sentem juntas para planejar aulas, discutir objetivos e que, se necessário, a *coach/mentor* indique para ela o caminho que ela considera o melhor a seguir.

2. Como são negociados os objetivos e compartilhadas as experiências entre *coach/mentor* e *coachee/mentee*?

Ao longo deste estudo, pude observar a emergência de alguns pontos essenciais em um programa de *coaching/mentoring* (Portner, 2008; Barkley, 2005; Knight, 2009):

a. a preocupação por parte da *coach/mentor* em estabelecer uma atmosfera favorável ao trabalho colaborativo enfatizando e construindo com sua *coachee/mentee* uma relação de respeito, confiança e profissionalismo.

b. a disponibilidade e o interesse por parte da *coachee/mentee* em participar do programa apesar de não ter conhecimento das práticas de *coaching/mentoring*.

c. a preocupação por parte da *coach/mentor* em coletar e analisar informações a respeito do estilo de aprender e de ensinar de sua *coachee/mentee*, conduzindo-as assim a uma maior compreensão das necessidades profissionais da professora.

d. a utilização dos passos do *coaching*, que envolvem os momentos de pré-observação, de observação e de pós-observação, proporcionando ao *coachee/mentee* a oportunidade de

refinar suas habilidades profissionais, refletir e ressignificar a sua prática e buscar tornar-se independente no processo de tomada de decisões.

e. a percepção por parte da *coach/mentor* e da *coachee/mentee* da importância do trabalho colaborativo ao estimularem e demandarem uma maior troca entre os professores da instituição por meio de observações de aulas e planejamentos conjuntos.

f. a constatação por parte das duas envolvidas no processo, *coach/mentor* e *coachee/mentee* da necessidade de o processo tornar-se mais prolongado, mesmo que os encontros se tornem menos regulares ao longo do tempo.

3. Quais as implicações do *coaching/mentoring* no processo de formação de professores?

Ao longo do presente estudo, pude observar a preocupação da instituição pesquisada em proporcionar aos seus professores recém-contratados a oportunidade de se desenvolverem profissionalmente por meio do programa de *coaching/mentoring*.

Essa atitude mostra-se em consonância com a visão de Bailey, Curtis e Nunan (2001) que apontam que as práticas de *coaching* e *mentoring*, apesar de serem amplamente utilizadas em escolas regulares de diversas partes do mundo, podem ser perfeitamente adaptadas às escolas de línguas.

Ao participar desses programas, o professor tem a oportunidade de ser acompanhado por um profissional mais experiente que o auxilia a compreender os aspectos burocráticos e organizacionais da instituição e, por meio de encontros e observações de aulas, ajuda-o a refletir sobre o seu fazer pedagógico. Dessa forma, descortina-se para o professor uma maneira de engrandecer a sua formação e perceber que o trabalho compartilhado pode ser uma alternativa para uma educação mais transparente e democrática.

5.1. Contribuições da pesquisa

Acredito que a presente pesquisa pode contribuir para o aprimoramento na formação de professores de línguas. Ao investigar, descrever e interpretar as práticas colaborativas do *coaching* e do *mentoring* em uma instituição que as oferece aos seus professores recém-

contratados, tenho a intenção de divulgá-las e torná-las mais conhecidas e, quem sabe, reproduzidas, com ou sem adaptações, em outras instituições de ensino.

Tenho também como objetivo retornar os resultados obtidos na pesquisa relatada nesta dissertação a todos os envolvidos nessa experiência com a intenção de contribuir para a sua reflexão acerca do processo.

5.2. Limitações da pesquisa e propostas de estudos futuros

Mesmo em países onde as práticas do *coaching* e *mentoring* em escolas regulares são mais comuns, o número de pesquisas realizadas sobre o tema ainda é incipiente. Knight (2009, p. 1) aponta que, a partir do final dos 90, há um crescente interesse pelo assunto e que cada vez mais essas práticas têm sido implementadas nas escolas. Por ser um assunto bastante recente e por eu ter conseguido pouquíssimas informações em língua portuguesa sobre o assunto, me senti, de certa forma, limitada para desenvolver o meu trabalho. Acredito no trabalho colaborativo, mas infelizmente, ao longo desta pesquisa, tive poucos interlocutores com quem pudesse debater e trocar informações sobre o tema escolhido.

Aproveito a oportunidade para apresentar algumas propostas de estudos futuros com vistas à ampliação do conhecimento sobre as práticas do *coaching* e do *mentoring* e de outras ações colaborativas, conforme sugiro a seguir:

- 1) processos colaborativos na formação de professores de línguas noviços;
- 2) o papel e a formação de mentores e *coaches* na educação;
- 3) treinamento versus formação de professores de línguas;
- 4) a formação continuada de professores de línguas em seus ambientes de trabalho;
- 5) implementação de ações colaborativas em escolas de línguas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 1993.
- _____. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. *APLIEMGE Newsletter*, vol. 1, p. 29-41, 1997. Disponível em: < www.let.unb.br/jcpaes/images/professores/.../tendencia.doc >. Acesso em: 13 mar. 2011.
- _____. (org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.
- ALVAREZ, M. L. O. O Papel dos Cursos de Letras na Formação dos Professores de Línguas: Ontem, Hoje e Sempre. IN: SILVA, K. A. (org.) *Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas*. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 235-255.
- ARAÚJO, A. *Coach: um parceiro para o seu sucesso*. São Paulo: Gente, 1999.
- BAILEY, K.; CURTIS, A.; NUNAN, D. *Pursuing Professional Development: the Self as Source*. Boston, MA: Heinle e Heinle, 2001.
- BARKLEY, S. *Quality teaching in a Culture of Coaching*. Lanham: Rowman e Littlefield Education, 2005.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Qualitative Research for education: an introduction to theory and methods*. Needham Heights, MA: Allyn e Bacon, 1998.
- BROWN, J. D.; RODGERS, T. S. *Doing second language research*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- CASANAVE, C.P. Case Studies. In: PALTRIDGE, B; PHAKITI, A. (org). *Research methods in Applied Linguistics*. London: Continuum, 2010. p. 66-79.
- CAVALCANTI, M.C.; MOITA LOPES, L.P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. vol. 17, 1991.
- CELLANI, M. A. A. Questões de Ética na Pesquisa em Linguística Aplicada. *Linguagem e Ensino*, vol.8, no 1, 2005.
- CHIZOTTI, A. *Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- CRESSWELL, J. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.
- CENTRE FOR THE RESEARCH AND EVIDENCE IN EDUCATION (CUREE). *National Framework for Mentoring and Coaching*. Reino Unido, 2004-2005. Disponível em: < <http://www.curee-paccts.com/resources/publications/national-framework-mentoring-and-coaching> >. Acesso em: 7 jul. 2011.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs) *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUFF, P. A. Research Approaches in Applied Linguistics. In: KAPLAN, R. B. (ed). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. New York: Oxford University Press, 2002.

_____. *Case Study Research in Applied Linguistics*. New York: Routledge, 2010.

FALTIS, C. Case Study Methods in Researching Language and Education. In: HORNBERGER, N.; CORSON, D. (eds). *Research Methods in Language and Education*, vol. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997.

FANSELOW, J. F. Let's see: contrasting conversations about teaching. In: RICHARDS, J.; NUNAN, D. (eds.) *Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press, 1990.

FREEMAN, D. Intervening in practice teacher. In: RICHARDS, J.; NUNAN, D. (eds). *Second Language teacher education*. New York: Cambridge University Press, 1990.

FREIRE, M. A Formação Permanente. IN: NOGUEIRA, A.; GERALDI, J. W. *Paulo Freire: Trabalho, Comentário, Reflexão*. Petrópolis: Vozes, 1990.

FREIRE, P. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GEBHARD, J. Models of supervision: choices. In: RICHARDS, J.; NUNAN, D. (eds). *Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press, 1990.

GEBHARD, J.; UEDA-MOTONAGA, A. The Power of Observation: "Make a wish, make a dream, imagine all the possibilities!" In: NUNAN, D. *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 179-191.

GEBHARD, J.; GAITAN, S.; OPRANDY, R. Beyond prescription: the student teacher as investigator. In: RICHARDS, J.; NUNAN, D. (eds). *Second language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press, 1990.

GIMENEZ, T. *Learners becoming teachers. An exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil*. Lancaster : Lancaster University, tese de doutorado, 1994.

HOLLIDAY, A. Analysing Qualitative Data. In: PALTRIDGE, B. e PHAKITI, A. (eds). *Research Methods in Applied Linguistics*. London: Continuum, 2010. p. 98-110.

JOHNSON, D. M. *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman, 1992.

KISE, J. A. G. *Differentiated Coaching: a framework for helping teachers change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2006.

KRAM, K. Phases of the mentor relationship. In: *The Academy of Management Journal*. vol. 26, no. 4, 1983.

KOHN, B.; NANCE, B. Creating Collaborative Cultures. In: *Educational Leadership*, vol. 67, no. 2, 2009.

KNIGHT, J. *Unmistakable Impact: A partnership for Dramatically Improving Instruction*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2011.

_____. *Coaching: Approaches and Perspectives*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2009.

_____. *Instructional Coaching: a partnership approach to improving instruction*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2007.

LAZARANTON, A. Qualitative Research in Applied Linguistics: A Progress Report. *TESOL Quarterly*, vol. 29, no. 3, 1995.

LEFFA, V. J. (org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001.

Mc INNERNEY, J.; ROBERT, T. S. Collaborative or cooperative learning? In: *Online collaborative learning: theory and practice*. Hershey: PA: Information Science Publishing, 2004. p. 203-214.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

MOURA FILHO, A. C. L. *Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. Brasília, 2005, 281p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

_____. *Reinventando a aula: Por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. Brasília, 2000, 161p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernáculas, Universidade de Brasília, 2000.

_____. *Por uma nova maneira de ensinar e aprender uma língua estrangeira*. Brasília, inédito.

NUNAN, D. *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

PORTNER, H. *Mentoring New Teachers*. Thousand Oaks: CA, 2008.

RICHARDS, J. *Beyond Training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

RICHARDS, J.; FARRELL, T. S. C. *Professional development for language teachers: strategies for teacher learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

RICHARDSON, L. Writing: a method of inquiry. In: DENZIN N. K.; LINCOLN Y. S. (eds) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, 1994. p. 516-529.

SILVA, C. R. E. Orientação profissional, *mentoring*, *coaching* e *counseling*: algumas similaridades e singularidades em práticas. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. jul-dez, 2010. vol. 11. n. 2, p.299-309.

STAKE, R.E. Case Studies. In: DENZIN N. K.; LINCOLN Y. S. (eds). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, 1995.

van LIER, L. Case Study. In: KINKEL, E. (ed). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação de professores de línguas: Passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A.(org). *Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas*. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 225-233.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WALLACE, M. *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WOLK, L. *Coaching: a arte de soprar brasas*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2008.

WOOD, D; BRUNER, J; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. In: *Journal of child psychology and psychiatry*. vol 17. p. 89-100, 1996.

YIN, R. *Case Study Research Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994.

APÊNDICE A – Autorização do Centro Binacional

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA –
PPGLA**

TERMO DE CONSENTIMENTO

Atesto que eu,, fui informado dos objetivos desta pesquisa e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações a respeito da pesquisa e que este Centro Binacional terá suas informações preservadas de acordo com os princípios éticos da pesquisa.

A pesquisadora **Margarete de Oliveira Santos Nogueira** certificou-me de que os **registros coletados** serão utilizados **apenas em sua dissertação de mestrado** e os resultados obtidos poderão ser divulgados em eventos e/ou revistas científicas. Ela também me informou que esta pesquisa não prevê contribuição financeira à instituição uma vez que os dados obtidos poderão ser utilizados pela própria instituição para reflexões e uso futuro.

Caso tenha novas perguntas sobre este estudo, posso contatar a pesquisadora Margarete de Oliveira Santos Nogueira pelo telefone **(61) 82021708**.

Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

		/	/	
Assinatura do Representante da Instituição				Data
		/	/	
Assinatura da Pesquisadora				Data

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Concordo em participar voluntariamente da pesquisa, assegurando que as informações por mim divulgadas são verídicas.

Estou ciente de que:

A minha participação é voluntária, sem coerção.

Posso em qualquer momento, desistir de participar como informante.

Minhas respostas, orais ou escritas, permanecerão anônimas.

Minhas respostas poderão ser utilizadas na dissertação, relatórios e eventuais artigos e apresentações sobre o estudo.

Declaro ainda que:

Fui informada (o) dos procedimentos que serão utilizados e entendo qual será minha contribuição como participante.

Recebi uma cópia desse termo de consentimento.

Brasília, _____ de fevereiro de 2011.

Contato: margaretebrasilialia@hotmail.com

(061) 92181892

APÊNDICE C – Questionário (*coach/mentor*)

Estimulando a reflexão sobre sua experiência com *coaching e mentoring*:

(adaptado Portner, 2005, p. 103)

1. What, to you, is the most enjoyable aspect of coaching/mentoring? Why?

It is the fact that coaching gives me the opportunity to share personally all I've learned and studied about effective teaching. These personal encounters, which are professional opportunities to exchange knowledge and experience, give me great pleasure, especially when the coachees' reflections clearly indicate that he/she has started to raise awareness about her/his own teaching practice and difficulties, as well as about what has made him/her accomplish his/her objectives successfully. This give-and-take really fulfills my coach soul. I really feel SO rewarded when I begin perceiving my coachees gaining confidence and blooming in creativity, yet keeping their SS tuned in to the lesson, guiding them softly and firmly towards their objectives. Then, Laura really rocks!

2. What is the most stressful?

While observing a class, to realize that the *coachee* doesn't connect to the age level he is teaching at all. That no matter how much he/she tries, his/her teaching style doesn't match the learners' needs/expectations: the strategies don't work because he/she actually doesn't like teaching the age level. The T somehow passes this impression on to the group who, in their turn don't live up to the T's expectations. Then, I realize that in such cases I can do very little to help the teacher... This becomes especially stressful because I know the *coachee* has to learn to cope with the difficulties naturally raised in the classroom due to this gap: his personal attitude regarding the age level and his SS' needs.

3. Is your *coachee/mentee* motivated by and cooperative in the process? What makes you think so?

Yes. Her enthusiasm and openness clearly expressed her interest in the coaching process. She was flexible concerning our meetings, usually sent her lesson plans before our pre, and was very eager to feel comfortable with her groups – several different age/proficiency levels, unfortunately. She wanted to adjust fast so eagerly that one day she opened space to discuss a few personal matters that were hampering her adjustment to the school methodology and flow of her coaching process. For example, the fact that she had difficulty organizing herself more effectively for her classes and did not keep an agenda to better manage her time/appointments. Actually, timing her activities effectively was one of her main challenges.

4. If you were to describe your major responsibility as a coach/mentor, what would you say?

I believe it was not becoming too prescriptive in my meetings so I wouldn't block her creativity, yet help her stay on track, regarding the methodological approach we subscribe to in our institution.

5. Do you know enough about your coachees/mentees and their classroom performance to mentor them effectively?

Well... I always try to know as much as I can about my coachees' former classroom experience right in the beginning. Then, as I started observing classes, this knowledge was naturally enhanced as we discussed her successes and difficulties, and more questions were raised related to her former experience and the learning contexts she was teaching last semester. In her case, I advised the Academic Coordinator to take one of her groups from her due to her visible difficulties in managing children's classes successfully (and without SO much effort) and her schedule on two specific week days, especially due to the fact that she was teaching at three different branches.

6. Which of your mentoring/coaching abilities is the strongest? Weakest? Why?

Coachee:

Strongest: Besides her excellent command of the English lg, her ability to create/use computer-based material to enhance her classes. Also, her soft, pleasant way of connecting with her SS.

Weakest: Ability to keep track of time while doing fun, motivating activities (she has a tendency to become too flexible when her SS are excited about an activity or game and lets it extend too long to the detriment of other stages in her lesson plan) . Actually, also keeping better track of her own time outside the school hours so she manages lesson planning and paper work/hw correction more effectively, which can prevent burn-out; to keep control of her SS (including the use of L1 in class), especially children, when doing interactive activities. Lesson planning was also a challenge for her.

Myself: Strongest – ability to connect and develop a trustworthy relationship with the coachee.

Weakest: not to control my anxiety better in order not to demand/expect too much quickly/ at once from my coachees. This sometimes implies ordering/rating my goals with each coachee more carefully. However, I also believe that time constraints regarding the test schedules and the upcoming regular teachers' observations add pressure on me. Getting the coachee 'ready' in two months is quite a challenge for me.

7. Do you have a good handle on your coachee's professional needs and what do you do to help him/her address them? 6. Which of you mentoring/coaching abilities is the strongest? Weakest? Why?

I believe I do. Besides having suggested some teachers' names for peer observation, I've also helped her plan classes (one of her main difficulties) a few times, which were occasions on which I asked her many Qs that helped her raise awareness about the pedagogical procedures she intended to use, her learners' needs, and her own teaching preferences/style. Also, since I noticed she tended to get carried away when planning classes and sometimes tended to move away too far from the book, I suggested she stay more tied to the Teachers' guide when planning and only

add touches that would personalize the lesson more closely to her SS' needs. Only after grasping the school pedagogical approach more closely should she start moving away from the book more independently. This was one of the main tips I gave her to help her cope with her difficulties regarding time x schedule x lesson content x test dates. I also gave her a short bibliography with books focusing on practical classroom activities and some interesting sites.

8. How do you:

-decide how you will work with your mentee/coachee?

This decision is taken during our first personal meeting, when I learn more about the coachee's former professional experience. However, there's a common practice, which includes going through all the levels/books the coachee has in one specific semester, assessing the coachee's main difficulties, letting her choose the class she wants to be observed in first, and setting the date of the first observation (pre-meeting, observation proper, and post-observation). Assigning class/peer observation is also a common procedure right in the beginning. Lately, I've also started using peer-mentoring, which I intend to begin using more regularly this semester. We also have a closing meeting towards the end of the semester, when we wrap up the outcomes of the semester up to this date. There is also a whole-group (of coachees) meeting at the end of the coaching process (middle of the semester), an occasion on which they share their feelings about the experience with the whole group and make suggestions.

-evaluate the effectiveness of your mentoring/coaching?

I believe it has worked very well in several cases. In general, most of my ex-coachees have adapted to the school methodology quite well within the expected time frame. Unfortunately, there have been a few cases of failure, in which other factors have played a major role, such as the coachee's limited teaching experience, incompatibility of the coachee's personality traits with the school methodology, and the coachee's total lack of classroom control. On the other hand, the frequent observations and meetings in the two-month coaching period in the present system

seem to be working well for most of the cases. When necessary, sometimes, we continue backing up the coachee for a few weeks in the beginning of the following semester, though. Personally, however, I believe that the coaching process might be significantly enriched could it be extended throughout the whole semester. The senior teachers' observations, however, take up the rest of my time in the school semester, unfortunately. On the other hand, it's important for me to mention that any coachee can refer back to me for help any time after he/she has been green lighted. Some do; some don't.

-use technology and other resources in the process?

I keep in touch with my coachees by means of group-emails, FB, and MSN. I also send them interesting sites and magazine articles.

-involve other people in you coaching/mentoring?

As mentioned above, besides recommending peer observation, I've just started using peer-mentoring. I've also asked supervisors/coordinators to drop in and visit when the coachee has shown difficulty adjusting. That's when I ask for another observer's eyes to help me draw a conclusion, which also happened in the case of the teacher that was not green lighted last semester. I also recommend the coachee look for help in the TS' Room regarding paper work and other bureaucratic issues.

APÊNDICE D – Roteiro da primeira entrevista com as participantes (realizadas separadamente em 03 de fevereiro de 2011)

Entrevista: *coach/mentor*:

1. Gostaria que você me contasse sobre a sua formação como professora de inglês e sobre a sua trajetória profissional.
2. Fale um pouco sobre o seu trabalho como *coach* e como a prática do *coaching* surgiu e tem se desenvolvido nesta instituição.
3. Quais são as expectativas da escola e dos *coaches* em relação ao programa?
4. Quais são os objetivos da instituição ao implantar tal programa?

Entrevista: *coachee/mentee*

1. Professora, eu gostaria que você se apresentasse e gostaria também de saber sobre a sua trajetória profissional.
2. Você acaba de ser contratada para trabalhar como professora de inglês aqui nesta escola. Vai começar em breve a participar do programa de *coaching*. Eu gostaria de saber se você tem algum conhecimento sobre essa prática e quais são suas expectativas em relação ao programa.

APÊNDICE E – Roteiro da última entrevista com as participantes.

Entrevista: *coach/mentor* (realizada no dia 8 de junho de 2011)

1. Professora, eu gostaria que você fizesse uma avaliação do programa de *coaching/mentoring* do primeiro semestre de 2011 desta instituição.
2. Como foi a reunião de fechamento do processo com todos os professores que foram contratados neste primeiro semestre de 2011?
3. Como você avalia o programa de *coaching/mentoring* realizado no primeiro semestre de 2011? Você tem alguma sugestão de melhoria ou mudança para o programa para o próximo semestre?

Entrevista: *coachee/mentee* (realizada no dia 25 de agosto de 2011)

1. Professora, gostaria que você nos contasse sobre a sua experiência como *coachee/mentee* durante o seu primeiro semestre de trabalho na instituição. O programa correspondeu as suas expectativas?
2. Como você avalia a experiência de ter sido acompanhada por uma profissional mais experiente durante quatro meses e qual o reflexo deste processo na sua formação profissional?
3. Na sua opinião, quais são os pontos positivos e os pontos negativos do programa de *coaching/mentoring*?
4. Como você se sente após cinco meses como professora desta instituição?

APÊNDICE F - Transcrição da entrevista com a *coach/mentor* Laura realizada em 3 de fevereiro de 2011.

Margarete: Fale um pouco sobre o seu trabalho na instituição como *coach*. O que significa ser *coach* aqui, quantos *coaches* trabalham aqui na escola?

Laura: Então... chegamos no estágio que nos interessa agora. Nós abrimos uma consultoria, nos desligamos da instituição formalmente, não temos vínculo com carteira assinada. Nós abrimos uma consultoria com pessoa jurídica. Somos três colegas e temos um contrato que é renovado anualmente em que fica estabelecido que a gente é...é responsável pelo processo de adaptação e de ajustes metodológicos que se façam necessários na experiência inicial em sala de aula de todos os professores novos contratados. Novos não significam inexperientes. Significam novos na equipe. Número 2: fazer observações também numa certa percentagem de professores que já fazem parte do staff, professores antigos que já estão aqui há muito tempo. Então a gente divide entre nós três e todos os professores novos passam conosco um período de ajuste que varia de acordo com a experiência deles e também não é só isso, às vezes eles têm experiência, mas varia com o tipo de turma que é dado para ele. Depende do perfil do grupo, das circunstâncias, da faixa etária, do nível, do horário que os alunos estudam, das turmas que são dadas para o professor. Às vezes o professor tem uma experiência limitada, mas às vezes ele tem experiência e faz uso de vários recursos, mas o grupo realmente é um grupo que exige um olhar diferente e então pedimos ajuda para a psicóloga da instituição e às vezes pedimos para o supervisor do grupo dar uma olhada. É o caso de grupos de crianças bem pequenas ou com turmas de escolas regulares. Então o que fazemos é isso, tentar facilitar o ajuste dessas pessoas que são contratadas semestralmente de forma que eles consigam, com sucesso, passar por esse período de adaptação, e se tornem independentes, confiantes e entusiasmados e, acrescento mais uma coisa, felizes. Eu acho que tem que ter uma dose de felicidade. Importantíssimo. Quando eu percebo que tá aquela experiência dolorosa... Eu me lembro de duas experiências... me lembro dizer para eles: quando você tiver sorrindo e você tiver se sentindo mais leve, você terá realmente conseguido se adaptar ao ritmo, às demandas que a instituição faz, pois não são só acadêmicas. Tem essa questão toda burocrática que é imensa e que, no início, pesa tanto quanto as dificuldades de sala de aula, de lidar com alunos comportamento difícil ou então

com procedimentos metodológicos. Isso tudo é *overwhelming* no início. Essa sensação acontece. E tem um suporte para que eles se sintam otimistas, não *overwhelmed*. E nosso papel é mostrar que isso é transitório. É difícil. Existem muitas demandas. Eles têm que abdicar num período da vida deles de muitas outras coisas para poderem focar não só academicamente, profissionalmente, na preparação de aulas, no tipo de aluno, o que nós *coaches* trabalhamos mais diretamente, como também com as outras demandas burocráticas da escola, pelo tamanho da escola e pela necessidade que se faz de (++) esperar que os professores sigam certos rituais, certos protocolos.

Margarete: E quais são os passos do *coaching*?

Laura: A instituição dá um backup acadêmico, profissional através da contratação de três professores experientes que vão estar acompanhando o professor em sala de aula. Isso envolve a preparação da aula, a observação da aula, o desenvolvimento da aula em si e em loco e uma reflexão posterior sobre aquela aula, que é compartilhada. E o resultado final desse processo é um relatório, né, em que se resume os pontos positivos, os pontos que precisam ser melhorados, dedicar uma atenção mais específica e tal e um *overall feeling*, (++) não me lembro a palavra em português, em que você transmite as suas impressões gerais daquela turma. Você dá um foco seu. São percepções, às vezes, nem sempre ().

Margarete: Obrigada.

**APÊNDICE G – Transcrição da primeira entrevista com a *coachee/mentee* Mabel
realizada em 3 de fevereiro de 2011.**

Margarete: Fale sobre a sua trajetória profissional.

Mabel: Sou professora de inglês há seis anos e tem dois anos que estou afastada um pouquinho da sala de aula de uma instituição mesmo. Trabalhei na Cultura Inglesa por quatro anos, dos 18 (++) de 2004 a 2008.

Margarete: Quantos anos você tem, professora?

Mabel: Tenho 25 agora. Comecei aos 18. Eu fazia Letras /Inglês na UnB. Eu entrei com 17 e fui desligada no meio do curso, com 19. Mas eu quero, eu to trabalhando pra entrar com processo de reintegração no meu curso e (++) nesse meio tempo eu fiz todas as certificações de Cambridge . Fiz o curso CELTA no ano passado e passei com A.(+++). Eu gosto muito de dar aula e essa questão da metodologia, dos princípios por trás da sala de aula me interessam muito. Eu gosto muito de pesquisar.

Margarete: Você tem planos para retornar para o curso de Letras, professora?

Mabel: Tenho, tenho sim. Eu preciso escrever meu formulário de reintegração e pretendo fazer isso ainda nesse semestre. Aí vão faltar 96 créditos para eu me formar.

Margarete: Certo. Professora, você é recém-contratada desta instituição e você será *coached*. Você será acolhida por uma profissional mais experiente que você e eu gostaria de saber o que você sabe sobre *coaching* e quais as suas expectativas em relação à essa prática.

Mabel: Olha, eu (++) assim formalmente eu não sei se sei uma definição de coach, mas para mim um *coach* é aquela pessoa que vai trazer à tona o melhor do que você tem. O que espero de um *coach*? Uma pessoa que me guie pra poder usar o talento e as habilidades que eu tenho, mas que dê uma polida nisso e me levar passo a passo pra eu melhorar a minha prática de ensino. (++) No começo quando eu comecei a dar aula, a gente fazia essas observações e eu ficava muito nervosa porque eu não entendia bem isso de que a observação era pra me formar como professora. Eu sempre ficava naquela ansiedade que aquela pessoa estava me avaliando ou que eu seria prejudicada de alguma forma se algo não desse certo na sala de aula. Mas por

causa da minha experiência hoje eu percebo que é uma benção ter um *coach* e eu fico feliz de e estar madura o suficiente para eu ter uma *coach* tão é (+++) tão (+++)assim (+) não só experiente, mas competente. Que tem todas essas *skills*, toda essa bagagem. Eu tô muito feliz de poder ter isso aqui na escola.

Margarete: Obrigada, Mabel.

APÊNDICE H – Transcrição da última entrevista com a *coach/mentor* Laura realizada no dia 8 de junho de 2011.

Margarete: Laura, me fale sobre a reunião final com os *coachees/mentees*.

Laura: Então, sim, no dia 27 de maio a gente convocou um *meeting* com os *coachees* cujo objetivo era (+) ter um encontro onde eles compartilhassem conosco aspectos importantes dessa relação, (++)desse acompanhamento que a gente tinha feito porque todos já tinham sido liberados e nós acrescentamos um aspecto que (+) foi muito importante. O que imaginávamos que poderia acontecer, aconteceu. Nós queríamos um *feedback*. Geralmente, esse *feedback* ficava muito abstrato e mandamos um *email* pedindo que eles chegassem com uma consideração. Poderia ser uma pergunta, uma sugestão, (++) qualquer aspecto que fosse de relevância, ou no sentido de sugerir uma mudança, comentar uma dificuldade, apresentar uma dificuldade que tiveram e que poderia ser trabalhada de forma diferente no semestre seguinte e a maioria trouxe. Eram (++) 21 ou 22 e faltaram dois papezinhos só. Esses quiseram dizer pessoalmente. Queriam dizer que tinha sido fundamental. Eles foram elogiosos, mas nós não queríamos só isso. Por isso a gente pediu os comentários por escrito e anônimo e que eles não se identificassem para eles ficarem mais à vontade. Então nós recebemos não muitas sugestões, umas quatro talvez. A maioria foi (++) foram comentários em que eles reconheciam a importância do processo no ajuste e (+++) principalmente sabe (++) em ajudá-los a diminuir a ansiedade e a se sentirem mais à vontade. Os depoimentos foram muito interessantes. Me lembro de uma professora que falava do pânico dela ao saber que ia ser acompanhada, que ia ter uma *coach*. Uma outra disse espontaneamente que ela achava que tinha que ser muito assertiva com o *coach*, demonstrar que ela tinha experiência e *teaching beliefs* e a postura dela dificultou o *coaching*, pois ela de certa forma foi um pouco intransigente, pois ela queria impressionar. Olha que INTERESSANTE! Ela não tinha muita abertura e ela reconheceu isso. E ela e a *coach* dela trabalharam essa relação e ela estava ali dizendo como foi difícil ela entender a questão do *coaching*.

Margarete: Quais foram os pontos mais comentados pelos *coachees*?

Laura: Um que eu me lembro era sobre o suporte da secretaria. Eles se queixaram sobre o suporte da secretaria em alguns postos avançados.

Margarete: Mas isso não era ligado ao trabalho de vocês diretamente.

Laura: Mas nosso trabalho ele (++) vai um pouco além no sentido de fazer uma facilitação. Até do tipo de ajudar uma *coachee*, como a Mabel, que eu intermediei a retirada de uma turma dela. Não numa forma que isso era um atestado de que ela era incompetente. Mas no sentido que se viu que três postos avançados num mesmo dia era demais para ela. Isso aliviou a tensão dela. Então a gente intermedeia. (...) Eles também levantaram que terminou o processo *too abruptly*. (...) Ai, as *coaches* fazem uma série de observações, sinalizam sempre melhoras e chega o momento que o *coach* diz que será a última, que estará sempre às ordens e estamos realmente e, que dentro de um tempo, os *coachees* serão observados por supervisores ou coordenadores e tal. Eles falaram muito disso, tá (+) e essa é uma questão que eu não vejo como, porque você acaba tendo pressa em encerrar, pois tem um grande número de professores *senior* para observar. Então, realmente. o tempo nosso para eles é curto depois disso, muito curto.

Margarete: E você acha isso positivo ou negativo? Se você pudesse escolher, como você faria?

Laura: AH! Eu diminuiria o número de, não tenho a menor dúvida, diminuiria o número de professores antigos, se isso fosse possível, pra eu que pudesse (++) (...) A gente tá pensando em tirar os *trainees* da gente, pois significa pelo menos quatro observações a mais. Será sugerido na reunião com a coordenação também. (++) O tempo é muito curto para eles (*coachees*) e de certa forma a gente fica ansioso que eles estejam mais ou menos prontos pra seguir *on their own* para a gente iniciar essa nossa outra etapa. São questões que têm que ser trabalhadas e vistas. O que eu acharia? O que eu acharia? A gente liberaria (os *coachees*) e teríamos encontros quinzenais. Acho que vou sugerir para o próximo semestre e teríamos encontros fixos quinzenais, pois o segundo semestre tende a ter menos professores novos. Encontros quinzenais fixos, na agenda. Para eles também. Faríamos *updates* do que tá indo, independente de serem observados ou não, e, eventualmente, poderíamos rever as aulas, sem report. Estou com esta ideia.(...) Todos (os *coachees*) se juntaram na reunião para dizer que o *coaching* devia durar mais. Eu vejo ai a importância, não sei se a necessidade, no contexto da escola. Foi um reunião muito rica, uma das melhores que a gente já conduziu. A reunião foi interessante, muito válida.

APÊNDICE I – Transcrição da última entrevista com a *coachee/mentee* Mabel realizada em 25 de agosto de 2011.

Margarete: Hoje a gente está aqui conversando um pouquinho e eu gostaria de saber quais foram as suas impressões sobre o *coaching*? Como você vê o processo depois de cinco meses? Quais são as suas impressões?

Mabel: Pois é. (++) O começo do semestre aqui na escola foi bastante estressante porque é muita coisa para se adaptar, vários procedimentos administrativos e vários livros diferentes. Eu acho que um processo positivo do *coaching* é que os *coaches* realmente ajudam a gente a se ambientar na escola na questão pedagógica, nos livros, nas técnicas essas coisas assim. Eu, (++) eu acho duas coisas. O começo quando a gente começa, logo na primeira semana de aula e tem uma *pre-observation*, uma *observation*, uma *post-observation* e a gente tem que fazer *lesson plan*. É uma coisa super formal. Pra quem está recém-chegando, eu acho que é um elemento de stress, de *added stress*. Então depois que fui *greenlighted*, querendo ou não, eu consegui relaxar bem mais. Mas, ao mesmo tempo, eu achei que o processo terminou muito cedo já que no meio do semestre eu já estava *on my own*. Então eu (+++) gostaria, num mundo ideal, que o processo pudesse durar um semestre todo, uma coisa que fosse ao longo do semestre mas que fosse mais informal.

Margarete: O que você quer dizer com informal?

Mabel: Uma coisa mais assim de *older sisters* mesmo. Uma coisa mais de *mentoring* mesmo. Porque tem umas turmas e algumas observações que tem aquilo mais formal de *pre*, de *post*. Mas eu senti falta de sentar e pegar uma lição e ver o que vamos fazer nessa lição? Como você faria essa lição? Ou seria interessante que a gente visse uma *coach* preparar uma aula.

Margarete: E o que você achou da pré-observação?

Mabel: Tem uma troca sim. (...) Mas eu senti falta de poder ver alguém preparando. De ver como você faria. (...) Eu acho que seria muito legal presenciar e observar o profissional *in action*.

Margarete: Mas você acha que tem que ser a *coach*? Ou poderia ser outro profissional dentro do processo de coaching?

Mabel: Acho que sim.

Margarete: Você gostaria de observar outros professores?

Mabel: Por exemplo, a minha *coach* pediu para eu observar algumas aulas que eu não achei tempo para observar. Mas não achei tempo, pois não era *mandatory*. Talvez as observações pudessem ser obrigatórias. A gente sempre acaba arranjando outras coisas. Faço mea culpa, aqui. Observação de aula ajuda muito. As aulas que observei me ajudaram muito e é uma pena que eu não tenha observado mais aulas. Talvez se fossem obrigatórias, eu teria observado.

Margarete: Como você acha que tem que ser a relação entre *coach/mentor* e *coachee/mentee*? Tem que ter um *rapport*? Tem que trocar?

Mabel: Acho que sim. Idealmente sim. Para mim foi bom na época que estava acontecendo. Eu me joguei com tudo e precisava disso. Mas no final, depois que fui *greenlighted*, a gente ouviu os rumores, o que as pessoas estão falando de fulana e ciclana e aí eu falei ai! acho que eu podia ter ficado mais (). Mas eu não fiz isso justamente porque eu acho que o *coach* é aquela pessoa que vai segurar a sua mão, vai te atravessar nos momentos mais escuros quando você está querendo desistir, sabe, e a minha *coach* foi uma pessoa pra mim sensacional. Eu tava num momento difícil e ela foi muito humana comigo. Eu não teria conseguido sem ela. Acho que teria desistido, saído correndo. Eu não vou dar conta!

Margarete: É papel do *coach* acessar as necessidades do *coachee/mentee*. Como foi com vocês?

Mabel: Minha *coach* foi muito eficiente nesse sentido. Ela se preocupou com minhas necessidades mais básicas até questões de sala de aula. Ela foi muito perspicaz e atenciosa.

Margarete: E em relação à metodologia? Vocês trabalharam alguns aspectos juntos da sua sala de aula?

Mabel: Na minha turma de Junior teve uma coisa muito clara. Ela me falou sobre *seating arrangement*, sobre objetos para eu usar para chamar a atenção das crianças. Tenho o sininho, os bichos de pelúcia. Foi ela que me deu um toque. Foi super positivo.

Margarete: Tem alguma outra coisa? Controle de turma? Organização da aula?

Mabel: Não sei, Margarete. Sinto que tenho tanta coisa pra melhorar e fico pensando nesses aspectos. Mas não sei se resolvi muito bem todos eles. Mas estão em processo.

Margarete: E como você acha que vai melhorar?

Mabel: Vou observar bastante aulas. Como fiquei alguns anos fora de sala de aula, acho que ainda tô *out of my element*. E para o semestre que vem o meu challenge é decidir o que eu quero de rotina e poder manter essa rotina. O meu *goal* vai ser estabelecer uma rotina e seguir essa rotina, *classroom routine* Isso influi muito em outras coisas.. Eu quero observar bastante aula e ler bastante. Eu to me achando muito teacher-centered. Quero aprender a let go.

Margarete: Você gostaria de ter um *coach/mentor* novamente?

Mabel: Como a minha *coach* tá sempre muito acessível e solícita. Como sei que ela está sempre *available*, se precisar vou falar com ela.(...) Mas se fosse uma coisa mais *laid back*, idealmente, né. (...) Queria um *coach*, se fosse numa atmosfera mais tranquila, eu queria um *coach* o ano todo. Porque é muita observação!

Margarete: Em um processo de *coaching*, quem fala mais: o *coach* ou o *coachee*?

Mabel: Eu acho que o *coach*. Eu, pelo menos, gosto de ouvir.(...) Acho que a personagem do *coach* tem uma relação com os novatos que ainda é (++) um pouco indefinida ainda.

Margarete: E em relação à sua formação? Você pretende voltar para a faculdade?

Mabel: Para aprender, prefiro ler em casa, tenho minhas fontes e gosto de pesquisar. Mas por questões financeiras, preciso de um diploma porque senão meu salário é muito mais baixo do de quem tem diploma. Mas eu não sinto que ir para a faculdade vai mudar alguma coisa porque eu já abandonei a faculdade porque ela não estava fazendo muito por mim. É uma coisa muito formal, que na prática pra mim não teve diferença nenhuma. Mas para aprender, melhorar, preciso estudar sozinha, mas como tem essa questão de ganhar um pouco mais...

Margarete: É importante ter um diploma? Para você faz diferença uma pessoa que ensina inglês com diploma ou sem diploma?

Mabel: Acho que sim. Veja, tenho algumas certificações de Cambridge que não são reconhecidas. Vejo pelos meus colegas de faculdade... que tem dificuldade para falar Google.

Margarete: Para terminar, gostaria de saber o que é *coaching/mentoring* para você hoje? Foi a primeira pergunta que te fiz ao te conhecer.

Mabel: *Coaching slash mentoring* !(+++). Não tive uma *coach*, tive uma *mentor* em outra escola, que era *mentor teacher* daquela filial e ela estava sempre ali. Irmã mais velha, mãe até. E os conselhos dela eram todos muito práticos. Como não tinha nada de avaliativo... Ela era só uma professora, uma de nós. Aqui há mais hierarquia. É um pouco mais assimétrico. Mas acho que o *coach* é aquela pessoa que não vai te deixar desistir, que vai te mostrar o caminho das pedras. Muitas vezes, minha *coach* aqui me disse que tenho talento, que vou conseguir. Então é isso, aquela pessoa que vai te dar dicas, dicas muito práticas, que pra mim eu sinto falta. É isso.

Margarete: Obrigada, Mabel. Excelente.

ANEXO A – Roteiro para plano de aula

Lesson Planning

Before you go into a lesson, it helps to be clear about exactly what you want to do. A lot is going to happen on the spot in the class – you can't ever completely predict how learners will respond to anything – but the better prepared you are, the more likely it is that you will be ready to cope with whatever happens.

As a general rule: Prepare thoroughly. But in class, teach the learners – not the plan. This means that you should be prepared to respond to the learners and adapt what you have planned as you go, even to the extent of throwing the plan away if appropriate. A carefully thought out plan enables you to think logically through the content of the lesson before the lesson and prepare material and aids. It then informs your teaching in class – whether you actually follow it completely or not. But a teacher who is mainly concerned with following a lesson plan to the letter is unlikely to be responding to what is actually happening in class.

There are some general areas to consider when planning:

- **The learners.** Will they enjoy doing the lesson? Will they benefit from it?
- **The aims.** What will the learners achieve? What are you hoping to achieve yourself?
- **The teaching point.** What is the subject matter of the lesson – the skills or language areas that will be studied and the topics you will deal with?
- **The teaching procedures.** What activities will you use? What sequence will they come in?
- **Materials.** What texts, CDs, pictures, exercises, role-cards, etc will you use?
- **Classroom management.** What will you say? How will the seating be arranged? How much time will each stage take? etc.

Learning Teaching. Jim Scrivener, 1994, Heinemann.

How to Develop a Lesson Plan

To begin, ask yourself three basic questions:

Where are your students going?

How are they going to get there?

How will you know when they have arrived?

Think about each of the following categories which form the organization of the plan. While planning, use the questions below to guide you during each stage.

Goals

Goals determine purpose, aim, and rationale for what you and your students will engage in during class time. Use this section to express the lesson goals that draw upon previous plans and activities and set the stage by preparing students for future activities and further knowledge acquisition.

What are the broader objectives, aims, or goals of the unit plan?

What are your goals for this unit?

What do you expect students to be able to do by the end of this unit?

Objectives

This section focuses on what your students will do to acquire further knowledge and skills. The objectives for the daily lesson plan are drawn from the broader aims of the unit plan but are achieved over a well-defined time period.

What will students be able to do during this lesson?

Under what conditions will students' performance be accomplished?

What is the degree or criterion on the basis of which satisfactory attainment of the objectives will be judged?

How will students demonstrate that they have learned and understood the objectives of the lesson?

Prerequisites

Prerequisites can be useful when considering the readiness state of your students.

Prerequisites allow you, and other teachers replicating your lesson plan, to factor in necessary prep activities to make sure that students can meet the lesson objectives.

What must students already be able to do before this lesson?

What concepts have to be mastered in advance to accomplish the lesson objectives?

Materials

This section helps teachers quickly determine a) how much preparation time, resources, and management will be involved in carrying out this plan and b) what materials, books, equipment, and resources they will need to have ready. A complete list of materials, worksheets, and any other special considerations are most useful.

What materials will be needed?
 What textbooks or story books are needed?
 What needs to be prepared in advance?

Lesson Description

This section provides a general overview of the lesson in terms of topic focus, activities, and purpose.

What is unique about this lesson?
 How did your students like it?
 What level of learning is covered by this lesson plan?

Lesson Procedure

This section provides a detailed, step-by-step description of how to achieve the lesson plan objectives. This is usually intended for the teacher and provides suggestions on how to proceed with implementation of the lesson plan. It also focuses on what the teacher should have students do during the lesson. This section is basically divided into several components: an introduction, a main activity, and closure. There are several elaborations on this.

- Introduction

How will you introduce the ideas and objectives of this lesson?
 How will you get students' attention and motivate them in order to hold their attention?
 How can you tie lesson objectives with student interests and past classroom activities?
 What will be expected of students?

- Main Activity

What is the focus of the lesson?
 How would you describe the flow of the lesson to another teacher who will replicate it?
 What does the teacher do to facilitate learning and manage the various activities?
 What are some good and bad examples to illustrate what you are presenting to students?
 How can this material be presented to ensure each student will benefit from the learning experience?

- Closure/Conclusion

What will you use to draw the ideas together for students at the end?
 How will you provide feedback to students to reinforce their learning?

- Follow-up Lessons/Activities

What activities might you suggest for enrichment and remediation?
 What lessons might follow as a result of this lesson?

Assessment/Evaluation

This section focuses on ensuring that your students have arrived at their intended destination. You will need to gather some evidence that they did. This usually is done by gathering students' work and assessing this work using some kind of grading rubric that is based on lesson objectives.

How will you evaluate the objectives that were identified?
 Have students practiced what you are asking them to do?

This guide was written by Manal El-Tigi, Ph.D., Department of Instructional Design, Development, and Evaluation - Syracuse University. She was one of the principal editors and reviewers of the AskERIC Lesson Plan Collection from 1996 - 2000.

<http://www.eduref.org/Virtual/Lessons/Guide.shtml>

ANEXO B – Modelo de plano de aula

Lesson Plan Sample

Teacher's name: _____ **Observed by:** _____ **Date:** _____
Level: _____ **Book:** _____ **Time of class:** _____
Number of Ss: _____ **Place/School/Branch:** _____

I. Before-drafting important considerations:

1. Class Profile:
2. Linking to the previous lesson:
3. Lesson objectives: (only for the class period being observed)
4. Assumptions and anticipated problems (if applicable) + proposed solutions:
5. Materials and other aids:
6. Assessment of objectives:
7. Personal Professional goal:

II. Lesson plan steps:

Stage 1: include the following details in each stage:

- briefly describe the activity/procedure: for example, “ *Ss will play hot potato to review asking/answering Qs with ‘Is there?/Are there?’*”
- partial aim – (*Is it a warmer/? HW correction stage? Presentation of new material? Controlled practice? Production? Vcb review?*)
- estimated time: 5’
- interaction format(s): *PW? GW? Whole-group discussion?*
- materials/aids: *PPT? Audio Cd? Slps? Flashcards?*

Stage 2: *provide same details as in 1, etc. ...* **Stage 3:**

Stage 4:

Closing:

ANEXO C – Modelo de relatório de pós-observação**POST OBSERVATION REPORT COACHING**

1. POSITIVE ASPECTS:

2. ASPECTS NEEDING ADJUSTMENT:

3. OVERALL IMPRESSIONS:

ANEXO D - Correio eletrônico da *coach* para seus *coachees*

Helloagain!

This is to suggest (actually urge you) that you join **ctjconnected** as soon as possible and begin browsing in this site. In it you will find wonderful ideas for icebreakers you may wish to adapt to your groups. Visit the teachers' room, talk to senior teachers, introduce yourselves to the mall monitors, get acquainted. Don't fear visiting the school premises and introducing yourself to the coordinators, deputy coordinators, mall monitors, or supervisors. Some of these people may be very busy, but you might get a chance to meet some other interesting people around. And, if possible, don't miss the workshop on Wednesday afternoon, especially if you already know you'll be teaching juniors e teens. And if you happen to know **Carlos Eduardo Almeida**, forward this email to him, for I've not been able to reach him via email. I'm afraid his email address is wrong. Thank you!

See you,
Laura

(7 de fevereiro)

ANEXO E – Texto sobre ensino de línguas para crianças

Who is an ideal teacher?

As a teacher of young children, it helps a lot if you have a sense of humor, you're open-minded, adaptable, patient, etc., but even if you're the silent, reserved type, you can work your attitudes and abilities. We may not all be brilliant music teachers, but everyone can sing, although perhaps not always in tune. We can all learn to mime, to act, and to draw very simple drawings (if you think you can't draw, have a look at Andrew Wright's book 100 Pictures for Teachers to Copy, Collins, 1984). Respect your pupils and be realistic about what they can manage at an individual level, then your expectations will be realistic too. As a teacher, you have to appear to like all your pupils equally. Although at times this will certainly include the ability to act, the children should not be aware of it. Children learning a foreign language or any other subject need to know that the teacher likes them. Young children have a very keen sense of fairness.

- *Helping the children to feel secure*

Once children feel secure and content in the classroom, they can be encouraged to become independent and adventurous. Here are some of the things which will help to create a secure class atmosphere:

- Know what you're doing. Pupils need to know what is happening, and they need to feel that you are in charge.
- Respect your pupils.
- Whenever a pupil is trying to tell you something, accept whatever he or she says – mistakes as well. Constant direct correction is not effective and it does not help to create a good class atmosphere. Correction has its place when you are working on guided language exercises, but not when you are using the language for communication.
- Ideal pupils shouldn't laugh at other's mistakes, and this has to be one of the rules of the class. Children of all ages are sometimes unkind to each other deliberately. Pupils have to be told that everyone makes mistakes when they are learning a new language, and that it is all right.
- Establish routines. 'Good morning. It's Wednesday today, so let's hear your news.' Friday is the day you read the book of the month. Have a birthday calendar, so that you know when everybody's birthday is, and have a routine for what to do on that day. Have a weather chart so that the weather can be written up every day. Have a

calendar with day, date and month. Routines of this type build up familiarity and security for both age groups.

- Give the children the responsibility for doing practical jobs in the classroom – making sure the calendar is right, sharpening the pencils, giving out the library books, watering the plants. These activities are genuine language activities and involve both taking responsibility for learning and helping others to learn.
- Avoid organized competition. Although it can be great fun and usually leads to a great deal of involvement, there is almost always a winner and a loser, or a winning team and a losing team. Language learning is a situation where everyone can win. Children compete naturally with each other – to see who's finished first etc., but this is something different.
- Avoid giving physical rewards or prizes. It tells others that they have not 'won' and it does not help learning to take place. It is far better to tell the pupil that you like his or her work, put it up on the display board, or read the story aloud for the others or do whatever seems appropriate. This gives the pupil a sense of achievement which doesn't exclude the other pupils. Include, don't exclude.
- Don't give children English names. Language is a personal thing, and you are the same person no matter what language you are using.

- *The physical surroundings*

Young children respond very well to surroundings which are pleasant and familiar. If at all possible, put as much on the walls as you can – calendars, posters, postcards, pupil's drawings, writings, etc. Have plants, animals, any kind of interesting object, anything that adds character to the room, but still leaves you with space to work.

Encourage the child to bring objects or pictures or postcards and tell the rest of the class a little about them in English. It doesn't have to be more than, 'This postcard is from Portugal. My aunt is in Portugal.' Physical objects are very important to young children, even children of ten.

Your classroom is probably used for other subjects or other classes as well, but try to have an English corner – you need shelves, a notice board, and either a pile of cushions or a couple of comfortable chairs (preferably not traditional school chairs). If you really can't manage to have a corner of the classroom, a section of a wall where you can pin things on is better than nothing.

Make sure you mark all your files and boxes so that you and your pupils know where to find what. Mark the boxes with colors and/or pictures as well as words. Pupils will respond to organization – it shows you care.

Arranging desks

Sometimes you may not be able to change how the desks are arranged in your classroom, and sometimes you may have to make one arrangement which you can't change. You may want to arrange the desks in different ways for different lessons, but it is much simpler if you decide on the most suitable arrangement for a lesson and stick to it. Moving desks during a lesson is a very noisy and time-consuming business.

- *Grouping the children*

It is important to keep in mind that not all children will take pair work and group work at once. Particularly, five and six year olds are often happiest working alone, and are not yet willing to cooperate and share. They will want to keep all the cards, read the book alone, play with all the toys in the English corner, etc. Cooperation is something that needs to be nurtured and learned, so if your pupils have been to kindergarten or play school, or if they are already part of a class, then this may not be a problem at all.

If your pupils are sitting in groups of four most of the time, you will find that although they are working as four individuals, they often develop a group identity. This type of arrangement makes it easier to see when pupils are ready to cooperate with other pupils, and we would recommend some sort of regular grouping, especially for the five to seven age range.

- *Pair work*

Pair work is a very useful and efficient way of working in language teaching. It is simple to organize and easy to explain, and group work should not be attempted before the children are used to working in twos first.

Let pupils who are sitting near each other work together. Don't move desks – and chairs should only be moved if absolutely necessary.

1. Establish a routine for pair work so that when you say 'Now work in your pairs', pupils know what is expected of them. The routine depends on how your classroom is arranged. If the pupils are sitting in rows, then it might be that all pupils sitting in rows 1 and 3 turn round to face rows 2 and 4, while those working in row 5 work with the person next to them.
2. Pair work means that every one in the class is occupied, but even if everyone in the class is working on the same thing, not all pairs will finish at the same time.

Do not be tempted to let the pair work continue until everyone has finished. As soon as you see that several of the pairs have finished, ask the others to finish off and move back to their own seats.

3. If you do not have an even number of pupils in the class, then let one group work as a three. If you always partner the odd pupil, then you will not be able to help the others.
4. Be on the lookout for pupils who simply do not like each other – it is unlikely that they will work well together. This is more of a problem with eight to ten year olds than it is with five to seven year olds.
5. Go through what you want your pupils to do before you put them into their pairs.

- *Group work*

Everything which has been said about pair work applies to group work. We cannot put children into groups, give them an exercise and assume that it will work. If your pupils are not used to working in groups in other classes or if they do not naturally develop a group identity, as they may do if they are permanently in a group, then you can introduce them gradually to group work.

1. Start by having teaching groups – groups which you teach separately from the rest of the class. This allows you to give some pupils more individual attention.
2. Then you can go on to introducing self-reliant groups – groups which are given something to do on their own, with the teacher only giving help when needed.
3. Start with just one group. Tell them clearly what the purpose is – ‘I want you to make me a poster’, and why you are working together – ‘If there are four of you, you can help each other and share the work.’
4. Go through this process with all the groups before you let the whole class work in groups at the same time.

- *Who works with whom?*

Children should not be allowed to choose their groups, partly because it takes a lot of time, but mainly because it usually means that someone is left out. If your pupils sit in groups all the time, then it is natural for them to work most of time in those groups. There is no reason why pupils should not be moved about from time to time.

Particularly, with the eight to ten year olds, you might want to put them in mixed – ability groups some of the time, but sometimes group them according to ability. Clever pupils can and do help the not so clever ones if the groups are mixed, but sometimes you want to give extra help to either the clever or the not so clever on their own.

- *Classroom*
- If cooperation and communication are to be part of the process of learning a language as well as part of the process of growing up, then the sooner the pupils learn simple, meaningful expressions in English, the easier it will be. A very important way of helping pupils progress from dependence on the book and on the teacher to independence is to give them the necessary tools. One of the tools is classroom language. For example, few children of five will admit that they don't know the answer to a question. Nor will they ask for more information if they don't understand what they have to do. Very often they will just do what they think you want them to do. So teaching them phrases like, 'I'm sorry, I don't know' or 'I don't understand' helps their development, their language, and their ability to communicate meaningfully in the classroom and elsewhere. Children in the older group have developed beyond this stage in their own language, but need the expressions in the foreign language. Here are some phrases which all pupils should learn as soon as possible. Note that they should be taught as phrases, not as words or structures. Children are only interested in what the phrases are used for. Some are very specific, most can be used in lots of different situations, and most give children a shortcut to being able to function in the foreign language: *Good morning/afternoon; Good-bye; Can I ---, please? Sorry, I don't know/don't understand/can't; What's this called in English/What the English for--? Pass the---, please; Whose turn is it to ---? It's my/your/his/her turn.*

Do remember 'please' and 'thank you' – they help a lot. So do the words for all the things in the classroom. Have picture dictionaries to help the children with the more common words. Try to speak English as much of the time as you can, using mime, acting, puppets and any other means you can think of to get your meaning across. Keep your language simple but natural, and keep it at their level. You will have to decide for yourself how much mother tongue language you use – it depends very largely on your individual class. Remember that you can very often convey the meaning of what you are saying by your tone of voice and your body language – you don't always have to switch languages.

Bibliography:

Scott, Wendy, and Ytreberg, Lisbeth. TEACHING ENGLISH TO CHILDREN, 1990, Longman, New York.

ANEXO F- Plano de Aula 1 – Junior 1

Lesson Plan Sample – Kids Course

Teacher: Mabel **Level:** Junior 1 **School:** **Hour:** 4 .
Unit: 1 (lesson 3) (p.7) **Number of Ss:** 20

Class profile: *SS are very agitated and tend to get easily distracted. There are some students who are too quiet and many students who enjoy disturbing the class because they're bored.*

Anticipated problems: *The lesson, as suggested in the book, is a bit short, so I added some activities. G [redacted] is an older student who tends to get bored easily. F [redacted] and A [redacted] pick up things quickly and then get bored because the class doesn't follow their pace. P [redacted] is a special case. H [redacted] isn't very interested in the class and he takes as many students as he can with him. I tried to extend circle time as much as possible to see if I manage to keep students involved for longer.*

Link to the previous lesson: *In the previous lesson, the Ss learned "What's your name?" and "How old are you?". They'll have to answer a question before they come into the classroom, but homework will only be checked at the end of the class. No formal link will be made in this lesson.*

Objectives: *to enable students to count from one to eleven.*

Language **Patterns:** *none*

Key **Vocabulary:** *numbers* *1-11*

<i>STAGE</i>	<i>Activities</i>	<i>Materials</i>	<i>Time</i>
<p><u>Welcome</u></p> <p><i>Mabel:</i></p> <p><i>Gets them to answer a question (in pairs) before they come into the room.</i></p> <p><i>Monitor:</i></p> <p><i>Greets students, checks if they've done their homework and instructs them to leave their things on a desk and sit in a circle on the floor.</i></p>	<p><i>Students enter the classroom</i></p>	<p><i>SLIPS</i></p>	<p><i>5'</i></p>
<p><u>Circle Time</u></p>	<p>1) <i>Stomping feet together (as seen on Lucy's</i></p>		

<p>Table Time</p> <p><i>Mabel:</i></p> <p><i>Checks on the board.</i></p> <p><i>Monitor:</i></p> <p><i>Starts and stops the track..</i></p>	<p><i>Sts match the numbers with the words, listen and repeat.</i></p>	<p><i>Student's Book page 7</i></p> <p><i>Exercise 1.</i></p> <p>POWERPOINT</p>	<p>5'</p>
<p><i>Mabel and Monitor:monitor their work.</i></p>	<p><i>Before students start the activity, the teacher models patterns on the board.</i></p> <p><i>IF TIME, teacher shows pictures of the rules mentioned in the song (maybe students can mime the actions).</i></p>	<p><i>Student's Book page 7</i></p> <p><i>Exercise 2.</i></p> <p>POWERPOINT</p>	<p>10'</p>

	<p><i>Teacher checks homework</i></p>	<p>Workbook p. 5</p> <p>POWERPOINT</p>	<p>5'</p>
	<p>IF TIME ALLOWS</p> <p><i>Teacher tells students about the new discipline management strategy.</i></p> <p><i>Students are divided into groups.</i></p> <p><i>The chart for the day is completed</i></p>	<p>Namechart</p>	<p>IF TIME</p> <p>10'</p>

ANEXO G – Relatório pós-observação (1) Junior 1

COACHING (Feb. 14, 2011)

19 students

OBSERVER: LAURA

Positive aspects: *Mabel's energetic pace and enthusiasm certainly played an important role in her efforts to control this large group of SS. Besides, the creative procedures on her lesson plan helped her lead her SS to practice saying numbers – 1 through 11 – more interestedly, which was her goal for this class. In addition, Mabel's expressive body language is an additional help when explaining things to her SS. Also, Mabel faced an unexpected situation in this class: a new S with some type of neurological disorder (and his baby sitter). This made her make changes in her lesson plan on the spur of the moment to fit some activities to this boy's needs.*

Aspects needing Adjustment: *Dealing with this large group of energetic kids (actually, some are quite rowdy) will demand several adjustments in Mabel's classroom routines/rules, as well as a more participatory role of her aide when her SS are using their books in the classroom. Therefore, when planning her lessons, she needs to focus more effectively on:*

- *Getting her Ss' attention more quickly*
- *Getting them to stay quieter and more focused for longer stretches of time*
- *Curbing the use of Portuguese in class – it was too much!*
- *Her aide's role x quality/quantity of her SS' production*
- *Seating arrangement x type of activity developed*
- *Instruction giving: using some Portuguese in this initial stage; then, translating the instructions quickly*
- *L [redacted] presence in this class (the boy with some type of physical disability)*
-

Overall impression: *This is a very large group of kids with various learning paces and language proficiency levels – several have already taken TPKs. In addition, the unexpected presence of a S with some kind of neurological impairment (and his baby sitter) added some tension to Mabel, who felt the need to adapt some procedures in this lesson. On the other hand, though she faced several difficulties regarding control and classroom management during this class, such as controlling noise, SS speaking out of turn, cutting each other off, speaking too much Portuguese, and a few other inappropriate classroom attitudes, the observer could perceive she has a way with children and is beginning to implement some classroom routines. The classroom atmosphere was a bit chaotic, but she was able to cover most of the steps she had planned for this class and accomplish her objective. A return visit will be scheduled after she starts implementing some of the suggestions given during our post. The course's supervisor will also visit this group before this return visit.*

ANEXO H – Relatório pós-observação (2) Junior

OBSERVER : Laura Feb 28, 2011

Positive aspects: *In this return visit, the observer was pleased to notice that there were several important improvements regarding classroom management, which were the result of suggestions given after her first visit to this group. Mabel's firmer, more consistent control of this group, and overall classroom management, especially regarding noise, classroom routines, use of Portuguese in class, getting her SS' attention, and keeping them focused for longer periods of time, were highlights. Besides Mabel and her aide were in better sync, and her Ss were calmer and behaved much better. Actually, it was clear that this group had already begun to develop a connection with their T, besides being in much more productive sync than before. The S with neurological impairment was transferred to another class. Concerning her lesson plan, she customized the content of the book lesson on PPT ('Can I borrow----, please?'), presenting the book material in colorful slides, including the hw page. The highlight regarding her SS' production was the way she scaffolded the short conversation in the lesson and had her SS role-play it. This was the first time her SS were working in pairs, and they did quite well. Part of this scaffolding involved a kinesthetic activity in which several SS went to the front of the class and had slips with scrambled sentence parts taped onto their backs ('Can I borrow a green pencil, please?/ Sure. Here you are./ Thank you!). They stood in the front of the groups with their backs turned to them for the rest of the class to unscramble the sentence parts. Then Mabel copied the dialogue on the board, her SS did it too and, later, they repeated them after their T, taking different roles.*

Aspects needing Adjustment: *None*

Overall impression: *The most striking change was the classroom atmosphere; now it was very very conducive to learning: pleasant and relaxed. A trick Mabel used every time her SS became more agitated was to take a deep breath, hum a mantra, and ask her SS to imitate her, which they liked doing, and which also did help her calm them down and bring them back to focus. Therefore, her Ss were more cooperative, and engaged more quickly in the activities. On her part, she and her aide were in a very productive sync, taking the appropriate decisions so that the class flowed smoothly and productively. This was surely a class to remember as a model for future lesson planning.*

ANEXO I – Convite para a reunião final

Dear.....

The **KEYS** would like you to participate in a momento of reflection on the period of the semester which preceded your “green-lighting”. With this objective in mind, we would like you to meet with us at 9:00 on Friday, May 20, in room 10/11 at the **Main Branch**. Your “assignment” in preparation for this encounter is to think of a strong point, weak aspect, or questionable feature in the coaching process and write it anonymously on a paper which can be shared during the meeting or with the coaches soon after. This encounter is meant to be a follow-up to the initial one held before the semester began and is an opportunity for you to evaluate the effectiveness of the coaching intentions and procedures. Your candid contribution will be very useful in influencing the direction of the **KEYS** development as a pedagogical counseling unit.

Looking forward to May 20,

ANEXO J - RELATOS DE COACHEES/MENTEES

ANÔNIMO 1

The idea of having a coach scared me to death at first, honestly speaking. If I knew it would be that great, I wouldn't have suffered that much. Having someone work so closely with you is like having a thousand eyes to see what's going on during classes and this is what makes the coaching process so profitable for both parts, the coach and the coachee. During and after the coaching period I could see my improvement and changes in behavior, attitudes, actions and etc. If I could suggest something, I'd suggest the coaches to have sort of a meeting to have sort of a meeting to share impressions, concerns, activities, worries and some good and bad moments. After the coaching period I feel that I finally could see the professional I really am and what else I can be. Amazing...

ANÔNIMO 2

I felt the coaching process was very helpful and did help me settle in. At first I thought the lesson observations were starting too soon after we had started, and felt somewhat threatened. However, as the meetings started, I completely changed my mind. I found each step (pre and post meetings) really helpful and reassuring. I enjoyed the freedom to prepare my lessons and then have them commented on, both before and after them, in detail, with very useful pointers. There are no real questionable features or weaknesses I can think of- and I'm being 100% honest here. The approach to it had noticeably been very carefully thought of so that everything went smoothly in an incredibly organized manner. I felt welcome to the institution and knew I would get the support needed, whenever I needed it.

ANÔNIMO 3

The coaching process has been very helpful to me. I can say that it has helped me identify my weak and strong points as a teacher, add to my knowledge of teaching approaches, and acquire a better sense of classroom management. It has helped me the most in identifying what is

appropriate for a specific age group and class in terms of activities and classroom management techniques. Also, it has been important to me for reassuring me of the things that I have been doing right, thus allowing me to render my lessons more confidently and assertively. I have been totally satisfied with the process and could not spot a point that requires improvement.

ANÔNIMO 4

I felt really tense at first and I was a bit afraid of what the coaching would be like. It took me a little while to be at ease and understand its purpose. I soon learned how to give a clear picture of my classes, anticipate problems and have a critical view of my teaching skills and class management. I wouldn't feel as confident as I am today if I hadn't been through such experience. I learned a lot from the pre and post observation meetings and they provided me with the opportunity to reflect on my strengths as a teacher. I had two classes observed after being "greenlighted" and it's been a way easier for me to articulate my objectives and to reach them. And I truly believe now there is life beyond the first semester... Thanks!

ANÔNIMO 5

First I would like to thank all the coaches for their invaluable help throughout our adaptation process here at the institution. You've made our bumpy ride a lot smoother. Here are my thoughts about the coaching process: Strong points: To me, the strongest point was the help with lesson planning. As new teachers here, we don't always know how to plan our lessons effectively. In other words, we don't know whether the activities we have planned are in keeping with the methodology of the school or whether they are suitable for a particular group of students. With years of classroom time under their belt, the coaches can put on the right track by reassuring us on the things we are doing right and making constructive criticisms about the things that are not so effective. Suggestions: I believe that peer observation should be mandatory and scheduled by the coaches for every coachee. Our first semester here is a bit overwhelming, with lots of information, meetings and deadlines. If left to us, the very beneficial "assignment" of sitting in another teacher's class is pushed to the end of our list-to-

do list. This is unfortunate because I, and I assume other teachers do too, learn a lot from observing other professionals.

ANÔNIMO 6

Strong points: The best part of the coaching process was the support I got from my coach. I mean, I felt like she saw me as a person and was able to support me way beyond pedagogical matters. This was a key aspect and I felt very lucky to have someone by my side that actually cared about my well-being as a whole and not only about my performance as a teacher. The personal connection we established helped me a lot. I don't think we would've made it through without such a holistic kind of support. It really meant a lot to me. **Edges for growth:** I did feel a bit overwhelmed with the observation schedule, which was tight. Sometimes I felt like I was not going to cope with all of it. What I mean is that the observations did add stress to my (already very stressful) month, even though my coach was able to manage my stress levels quite well. I also feel we should get more help with administrative procedures and forms.

APÊNDICE K - Despedida *coach* e *coachee*

Dear Mabel,

I forgot to confirm in my last email that you've been officially green lighted, which means you will soon be contacted by other supervisors for official observations. I wish you success in your personal goals for the classroom atand hope that you will soon start feeling more comfortable with our school system and begin making full use of your teaching potential in a more systematic way. Suggestion: Stick more closely to the books for a while, which means until you gain more confidence in your ability to time your activities more accurately . Count on me whenever you need help or someone 'for a beer.'

Laura

Dear Laura,

Thanks for everything coach! I'm making a real effort to work consistently on the issues you brought to my attention =)
Hopefully they'll be a thing of the past in the near future.

Would it be OK for you to observe me a month from now? I mean, if it fits your schedule, of course.

I'll make you very proud, I promise. Thank you so much for your support and for caring about me and my welfare. Thanks for seeing me as a human being and not just as a "teacher". It's meant a lot to me =)

I won't be a stranger and I'll keep you posted. And you know, I'm always up 'for a beer' or even wine! =)