

# Mediação: Um estudo de caso em um espaço de conversação em língua inglesa

Clarissa Costa e Silva<sup>1</sup>

Universidade Federal de Uberlândia - UFU  
clarissaces@hotmail.com

## Resumo

Este estudo narrativo (CONNELLY; CLANDININ, 2000) tem como objetivo relatar e analisar experiências de mediação em um espaço de conversação em língua inglesa. A partir do estudo de trechos de diários das mediadoras e das atividades por elas elaboradas foi possível fazer uma leitura do trabalho delas como mediadoras do grupo, como elas se constituíam mediadoras, se transformavam e interferiam no espaço de conversação por meio de suas atitudes e escolhas. A abordagem metodológica que sustentou este estudo foi a pesquisa narrativa, segundo a qual as experiências de pesquisa ocupam lugar central no estudo. Dentre algumas concepções teóricas de relevância para este estudo, podemos apontar discussões em torno da concepção de interação, cooperação-colaboração e noção de mediação. Dentre os aspectos que emergiram desta experiência é interessante mencionar como o papel das mediadoras se reconfigura à medida em que elas repensam criticamente seus papéis e

---

<sup>1</sup>Aluna egressa do Curso de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Mestre em Estudos Linguísticos, 2011. Especialista no Ensino da Língua Inglesa, UFMG, 2008. Graduada em Letras Inglês, UNIMONTES, 2006.

deslumbram possibilidades futuras. Este trabalho se encontra nas áreas de estudos da Educação e da Linguística Aplicada e, poderá colaborar com discussões nestas áreas e, possivelmente, com a prática de educadores.

**Palavras-chave:** Pesquisa narrativa. Mediação. Interação. Grupo de conversação. Inglês

## Introdução

Este estudo narrativo (Connelly; Clandinin, 2000) tem como objetivo contar e investigar experiências de mediação vividas por participantes de um espaço de conversação em língua inglesa. Considerando a importância das interações sociais para o desenvolvimento linguístico e comunicativo de um falante de língua estrangeira (PCNs, 1998), optei<sup>2</sup> por começar esse estudo de caso fazendo um retrospecto dos ambientes nos quais tive contato com a língua inglesa e das impressões que me marcaram ao longo desse percurso. Discuto as experiências vividas nesses contextos e, em seguida, direciono atenção especial a alguns aspectos relativos às interações mediadoras no espaço de conversação em língua inglesa *Tea Break*.

Meu primeiro contato com a língua inglesa ocorreu na quinta série do ensino fundamental. Na escola da rede pública estadual em que estudei, tive muitos professores/as de inglês. Entretanto, eu diria que nessa fase da minha vida discente, a noção de interação em língua inglesa, que discuto nesse trecho desse estudo e que se estenderá a algumas outras partes do mesmo, não se revelou nas aulas que tive. Como interação em língua inglesa, irei considerar uma experiência de “*comunicação entre pessoas que convivem*” (HOUAISS, 2001) em um dado contexto social, político, econômico, cultural e que por meio desse ‘convívio’, experimentam e aprendem a língua alvo.

<sup>2</sup> Este artigo é escrito com base nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa narrativa (CONNELLY; CLANDININ, 2000) e, por isso, eu (pesquisadora) optei pela primeira pessoa do singular.

Minhas aulas de inglês na escola regular eram duas vezes na semana e eu esperava que elas me possibilitassem momentos de interação, nos quais eu pudesse usar a língua na realização das atividades e também nas diversas situações comunicativas. Entretanto, o uso da língua inglesa em sala de aula, como instrumento de mediação das interações, não era favorecido nos objetivos de ensino dos professores/as que tive. Nas aulas se enfatizava muito, ou melhor, quase que exclusivamente, as regras da língua, deixando de lado, portanto, a função comunicativa da mesma. Não eram criadas oportunidades de interação na língua estrangeira, fosse através de *role-plays* ou quaisquer outros tipos de atividades orais. Nunca passávamos do “*good morning*”, “*thank you*” e “*please*” ao nos dirigirmos ao professor/a ou a um colega durante as aulas.

Ellis (1997), em seu livro *Second Language Acquisition*, cita Swain que discute a importância da produção oral (*output*) na aquisição de uma segunda língua. Para Swain é através da comunicação que o aprendiz cria “consciência” das “falhas” ou “*gaps*”, como coloca a autora, que precisam ser revistas para então dar seqüência em seu processo de aprendizagem. Além disso, eu acrescentaria também que, o aprendiz cria consciência da necessidade de encontrar formas de se interagir na língua alvo, assumindo assim, uma responsabilidade pessoal por seu desenvolvimento linguístico e comunicativo.

Após começar o primeiro ano do ensino médio, movida pela vontade e necessidade de me comunicar em inglês, comecei a frequentar um curso livre de idiomas. Também nesse contexto, me deparei, especialmente no início do curso, com um ensino que se preocupava com as estruturas da língua, isto é, “*language-centered*” (KUMARAVADIVELU, 2003, p.25). Fundamentado nos princípios da neurolinguística, o método prevê comunicação imediata após um período de repetição de vocábulos e sentenças em inglês. Entretanto, diferentemente de minha experiência de aprendizagem na escola regular, acredito que uma série de fatores colaborou para que eu começasse a interagir em inglês após começar o curso. Dentre esses fatores, além dos já mencionados acima, gostaria de salientar a forma pela qual as interações aconteciam. Após um período

de um ano e meio, os alunos também eram responsáveis pelo desenvolvimento das discussões nas aulas, apesar do conteúdo pré estabelecido de vocábulos e sentenças em inglês contidos nos livros. Assim, posso dizer que nesse momento do meu processo de aprendizagem, uma abordagem mais centrada no papel do aluno, “*learner-centered*” (KUMARAVADIVELU, 2003, p.26), foi adotada. Pude a partir de então, começar a direcionar minha aprendizagem às minhas necessidades de comunicação, inclusive no ambiente virtual por meio de *chats* e fóruns que me propiciavam experiências de interação “autênticas” (WIDDOWSON, 1983, p.30).

Concomitantemente ao curso de inglês, comecei o curso de graduação em Letras Inglês. Mais tarde, também fiz um curso de Especialização em Ensino da Língua Inglesa e, nesses contextos o ensino de inglês já objetivava a minha formação como professora. Na maior parte do tempo as interações nas discussões e apresentações em sala de aula e no ambiente *on-line* ocorriam por intermédio da língua inglesa. Durante estes cursos, pude perceber como eu, agora professora e falante de uma língua estrangeira, amadurecia minhas concepções sobre o que significava comunicar ou interagir na língua algo (inglês, no caso). Percebi o quanto aprender era minha responsabilidade, que deveria procurar formas de dar continuidade ao meu processo de formação, não somente como profissional da educação, mas também como aprendiz da língua inglesa, que a cada interação tem a chance de aprender e (re)descobrir a língua.

No curso de Pós-graduação em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia – UFU, novamente tive a chance de participar de um grupo de aprendizes de inglês. Pude mediar, em parceria com algumas colegas, o espaço de conversação em língua inglesa *Tea Break*. Além de uma outra experiência de interação em língua inglesa, esse espaço me suscitou a curiosidade de pesquisar sobre as mediadoras do grupo e compreender aspectos relativos à prática das mesmas no *Tea Break*. Mais adiante irei discorrer detalhadamente acerca das características desse espaço de conversação. A seguir, apresento o objetivo geral e a questão de pesquisa deste estudo.

## Objetivo Geral

- Investigar como eu e as demais mediadoras, responsáveis pelo espaço de conversação em língua inglesa *Tea Break*, interferimos e nos construímos mediadoras nas interações realizadas nos encontros.

## Questão de Pesquisa

- Como as ações das mediadoras do *Tea Break* interferem na organização do espaço e das interações em língua inglesa nos encontros?

## Fundamentação Teórica

Tendo em vista o objetivo deste estudo, procuro discutir nesta parte a importância das interações sociais para o desenvolvimento linguístico e comunicativo do falante de uma língua estrangeira, segundo os PCNs (1998), Piaget e Vygotsky (2001). Além disso, relacionar a prática das mediadoras do *Tea Break* com a Abordagem Cooperativa/Colaborativa de ensino e aprendizagem de inglês.

### A linguagem como mediadora das interações sociais

Em face de uma perspectiva de que saber língua inglesa não é apenas ser capaz de decodificar regras e vocábulos, mas pelo contrário, ser capaz de usar a língua em diferentes contextos sócio-comunicativos (PCNs, 1998), gostaria de ressaltar a importância das interações que propiciam eventos comunicativos na língua alvo. Ambos os estudiosos Piaget e Vygotsky, enfatizavam o papel de interações sociais no processo de aprendizagem. Dolle (2001), especialista na obra piagetiana, diz que “Piaget mostra que o sujeito humano estabelece desde o nascimento uma relação de interação com o meio”. Sobre a posição de Vygotsky (2001) em relação à importância das experiências sociais na vida do sujeito, discute-se que “o que é zona de desenvolvimento proximal hoje vira nível de desenvolvimento real amanhã” com o auxílio de alguém mais experiente. Desse modo, percebo que como sujeitos em processo de desenvolvimento

e aprendizagem, o contexto social e comunicativo no qual estamos inseridos, têm papel central neste processo.

Uma vez que se reconhece que uma das funções da língua é “ser expressão da vida real” (FIORIN, 2001, p.73), podemos pensar que nos revelamos em todas nossas ações linguísticas e também extra-linguísticas. Podemos pensar ainda que como falantes de uma dada língua, seja ela a língua materna ou estrangeira, nos enunciamos de modo particular e assumimos determinados papéis nos diferentes contextos sócio-comunicativos nos quais nos inserimos. Dentre os quais, e o que me chama a atenção nesse estudo, o de mediador/mediadora que, como pude observar no contexto de pesquisa em questão, interfere no espaço comunicativo com vistas a apontar caminhos que promovam interação e cooperação entre os interlocutores numa discussão. Essa interferência feita principalmente por intermédio da linguagem, da qual fazemos uso para nos enunciar-mos aos outros, isto é, nossos pensamentos, emoções, preferências, crenças, tudo que nos constitui como sujeitos sociais, pode revelar além de nossas escolhas linguísticas e comunicativas, nosso posicionamento político e ideológico (RAJAGOPALAN, 2003).

Com relação às possibilidades que temos ao fazermos uso da linguagem, Crystal (2003, p.172) diz o seguinte:

*“A linguagem é uma instituição imensamente democrática. Aprender uma língua implica imediatamente ter direitos sobre ela. Você poderá acrescentar algo a ela, modificá-la, brincar com ela, criar a partir dela, ignorar partes dela, a seu modo”* (tradução minha)<sup>3</sup>.

A linguagem entendida deste modo traduz a possibilidade de a mesma ser flexível, dinâmica e lúdica. Tais características me parecem revelar uma concepção de linguagem relevante no contexto de aquisição de uma segunda língua, na qual o falante pode assumir um papel ativo, ousado e até mesmo criativo ao se comunicar. No

---

<sup>3</sup>*“Language is an immensely democratizing institution. To have learned a language is immediately to have rights in it. You may add to it, modify it, play with it, create in it, ignore bits of it, as you will”* (CRYSTAL, 2003, p.172).

contexto de pesquisa em questão neste estudo, considerar essa concepção de linguagem me parece imprescindível para que as mediadoras possibilitem o desenvolvimento linguístico e comunicativo dos participantes.

### **A aprendizagem colaborativa/cooperativa e a noção de mediação**

A abordagem de ensino de língua inglesa conhecida como Aprendizagem Cooperativa/Colaborativa, em inglês, *Cooperative/ Collaborative Language Learning*, traz a tona dentre seus princípios teóricos a noção de cooperação entre indivíduos e do papel do monitor/monitora, que oferece suporte a um pequeno grupo de aprendizes em sala. Richards e Rodgers (2001, p.192) em *Approaches and Methods in Language Teaching*, trazem a definição dada por Olsen e Kagan (1992:8) para essa abordagem:

*“A Aprendizagem Colaborativa é um tipo de atividade de grupo organizada de forma que a aprendizagem se sustenta na troca de informações realizada socialmente entre os membros do grupo e na qual cada membro é responsável por sua própria aprendizagem e é motivado a aumentar a aprendizagem dos outros”* (tradução minha)<sup>4</sup>.

O princípio de colaboração, discutido nessa perspectiva de ensino e aprendizagem da língua inglesa, aponta para a necessidade de considerarmos os interlocutores agentes ativos no processo de comunicação. Esse princípio, a meu ver, é fundamental para tornar possível a realização das interações no espaço de conversação *Tea Break*. Ademais, como salienta Richards e Rodgers (2001, p.196), a ênfase dada à importância “da natureza e organização do trabalho em grupo”, também são elementos que me parecem fornecer subsídios para a caracterização do espaço de conversação em questão.

---

<sup>4</sup> “*Cooperative learning is group learning activity organized so that learning is dependent on the socially structured exchange of information between learners in groups and in which each learner is held accountable for his or her own learning and in motivated to increase the learning of others*” (OLSEN; KAGAN, 1992:8).In, RICHARDS; RODGERS, 2001, p.192.

Para o desenvolvimento de um trabalho com base no paradigma cooperativo, uma série de atividades pode ser realizada no grupo, como por exemplo, a sugerida por Olsen e Kagan (1992, p.88), denominada “*Think-Pair-Share*”, na qual o professor traz um tópico para discussão e os alunos discutem sobre o mesmo em classe. Sua função, isto é, a função principal do professor/monitor nesse contexto de ensino e aprendizagem é segundo Harel (1992, p.169) a de “desafiar o pensamento, preparar os alunos para a realização das tarefas que eles irão desenvolver, assisti-los nessas tarefas, e dar alguns poucos comandos, não salientando um controle disciplinar” (tradução minha)<sup>5</sup>. Portanto, uma vez que o professor/monitor assume esse papel de mediador na realização das atividades no grupo, ele pode colaborar para que interações ocorram e para o desenvolvimento comunicativo dos alunos. Considerando o contexto de pesquisa em questão, uma prática cooperativa, tal qual a apresentada nesta parte, traz a tona, a meu ver, uma estratégia organizacional do espaço e das interações, que pode fornecer bases importantes às práticas de mediação realizadas nos encontros do *Tea Break*. A seguir, apresento aspectos metodológicos deste estudo.

## Metodologia

Nessa parte, descrevo sobre o tipo, procedimentos, e participantes de pesquisa segundo os pressupostos da pesquisa narrativa (CONNELLY; CLANDININ, 2000).

### Tipo e procedimentos de pesquisa

Considerando os objetivos desse estudo, procurei utilizar a abordagem da Pesquisa Narrativa, fundamentada numa perspectiva metodológica qualitativa, com base em Connelly e Clandinin (2000). Essa abordagem proporciona pesquisadora e participantes mediadoras a possibilidade de a partir do “*living*” (vivenciar) de nossas experiências no espaço de

<sup>5</sup> “*They provide broad questions to challenge thinking, they prepare students for the tasks they will carry out, they assist students with the learning tasks, and they give few commands, imposing less disciplinary control*” (HAREL, 1992). In RICHARDS; RODGERS, 2001, p.199-200.

conversação e do “*telling*” (contar) dessas experiências, um caminho para que compreendamos as atitudes que nos constitui mediadoras. Sustentada numa abordagem “interpretativa” de análise dos textos de campo, conforme discutem Ely, Vinz, Dowing e Anzul (1997) no livro *On Writing Qualitative Research: living by words*, procurei obter uma visão acerca das atitudes e das escolhas que fazemos como mediadoras do espaço de conversação *Tea Break*. Como apontam esses autores, “ao invés de uma tentativa no sentido de encontrar ou ver significado ‘nos textos de campo’ é mais produtivo ‘compor’ sentido a partir do que os mesmos podem nos levar a compreender” (tradução minha)<sup>6</sup>.

A partir dos textos de campo, quais sejam, os materiais utilizados em dois encontros e os diários elaborados por mim e participantes mediadores, pude compor sentidos e compreender alguns aspectos relativos à nossa prática de mediadoras do espaço de conversação. O estudo dos mesmos foi feito levando-se em conta o contexto de pesquisa em questão, os participantes e as mediadoras do grupo, seres em construção, “*seres históricos*”, “*inacabados*” (FREIRE, 1996).

Para dar início aos procedimentos de pesquisa através da utilização dos textos de campo acima mencionados, as mediadoras, participantes desta pesquisa, permitiram e possibilitaram o acesso aos mesmos. A seleção dos materiais analisados nesse estudo foi feita aleatoriamente e em conjunto com as participantes mediadoras. Na parte de análise dos textos de campo, irei descrever as atividades selecionadas e discutir trechos dos diários apontando algumas considerações a respeito dos mesmos. A seguir, falo sobre o espaço de conversação em questão.

### **Sobre o espaço de conversação**

O Projeto de Extensão *Tea Break*, coordenado pela Prof. Dra. Dilma Maria de Mello (UFU), tem o intuito de propiciar momentos de interação em língua inglesa para o desenvolvimento das habilidades orais dos participantes. Este projeto se caracteriza como um espaço de interação em língua inglesa em torno de temas que dizem respeito aos países Brasil/Canadá. É um espaço aberto ao público em geral em que

<sup>6</sup> “*Instead of an attempt to find or see meaning ‘in the data’ it is more productive to ‘compose’ meaning that the data may lead us to understand*” (ELY; VINZ; DOWNING; ANZUL, 1997).

não há qualquer custo financeiro aos membros que venham compor o grupo. Pessoas de todos os níveis de proficiência na língua inglesa são bem vindas nos encontros que acontecem semanalmente, no campus Santa Mônica da Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

Com relação ao ambiente em que acontecem os encontros, o espaço é o de uma sala de aula da graduação com carteiras e quadro disponíveis. Este último, não é utilizado para outro fim que não seja para a fixação de cartazes de boas vindas aos participantes do grupo. Apesar de estarmos em um ambiente de sala de aula convencional, o espaço não se caracteriza como instrutivo. Antes de cada encontro, monitoras e, às vezes, monitoras e participantes, organizam as carteiras em círculo para então darmos início às discussões. Organizar as carteiras em fileiras segundo Scovel (2001, p.16) inevitavelmente implica que alguém está na posição de “controle do discurso”. Como o espaço *Tea Break* é construído colaborativamente por todos os integrantes do grupo, a organização das carteiras em círculo acaba por salientar a não existência de uma única pessoa no ‘controle do discurso’. No artigo *Fostering Effective Classroom Discussion* Barton, Heilker e Rutkowski a esse respeito apontam o seguinte:



*“Fazer com que eles mudem suas carteiras da posição de fileiras e colunas para uma circular explicitamente, e concretamente, sinaliza que um tipo particular de participação na sala será esperada deles” (tradução minha)<sup>7</sup>.\*Foto do espaço Tea Break.*

<sup>7</sup> “And having them move their desks from rows and columns into a circle explicitly and concretely signals that a particular kind of class participation will soon be expected of them”. Disponível em: <<http://www.mhhe.com/socscience/english/tc/discussion.htm>> Acesso em 09 nov. 2008.

## **Participantes do *Tea Break* e Participantes de pesquisa**

Os participantes do espaço de conversação *Tea Break* são estudantes da graduação e pós-graduação oriundos da Universidade Federal de Uberlândia – UFU e da comunidade externa. Uma característica que me chamou atenção com relação aos participantes que compõem o grupo é que eles trazem consigo experiências de aprendizagem da língua inglesa de outros ambientes. Eu diria que a grande maioria é egressa de ambientes de ensino ‘formais’, isto é, no qual pré-existem e são estabelecidos os papéis do professor e o dos alunos. Uma vez advertidos, logo quando entram no grupo, acerca da não existência dessa relação professor/aluno nas interações no espaço *Tea Break*, os participantes parecem assumir um papel diferente daquele que vêm ou vinham assumindo em suas experiências de aprendizagem nos ambientes anteriores, pois agora eles também são responsáveis pelas interações no grupo.

Acerca das mediadoras do grupo, participantes desta pesquisa, três são alunas do curso de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e uma delas do curso de graduação em Letras na Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Campus Santa Mônica. A formação docente e a interferência dessa formação na construção das atitudes mediadoras que assumimos no espaço de conversação *Tea Break* serão questões que abordarei mais adiante. Agora, passo a apresentar e discutir aspectos ligados às mediações.

## **Discussão dos textos de campo: compondo sentidos**

A cada encontro uma monitora do *Tea Break* é responsável por preparar e trazer um tópico relacionado a temas que envolvam os países Brasil/Canadá para iniciarmos nossas discussões. Entendo que um dos papéis do mediador se caracterize por sua função de provocador, que procura “desafiar o pensamento” (HAREL, 1992, p.169) dos participantes em torno de temas motivadores de outras discussões.

Uma característica dos recursos de mediação, assim vou chamar as atividades utilizadas nos encontros, por se realizarem na e através da linguagem que segundo Vygotsky (2002) é um “signo mediador por excelência”, é o fato de eles terem sido extraídos da Internet. Gostaria de salientar que, sem dúvida, podemos falar na “riqueza do material disponível na Internet” (PAIVA, 2006), mas não podemos nos esquecer, como aponta Paiva (2006) em seu artigo *INTERNET E SISTEMAS DE BUSCA: ampliando o universo de professores e aprendizes de língua inglesa*, que “saber como usar as ferramentas de busca é uma habilidade essencial”. Percebo que procurar por fontes que forneçam informações atualizadas e bem organizadas é uma das exigências e desafios que se colocam às mediadoras do grupo.

Este estudo, feito a partir dos textos de campo, objetivou ter uma visão da forma pela qual as participantes responsáveis pelos encontros interferem nas discussões e se constroem mediadoras. A seguir, gostaria de apresentar uma análise de duas atividades e diários elaborados pelas monitoras.

### **A construção de atitudes mediadoras**

A primeira atividade que discutirei aqui diz respeito aos usos da Internet no Brasil e Canadá. Depois de realizada uma dinâmica de interação entre os participantes do grupo, a discussão girou em torno de tabelas de dados sobre o assunto em questão. Algumas das tabelas utilizadas, disponíveis no *site emarketer.com*, podem ser vistas no anexo 1 (p.17) desse estudo.

Para mediar a discussão neste dia, a mediadora preparou algumas questões que pudessem orientar as discussões no grupo:

## LEADING QUESTIONS:

- Free for all: easier and free access to the Internet. In 2000, IG and Netgratuita together registered more than 1.5 million subscriptions, being 1.25 million from the São Paulo area.
- Shopping online: Brazil ranks the 7th position, Canada doesn't figure in the top 10 list. How would you explain that? Do you shop online and what for?
- A place for education: online education distance learning courses, what do you know about them?
- Interacting to the world through the Internet: "Six in ten Canadians concerned technology takes away from face time with family and friends". According to the survey, "the 'emoticons' can't replace the thrill of witnessing a genuine smile or making a friend really laugh out loud". What do you think?

Apesar do espaço *Tea Break* não se caracterizar como instrutivo, mas pelo contrário, um espaço construído colaborativamente, pude identificar nas atitudes das mediadoras traços de estratégias de ensino usadas para a promoção das discussões. Com relação à atividade proposta acima explicitada, o objetivo era criar oportunidade para que todos participassem. Para tanto, fizemos o uso de uma dinâmica de grupo. Cada participante pode falar acerca de como usava a internet e no círculo a discussão se desenvolvia, inclusive com a intervenção de palavras ou perguntas escritas pelos demais participantes, o que também constituiu um recurso mediador nesse encontro. Esse objetivo proposto com a atividade parece ter sido alcançado se analisarmos os relatos de duas das participantes mediadoras:

*"No meu caso senti que esse foi o encontro que mais participei até então, e isso ocorreu justamente porque cada um tinha a sua vez de falar, e o tópico ajudou bastante, já que é um assunto em que todos têm algo a dizer".*

*"Achei muito interessante porque todos participaram da mesma maneira, não houve prevalência da fala de um ou outro participante. Acho que tanto eu quanto os outros participaram da mesma forma".*

Além da organização circular das carteiras já mencionada anteriormente, a produção das perguntas ou *leading questions* e da dinâmica de participação em círculo, parecem revelar estratégias comumente

utilizadas por professores de língua inglesa, especialmente em aulas de conversação. Poderíamos, portanto, falar da possibilidade da mediadora responsável por esta atividade revelar por meio de suas atitudes sua formação de docente de língua inglesa? Scovel (2001, p.6), ao discutir a relação existente entre professor e pesquisador, vai dizer que pode haver uma “sobreposição”, como coloca o autor, “*overlap*”, entre as duas funções. Não parece ser diferente nesse caso aqui analisado, em que percebo uma inter-relação das funções mediadora/docente, tanto por meio de nossas atitudes e dos aspectos da preparação da atividade, como também em um trecho do relato da mediadora responsável pela atividade, no qual a mesma assim se manifesta:

*“sinto que posso falar o que quero, mas que ao mesmo tempo tenho que **procurar chamar a atenção** do pessoal de alguma forma para o que estou falando, para que mesmo me escutando, eles **participem** e peguem um gancho para continuar a conversa”* (grifo meu).

No trecho acima, a preocupação da mediadora em “*chamar a atenção*” e fazer com que os outros “*participem*” da discussão, traz a tona uma concepção de um ambiente participativo e democrático, características essas esperadas e almejadas em muitas salas de aula, apesar de por vezes deixadas de lado. No espaço de conversação *Tea Break* além de desejável, essa concepção do espaço acima explicitado, pode contribuir tanto para o desenvolvimento linguístico e comunicativo dos participantes, como também para a socialização de conhecimentos e experiências diversas que cada um traz consigo. Portanto, gostaria de apontar que, considero essa interferência de nossa identidade docente, um fator positivo no tocante a construção de nossas atitudes mediadoras.

Uma outra questão que pude analisar por meio de outros dois relatos foi a assunção pelas mediadoras da função de avaliadoras de suas práticas nos encontros. As reflexões, acerca das atitudes e recursos selecionados para a mediação das discussões nesse encontro aqui analisado, parecem apontar para o fato que Freire (1996)

discute em seu livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Segundo ele, “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p.38). Analisemos então, os dois relatos nos quais identifiquei esse pensar ‘crítico’ acerca de nossas práticas mediadoras no encontro em questão:

*“Por isso, penso que o que ficou desse encontro para mim foi a importância da elaboração de atividades para o tea break”* (grifo meu).

*“pois a cada encontro reflito sobre a minha postura acerca dos participantes, se me expresse de maneira que eles me entendam, e isso contribui enquanto professora em formação”* (grifo meu).

Esta reflexão sobre nossas práticas enquanto mediadoras-educadoras é reveladora de um pensar sobre o fazer, que também poderá interferir em nossas práticas docentes, fora daquele espaço de conversação. A segunda atividade que apresentarei gerou em torno de características gerais do Canadá. A mediadora selecionou alguns tópicos que falavam sobre geografia, clima, origem do nome, sistema de governo, províncias e territórios canadenses. Os tópicos foram extraídos do *site* <<http://en.wikipedia.org/wiki/Canada>>, e, podem ser visualizados no anexo 2 (p.18).

Uma prática que me chamou a atenção nesse encontro foi a forma com a qual a mediadora escolheu disponibilizar os tópicos, recursos de mediação, para os participantes. Ela os convidou para que se dirigissem a uma mesa, que se encontrava afastada deles, a fim de que escolhessem dentre os pequenos textos expostos, um ou mais tópicos que lhes interessassem. Apesar de em seu diário a mediadora ter explicitado que o objetivo era a “*participação de todos na escolha dos assuntos a serem discutidos*”, sua atitude me pareceu revelar uma preocupação em não deixar com que o espaço se transforme em um ambiente estático, disciplinado, “*sem movimento*” (STRAMANN, 2007). Freire (1980, p.10) já discutia, ao se

referir ao espaço escolar ao qual as crianças são submetidas, acerca da necessidade de se rever a forma de organizá-lo. O que ele aponta é que “Domesticar - fisicamente essa máquina fantástica de desejos e prazeres que é a criança” (FREIRE, 1980, p.10) deixando-as sentadas o tempo todo, o que também se aplica ao contexto em questão nesse estudo com relação aos participantes, implica a existência de uma organização de hierarquia e de disciplina no espaço que pode, eventualmente, privar os membros de se arriscarem, de assumirem também um papel de mediadores de sua própria aprendizagem, bem como a de seus colegas. Em um dos relatos, uma das participantes mediadoras reconhece ter sido relevante a proposta de ‘movimento’ que discuto acima:

“Falamos sobre temas gerais relativos ao Canadá; gostei do fato de que levantávamos para escolher um tema que nos interessasse”.

Após a leitura dos tópicos selecionados pelos participantes, a mediadora que preparou a atividade abriu a discussão, convidando os participantes a compartilharem as informações por eles selecionadas. Como acontece usualmente, a mediadora responsável inicia a discussão, marca seu papel de mediadora perante aos integrantes do grupo, controla o tempo, provoca e fornece subsídios para a continuação da discussão. Entretanto, as outras participantes que também são mediadoras, não deixam de se revelar como tal. Vejamos:

“tentei integrar os novos participantes do grupo nas discussões de alguma forma. Ou eu olhava diretamente para o participante como forma de direcionar para ele a continuação da discussão ou eu até mesmo, em um dado momento, cheguei a chamar um dos participantes pelo nome.”

*“esse espaço é de todos e não compete só a quem escolhe o tema promover a discussão. Para uma próxima participação, acredito que é necessário que eu tente incluir os outros participantes na discussão não falando em exc-*

*so e mostrando que o que outro tem a dizer também é interessante”.*

Conforme discuto na parte da fundamentação teórica acerca da abordagem de ensino e aprendizagem baseada em cooperação, em inglês, *Cooperative Language Learning*, na qual existe a figura do mediador(a) nas interações, o que também se configura como pude observar no espaço de conversação *Tea Break*, as atitudes do mediador(a) devem auxiliar no sentido de “promover cooperação” e “criar um clima confortável” (RICHARDS; RODGERS, 2001, p.193) entre os participantes. Entretanto, nem sempre a atitude das mediadoras, segundo relatos delas mesmas em seus diários, revelam que suas interferências criaram esse “clima confortável” que foi discutido acima. Uma mediadora, assim descreve acerca de sua ‘interferência’ nesse encontro:

“Talvez, numa próxima vez em que novos integrantes vierem a compor nosso grupo de conversão, não irei agir da forma com a qual agi hoje, tentando puxar a pessoa para a conversa, mas deixar que quando ela se sentir a vontade fale alguma coisa”.

O que pode ocorrer, e como pude observar no espaço aqui em questão, é o que Brown e Yule (1997, p.34) chamam de “*communicative stress*”, que seria uma situação comunicativa na qual o falante não se sente confortável para se expressar frente aos outros. Concluindo, o papel das mediadoras do grupo interferiram no espaço aqui analisado, redefinindo papéis de mediação, a organização e dinâmica de interações e dos espaço físico do local e as intenções e práticas adotadas nos encontros. A seguir, teço algumas considerações finais.

## **Considerações Finais: mediação, uma história “inacabada”**

Assim como Freire (1996) discute a questão de sermos seres “*históricos, inacabados*”, que nos construímos a cada dia na e através da

coletividade social, assim também pude compreender o meu papel e o das demais mediadoras no ambiente de interação em língua inglesa aqui analisado. A análise feita neste trabalho aponta para a necessidade de construirmos um espaço de conversação organizado, participativo e com recursos de mediação condizentes com os objetivos de interação. Desse modo, penso que poderemos abrir portas para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas dos participantes ou para a materialização do que no início desse estudo eu optei por denominar ‘interação’ em língua inglesa.

Apesar de nem todas as minhas experiências de aprendizagem da língua inglesa, como relatei na introdução, terem me proporcionado momentos de ‘interação’, acredito na possibilidade de se trabalhar a língua inglesa numa perspectiva interativa. E essa experiência de interação, seja num contexto escolar regular, em cursos livres de idiomas ou em qualquer outro ambiente que tenha como objetivo a promoção do desenvolvimento linguístico e comunicativo de seus integrantes, como o apresentado nesse estudo, pode ser implementada.

Através do estudo desenvolvido, pude perceber que a cada dia damos um passo na construção de nossas atitudes mediadoras e, conseqüentemente, conforme discutido neste estudo, em nossa formação profissional. No artigo “*Aprenda com eles e ensine melhor*” (2001, n.139), há uma colocação de Freinet, na qual ele aponta a necessidade da assunção de que “o educador deve ter a sensibilidade de atualizar sua prática e isso, alias, é o que faz com que ele ainda seja moderno”. Essa afirmação a meu ver, implica que dentre as responsabilidades das monitoras do *Tea Break*, há a necessidade de que nós (re)avaliemos e procuremos formas de atualizar nossas atitudes mediadoras após cada encontro.

Para finalizar, gostaria ainda de salientar que por ser o espaço *Tea Break* construído em colaboração por todos os seus integrantes, muitas vezes nas interferências que os participantes (aqui, não me refiro às monitoras) realizam nas discussões, eles também assumem um papel mediador. Apesar de não ter abordado esses aspectos nesse estudo, reconheço que suas atitudes também se revelam mediadoras e, poderiam ser analisadas em um trabalho futuro. O espaço

de conversação *Tea Break* constitui um campo fértil de investigação. Acredito que outras pesquisas podem trazer à tona questões diversas, ou mesmo explorar mais os aspectos relativos à mediação abordados nesse estudo.

## Referência

BARTON, Jennifer; HEILKER, Paul; RUTKOWSKI, David. *Fostering Effective Classroom Discussions*. English Department /Virginia Tech. Disponível em: <<http://condor.depaul.edu/~fyw/pdfs/class%20discussion/Fostering%20Effective%20Classroom%20Discussions.pdf>> Acesso em 09 nov. 2008.

BORK, Ana V. B. *Aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Médio: um estudo empírico com a técnica de dramatização*. 2005. 176f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Paraná.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. . Brasília: MEC/SEE, 1998.

BROWN, Gillian; YULE, George. *Teaching the Spoken Language: an approach based on the analysis of conversational English*. Avon: Cambridge University Press, 1992.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Narrative Inquiry: Experience and story in qualitative research*. Sao Francisco: Wiley, 2000.

ELLIS, Rod. *Second Language Acquisition*. Hong Kong: Oxford University Press, 1997.

ELY, Margot; VINZ, Ruth; Downing, Maryann; ANZUL, Margaret. *On Writing Qualitative Research: living by words*. RoutledgeFalmer, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOUAISS. *Dicionário eletrônico da língua portuguesa*. Versão 1.0. Instituto Antônio Houaiss, 2001.

PAIVA, Vera M. L. *Internet e sistemas de busca: ampliando o universo de professores e aprendizes de língua inglesa*. Disponível em: < <http://www.veramenezes.com/publicacoes.html/>> Acesso em 9 nov. 2008.

PELLEGRINI, Denise. *Aprenda com eles e ensine melhor*. Revista Nova Escola, São Paulo, n. 139, Ano. XVI, p.19-25, 2001.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. *Approaches and Methods in Language Learning*. 2 ed. New York: Cambridge University Press, 2001.

SCOVEL, Tom. *Learning New Languages: A Guide to Second Language Acquisition*. Boston: Thomson Learning, 2001.

STRAMANN, Hildebrandt R. 2007 Dec 27. *Escola(s) em movimento. Movimento* [Online]. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2856/1470>> Acesso em 10 set. 2008.

THOMPSON, Rodger M. *Interaction and English Grammar*. University of Florida. Disponível em: <<http://www.clas.ufl.edu/users/rthomps/interactioncontents.html>> Acesso em 21 out. 2008.

WIDDOWSON, H. G. *Learning Purpose and Language Use*. Hong Kong: Oxford University Press, 1983.

## Anexos:

### Anexo 1

**Top 10 Countries, Ranked by Contribution to Advertising Spending Growth Worldwide, 2005-2008 (millions)**

1. US	\$23,318
2. China	\$6,441
3. Russia	\$5,968
4. Japan	\$4,444
5. UK	\$3,118
6. Indonesia	\$2,512
7. Brazil	\$1,661
8. Spain	\$1,443
9. Mexico	\$1,382
10. Poland	\$1,239

Source: ZenithOptimedia as cited in press release, April 10, 2006

072009

[www.eMarketer.com](http://www.eMarketer.com)

**Internet Users and Penetration in Select Countries in Latin America, 2005-2011 (millions and % of population)**

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
<b>Argentina</b>	<b>6.9</b>	<b>7.9</b>	<b>8.8</b>	<b>9.8</b>	<b>10.9</b>	<b>12.0</b>	<b>13.1</b>
% of population	17.5%	19.8%	21.8%	24.1%	26.6%	29.0%	31.3%
<b>Brazil</b>	<b>17.5</b>	<b>21.2</b>	<b>25.2</b>	<b>29.5</b>	<b>34.2</b>	<b>39.0</b>	<b>43.7</b>
% of population	9.4%	11.3%	13.3%	15.4%	17.6%	19.9%	22.1%
<b>Mexico</b>	<b>16.8</b>	<b>20.0</b>	<b>23.6</b>	<b>27.4</b>	<b>31.5</b>	<b>35.6</b>	<b>39.5</b>
% of population	15.8%	18.6%	21.7%	24.9%	28.3%	31.6%	34.7%

Note: eMarketer uses historical data from the International Telecommunication Union (ITU) as a baseline; penetration figures are based on population estimates from the US Census Bureau's International Data Base (IDB); an internet user is defined as someone who uses the internet at least once per month

Source: eMarketer, January 2007

080335

[www.eMarketer.com](http://www.eMarketer.com)

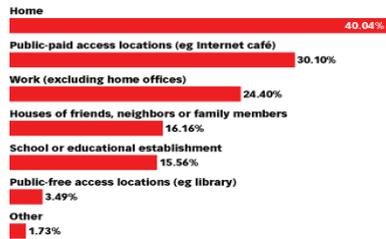
**Broadband Lines in the Americas, by Country, Q4 2006 (thousands)**

	DSL	Cable modem, FTTx and other	Total
US	25,677	31,652	57,330
Canada	3,839	4,036	7,876
Brazil	4,390	1,456	5,846
Mexico	2,725	898	3,624
Argentina	1,040	523	1,563
Other	1,943	898	2,842
<b>Total</b>	<b>39,617</b>	<b>39,466</b>	<b>79,083</b>

Source: Point Topic, March 2007

082508

www.eMarketer.com

**Active Internet Users\* in Brazil, by Access Location, July-August 2006 (% of respondents)**Note: n=2,924 ages 10+; \*in the past three months at any location  
Source: Ipsos Public Affairs for Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.BR) - Brazil, November 2006

081154

www.eMarketer.com

## Anexo 2

### Etymology

The name *Canada* comes from a St. Lawrence Iroquoian word, *kanata*, meaning *village* or *settlement*. In 1535, indigenous inhabitants of the present-day Quebec City region used the word to direct French explorer Jacques Cartier towards the village of Stadacona. Cartier later used the word *Canada* to refer not only to that particular village, but also the entire area subject to Donnacona (the chief of Stadacona); by 1545, European books and maps had begun referring to this region as *Canada*.

### Provinces and Territories

Canada is a federation composed of ten provinces and three territories; in turn, these may be grouped into regions. Western Canada consists of British Columbia and the three Prairie provinces (Alberta, Saskatchewan and Manitoba). Central Canada consists of Quebec and Ontario. Atlantic Canada consists of Maritime provinces (New Brunswick, Prince Edward Island and Nova Scotia), along with Newfoundland and Labrador. Eastern Canada refers to Central Canada and Atlantic Canada together. Three territories (Yukon, Northwest Territories and Nunavut) make up Northern Canada. Provinces have more autonomy than territories. Each has its own provincial or territorial symbols.

The territories are responsible for most of Canada's social programs (such as health care, education and welfare) and together collect more revenue than the federal government, an almost unique structure among federations in the world. Using its spending powers, the federal government can initiate national policies in provincial areas, such as the Canada Health Act; the provinces can opt out of these but rarely do so in practice. Equa-

lization payments are made by the federal government to ensure that reasonable uniform standards of services and taxation are kept between the richer and poorer provinces.

### **Geography and Climate**

Canada occupies a major northern portion of North America, sharing land borders with the contiguous United States to the south and with the U.S. state of Alaska to the northwest, stretching from the Atlantic Ocean in the east to the Pacific Ocean in the west; to the north lies the Arctic Ocean. By total area (including its water), Canada is the second largest country in the world – after Russia – and largest on the continent.

By land area it ranks fourth. Since 1925, Canada has claimed the portion of the Arctic between 60°W and 141°W longitude, but this claim is not universally recognized. The northernmost settlement in Canada and the world is Canadian Forces Station (CFS) Alert on the northern tip of Ellesmere Island – Latitude 82.5°N – just 817 kilometers (450 nautical miles) from the North Pole. Canada has the longest coastline in the world: 243,000 kilometers.

Northern Canadian vegetation tapers from coniferous forests to tundra and finally to Arctic barrens in the far north. The northern Canadian mainland is ringed with a vast archipelago containing some of the world's largest islands.

Average winter and summer high temperatures across Canada vary depending on the location. Winters can be harsh in many regions of the country, particularly in the interior and Praire provinces which experience a continental climate, where daily average temperatures are near – 15°C (5°F) but can drop below – 40°C (- 40°F) with severe wild chills.

The population density, 3.5 inhabitants per square kilometers (9.1/sq mi), is among the lowest in the world. The most densely populated part of the country is the Quebec City- Windsor Corridor along the Great Lakes and Saint Lawrence River in the southeast.

To the north of this region is the broad Canadian Shield, an area of rock scoured clean by the last ice age, thinly soiled, rich in minerals, and dotted with lakes and rivers. Canada by far has more lakes of the world's freshwater.

Source: <http://en.wikipedia.org/wiki/Canada>