



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

ANDRESSA CRISTINA MOLINARI

**PEDAGOGIA DELIBERATIVA NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DE INGLÊS:  
UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE LETRAS**

---

Londrina  
2016

ANDRESSA CRISTINA MOLINARI

**PEDAGOGIA DELIBERATIVA NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DE INGLÊS:  
UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE LETRAS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Pós Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de MESTRE em Estudos da Linguagem.

Orientador: Prof. Dra. Telma Nunes Gimenez.

Londrina  
2016

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M722p Molinari, Andressa Cristina.  
Pedagogia deliberativa na formação de professores de inglês : uma experiência no curso de letras / Andressa Cristina Molinari. - Londrina, 2016.  
237 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2016.

1. Professores de inglês - Formação. 2. Fórum (Debates). 3. Língua inglesa - Estudo e ensino. 4. Língua inglesa - Estudo e ensino. 5. Forums (Discussion and debate). 6. English language - Study and teaching. I. Molinari, Andressa Cristina. II. Telma Nunes Gimenez. III. Título.

CDU 802.0:371.13

ANDRESSA CRISTINA MOLINARI

**PEDAGOGIA DELIBERATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
DE INGLÊS:  
UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE LETRAS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Pós Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de MESTRE em Estudos da Linguagem.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Profa. Dra Telma Nunes  
Gimenez  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Elaine Fernandes Mateus  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali  
Pontifícia Universidade Católica - PUC/SP

Londrina, 25 de abril de 2016.

## AGRADECIMENTOS

À Telma, minha orientadora, que me mostrou novos caminhos e contribuiu para minha formação, pela orientação em todos os momentos, mesmo nos mais difíceis, pela partilha de um momento tão especial, e por ser uma profissional exemplar durante toda minha experiência em me tornar uma professora de educadores. Sua orientação, sempre precisa, está marcada não só nas páginas dessa dissertação, mas no sujeito que me formei ao longo de todo esse processo.

À profa. Dra. Fernanda Liberali, pelas contribuições e sugestões de leituras também oferecidas durante o processo de escrita.

À profa. Dra. Elaine Mateus por sua disponibilidade e contribuições oferecidas na qualificação e defesa deste estudo.

Aos informantes da pesquisa, pela possibilidade de realização deste trabalho.

Ao Tiago, companheiro e amigo, por acreditar em mim quando eu mesma não acreditei, pelo incentivo e paciência nos momentos mais difíceis, pela compreensão das minhas ausências, por me acompanhar nesta trajetória sempre compartilhando as alegrias e as tristezas, e por sempre me fazer rir.

Aos meus pais por terem sempre me apoiado nas minhas decisões.

Aos meus amigos: Léo, por ser sempre solícito e pelas palavras de incentivo; Carlinha, pelos risos e pelo carinho; Fer (mãezinha), que sempre me recebeu de braços abertos; Ana, que sempre me incentivou a continuar (keep going); Taís, (Tata) pelos conselhos, Paulo, pelo incentivo.

Aos queridos Atef, Samantha, por ouvirem minhas reclamações e pelas risadas.

À Michele e à Rachel, de forma ainda mais especial, meus agradecimentos. Vocês me deram ânimo para continuar.

E a todos aqueles que, direta ou indiretamente, fizeram parte do meu desenvolvimento profissional durante os anos de aprendizado, esforços e conquista, meu muito obrigado.

MOLINARI, Andressa Cristina. **Pedagogia deliberativa na formação de professores de inglês**: uma experiência no curso de letras. 2016. 237 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

## RESUMO

Tendo por princípio a preparação para a cidadania democrática como parte integrante de uma agenda crítica para a formação de professores, adoto a pedagogia deliberativa com o intuito de explorar o potencial das aulas de língua inglesa para formar professores na perspectiva da educação para cidadania. A filiação a essa pedagogia se deu por meio de fóruns deliberativos inseridos como “gênero oral” na disciplina de Compreensão e Produção Oral III, com alunos do terceiro ano de um curso de Licenciatura em Letras-Inglês em uma universidade paranaense, no ano de 2014. A pedagogia deliberativa, associada ao conceito de democracia deliberativa, toma o diálogo deliberativo como uma prática social que possibilita a consideração de diferentes pontos de vista sobre um problema, permitindo aos interagentes contemplar caminhos alternativos para sua superação. Nesse modelo de democracia, a linguagem exerce um papel fundamental, pois, por meio de argumentos, busca-se a identificação de um denominador comum para a ação coletiva (DOHERTY, 2012; LONGO, 2013; MATHEWS, 2014). Foi objeto de análise nesta pesquisa um dos três fóruns realizados, sobre o tema “Bullying: how do we prevent it?”, a partir dos seguintes objetivos específicos: a) identificar os tipos de questionamento argumentativo realizados nas diferentes etapas do fórum deliberativo e por quem foram realizados, de modo a determinar se houve simetria na participação dos alunos; b) verificar se houve diferenças entre os turnos vespertino e noturno no que diz respeito aos questionamentos da professora/moderadora e contribuições dos alunos; c) verificar quais tipos de contribuição foram feitos pelos alunos a partir dos questionamentos que encorajavam elaboração. Para a análise dos dados, utilizei as categorias de Liberali (2013), em que a ênfase está nos mecanismos de interrogação realizados durante o fórum, e as categorias de Strommer-Galley (2007) para verificar se a participação resultante desses questionamentos levou à deliberação. Em relação aos tipos de questionamentos que foram realizados nas diferentes etapas do fórum e se houve predomínio de algum participante nos tipos de questionamentos realizados, as análises mostraram que a utilização foi majoritariamente de pedidos de discordância/discordância, que tem menor possibilidade de levar a elaborações, e de questões controversas, que levam à deliberação. No tocante aos tipos de contribuição desencadeados por questionamentos que encorajavam as elaborações, temos as explicações, exemplificações e narrações. Conclui-se, pois, que a inserção de fóruns deliberativos em sala de aula tem a capacidade de favorecer espaços para diálogos deliberativos, tidos como mais democráticos.

**Palavras-chave:** Pedagogia deliberativa. Fóruns deliberativos. Ensino-aprendizagem de inglês.

MOLINARI, Andressa Cristina. **Pedagogia deliberativa na formação de professores de inglês**: Uma experiência no curso de letras. 2016. 237 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

### ABSTRACT

Having as a basic principle the education for a democratic citizenship, as a key component of a critical agenda for teacher training, I adopt the deliberative pedagogy in order to explore the potential of English language classes, to train teachers in the perspective of education for citizenship. The affiliation to this pedagogy occurred through the insertion of deliberative forums as an "oral genre" in the discipline of "Oral Comprehension and Production III" with third year students, of a Bachelor's Degree in Languages-English in Brazilian University situated in the State of Paraná, in the year 2014. The deliberative pedagogy associated with the concept of deliberative democracy, takes the deliberative dialogue as a social practice that allows the consideration of different points of view on an issue, enabling the inter-agents to consider alternative ways to overcome them. In this model of democracy, language plays a fundamental role because, through argument, a common ground for collective action is sought (DOHERTY, 2012; LONGO, 2013; MATHEWS, 2014). In this study, I examined one of the three forums held on the theme "Bullying: how do we Prevent It", following the specific objectives: a) identify the types of argumentative questioning conducted at different stages of the deliberative forum and who performed the questions, to determine whether there was symmetry in the student's participation; b) verify whether there were differences between the afternoon and evening shifts with respect to the questions produced by the teacher/moderator and the contributions of the students; c) determine which types of contributions were made by students from the questions that encouraged elaborations. To analyze the data, I used the categories of Liberali (2013) in which the emphasis is on the question held during the forum, and the categories of Strommer-Galley (2007) to verify if the resulting participations of these questions led to the deliberation. Regarding the types of questions that were carried out in different stages of the forum, and whether there was a predominance of some participants in the kinds of questions made, it appears that the use was mostly from requests of disagreement/agreement, which are less probable to develop elaborations, and controversial questions which prompted deliberation. In relation to the types of contributions triggered by questions that encouraged elaborations, we have explanations, exemplifications and narrations. In conclusion, the insertion of deliberative forums in the classroom has the ability to promote spaces for deliberative dialogues, which are considered more democratic.

**Key-words:** Deliberative pedagogy. Deliberative forums. Teaching/learning of English.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Quadro 1</b>	Objetivos da pesquisa .....	16
<b>Quadro 2</b>	Etapas do fórum deliberativo.....	26
<b>Quadro 3</b>	Tipos de diálogos argumentativos.....	43
<b>Quadro 4</b>	Epistemologias do campo da argumentação .....	44
<b>Quadro 5</b>	Questionamentos propostos para o Fórum “Bullying: How do we prevent it? .....	55
<b>Quadro 6</b>	Questionamentos para o fórum deliberativo.....	56
<b>Quadro 7</b>	Definições de debate, discussão e diálogo deliberativo .....	57
<b>Quadro 8</b>	Fóruns realizados com a turma do vespertino .....	57
<b>Quadro 9</b>	Fóruns realizados com a turma do noturno.....	58
<b>Quadro 10</b>	Categorias de análise propostas por Liberali (2013).....	62
<b>Quadro 11</b>	Categorias de análise propostas por Strommer-Galley (2007) .....	64
<b>Quadro 12</b>	Descrições das categorias convergentes.....	66
<b>Quadro 13</b>	Categorias de análise de dados.....	67
<b>Quadro 14</b>	SA 2 turnos 27 a 34.....	69
<b>Quadro 15</b>	SA 3 turnos 35 a 36.....	70
<b>Quadro 16</b>	Sequências argumentativas da aula/fórum do vespertino.....	77
<b>Quadro 17</b>	Sequências argumentativas da aula/fórum do noturno .....	84
<b>Quadro 18</b>	Tipos de questionamentos realizados nas diferentes etapas do fórum/vespertino.....	92
<b>Quadro 19</b>	Tipos de questionamentos realizados nas diferentes etapas do fórum/noturno .....	93
<b>Quadro 20</b>	Subcategorias da aula/fórum do vespertino .....	95
<b>Quadro 21</b>	Subcategorias da aula/fórum do noturno .....	123
<b>Figura 1</b>	Diretrizes para deliberação .....	24
<b>Figura 2</b>	Questionamentos usados nos fóruns: reflexões finais .....	26
<b>Figura 3</b>	Exercício: definição de <i>bully</i> , <i>bullied</i> e <i>bystander</i> .....	59
<b>Figura 4</b>	Definição de bullying .....	60
<b>Figura 5</b>	Tipos de bullying .....	60
<b>Figura 6</b>	Pontos de convergência entre as categorias .....	65

<b>Gráfico 1</b> – Participação dos alunos-professores e da professora/moderadora quanto aos turnos de fala: fórum vespertino, parte 1.....	73
<b>Gráfico 2</b> – Participação dos alunos-professores e da professora/moderadora quanto aos turnos de fala: fórum vespertino, parte 2.....	73
<b>Gráfico 3</b> – Participação dos alunos-professores e da professora/moderadora quanto aos turnos de fala: fórum noturno, parte 1 .....	75
<b>Gráfico 4</b> – Participação dos alunos-professores e da professora/moderadora quanto aos turnos de fala: fórum noturno, parte 2.....	76
<b>Gráfico 5</b> – SA com maior número de elaborações: turma do vespertino.....	140
<b>Gráfico 6</b> – SA com maior número de elaborações: turma do .....	141

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1 PEDAGOGIA DELIBERATIVA NO CONTEXTO DA DELIBERAÇÃO PÚBLICA</b> .....	18
1.1 DELIBERAÇÃO E DEMOCRACIA DELIBERATIVA .....	18
1.2 FÓRUMS DELIBERATIVOS COMO POSSIBILIDADES DE ENGAJAMENTO DEMOCRÁTICO .....	22
1.3 PEDAGOGIA DELIBERATIVA .....	28
1.4 FÓRUMS DELIBERATIVOS E ENSINO/APRENDIZAGEM .....	33
1.5 DISCURSO, DELIBERAÇÃO E ARGUMENTAÇÃO .....	40
1.6 ARGUMENTAÇÃO .....	44
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	52
2.1 CONTEXTO DA PESQUISA .....	52
2.2 ALUNOS-PROFESSORES .....	52
2.3 PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS NAS AULAS COM O GÊNERO FÓRUM DELIBERATIVO .....	53
2.4 FÓRUM - BULLYING: HOW DO WE PREVENT IT? .....	54
2.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS .....	58
<b>3 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	62
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS FÓRUMS .....	71
3.1.1 TURNO VESPERTINO .....	71
3.1.2 TURNO NOTURNO .....	74
3.2 MECANISMOS DE INTERROGAÇÃO .....	77
3.2.1 TURNO VESPERTINO .....	77
3.2.1.1 ENGAJAMENTO PESSOAL .....	82
3.2.2 TURNO NOTURNO .....	83
3.3 FÓRUM: ELEMENTOS PARA DELIBERAÇÃO .....	94
3.3.1 TURNO VESPERTINO: AULA/FÓRUM .....	94

3.3.2	TURNO NOTURNO: AULA/FÓRUM .....	122
3.4	DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS ENTRE OS FÓRUNS .....	142
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>144</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>150</b>
<b>ANEXOS</b>	.....	<b>164</b>
ANEXO A	.....	165
ANEXO B	.....	167
ANEXO C	.....	170
ANEXO D	.....	178
ANEXO E	.....	186

## INTRODUÇÃO

Embora a formação inicial de professores de língua inglesa tenha sido objeto de vários estudos nos últimos cinco anos (BARROS; ASSIS-PETERSON, 2010; SILVA, 2010; SZUNDY et al., 2011; ORTENZI, 2012; GAFFURI, 2012; SILVA et al., 2012; BERTUCCI; BARBOSA, 2013; CALVO et al., 2013; MATEUS et al., 2013; SILVA; ARAGÃO, 2013; BARBOSA; DANTAS, 2014; CASTELA, 2014; ORTENZI et al., 2014), esses, em sua grande maioria, tomam como foco práticas de estágio. Pesquisas sobre as aulas de língua inglesa e seus efeitos socializantes sobre a prática pedagógica são mais escassos (vide, porém, STUTZ, 2012; EL KADRI et al., 2014).

O chamado “currículo oculto<sup>1</sup>”, ou o modo como professores e alunos se relacionam nessas aulas, e a maneira como a linguagem medeia essas interações também contribuem para a formação pedagógica. A força socializadora das experiências educativas durante a licenciatura (LORTIE, 1975; GIMENEZ, 1998) não pode ser ignorada. Essas experiências podem contribuir para a construção de atitudes e disposições para o agir docente como professores, podendo levar ao desenvolvimento de posturas mais democráticas ou mais autoritárias, dependendo de quais vivências são experimentadas.

Este estudo se encaixa nessa lacuna ao abordar as aulas de língua inglesa em um curso de formação inicial de professores e suas possíveis contribuições para a criação de oportunidades de vivências democráticas, por meio do engajamento com temas de interesse social, com foco no desenvolvimento de diálogos deliberativos.

É importante ressaltar que o discurso autoritário se diferencia do discurso internamente persuasivo (característico da argumentação), pois este demonstra-se aberto a relações dialógicas, buscando a expansão de significados. Esse discurso é formado por “uma voz que é nossa, mas nascida de outrem, ou dialogicamente estimulada por ele, mais cedo ou mais tarde começará a se libertar do domínio da palavra do outro” (BAKHTIN, 2010, p.147).

Assim, o discurso autoritário demarca poder ao não possibilitar um

---

<sup>1</sup> Na prática de sala de aula o professor transmite valores, atitudes e cria racionalizações que não estão presentes no plano de aula. Tais práticas incluem regras, procedimentos hierárquicos, modos de agir e interagir nas relações sociais (MOREIRA, 2002, 2006; ARROYO, 2006).

engajamento com pontos de vista alternativos, ou seja, não leva à argumentação, reforçando a relação assimétrica entre professor e aluno. Por outro lado, o caráter argumentativo do discurso em sala de aula coloca a linguagem como um instrumento que oportuniza a re(construção) de significados empreendidos em situações de sala de aula, admitindo uma superação desse discurso de maneira articulada (LIBERALI, 2005, 2012, 2013). A formação de professores voltada para a construção de atitudes e disposições democráticas poderia proporcionar oportunidades para o desenvolvimento da argumentação como forma de prática dialógica.

Nos processos de formação crítica busca-se construir concepções de linguagem como ação, como modos de agir no mundo (FAIRCLOUGH, 1989, 1992, 1995), segundo as quais o discurso é tido como um elemento essencial da vida social, e está dialeticamente relacionado a outros discursos (FAIRCLOUGH, 2001b, 2010). A formação crítica de professores, vista na perspectiva da Linguística Aplicada, toma a linguagem como central para processos de reflexão e ação (PAIVA, 2003; CORADIM, 2008; BARROS; ASSIS-PETERSON, 2010, MAGALHÃES; FIDALGO, 2010; BREUING, 2011; PESSOA; BORELLI, 2011; MAGALHÃES, 2011, 2014; JORDÃO, 2013; MATEUS, 2014; LIBERALI; MATEUS; OLIVEIRA, 2014; OLIVEIRA, 2014; FUGA, 2014; entre outros). A formação para práticas democráticas em sala de aula pode ser enquadrada no escopo dessas pesquisas, pois visa contribuir para uma formação cidadã, levando em consideração o potencial da linguagem em produzir um pensamento crítico por meio do questionamento de argumentos e da argumentação (LIBERALI, 2013).

Neste estudo adoto a visão de que a educação para democracia é parte integrante dessa agenda crítica de formação de educadores (MOJE; LEWIS, 2007; ROGERS, 2011). Ao encorajar a prática da deliberação em sala de aula e, portanto, propiciar espaços para argumentação, os alunos-professores se engajam em processos que podem levar à construção coletiva de atitudes e predisposições democráticas.

De acordo com Magalhães (2011), a prática colaborativa em uma argumentação oportuniza a negociação de sentidos, visto que as múltiplas vozes envolvidas no diálogo poderão produzir um conhecimento partilhado. A colaboração pode, portanto, ser constituída de uma linguagem argumentativa que oportuniza o confronto de ideias, estimulando os sujeitos a expressar suas posições e opiniões

(LIBERALI, 2009b). Assim, a argumentação tem um papel primordial no desenvolvimento de uma visão crítica, pois reconhece a importância da linguagem na criação de espaços que possibilitam a interação entre os sujeitos.

O desenvolvimento de habilidades argumentativas, tanto do professor quanto do aluno, é primordial para uma educação cidadã centrada na capacidade de sujeitos engajarem-se com pontos de vista alternativos e conflitantes. Assim, uma educação que fomente a inclusão e o desenvolvimento de práticas argumentativas de natureza crítica em sala de aula pode ser considerada uma maneira possível de promover práticas discursivas por meio da elaboração de ideias e pontos de vista fundamentados na resolução de conflitos e na tomada de decisões coletivas por parte dos alunos (SCHNEUWLY; DOLZ, 1997/2004; RUIZ; LEITÃO, 2014).

Dentre as diferentes propostas para promoção de uma educação democrática, encontra-se a pedagogia deliberativa como uma prática capaz de criar e fortalecer a construção de espaços dialógicos. Vejo aproximações entre as conceituações de alguns autores no campo da pedagogia deliberativa (que serão mencionados adiante) e as propostas de pedagogia centradas na argumentação, nas quais a colaboração e a argumentação têm papel central. Tal pedagogia possibilita “situações de formação crítica [...] em que o contexto existe para a colaboração entre parceiros, ou seja, a construção do saber seria realizada a partir de situações desafiadoras que pressupõem a superação das restrições de forma conjunta” (LIBERALI; MAGALHÃES, 2009, p. 46). Nesse sentido, é importante ressaltar que compreendemos a colaboração da mesma maneira que Magalhães e Fidalgo (2010), segundo as quais colaboração é:

[...] vista como um processo de avaliação compartilhada e reorganização das práticas, mediada pela linguagem, em atividades que envolvem todos os participantes de uma discussão. Ele é organizado de forma a permitir a todos os diferentes participantes possibilidades para falar; questionar os sentidos atribuídos aos conceitos teóricos uns dos outros, pedir esclarecimentos e informar descrições de casos concretos para explicar as suas ideias ou para relacionar teoria e prática. Portanto, colaborar envolve a responsabilidade dos participantes na tomada de decisões durante as discussões no sentido de contribuir para a produção de sentidos, de criticar e tomar a crítica dos outros como uma ferramenta para o raciocínio e crescimento (p.777).

Dessa forma, colaborar se constitui por meio da criação de contextos

para produção coletiva que abarcam as vozes sociais dos envolvidos, possibilitando uma participação que pode ultrapassar os limites do individual. É evidente que a argumentação colaborativa não implica a ausência de contradições e conflitos entre os participantes, pois é justamente por meio deles que se torna possível uma negociação que visa à construção coletiva de significados.

O objetivo geral desta pesquisa é explorar o potencial das aulas de língua inglesa para formar professores na perspectiva da educação para cidadania, com foco no desenvolvimento de fóruns deliberativos como parte do conteúdo curricular. O contexto de estudo são as aulas práticas de “Compreensão e Produção oral III” em um curso de formação inicial de professores, nas quais foi trabalhado o gênero “fórum deliberativo<sup>2</sup>” (BURKHALTER; GASTIL; KELSHAW, 2002; CAMPBELL, 2005; MATHEWS, 2014). Nesse sentido, buscou-se propiciar oportunidades de diálogo entre os alunos para que pudessem deliberar sobre temas pertinentes à esfera educacional.

Esta proposta está em consonância com o projeto político-pedagógico do curso (RESOLUÇÃO CEPE/CA N° 0281/2009) que, alinhado à visão do papel do ensino superior na construção da cidadania democrática, estabelece como objetivos: “formar professores para atuar nas áreas de Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa, no ensino fundamental e médio, capazes de aliar a formação teórica com a prática profissional, de forma crítica e reflexiva” (p.9), “busca[ndo] formar um profissional crítico e comprometido com a ética, com domínio de recursos didático-pedagógicos e tecnológicos voltados para práticas democráticas da educação e com habilidades investigativas diante de seu objeto de estudo e de práticas educacionais” (p.10).

Portanto, a escolha do fórum deliberativo como gênero integrante do conteúdo programático da referida disciplina se justifica por seu valor como vivência democrática por meio do diálogo (DOHERTY, 2012; LONGO, 2013a, 2013b; SHAFFER, 2014), uma vez que a democracia pressupõe um modo de relacionar-se

---

<sup>2</sup> O fórum deliberativo pode ser visto como um gênero (FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, 2011) no qual se produz a crítica aos enquadramentos de questões de natureza pública. Na perspectiva da análise crítica do discurso, Fairclough (2001) define gêneros como: “um conjunto de convenções relativamente estável que é associado [...] a um tipo de atividade socialmente aprovada, como a conversa informal, a compra de produtos em uma loja [...] um gênero-não implica somente um tipo particular de texto, mas também processos particulares de produção, distribuição e consumo de textos. (FAIRCLOUGH, 2001c, p. 61).

baseado no respeito à diferença. Além disso, fóruns deliberativos cuja estruturação convida a contemplar diferentes pontos de vista sobre uma questão de interesse público, têm sido realizados em diversos contextos ao redor do mundo como uma forma de cidadãos reclamarem para si os espaços de atuação política.

A proposta pedagógica adotada neste estudo parte do pressuposto de que a definição do que seja democracia influencia de forma direta o que se entende por cidadania democrática e esta se ancora na deliberação. Alinho-me à noção de democracia deliberativa, na qual o valor está na interação e na deliberação coletiva de temas que influenciam a vida pública. Tal democracia enfatiza o valor do diálogo como forma de se conhecer os diferentes pontos de vista e de se considerar as consequências e custos pessoais para as soluções coletivas (DRYZEK, 2000, 2003; GUTMANN; THOMPSON, 2002, 2004).

Levando-se em conta tais aspectos, neste trabalho, os fóruns deliberativos têm como objetivo inicial a discussão de um tema público, de modo a trazer uma possível solução para o problema discutido. Ao ser recontextualizado para o contexto de sala de aula, os fóruns podem gerar oportunidade para argumentação, fazendo com que os alunos levem em conta as opiniões dos colegas e se posicionem.

Assim, práticas deliberativas em contexto de formação de professores podem oferecer oportunidades de desenvolvimento de habilidades argumentativas. Essas oportunidades podem se configurar como abordagens transversais ou concentrar-se em disciplinas específicas, como foi o caso desta pesquisa.

O interesse por este tema surgiu em função de minha experiência como docente do ensino superior<sup>3</sup>. No ano de 2013 ingressei na universidade como professora colaboradora, atuando nos anos iniciais e finais de um curso de Licenciatura em Letras-Ingês. Naquele ano, assumi uma disciplina que incluía em seu programa o gênero “fórum” e tive dúvidas de como conduzi-la. Conversando

---

<sup>3</sup> Sou professora de língua inglesa há 10 anos, atuando em diversos contextos, tais como ensino de inglês para crianças de 1 a 6 anos, instituto de idiomas, rede pública e particular. Trabalho no ensino fundamental e médio e na Universidade. Graduei-me em 2010 pela Universidade Estadual de Londrina e, nos anos seguintes, atuei como professora de língua inglesa, ingressando no mestrado no ano de 2014. Nesses anos me engajei em programas de iniciação científica e projetos de extensão e ensino na área de formação de professores e educação, o que fez despertar em mim o interesse pela pesquisa.

com colegas que já haviam ministrado a disciplina de Compreensão e Produção Oral III, tive contato com o material da Fundação Kettering<sup>4</sup> como uma maneira possível de prosseguir o trabalho, partindo da noção do gênero “fórum deliberativo” (DOHERTY, 2012; LONGO, 2013; SHAFFER, 2014).

Após uma busca no *site* da Fundação ([www.kettering.org](http://www.kettering.org)), encontrei vídeos e *webinars* explicativos sobre como proceder como moderador de um fórum, na escolha dos temas, no uso de vídeos e dos guias de discussão “(issue books)”. Após um curto período de estudos sobre como proceder em fóruns deliberativos, que incluiu essas fontes, durante um bimestre realizei fóruns com temas disponíveis no *site* “National Issues Forum<sup>5</sup>” ([www.nifi.org](http://www.nifi.org)). Neste estudo, o foco recai sobre o fórum “Bullying: how do we prevent it?”, cujo detalhamento é feito no Capítulo II.

Considerando o propósito de ter fóruns deliberativos como instrumentos para desenvolvimento de processos argumentativos em contexto de formação inicial de professores, para a categorização e análise dos dados me apoio nos referenciais teóricos de Strommer-Galley (2007) e Liberali (2013). Os objetivos específicos de pesquisa são:

- 1) identificar os tipos de questionamentos argumentativos realizados nas diferentes etapas do fórum deliberativo e por quem foram realizados, de modo a determinarse houve simetria na participação dos alunos;
- 2) verificar se houve diferenças entre os turnos vespertino e noturno no que diz respeito aos questionamentos da professora/moderadora e contribuições dos alunos;
- 3) verificar quais tipos de contribuições foram feitas pelos alunos a partir dos questionamentos que encorajavam elaboração.

---

<sup>4</sup> Fundação privada sem fins lucrativos; é sediada nos Estados Unidos, fundada em 1927 que tem como foco o estudo e disseminação de pesquisas relacionadas à democracia deliberativa e deliberações em contexto de comunidades e de instituições. Os materiais produzidos pela fundação é o National Issues Forums (NIF). A Fundação apoia o National Issues Forums, uma organização irmã, que distribui os materiais produzidos.

<sup>5</sup> National Issues Forums é uma organização americana que disponibiliza materiais para fóruns deliberativos de âmbito local e nacional para a criação de consciência política e engajamento cívico das comunidades. Para a realização da deliberação, a NIF publica guias denominados “issue books” .

**Quadro 1 – Objetivos de pesquisa**

Objetivo geral	Objetivos específicos	Perguntas de pesquisa	Dados	Categorias analíticas
Explorar o potencial das aulas de língua inglesa contribuírem para a formação inicial de professores na perspectiva da educação para cidadania, com foco no desenvolvimento de fóruns deliberativos como parte do conteúdo curricular.	Identificar os tipos de questionamentos argumentativos realizados nas diferentes etapas do fórum deliberativo e por quem foram realizados, de modo a determinar se houve simetria na participação dos alunos.	1) Que tipos de questionamentos argumentativos foram realizados pelos participantes nas diferentes etapas do fórum deliberativo? 2) Houve predomínio de algum participante nesses tipos de questionamento?	Transcrição do fórum “Bullying: how do we prevent it?”, realizado em duas aulas.	Categorias de argumentação adaptadas de Liberali (2013), Strommer-Galley (2007).  Quantidade de turnos Ilustrada visualmente.
	Verificar se houve diferenças entre os turnos vespertino e noturno no que diz respeito aos questionamentos da professora/moderadora e contribuições dos alunos.	3) Quais tipos de contribuições dos alunos foram desencadeados por questionamentos que encorajavam elaboração? 4) Os questionamentos e respostas possibilitaram a deliberação?		
	Verificar quais tipos de contribuições foram feitas pelos alunos a partir dos questionamentos que encorajavam elaboração.	5) Houve diferenças entre os turnos vespertino e noturno no que diz respeito a esses questionamentos e participação dos alunos?		

**Fonte:** a autora.

Os referenciais teóricos orientadores desta pesquisa são, por um lado, as reflexões sobre pedagogia deliberativa empreendidas por autores que a associam a fóruns deliberativos e, por outro, as formulações sobre processos argumentativos em contextos educativos, como as adotadas por Liberali (2013).

Dessa forma, no primeiro Capítulo busco fazer uma breve discussão sobre deliberação e democracia deliberativa, para situar a pedagogia deliberativa e mostrar como ela vem sendo interpretada em trabalhos que a relacionam a fóruns, bem como o levantamento de trabalhos que tratam da cidadania crítica, considerando o papel da linguagem nesse processo; por fim, trago o papel da

argumentação no processo de deliberação dos fóruns.

No segundo Capítulo, relato o percurso da pesquisa e o contexto em que ela foi realizada; descrevo os participantes; apresento também os procedimentos de análise dos dados que adotei e o referencial que embasa essa pesquisa.

No Capítulo posterior, apresento a análise dos dados, procurando responder às perguntas de pesquisa propostas.

## CAPÍTULO 1

### PEDAGOGIA DELIBERATIVA NO CONTEXTO DA DELIBERAÇÃO PÚBLICA

O objetivo deste Capítulo é dar suporte ao estudo realizado, no que diz respeito aos princípios teórico-metodológicos da pedagogia deliberativa. Essa tem sido proposta como uma alternativa na construção da cidadania responsável, que vai além da participação em processos eleitorais, alinhando-se à ideia de democracia deliberativa. Primeiramente, situo a deliberação no contexto da democracia deliberativa para, em seguida, apresentar um levantamento de pesquisas que tratam de fóruns deliberativos como espaços de formação para a cidadania no ensino superior, de modo a configurar o que entendo por pedagogia deliberativa. Na sequência, trato da argumentação com potencial para gerar aprendizagem por meio da deliberação realizada em fóruns.

#### 1.1 DELIBERAÇÃO E DEMOCRACIA DELIBERATIVA

Na esteira do desencanto com a democracia representativa, em crise em boa parte do mundo, diversos autores vêm desenvolvendo reflexões sobre a democracia deliberativa. Enquanto a primeira baseia-se na ideia de agregação das vontades individuais, a segunda pauta-se pelo diálogo. No cerne desse tipo de democracia está a deliberação que, para Linderman (2002, p. 199), é “um processo cognitivo no qual indivíduos formam, alteram, reforçam suas opiniões por meio das evidências e argumentos sob vários pontos de vista<sup>6</sup>”. Deliberação, nesse sentido, faz parte do nosso cotidiano, pois quando precisamos tomar uma decisão envolvendo várias opções, consideramos os prós e contras dessas alternativas. No entanto, há um sentido que se estende para a esfera pública, quando essa tomada de decisões se dá em relação à coletividade. Para Carpini, Cook e Jacobs (2004), a deliberação pública tem como características principais: o discurso com outros pares; o discurso como forma de participação, que inclui mas não se limita a instituições, visto que pode ocorrer por variadas mídias, e pode enfatizar um problema nacional, local ou internacional.

---

<sup>6</sup> “a cognitive process in which individuals form, alter, or reinforce their opinions as they weigh evidence and arguments from various points of view” (Todas as traduções são de minha autoria).

Em revisão sobre o tema, os autores discutem esse tipo de deliberação como espaço para a formação cidadã. Com base nas teorias democráticas dos últimos anos, Carpini, Cook e Jacobs (2004) consideram a deliberação pública como participação discursiva, definindo-a como um processo no qual a solução para um problema está nas trocas dialógicas que ocorrem no processo argumentativo. Esses argumentos passam ainda por uma avaliação e investigação baseada na racionalidade, para que, então, haja uma tomada de decisão.

Expectativas provenientes da teoria democrática deliberativa incluem a ideia de que a participação em deliberação pública pode resultar em cidadãos mais tolerantes a opiniões contrárias, capazes de usar argumentos fundamentados, trazendo maior confiabilidade pública às decisões políticas, bem como perceber o sistema político existente como algo legítimo (CHAMBERS, 1996, 2003; GUTMANN; THOMPSON, 1996; COHEN, 1989; FISHKIN, 1995, 1999; FISHKIN; LUSKIN, 1999; GASTIL, 2000).

Outros autores também salientam os eventuais benefícios da deliberação pública. Nesse sentido, Chambers (2003) afirma que o princípio central da teoria democrática reside no fato de que a deliberação pode mudar opiniões, e que uma deliberação pode levar a um consenso na tomada de decisão, promovendo a tolerância entre grupos com ideias opostas. Em contrapartida, Mathews (2014) sustenta que o objetivo da deliberação é avançar rumo a um propósito compartilhado, não um consenso no qual todos concordem com uma única solução para o problema. Assim, se pode buscar um denominador comum “(*common ground*)” mais do que o consenso.

Tendo a deliberação pública o propósito de construir um denominador comum, diferentes orientações teóricas definem a deliberação democrática. McAfee (2012) a explica a partir de três modelos considerados não excludentes, mas com algumas diferenças. O primeiro modelo é proveniente das Ciências Sociais e sustenta a hipótese de que o ser humano entende a sociedade como um mercado hábil para maximização de suas vontades. Contudo, cada indivíduo tem uma vontade diferente, o que dificultaria a solução de tais conflitos. Por esse motivo, cientistas sociais acreditam que a democracia deva ser um agregado de preferências que convivem juntas. Entretanto, a crítica da autora recai na impossibilidade de se criar um sistema de voto capaz de agregar todas as

vontades, apesar de oferecer a oportunidade de desenvolvimento de opiniões melhor informadas pela deliberação.

A esse respeito, Mansbridge et al. (2010) acreditam que a “negociação” deliberativa não supera a tradição do liberalismo pluralista, mas tal abordagem é capaz de minimizar as assimetrias no diálogo político, uma vez que não nega as relações de poder existentes no debate argumentativo, mas o reconhece como forma de superação do jogo de forças existente. Segundo Mendonça (2013, p. 59), essa condição não determina a ausência de uma dimensão crítica, pois entende que:

A questão é que os próprios sujeitos são entendidos como produtos de uma intersubjetividade fundante, que é discursivamente atualizada. Interesses e preferências não são simplesmente expressos para que alguma instância mediadora busque conciliá-los publicamente. Sem deixar de ser agonística, a esfera pública deliberativa não se restringe a um espaço de choque entre preferências pré-estabelecidas. Sua função é mais estrutural e envolve a própria formação de valores, preferências e atores sociais.

O segundo modelo defendido pela autora, “procedimentos racionais”, tem como defensores autores como Rawls (1971), Habermas (1994a, 1994b) e Guttman e Thompson (1996, 2000, 2002). De acordo com este modelo, o processo de deliberação deve ser racional e ter em mente obrigações morais justificáveis, desenvolvendo uma abordagem para o discurso, em que o resultado da deliberação seja fruto de um processo formal e o procedimento (a deliberação) tenha valor em si mesmo.

O terceiro modelo, apresentado como “integrativo”, conta com pesquisadores como Dewey (1988, 1916), Barber (1984, 1992), Boyte (1995, 2004, 2011) e Arendt (1967), e é tido como a abordagem usada por organizações como os National Issues Forums (NIF). A NIF coordena uma rede de âmbito nacional dos Estados Unidos que se utiliza de fóruns de caráter local e nacional para a criação de consciência política e engajamento cívico das comunidades. A rede parte da ideia de que é necessário que se delibere sobre os problemas em comum da comunidade.

A partir de uma crítica ao segundo modelo, os seus partidários afirmam que a deliberação deve ser “o processo no qual pessoas lidam com as consequências de vários problemas e propostas públicas” (MCAFFE, 2012, p. 31). É levada em consideração a esfera pública, ou seja, como uma proposta afeta toda a

comunidade. A autora afirma ainda que tanto Dewey como os NIF têm em mente a comunicação pública como a maneira de desenvolver políticas públicas efetivas, e o que importa não é a racionalidade, mas a possibilidade de entender a dimensão pública de um problema.

A deliberação pública é, portanto, uma possível manifestação da democracia deliberativa e, apesar de não haver uma definição consensual, esta adquire conotações específicas nas propostas dos fóruns deliberativos, como os postulados pela literatura publicada pela Fundação Kettering. Para Mathews (2014), a cidadania ativa passa pelo engajamento em diálogo com outros cidadãos na comunidade para resolução de problemas comuns. Com base no entendimento de democracia como poder cidadão, o autor defende que, para contrapor-se à política “usual”, que aposta na fragmentação, na guerra de soluções, na perda do protagonismo e na redução da responsabilidade pública quando cidadãos são considerados “consumidores”, é preciso encorajar a deliberação pública. Segundo o autor,

A tomada de decisões conjunta flui melhor quando adotamos uma forma de dialogar e argumentar conhecida como deliberação<sup>7</sup>, ou diálogo deliberativo. Uma conversa genérica não é eficaz porque não leva a decisões e o debate tende a centrar-se em duas opções, geralmente polarizando as pessoas de tal forma que impede um trabalho conjunto. O caráter específico do diálogo deliberativo deriva do trabalho que provoca. Se quisermos aumentar a probabilidade de ter decisões sábias, não podemos apenas pontificar, brigar pelas soluções ou explicitar valores. Temos que explorar e testar nossas ideias à medida que nos debatemos entre as difíceis escolhas, considerando os prós e contras de cada opção. Deliberar implica em pesar as consequências das várias abordagens de modo similar ao que se usava para pesar ouro em uma balança antiga. Quais os custos de se fazer aquilo que queremos? Quais são os benefícios? (MATHEWS, 2014, p. 28).

Para auxiliar aqueles que se interessam por promover espaços para esse tipo de diálogo, a Fundação Kettering oferece uma proposta de fóruns baseada em guias de discussão. Os guias são escritos para a deliberação sobre temas derivados de problemas identificados como sendo de interesse nacional. Esses

---

<sup>7</sup> NT: Deliberação, neste caso, não implica apenas na tomada de decisão, como é o entendimento comum. Trata-se de um processo dialógico envolvendo desde a nomeação do problema até se chegar a um denominador comum. A Fundação Kettering ([www.kettering.org](http://www.kettering.org)) tem desenvolvido propostas para realização desses diálogos (MATHEWS, 2014).

fóruns seguem um padrão com alguns elementos essenciais. Geralmente eles se iniciam com uma breve introdução do tema a ser deliberado e um vídeo explicativo que traz as três abordagens do guia de discussão. A conversa inicial precisa gerar ideias e resultar em histórias ou narrativas, para que os participantes possam se envolver na deliberação. É nesse momento também que as regras para o fórum são estabelecidas: 1) todos são incentivados a participar, 2) ninguém deve dominar os turnos de fala, 3) a discussão deve centrar-se nas opções trazidas pelo guia, 4) todas as principais opções devem ser consideradas de forma justa, 5) é necessário manter uma atmosfera aberta e respeitosa para a discussão, e 6) ouvir uns aos outros.

De acordo com essa proposta, o moderador deve se abster de comentar ou expressar seu ponto de vista durante a deliberação. Seu papel é o de encorajar a consideração dos diferentes pontos de vista, procurando garantir que mesmo as opções menos favorecidas pelo grupo sejam contempladas. O moderador encarrega-se de apresentar as abordagens e realizar questionamentos para os participantes. Cada abordagem precisa necessariamente trazer pontos positivos e negativos, bem como levar os participantes a considerar até que ponto estão dispostos a adotar as soluções propostas. É fundamental que o moderador traga as múltiplas vozes sobre a questão e assegure que todas as perspectivas sejam abordadas.

Os guias de discussão são produzidos a partir de um processo que envolve a nomeação de um problema e seu enquadramento em três possíveis abordagens de solução que refletem valores distintos e em possível tensão.

## 1.2 FÓRUNS DELIBERATIVOS COMO POSSIBILIDADES DE ENGAJAMENTO DEMOCRÁTICO

Os fóruns deliberativos, como os postulados pela Fundação Kettering e transpostos para a sala de aula, têm sido adotados em inúmeras situações educacionais dentro do movimento para o desenvolvimento da cidadania, especialmente nos Estados Unidos.

Nessa perspectiva, Daugherty e Williams (2007) analisaram o impacto de fóruns deliberativos na comunidade. Por meio de um trabalho conjunto

com o instituto “Parceria de Oklahoma para o Debate Público<sup>8</sup>”, institutos de ensino superior e representantes regionais e estaduais, os autores conduziram *workshops* na comunidade sobre como moderar fóruns, gravar, convocar a população e realizar os relatórios dos fóruns usando como material os guias de discussão elaborados pela Fundação Kettering.

Após quatro anos conduzindo esse trabalho, os autores pesquisaram, por meio de uma entrevista realizada pelo telefone, as impressões de 16 participantes sobre a experiência, se haviam chegado a um denominador comum ao final do fórum, além do conceito de deliberação pública. Também ouviram as histórias de 13 desses 16 participantes – a maioria formada por líderes comunitários –, para avaliar o que tinha sido aprendido sobre deliberação. Os autores chegaram à conclusão de que a exposição ao diálogo deliberativo fez com que os membros daquelas comunidades se tornassem mais envolvidos com a vida cívica, reconhecendo o diálogo deliberativo como ferramenta propiciadora de atitudes de liderança e autonomia.

Da mesma forma, a Fundação Kettering tem desenvolvido programas que ensinam as comunidades a moderar fóruns públicos (DIEBEL; NIELSEN, 2013). A Fundação incentiva maneiras práticas de apoiar interações que tendem a impulsionar a participação pública e o engajamento cívico, trazendo oportunidades para que as comunidades se beneficiem dos diálogos e fomentem melhorias.

Constata-se ainda que o êxito da deliberação pública em discutir problemas de ordem complexa tem levado à sua expansão para além da esfera pública, adentrando o âmbito educacional (LONGO, 2007, 2013). A deliberação tem potencial para oferecer ao ensino superior maneiras de encaminhar temas complexos, suscitando maneiras de se repensar currículos, o processo de ensino/aprendizagem e programas extracurriculares (MATHEWS, 2009). Ela tem sido usada em um número cada vez maior de universidades e programas, nos quais os alunos se envolvem em projetos com a comunidade no papel de moderadores, transformando a maneira de abordar temas complexos (LONGO; GIBSON, 2015).

Os fóruns deliberativos resultantes da disciplina de “Produção e Compreensão Oral III” tiveram como base três guias de discussão desenvolvidos

---

<sup>8</sup> Oklahoma Partnership for Public deliberation.

pela NIF. Além do guia de discussão (Anexo C) o *site* da instituição disponibiliza um guia para o moderador (Anexo D), além de treinamentos *online* sobre como moderar um fórum.

De acordo com os guias de discussão, os fóruns, nessa perspectiva, seguem estruturas relativamente fixas. É necessário iniciá-los com uma “acolhida”, cumprimentando os participantes para que se crie um ambiente amigável, em que os participantes se sintam confortáveis. Em seguida, o moderador deve explicar o processo de deliberação, esclarecendo as diferenças entre debate, discussão, diálogo e deliberação. Ainda no momento inicial do fórum, é preciso apresentar as “diretrizes para a deliberação”, explicitar o tema a ser deliberado e, posteriormente, “apresentar o vídeo inicial” (institucional). No *site* da NIF, há diretrizes que podem ser mostradas para os participantes. Contudo, para os fóruns realizados na disciplina de “Compreensão e produção oral”, optei por montar *slides* que conjugassem as informações aprendidas em um treinamento *online* com os apresentados no *site* da referida fundação.

**Figura 1 – Diretrizes para a deliberação**

**TO BEAR IN MIND...**

Deliberative dialog aims at:

- fostering cooperation and mutual understanding
- bringing “together conflicting views to seek out points of agreement
- includes “the ability to make a reasoned argument, written or oral, as well as the abilities to cooperate with others, to appreciate their perspectives and experiences and to tolerate other points of view
- Talk is obviously fundamental
- having a responsibility to avoid manipulative discourse, provide other participants with any relevant knowledge they possess, and consider carefully what others say

**GUIDING PRINCIPLES**

- ✦ Everyone is encouraged to participate
- ✦ Everyone understands it is not a debate (dialog)
- ✦ The discussions will focus on choices, and all the major choices will be considered
- ✦ Keep the free flowing of ideas and information
- ✦ Listening is as important as speaking
- ✦ Respect our time frame, so everyone has an opportunity to participate in the approaches
- ✦ Participants speak to one another, not to the moderator

**TODAY'S TIMING**

- ✦ Introduction 10 minutes
- ✦ Approach 1 - 10 -15 minutes
- ✦ Approach 2 - 10 -15 minutes
- ✦ Approach 3 - 10 -15 minutes
- ✦ Wrap up - 15 minutes (10 for common ground tensions, and 5 for actions)
- ✦ Questionnaires - 5 minutes

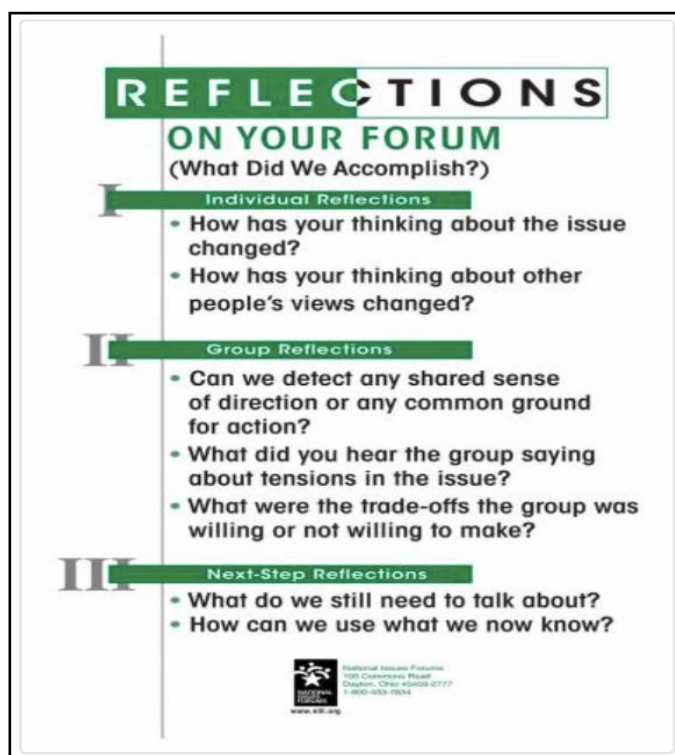
**Fonte:** a autora.

Não há garantias que os participantes lerão o guia de discussão antes da deliberação, por isso o treinamento *online* realizado enfatiza a necessidade do vídeo inicial para a apresentação das abordagens. Posteriormente, tem-se o “engajamento pessoal”, em que cabe ao moderador realizar uma ponte entre o tema e os participantes por meio de perguntas.

Apresentar as três abordagens também é papel do moderador, antes de dar início à deliberação. Em seguida, o moderador apresenta as abordagens uma a uma e, nesses momentos, temos os questionamentos, que podem ser realizados pelo moderador ou pelos próprios participantes. Perguntas são sugeridas pela NIF, tais como: O que você gosta nessa abordagem?; O que você não gosta nessa abordagem?; entre outras que estão descritas no guia do moderador. O moderador pode também formular outras questões sobre as abordagens.

A etapa final do fórum deliberativo é o momento das “reflexões”. Há dois tipos de reflexões: as individuais e a do grupo; cujo objetivo não é chegar a uma solução ou a um consenso, mas encontrar valores que podem ser compartilhados pela maioria dos participantes. O moderador fomenta as reflexões individuais e as do grupo, bem como determina quais os próximos passos a serem tomados para que aquilo que foi deliberado seja colocado em prática pelos participantes. A Figura 2 apresenta os possíveis questionamentos a serem realizados no momento da reflexão:

**Figura 2** – Questionamentos utilizados nos fóruns: reflexões finais



Fonte: <<https://www.nifi.org/en/catalog/product/reflections-poster>>.

É solicitado que, ao final do fórum, os participantes preencham um questionário que está disponível no *site*, e que depois deverá ser mandado para a Fundação Kettering. O Quadro 2 dá uma perspectiva de como o fórum é organizado.

**Quadro 2** – Etapas do fórum deliberativo

Etapa do fórum	Linguagem usada pelo moderador(a)
Dar as boas vindas “A acolhida”	Cumprimentos de boas vindas Objetivo do encontro
Estabelecimento das regras	Questionamentos e normas de conduta
Vídeo inicial/Informação inicial	Normas de conduta, diferentes pontos de vista, apresentação do problema
Engajamento pessoal	e.g. Como o tema afeta você pessoalmente?

Etapa do fórum	Linguagem usada pelo moderador(a)
Abordagens	e. g. Que coisas são mais valiosas para as pessoas que apoiam esta opção? • O que é interessante sobre esta abordagem? • O que faz esta escolha uma boa ideia - ou uma má escolha? • Quais poderiam ser as consequências de fazer o que você está sugerindo? • Você pode dar um exemplo do que você acha que aconteceria? • Alguém tem uma estimativa diferente de custos ou consequências?
Reflexões individuais	e. g. O seu pensamento sobre o assunto mudou? • Como seu pensamento sobre pontos de vista de outras pessoas mudou? • Como sua perspectiva mudou como resultado do que você ouviu neste fórum?
Reflexão do grupo	e. g. O que você vê como tensão entre as abordagens? • Por que esta questão é tão difícil de decidir? • O que permanece sem solução para este grupo? • O que não trabalhamos? • Podemos identificar um denominador comum? • Quais compromissos estamos, ou não estamos, dispostos a fazer para nos mover em uma direção compartilhada?
Próximos passos	e. g. Em quais aspectos ainda precisamos nos aprofundar? • Como podemos usar o que aprendemos neste fórum?

**Fonte:** a autora.

No fórum deliberativo o moderador apresenta um enquadramento do problema em questão para os participantes. Cada uma das abordagens do guia de discussão propõe um encaminhamento, ou seja, direcionamentos com argumentos a favor e contra. Os participantes do fórum devem posicionar-se em relação a essas abordagens. Na discussão, que é em grande parte estruturada, o participante pode falar de acordo com o enquadramento ou tentar mudar o enquadramento (LUKYANOVA, 2009).

O papel do moderador é o de se manter neutro durante a deliberação, encorajar a expressão de diferentes pontos de vista, ajudar os participantes a entender as diferentes perspectivas que são postas, resumir os principais pontos durante o fórum gerenciar o tempo de maneira que todas as abordagens sejam discutidas.

O observador é aquele que ouve cuidadosamente o que os participantes dizem e captura pontos importantes da deliberação anotando-os em um quadro para que todos os vejam. Ele também tem como função identificar as

tensões e as consequências geradas pelos pontos de vista dos participantes, além de ajudar o moderador no momento das reflexões.

Porém, para a realização de tais fóruns em contexto de sala de aula, é requerida uma mudança de papéis no que se refere ao moderador, uma vez que o professor atua ora como moderador ora como professor. O processo argumentativo no contexto de sala de aula pode, então, sofrer influências do padrão descrito por Sinclair e Coulthard (1975), o qual é composto de três movimentos: iniciação, resposta e avaliação, ou *feedback* (IRA); ou seja, o professor pergunta, o aluno responde e o professor avalia a resposta. Esse padrão está em consonância com o que Fairclough (1989) chama de “poder no discurso”, quando há uma assimetria nos papéis sociais exercidos pelos participantes. Nesse trabalho, a recontextualização do fórum em sala de aula leva a brechas que o caracteriza, em determinados momentos, mais como aula do que como deliberação.

Na Seção que segue, trago pesquisas em universidades que têm como base a pedagogia deliberativa para a realização de fóruns deliberativos, em contexto de sala de aula.

### 1.3 PEDAGOGIA DELIBERATIVA

A pedagogia deliberativa é considerada uma abordagem que tem por objetivo a criação de espaços que propiciam uma aprendizagem com base no diálogo entre professor e alunos, e entre os próprios alunos. Ela busca promover a expressão de ideias, dando ênfase na investigação e o confronto de tais ideias, de maneira respeitosa. Com vistas a preparar os alunos a interagir de maneira mais democrática na sociedade, a pedagogia deliberativa também incentiva a colaboração e o compartilhamento de responsabilidades. Isso pode favorecer no envolvimento dos alunos nos temas, por meio do diálogo e da (re)construção de conhecimentos de maneira conjunta. A abordagem busca ainda fornecer práticas significativas que envolvam o ato de escuta do outro de maneira respeitosa, aprimorando as habilidades de argumentação e incentivando os alunos a buscar possíveis soluções para um problema (COLE, 2013). Promove-se, nesse sentido, o desenvolvimento da criticidade, por meio da expressão de ideias (CLAXTON, 2008).

Wood, DeMulder e Stribling (2011) explicam que a prática investigativa do potencial da pedagogia deliberativa e as práticas de

ensino/aprendizagem nela ancoradas oportunizam aos alunos a expressão de suas opiniões, mantendo-os abertos ao diálogo, o que pode levar a uma ação informada e a possíveis aberturas de espaços de participação na comunidade em momentos de tomadas de decisão. Alfaro (2008) aponta ainda que o processo de ensino/aprendizagem que pode ocorrer por meio da pedagogia deliberativa propicia aos alunos diversidade de perspectivas e desenvolve capacidades e habilidades implicadas no trabalho colaborativo, visando ao bem comum.

Muitos autores sustentam a ideia da pedagogia deliberativa, entendida como a utilização de fóruns deliberativos com finalidades educacionais, sendo essa parte de uma filosofia que busca unir a esfera pública e o ensino/aprendizagem para o fortalecimento da vida cívica (MATHEWS, 2012, 2013, 2014; DOHERTY, 2012; WOOD; DeMULDER; STRIBLING, 2011).

Ainda em relação à experiência norte americana, Mathews (2014) acredita que a falta de credibilidade recíproca entre Estado e cidadãos dificulta a criação de responsabilidade por parte de alunos. Em seu relato de experimentos realizados em centros universitários e escolas de ensino médio, o autor reitera a necessidade de um trabalho que traga mudanças, por meio de aproximações entre a comunidade e a universidade como um espaço para a deliberação.

As práticas citadas pelo autor têm sido centralizadas na deliberação, em fóruns e no enquadramento de temas para a comunidade, como uma maneira de diminuir a lacuna existente entre as necessidades do público e o sistema político. Essas universidades têm buscado parcerias nas diversas áreas para que a experiência de sala de aula seja a mais próxima possível de uma deliberação na comunidade. A Universidade do Alabama, por exemplo, tem parceria com o Departamento Estadual de Educação para a Formação de Professores. O mesmo ocorre com o instituto de Wisconsin e o Miles College. Em muitas dessas iniciativas, a parceria com a Fundação Kettering tem ajudado na adoção da deliberação na sala de aula, por meio dos materiais disponibilizados pelos NIF. Nessas iniciativas, a parceria entre a universidade, professores, alunos e comunidade é essencial para que a educação escolar esteja alinhada com os acontecimentos da comunidade.

Diversas universidades norte-americanas têm oferecido seminários, atividades extracurriculares e disciplinas nos moldes da pedagogia deliberativa. Nas últimas décadas, é crescente o número dessas universidades que têm reconhecido o valor da participação e do engajamento de estudantes em práticas democráticas.

Um exemplo é a Universidade de St. Lawrence, em Nova Iorque, que oferece um programa anual para alunos de primeiro ano que inclui seminários regulares. Já a Universidade de Franklin Pierce, com os trabalhos de O'Doherty e Davidson (2010) e Doherty (2008, 2012), tem um programa que proporciona treinamento para a comunidade e prepara moderadores capazes de guiar discussões nessas comunidades. Ademais, os praticantes do programa elaboram seminários, conferências e fóruns com temas controversos no campus.

A pedagogia deliberativa na comunidade é realizada por meio de fóruns deliberativos e difere da pedagogia realizada no campus (DEDRICK, GRATAN, DIENSTFREY, 2008). Aquela refere-se ao conjunto de práticas que visa ao engajamento da comunidade em discussões de temas públicos, por meio do diálogo deliberativo, em fóruns onde as pessoas se encontram para tratar de problemas que as afetam coletivamente. Por meio do diálogo deliberativo, as pessoas exploram suas opções, analisando os pontos positivos e negativos das possíveis ações e ponderando os custos e consequências dessas decisões para o contexto.

A pedagogia deliberativa no contexto universitário, porém, busca promover predisposições para a vida cívica por meio de abordagens colaborativas de ensino/aprendizagem em que o conhecimento é coproduzido por meio da ação pública reflexiva. “Essa mudança em direção à colaboração também ajuda a iluminar as dimensões cívicas de ensino e aprendizagem”<sup>9</sup> (LONGO, 2013a p. 2).

Muitas pesquisas mostram como a adoção da pedagogia deliberativa, tanto na sala de aula como em atividades extraclasses, podem contribuir para os propósitos da educação, visando à cidadania (PARKER, 2010; DIAZ; GILCHRIST, 2010; RYAN; BROUGH, 2012; BROWN; WITT; O'DONNELL, 2013; WHITE, 2013; ENGLUND, 2014, 2012; MURRAY, 2014; SAGER, 2014; SHAFFER, 2014; PEARSON, 2015). Os autores citados corroboram à visão de universidade como um espaço que visa proporcionar práticas democráticas e uma formação voltada para a vida cívica. Esses autores entendem que a formação profissional não deve ser estritamente técnica; ela deve ter como objetivo, sobretudo, preparar cidadãos que valorizem práticas democráticas, dentre as quais figura a colaboração.

---

<sup>9</sup> “This shift toward collaboration also helps illuminate the civic dimensions of teaching and learning”.

Entendo que a colaboração, por ser uma dimensão que “envolve o fato das vozes sociais, sócio-histórica e culturalmente constituídas [...] poderem ser ouvidas em uma participação intensa e aberta entre o eu e o outro, voltadas ao questionamento de si” (LIBERALI; MAGALHÃES, 2009 apud FUGA, DAMIANOVIC, 2011, p. 179), é essencial na deliberação, pois pode levar os alunos-professores a pensarem em uma coparticipação, na qual o “nós” prevalece sobre o “eu”. Além disso, a colaboração em contexto de deliberação pode facilitar a criação de espaços onde os alunos podem compartilhar e criar significados (JOHN-STEINER, 2000).

Além de permitir múltiplas vozes, as práticas que a deliberação pode nutrir incluem um olhar crítico para temas controversos, a valoração das diferenças, o engajamento em diálogos e um senso de responsabilidade compartilhada (DOHERTY, 2012). Nesse sentido, a deliberação propõe “um viés crítico, que aposta na comunicação como modo de fortalecer a autonomia dos sujeitos e a construção colaborativa de decisões” (MENDONÇA, 2013 p. 50). Essas práticas são oportunas em qualquer ambiente, seja ele o centro comunitário ou a sala de aula.

Na sala de aula, a pedagogia deliberativa requer um novo olhar sobre as atividades de ensino/aprendizagem, para que os alunos se empenhem nas práticas discursivas de maneira democrática, em um ambiente marcado pela reciprocidade. Nesse âmbito, ela é vista como uma abordagem colaborativa de ensino/aprendizagem, na qual o conhecimento é coproduzido por meio da reflexão. Longo (2013b, p. 51) assevera que esse paradigma

nos move para além de uma mudança no ensino-aprendizagem em direção a um modelo de colaboração e engajamento, onde o conhecimento é mais genuinamente co-criado por meio de ação pública reflexiva. A mudança em direção a colaboração também nos ajuda a ver o potencial da pedagogia deliberativa para iluminar as dimensões cívicas de ensino e aprendizagem em um momento de rápida transformação no ensino superior.<sup>10</sup>

A pedagogia deliberativa no espaço da sala de aula age como uma ferramenta no desenvolvimento de habilidades de comunicação e promove a ligação

---

<sup>10</sup> It moves us beyond a shift from “teaching-to-learning” toward a model of “collaborative engagement” where knowledge is more genuinely co-created through reflective public action. The shift toward collaboration also helps us to see the potential for deliberative pedagogy to illuminate the civic dimensions of teaching and learning in a time of rapid transformation in higher education.

entre educação e vida cívica (CREMIN, 1976; HORTON; FREIRE, 1990; ADDAMS, 1998). Ademais, pode trazer maior reflexão sobre um tipo de educação colaborativa, na qual alunos e professores podem dialogar, por meio da criação de espaços que interligam as experiências dos alunos, decisões e ações coletivas, promovendo o “deslocamento de um ensino/aprendizagem tradicional para um modelo de engajamento colaborativo onde o conhecimento é co-criado por meio da reflexão da ação pública<sup>11</sup>” (LONGO, 2013a p. 2).

A pedagogia deliberativa pode ainda ser capaz de apresentar aos alunos uma gama de perspectivas sobre determinado assunto, desenvolvendo neles as habilidades de ouvir e pesar os prós e contras de cada perspectiva, a capacidade de mudança de pontos de vista, a habilidade de trabalhar coletivamente para a solução de um problema e de se manter aberto a novos pontos de vista. Além disso, é necessário pensar criticamente, comprometer-se com o diálogo de maneira respeitosa e com o cultivo das capacidades de construção do conhecimento (DOHERTY, 2012).

Tomada como uma ferramenta para a educação cívica, a pedagogia deliberativa se agrega ao conjunto de componentes considerados essenciais por Ehrlich (1999): a) o aprendizado acadêmico, que envolve o ensino de teorias, conceitos e práticas; b) o aprendizado social, com o desenvolvimento de habilidades interpessoais; c) o aprendizado moral, a partir do qual o aluno precisa refletir sobre suas crenças e atitudes; d) o aprendizado cívico, que inclui a dimensão do trabalho colaborativo e a compreensão dos processos democráticos.

O fórum deliberativo é uma das formas possíveis de realização da pedagogia deliberativa, e como tal tem potencial para desenvolver atitudes cívicas, pois nele parte-se do princípio de que todos têm a mesma chance de falar, expressar suas ideias e pontos de vista, a partir do enquadramento de uma questão social. Assim, a inserção do fórum deliberativo no contexto educacional formal pode levar a práticas dialógicas democráticas. Porém, ao ser recontextualizado para a sala de aula, o gênero “fórum deliberativo” pode sofrer alterações e adquirir novas formas de ação e interação, sendo materializado de outras maneiras, visto que adquire objetivos diferentes de um fórum realizado na comunidade.

---

<sup>11</sup> It moves the academy from the more traditional “teaching-to-learning” dynamic toward a model of “collaborative engagement” in which knowledge is more genuinely co-created through reflective public action

Para Cooper (2008), a prática de fóruns deliberativos em cursos da área de humanidades sobre temas controversos é capaz de favorecer a reflexão crítica de ideias e princípios, se tornando uma pedagogia transformadora que estimula o diálogo entre professores e alunos.

Como se vê, são várias as consequências positivas da pedagogia deliberativa apontadas pelos autores resenhados nesta Seção. Na próxima, trato mais especificamente pesquisas sobre os fóruns deliberativos em contextos de ensino/aprendizagem.

#### 1.4 FÓRUNS DELIBERATIVOS E ENSINO/APRENDIZAGEM

Muitos educadores e pesquisadores norte-americanos estão realizando práticas com a abordagem deliberativa no ensino. Recentemente, Hess e McAvoy (2014) empreenderam uma pesquisa longitudinal em escolas de ensino médio de três estados americanos, para tentar impactar as práticas pedagógicas por meio da pedagogia deliberativa. Na pesquisa, que durou quatro anos, as autoras investigaram como os professores dessas escolas abordavam temas controversos em sala de aula, como esses temas eram escolhidos, e quais procedimentos eram utilizados. Os resultados das entrevistas feitas pelas pesquisadoras, em 35 escolas, com 21 professores e 600 alunos que aceitaram participar da pesquisa, mostraram que as aulas estudadas diferiram, entre os professores, pela qualidade e quantidade de discussão. Além disso, a pesquisa revelou que os alunos tiveram diferentes experiências de aprendizagem consideraram que essa diversidade também é resultado do conhecimento e um interesse sobre política e disposições cívicas dos alunos. Portanto, alguns alunos demonstraram maior conhecimento e interesse sobre política durante as discussões. Resumindo, as autoras afirmam que apesar da complexidade pedagógica em levantar dilemas éticos na sala de aula, é necessário proporcionar uma formação política apartidária, que pode ocorrer por meio da deliberação em sala de aula.

Ainda nesse enfoque, Carr (2008) evidenciou a ausência de experiências educacionais democráticas ao analisar o currículo dos cursos frequentados por 400 alunos que estavam se preparando para ser professores, ou seja, como esses alunos vivenciavam esse contexto formativo na universidade. Ele argumentou que deveria haver uma reflexão acerca das maneiras possíveis de

abordar o tema da democracia nas escolas, e que os programas de formação de professores deveriam adotar temas controversos, desconstruindo o mito de que a democracia e a justiça social são temas reservados à área das ciências sociais, perspectiva que endosso nesta pesquisa.

Ainda no que se refere ao currículo, ao refletir sobre sua prática como formadora, Alfaro (2008) propôs uma mudança de currículo para alunos de nível K-6<sup>12</sup>. Em seu trabalho, a pedagogia deliberativa teve o papel de encorajar o engajamento cívico dos alunos. O objetivo da autora foi o de verificar se a utilização da pedagogia deliberativa na sala de aula por meio de fóruns poderia ser a base para a criação de um currículo direcionado para formação de alunos nesse nível de ensino.

Na primeira parte da pesquisa, a autora se utiliza da pedagogia deliberativa, partindo do modelo adotado pela Fundação Kettering. Inicia o trabalho com o ensino da teoria e da prática da deliberação para professores em formação inicial, bem como a realização do enquadramento do problema a ser discutido. Logo após, os professores em formação inicial organizam fóruns na comunidade e também implementam a pedagogia deliberativa na sala de aula como parte do currículo. Como resultado, esperava-se que os professores fossem capazes de utilizar a pedagogia deliberativa para repensar suas próprias práticas e analisar a possível implementação do uso de deliberação em sala de aula, por meio do próprio processo deliberativo. Por fim, Alfaro (2008) relata que a utilização da pedagogia deliberativa para a implementação de um currículo para formação de professores foi capaz de alcançar o objetivo proposto inicialmente e também atender às condições necessárias para a existência do curso, que são determinadas pela universidade.

Muitos dos trabalhos desenvolvidos nas universidades americanas usam os NIF como ferramenta para a deliberação, uma vez que há um movimento de colaboração entre as universidades e a Fundação.

Referindo-se a programas deliberativos educacionais, Gastil e Dillard (1999) apresentam uma análise do potencial dos fóruns de questões nacionais no que se refere ao desenvolvimento de habilidades e hábitos democráticos.

---

<sup>12</sup> A formação de professores para o nível K-6 refere-se a indivíduos com grau de bacharel em outro campo de conhecimento que queiram trabalhar com educação. Eles podem alcançar um certificado de pós-licenciatura ou mestrado que preencha os requisitos de ensino e trabalho de campo, para atuarem na educação básica.

Diferentemente dos outros dois programas, os fóruns de questões nacionais têm recebido maior atenção, pois, segundo os autores, proporcionam distribuição de responsabilidade entre interagentes e são capazes de fomentar liderança democrática. Isso se dá pela sua forma de organização, que propicia maior paridade de participação, atenuando a tendência de predomínio de fala por participantes com maior poder de retórica.

É relevante salientar que Gastil e Dillard (1999) explicam que os guias de discussão podem ser sintetizados em quatro etapas: 1) o fornecimento de informações que servem de pano de fundo para o diálogo, seguido de um vídeo que introduz o tema a ser discutido; 2) o moderador enfatiza as regras de respeito mútuo, participação ativa dos membros, e capacidade de ouvir o que os pares tem a dizer; 3) a realização de conexões pessoais dos participantes com o tema por meio da motivação do moderador; e por último 4) a deliberação per se. Essas etapas, assim como a maneira com que os guias de discussão são projetados, podem ser tomadas como um método educacional que combina a instrução para o diálogo democrático e a prática do processo deliberativo.

Outra experiência é a da Universidade Estadual do Colorado, que tem um programa com duração de um ano, em que alunos se empenham na organização de fóruns na comunidade para a solução de problemas locais. O Centro de Deliberação Pública, liderado por alunos associados ao programa, também fornece aulas para membros da comunidade sobre práticas deliberativas (CARCASSON, 2013, 2008).

Por sua vez, a Kansas State University mantém um programa de graduação em “diálogo, deliberação e engajamento público”, que tem caráter colaborativo e é realizado com o apoio da Fundação Kettering e do Instituto Internacional de Diálogo Sustentado<sup>13</sup>. O curso tem o total de 12 créditos e salienta o estudo de fundamentos teóricos, estratégias, experiências e modelos de deliberação. Da mesma maneira, a Universidade de PennState desenvolveu o Centro de Deliberação Democrática, que realiza pesquisas e práticas com o objetivo de desenvolver habilidades necessárias para deliberação em fóruns.

---

<sup>13</sup> Instituição não governamental fundada por Harold Saunders, diplomata americano, que objetiva a formação de líderes, por meio de uma abordagem de resolução de conflitos e diálogo sustentável, fornecendo treinamento e suporte técnico para universidades, comunidades e empresas.

Ainda nos referindo a experiências de fóruns no campus, D'Innocenzo (2008) realizou um trabalho na Universidade de Hofstra, e a partir da observação das deliberações que já ocorriam no espaço universitário, percebeu que os grupos participantes dos fóruns acabavam formando pequenos “guetos” e não se envolviam ou discutiam com outros indivíduos de guetos diferentes. Dito de outra maneira, os alunos jovens não conversavam com pessoas de idades muito diferentes das suas, e os mais velhos se sentiam excluídos por tal iniciativa, formando seus próprios grupos para deliberação.

O autor se propôs, então, a realizar fóruns com outros formatos, expandindo os diálogos deliberativos para a comunidade, com o intuito de romper com essa prática. A iniciativa se utilizou dos guias de discussão (NIF) para entender o porquê de tal ocorrência, bem como superá-la. Na pesquisa realizada em uma universidade no subúrbio de Nova Iorque, vários foram os motivos dados pelos participantes jovens em não se relacionar com os mais velhos, tais como a falta de experiência que esses tinham no processo deliberativo e os diferentes ambientes que as duas gerações costumavam frequentar fora do campus, havendo um grande distanciamento de ideias e pontos de vista. O processo de deliberação adotado pelo pesquisador/professor não somente facilitou o diálogo entre os sujeitos de diferentes idades e etnias, mas ajudou na construção de estratégias de diálogo.

Da maneira semelhante, Ingham (2008), na tentativa de buscar maior engajamento cívico de seus alunos de primeiro ano, em uma universidade frequentada majoritariamente por negros, realizou uma sondagem que mostrou que eles não possuíam nenhum tipo de experiência com fóruns deliberativos. Utilizando-se então dos guias de discussão produzidos pela Fundação Kettering, “Politics for the Twenty-First Century: What must be done on Campus?”, os alunos matriculados participaram de sete fóruns nos meses de janeiro a outubro de 2005. O que foi percebido, contudo, foi o pequeno número de alunos que se engajaram nas deliberações, ou até mesmo participaram como moderadores no processo. De acordo com a autora, isso se deu pelo fato de os fóruns terem sido inseridos como gênero *seminário obrigatório*, sendo, então, recontextualizados como *aula*. Contudo, a autora acredita que

ao preparar os cidadãos para o mundo, as instituições de ensino superior não só devem ajudar seus alunos a lidar com as dificuldades de alcançar uma educação universitária, mas também ajudá-los a tornar-se civicamente engajados (INGHAM, 2008 p. 45)<sup>14</sup>.

Acreditando que a deliberação pode ter impactos positivos no modelo tradicional de aprendizagem em ambiente universitário, Doherty (2008) abordou o tema “diversidade” em seminários com alunos de primeiro ano da Universidade de Franklin Pierce. Com o objetivo de reduzir as tensões e os conflitos raciais e étnicos que estavam ocorrendo no campus, a Universidade criou o projeto “Diversidade e comunidade”, onde foram oferecidos fóruns deliberativos nos formatos da Fundação Kettering com os temas *raça, gênero e orientação sexual*. Ao longo do ano letivo, os alunos participaram de seis fóruns. Ao todo, 400 alunos participaram dos fóruns semestralmente como pré-requisito curricular.

No trabalho com os fóruns realizado pela autora, os resultados alcançados salientam que o diálogo deliberativo foi capaz de criar um ambiente comunicativo, a valoração do ambiente colaborativo, o conhecimento partilhado e o pensamento crítico. A autora afirma, ainda, que a deliberação “contém práticas pedagógicas que oferecem meios concretos de envolver os alunos em situações de aprendizagem na sala de aula” (DOHERTY, 2008, p. 63).

Igualmente, Harriger e McMillan (2007, 2008, 2014) investigaram o possível impacto de uma experiência deliberativa com um grupo de alunos do quarto ano do curso de Letras da Universidade de Wake Forest. O programa tinha o objetivo de verificar se a exposição ao diálogo deliberativo por meio dos fóruns poderia influenciar nas atitudes políticas e no engajamento cívico dos alunos. Os alunos tinham também a possibilidade de participar de fóruns no campus, assim como moderar diálogos na comunidade.

No primeiro ano, 30 alunos integraram os seminários, os quais focalizaram teorias democráticas; em seguida, esse mesmo grupo participou de fóruns deliberativos no formato dos guias de discussão elaborados pela NIF. Ao todo, o programa durou quatro anos. A cada ano 30 novos alunos ingressavam no projeto fazendo o movimento da sala de aula para o campus e, em seguida, o

---

<sup>14</sup> "In preparing citizens for the world, institutions of higher learning should not only help their students maneuver through the difficulties of attain a college education, but also help them become civically engaged"

trabalho com a comunidade. A pesquisa longitudinal partiu do princípio de que as instituições de ensino superior têm responsabilidade com a vida cívica dos alunos bem como de formar o aluno cidadão (os dados da pesquisa advêm de entrevistas com os alunos, grupos focais e ensaios escritos pelos alunos ao longo dos quatro anos).

Com relação aos resultados da análise, os autores perceberam que o contexto é essencial para o êxito na deliberação. Por ser um ambiente acolhedor no qual os alunos estão familiarizados uns com os outros, os resultados da deliberação em sala de aula são diferentes daqueles proporcionados em uma deliberação em que a comunidade ou o campus como um todo participa. Outra questão pontuada pelos autores foi o fato de os alunos universitários não terem noções básicas de política, o que, segundo os autores, não ocorreu na comunidade que é tida como um espaço autêntico de deliberação que fomenta a apreciação de problemas locais reais.

Nesse sentido, Crawford (2008) traz uma reflexão sobre sua participação em espaços deliberativos na universidade. Como aluna de graduação, a autora acredita que a deliberação foi capaz de desenvolver a troca de ideias e opiniões, e que nesse processo ela pôde partilhar experiências e discutir sobre possíveis abordagens para um problema, pesando nos prós e contras de cada abordagem. Definida como um trabalho colaborativo no qual os alunos discutiam sobre política de maneira não convencional, a deliberação, segundo a autora, proporcionava que os alunos participassem de diálogos com pessoas que possuíam pontos de vista diferentes.

Assim, o projeto foi capaz de desenvolver nos alunos uma predisposição ao engajamento cívico, uma vez que muitos desses participantes moderaram e participaram de fóruns deliberativos em suas comunidades, dando continuidade ao trabalho realizado em sala. Além disso, Crawford (2008) realça o aumento do comprometimento com o próprio aprendizado e, do mesmo modo que Daugherty e Williams (2007), a autora aponta para o desenvolvimento de habilidades de liderança.

Em linhas gerais, diversas pesquisas realizadas nos Estados Unidos evidenciam o movimento de formação para a cidadania na sala de aula por meio de parcerias e do trabalho colaborativo com instituições não governamentais. Nessa

perspectiva, a colaboração entre a universidade e a comunidade é capaz de facilitar a educação para uma vida cívica (HORTON, 2013).

Porém, apesar das vantagens da inserção do fórum deliberativo em contexto universitário mostradas nos estudos mencionados, existem limitações que não são fornecidas e/ou deixadas para um segundo plano.

A recontextualização de fóruns deliberativos em sala de aula traz alguns desafios. Primeiramente, uma deliberação em sala de aula pode ser vista apenas como uma simulação e não como uma oportunidade de deliberação “real” sobre o tema discutido. Por esse motivo, as eventuais ações que seriam decorrentes de fóruns podem não ser consideradas. Outro aspecto quando fóruns são relacionados à avaliação da aprendizagem, é a necessidade de atribuir um valor a essa atividade, o que confere à participação na deliberação um caráter obrigatório, seja por meio das presenças ou da nota em si.

Além disso, a deliberação em sala de aula não está imune a assimetrias nas habilidades de expressão: alunos com maior poder de retórica podem dominar os turnos de fala e exercer influência sobre as opiniões dos colegas. Além desses aspectos, o professor, atuando como moderador ou não, terá um papel privilegiado na deliberação, pois muito embora ele tenha que monitorar e minimizar esse tipo de desequilíbrio nas deliberações, há uma escassez de pesquisas que analisam uma possível simetria ou até mesmo que dão ênfase no papel do moderador na dinâmica da deliberação (SCHEUFELE, 2011).

O fórum deliberativo, trazido como componente curricular no contexto deste estudo, é entendido como um gênero, o qual propicia um espaço de interação onde todos têm oportunidade de participação. A noção de gênero em Fairclough (1992, p. 126) designa “um conjunto relativamente estável de convenções que está associado com e desempenha um tipo de atividade ratificado socialmente”, e “não implica apenas um tipo de texto em particular, mas também o processo de produção, distribuição e consumo do texto”.

De acordo com essa noção de gênero, justifica-se o trabalho com o gênero “fórum deliberativo” na disciplina de “Compreensão e Produção Oral III” em um curso de formação inicial de professores de inglês pela necessidade de:

- a) desenvolver habilidades linguísticas nos alunos;
- b) fomentar o desenvolvimento de um senso crítico por meio da reflexão sobre temas controversos sob variadas óticas;

- c) considerar a prática da deliberação sobre temas controversos como possibilidade de (re)construção de significados partilhados, e a negociação de novos significados como uma habilidade capaz de contribuir para uma formação cidadã.

Ao tratar da pedagogia deliberativa, busquei entender como autores a compreendem e também sua relação com os fóruns deliberativos, além de diferenciar os fóruns realizados na comunidade da experiência em contexto universitário como uma prática possível no processo de ensino/aprendizagem.

Em seguida, descrevi pesquisas realizadas em universidades norte-americanas que se utilizam de fóruns deliberativos, tanto em contexto curricular como extracurricular, na busca de uma formação voltada para a cidadania e tratei da questão da recontextualização de fóruns deliberativos com vistas a compreender o trabalho realizado em sala de aula.

Na próxima seção apresento os aportes teóricos que sustentam as análises das interações em sala de aula decorrentes da adoção de um fórum deliberativo como estratégia pedagógica.

### 1.5 DISCURSO, DELIBERAÇÃO E ARGUMENTAÇÃO

Caracterizar a interação verbal como dialógica implica uma concepção de linguagem que entende os sujeitos inseridos em uma totalidade sócio-histórico-cultural. Nessa perspectiva, a aprendizagem é compreendida como um processo de colaboração em que há a resignificação na e pela linguagem de práticas discursivas (BAKHTIN, 1981). Nesse âmbito, a colaboração “é essencial porque permite a emersão de desafios mais significativos e, deste modo, abre possibilidades para se aprender com o outro não somente de modo explícito, mas igualmente e ainda mais importante, de modo tácito” (ROTH; TOBIN, 2002, p. 121). O diálogo que emerge dessa colaboração gera a possibilidade de os alunos investigarem questões controversas sobre os mais variados pontos de vista. Assim, estabelecer um ambiente de colaboração é criar contextos em que os alunos possam estabelecer conflitos, debater conceitos, valores e ideias (JOHN-STEINER, 2000).

Este estudo assume a linguagem a partir de uma concepção dialógica que a compreende de maneira histórica como um diálogo permanente

“entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade” (BRAIT, 1997, p. 98). Para Brait (1997, p. 53) apud Para Zanella (2013):

[...] o dialogismo bakhtiniano ultrapassa o diálogo entre os interlocutores numa interação; implica, igualmente, o diálogo entre outros discursos. Essa questão elucida que a relação dialógica está nas relações de sentidos estabelecidos na interação verbal que decorrem, sobretudo, da atitude responsiva do falante, entendida como a tomada de posição axiológica, inerente a todo e qualquer enunciado.

Desse modo, a argumentação é intrínseca ao princípio dialógico, pois à medida que nos apropriamos dos enunciados de outrem, também carregamos as condições sociais em que tais enunciados foram produzidos. Ao construir posicionamentos no processo argumentativo, a dialogicidade emergirá no momento em que o enunciado surgir como uma resposta ao que foi dito sobre o problema, por uma cadeia de enunciados concretos (BAKHTIN, 1997).

A argumentação é uma ferramenta constituinte de um discurso democrático, por meio da qual os sujeitos podem examinar, defender suas ideias de maneira crítica, estabelecer pontos de vista, questionar, gerando, assim, outras maneiras de conceber o discurso internamente persuasivo (BAKHTIN, 2010), em contraposição ao discurso de autoridade (MAGALHÃES; NINIM; LESSA, 2014).

Para Bakhtin (2010), o discurso internamente persuasivo se realiza em três dimensões: enunciativa, linguística e discursiva. A primeira se refere ao contexto em que o evento ocorre, ou seja, a dialética entre o contexto de produção dos enunciados, os objetivos da comunicação e os temas abordados. A dimensão linguística dá ênfase na maneira com que as ideias são construídas. No caso deste estudo, essa dimensão acontece a partir das perguntas realizadas no diálogo, ou seja, a função que elas ocupam na articulação argumentativa, que está relacionado à maneira ou ao modo como as posições, ideias e pontos de vista são apresentados, contrastados, sustentados e acordados (LIBERALI, 2013; ORSOLINI, 2005). A categoria discursiva, por sua vez, compreende o plano organizacional, o foco sequencial, a organização temática e a articulação de ideias (LIBERALI, 2013).

O discurso autoritário, por outro lado, tem enunciados fixos, que não são passíveis de mudança durante o processo argumentativo, são apenas assimilados como um padrão de verdade, pois ele busca se impor. Magalhães, Ninim e Lessa (2014) exemplificam o discurso autoritário do formador como aquele

que é entendido pelo aluno-professor como uma verdade absoluta, neutralizando as vozes dos alunos-professores e impossibilitando a negociação de significados. Apesar de possuir tais características, o discurso de autoridade pode, durante a dinâmica discursiva, ser assimilado no discurso de outro sujeito, e se tornar internamente persuasivo. Essa característica de incompletude do discurso internamente persuasivo está relacionada à formação crítica, pois permite a produção de enunciados e pontos de vista capazes de unir o discurso do outro com o discurso próprio. Essa interação é marcada pela colaboração e produção coletiva de novos significados.

Formas dialógicas democráticas podem ser caracterizadas de diferentes maneiras. De modo geral, distinguem-se: diálogo, debate, discussão, deliberação e argumentação. Do ponto de vista dialético, a argumentação envolve o diálogo, uma vez que ela aparece em resposta a diferenças de opiniões ou a uma crítica (FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, 2012).

O diálogo pode ser definido como uma conversa em que os indivíduos se revezam nos turnos de fala; e para que a argumentação possa ocorrer nesse diálogo se faz necessário um movimento que inclui a apresentação de argumentos, a utilização de perguntas, inclusive questões críticas, que podem ser usadas em resposta a tais argumentos (WALTON, 2006). Segundo Walton (2006), o diálogo argumentativo é “uma sequência de perguntas e respostas e cadeias de argumentos. Assim, realizar as perguntas certas em um diálogo e as responder de maneira adequada é um aspecto importante que faz com que o diálogo tenha continuidade” (WALTON, 2006 p. 172)<sup>15</sup>.

Walton (2006) define o diálogo argumentativo em seis tipos. Segundo o autor, cada tipo de diálogo tem um objetivo coletivo que rege os participantes e suas falas. No entanto, cada indivíduo que participa do diálogo dispõe de um objetivo individual para se envolver. Dessa forma, qualquer que seja o diálogo, ele exigirá colaboração, e os envolvidos estão aptos a realizar o intercâmbio de ideias e conduzir-se pelas regras pré-estabelecidas. O Quadro abaixo traz uma síntese da categorização realizada por aquele autor:

---

<sup>15</sup> “It is the connected sequence of questions and answers, as well as chains of arguments, that make up the dialogues. Thus, asking the right questions in a dialogue and responding appropriately to the other party’s questions are important aspects of what makes a dialogue move forward.”

**Quadro 3 – Tipos de diálogos argumentativos**

TIPOS DE DIÁLOGO	CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS	PAPEL DA ARGUMENTAÇÃO
Diálogo persuasivo	Diálogo sobre uma questão em que cada parte possui um ponto de vista. Representa um desacordo sobre se uma ação ou política é boa ou não. Ambos participantes tentam convencer o outro de que sua tese é verdadeira.	Utilização de argumentos que atendem a uma estrutura plausível de convencimento, com premissas que podem ser aceitas pelo outro proponente.
Diálogo investigativo	Diálogo em que tenta se provar se uma proposição pode ser considerada verdadeira ou falsa por meio da coleta, organização e avaliação de evidências.	O estágio argumentativo ocorre na tentativa de se chegar a conclusões de verificação da premissa.
Diálogo negociável	Busca se chegar a um acordo em que ambos os lados concordem ser aceitável, envolvendo ganhos e perdas para os dois lados envolvidos.	Os argumentos utilizados incluem ameaças e coações que não são tidas como inapropriadas, mas são considerados táticas de grande risco, envolvendo um conflito que geralmente implica interesses financeiros.
Diálogo que busca informações	Tende a ser um diálogo colaborativo, em que há a troca de informações. O objetivo não é que ambos os participantes cheguem a uma decisão, mas que haja uma troca e informações entre eles.	A argumentação se faz presente pelo uso de perguntas.
Diálogo deliberativo	Tem o objetivo de se chegar a um consenso sobre uma linha de ação que possa solucionar um problema. Frequentemente envolve um número grande de pessoas.	Na argumentação as questões que surgem incluem propostas ou posições possíveis para uma ação, argumentos contra e a favor às diferentes propostas. A argumentação geralmente assume um caráter prático, permitindo o pensamento conjunto de possíveis meios de implementar os objetivos em uma situação particular.
Diálogo heurístico	Caracterizado por uma disputa argumentativa, ou discussão em que há antagonismos entre os dois lados.	A argumentação se resume a ataques pessoais e ofensas que possam surgir nos turnos de fala.

**Fonte:** a autora, adaptado de Walton (2006).

Segundo Walton (2006), o diálogo deliberativo (como aquele que acontece em um fórum deliberativo), é descrito pelo emprego de um raciocínio que visa a argumentação e realização de perguntas com o objetivo de analisar opções para a solução de um problema, de maneira coletiva, assumindo um caráter crítico, a partir do qual as pessoas com diferentes opiniões sobre determinado tema

controverso se revezam no processo argumentativo. Nesse processo, a argumentação exerce um papel fundamental, pois possibilita a deliberação.

Na próxima seção, abordo as questões sobre argumentação, a meu ver, um conceito fundamental que exige um agir crítico.

## 1.6 ARGUMENTAÇÃO

A produção de significados compartilhados é objetivo comum, tanto em fóruns deliberativos quanto em propostas pedagógicas embasadas na argumentação. No contexto deste trabalho, a argumentação é definida como uma ferramenta/artefato capaz de proporcionar a colaboração, uma maneira de organizar a linguagem para um repensar sobre possíveis cristalizações de significados. Aqui, os atores sociais precisam perceber suas ações para além de um convencimento de outrem, mas “apreciar, avaliar os argumentos alheios, apresentar e/ou defender os seus próprios e compartilhar opiniões” (LIBERALI, 2013, p. 135). Assim sendo, nos distanciamos da definição de argumentação como o processo que “serve para fundamentar ou contrapor uma opinião por meio de proposições que são direcionadas na busca de uma aprovação” (EEMEREN; GROOTENDORST; KRUIGER, 1987).

Mateus (2013) aborda as diferentes epistemologias do campo da argumentação. Segundo a autora, argumentar provoca um aumento na potencialidade da participação democrática, visto que ela proporciona um espaço para compartilhar pontos de vista e assumir posicionamentos de maneira ampla. Partindo do pressuposto de que a argumentação denota conflitos gerados por posicionamentos variados, a negociação dos significados durante o processo argumentativo é essencial. A esquematização realizada por Mateus (2013) destaca a argumentação como debate, discussão e diálogo:

**Quadro 4** – Epistemologias do campo da argumentação

ARGUMENTAÇÃO COMO DEBATE	ARGUMENTAÇÃO COMO DISCUSSÃO	ARGUMENTAÇÃO COMO DIÁLOGO
Combativa: dois lados opostos tentam provar os erros um do outro.	Conceitual: diferentes pontos de vista contribuem para formação de noções abstratas e verdades coletivas.	Colaborativa: múltiplos pontos de vista trabalham a favor de uma compreensão compartilhada.
Ouve-se para encontrar “furos”, para destacar diferenças e para contra-argumentar.	Ouve-se para inserir perspectivas próprias e juntar as partes lógicas de um todo intelectual.	Ouve-se para compreender, fazer sentido e encontrar pontos em comum.
Reafirma pontos de vista dos participantes.	Aumenta a compreensão das questões, no pressuposto de que se vive em uma realidade estável.	Alarga e transforma a visão dos participantes.
A experiência pessoal é secundária a uma opinião imposta.	A experiência pessoal é descolada do conteúdo da discussão.	A experiência pessoal é o principal caminho para conscientização pessoal e compreensão política.
Defende pressupostos como verdades.	Expressa contribuições individuais valorizadas por serem as posições certas, claras, inteligentes e polidas.	Revela pressupostos para serem avaliados.
Defende o próprio posicionamento como a melhor solução e exclui as demais.	Considera todos os posicionamentos igualmente válidos, na medida em que colaboram para esclarecer as questões.	Provoca reflexão e introspecção sobre os próprios posicionamentos.
Cria atitudes de mente restritiva, uma determinação por estar certo/a.	Cria atitudes de mente indiferente às divergências e a pontos de vista diversos.	Cria atitudes de mente aberta para rever pontos de vista e transformá-los.
Busca os pontos fracos nas posições dos/as adversários/as.	Busca os pontos fortes dos quadros de referência amplamente aceitos.	Busca os pontos fortes em todas as posições.
Rebate posições contrárias e pode ofender ou desqualificar outros/as participantes.	Presume igualdade com pouca ou nenhuma atenção às diferentes identidades, <i>status</i> e poder.	Respeita todos/as os/as participantes e busca não alienar ou ofender.
Pressupõe uma única resposta correta que alguém já detém.	Pressupõe que muitas perspectivas são expressas, sem que sejam necessárias articulações entre elas.	Pressupõe que muitas pessoas têm partes de respostas e que juntas podem chegar a soluções.
Demanda conclusões.	Busca conclusões com as quais a maioria concorde. Vale-se, muitas vezes, do voto como forma de decisão.	Mantém-se aberta.

**Fonte:** Mateus (2013).

A primeira se refere ao antagonismo de pontos de vista, à busca de falhas no discurso de outrem, à defesa de premissas como verdades únicas, à

contestação de toda e qualquer opinião contrária; ao final, presume-se um valor como vencedor. A argumentação como discussão admite diversos pontos de vista, sendo que todos possuem a mesma validade. Ela busca aceitar conclusões toleradas pela maioria dos participantes.

Em contrapartida, a argumentação como diálogo é vista de maneira colaborativa, no sentido de que “múltiplos pontos de vista trabalham a favor de uma compreensão partilhada” (MATEUS, 2013, p. 13). Acrescentam-se ainda a valorização das experiências pessoais dos participantes, a busca pela compreensão dos pontos de vista de outrem e a re(avaliação) de seus posicionamentos por meio da reflexão. Nesse tipo de argumentação é preciso manter-se aberto a possíveis conclusões.

Nessa compreensão, a argumentação transcende uma visão de persuasão ou convencimento, e se manifesta por meio de uma linguagem capaz de promover a produção de significados durante a interação. Liberali (2009c) explica que esses significados são gerados entre os falantes por meio da argumentação, que possui um papel essencial, pois proporciona a organização da atividade de formação docente por meio da construção de sentidos. Além do mais, ela é um instrumento que viabiliza o sujeito a “organizar a linguagem para olhar, compreender criticamente e analisar as questões que desejam transformar” (LIBERALI; MAGALHÃES, 2009, p. 43).

Em consonância com esse pensamento, Fairclough e Fairclough (2012) afirmam que o processo de tomada de decisão em contextos onde há divergências de valores e ideias é fundamentalmente argumentativo, pois envolve a elaboração e o contraponto de argumentos, isto é, um processo de deliberação em que há uma troca dialógica entre dois ou mais interlocutores. Ainda de acordo com os autores, a deliberação diz respeito a um processo argumentativo no qual possíveis razões contra ou a favor a uma ação ou a um argumento são enunciadas por meio de questionamentos críticos, considerando, nesse processo, os prós e os contras dos argumentos e as razões sobre determinada ação. Sendo assim, a deliberação está enraizada em um processo fundamentalmente argumentativo.

Fairclough e Fairclough (2012) também apresentam uma abordagem normativa para a argumentação, a qual é coerente com a proposta de Habermas (1996a, 1996b). A crítica normativa busca avaliar as realidades sociais por meio de ações e práticas, tais como se algo é justo/injusto, verdadeiro/falso, entre outras. Os

argumentos práticos (prescrições normativas) têm os objetivos finais de uma deliberação como premissas, e é por meio da junção das circunstâncias (contexto de ação) e dos objetivos que se escolhe realizar uma ação em detrimento de outra. Contudo, o contexto de ação pode restringir as ações e as escolhas tomadas no momento da argumentação. Essa argumentação dialógica surge em resposta a uma diferença de opinião que, para Walton (2007), é seguida de contra-argumentos ou perguntas que contestam a aceitabilidade de uma premissa. O autor sugere ainda perguntas que podem ser realizadas no momento da argumentação (p. 221):

- Quais das alternativas em questão também levariam a uma solução para o problema?
- Quais argumentos podem entrar em contradição com o objetivo?
- Quais alternativas expostas melhor solucionam o problema?
- Quais as consequências negativas e positivas a que a escolha dessa ação pode levar?

A argumentação tem, então, o propósito de compartilhar ideias e construir conhecimento. Dessa forma, argumentar não pode ser definido como o ato de persuadir outrem, mas o de compartilhar significados por meio de ações colaborativas.

Trazendo contribuição para a discussão sobre argumentação em uma deliberação, Kroll (2005) entende que a inserção dessa prática no contexto de sala de aula pode proporcionar avanços na maneira de se relacionar, analisando possíveis soluções para um problema. Em sua pesquisa, o autor descreve um curso ministrado em que a ênfase está em uma abordagem alternativa de argumentação. Nesse curso, ele apresenta três estudos que dão ênfase na conciliação (expondo a prática de ouvir atentamente), na integração (buscando uma base comum mesmo onde há diferenças de opiniões) e nas estratégias deliberativas (considerando abordagens variadas para a solução de um problema antes de se chegar a uma solução), em que cada um dos estudos se contrapõe à argumentação como debate. O autor ainda sugere que a adoção da deliberação na sala de aula proporciona avanços nos processos argumentativos que são realizados pelos alunos, bem como aumento no potencial de deliberação.

Retomando a relação entre a argumentação e a colaboração, Liberali, (2009a, 2009b, 2010, 2013) explica a formação crítica e colaborativa pelo quadro da Teoria Sócio-Histórico-Cultural (TASCH). A autora desenvolve um

programa de extensão universitária interinstitucional chamado “Programa ação cidadã” (PAC), que busca a formação continuada de professores por meio do exercício da cidadania. A formação crítica acontece por intermédio de cadeias criativas de atividade (LIBERALI, 2006, 2008, 2009a, 2009c, 2010, 2011a), ou seja, sujeitos que são parceiros em uma atividade produzem significados compartilhados (VYGOTSKY, 2001, 2004, 1979, 1986) por meio de processos de colaboração, produzindo, assim, um aumento na potência do agir coletivo. Para a autora, a colaboração pode ocorrer dentro dessas cadeias criativas, sendo que tal conceito focaliza a produção crítico-colaborativa de significados compartilhados (LIBERALI, 2012). O trabalho colaborativo viabiliza a produção e negociação de novos significados para a atividade. A autora assevera ainda que a mudança nos pontos de vista pode ocorrer por meio do conflito de ideias.

Assim como na pedagogia deliberativa, a argumentação na TASCH tem por objetivo fazer com que os sujeitos cheguem a uma noção/conclusão compartilhada, mesmo que temporária, capazes de intensificar o agir coletivo. Essa organização da linguagem proporciona a colaboração mediante o confronto e a transformação dos sujeitos envolvidos na atividade, que geram significados compartilhados. Porém, é fundamental que, na argumentação, os sujeitos sejam capazes de gerar conflitos, contradições, expor suas ideias de forma clara e sejam compreendidos pelo grupo (MEANEY, 2009).

No subprojeto “Aprender brincando” (AB) Liberali (2013) investigou de que maneira a argumentação organiza a atividade das professoras e coordenadoras de um centro infantil, com enfoque em uma das reuniões. O estudo utilizou a categorização proposta pela autora, enfatizando os aspectos enunciativo-discursivo-linguísticos.

Centralizando os aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos, a proposta de Liberali (2011b, 2012) afirma que o contexto enunciativo se refere à descrição do local, dos participantes, dos objetivos e dos conteúdos. Com relação à esfera enunciativa, Bronckart (2003) explicita que seu início se dá por meio de uma questão ou tema polêmico, em que os participantes tentam persuadir uns aos outros. A estrutura se inicia com a fase das premissas, na qual se institui a tese; em seguida, ocorre a apresentação dos argumentos e dos contra-argumentos e, por fim, tem-se a conclusão. É importante destacar que, para Bakhtin (1929/2010), a enunciação é o resultado da interação entre os indivíduos que estão inseridos em

papéis sociais assumidos para aquele momento, e a palavra dita será determinada pelo o que é precedido e por qual interlocutor a palavra se dirige.

As características discursivas dizem respeito à organização e articulação da argumentação por meio de perguntas. Primeiro há a criação de uma polêmica, por meio de afirmações/questão controversa (QC), apresentação de um ponto de vista, a exposição de recursos que sustentem tal afirmação por meio de evidências (conhecimento científico e de mundo), refutação e, por final, a conclusão (LIBERALI, 2011b, 2012). No que se refere às perguntas, a articulação argumentativa pode ser organizada por:

pergunta controversa/espelhamento; apresentação de pontos de vista; oposição de ponto de vista; acordo; pergunta/apresentação de suporte; pergunta/apresentação de esclarecimento; pergunta/apresentação de definição; pergunta/apresentação de definição; pergunta/apresentação de exemplificação; pergunta/apresentação de contra-argumento (que possa potencialmente invalidar o suporte oposto); pergunta/apresentação de performance (exemplo de atuação em uma ação); pergunta/apresentação da conclusão ou acordo (LIBERALI, 2013, p. 62).

Na mesma linha, Santiago (2013) tratou da produção de conhecimento em fóruns online. A autora procurou entender a produção colaborativa de conhecimento em dois fóruns inseridos no contexto de educação a distância. Analisando os dados à luz das categorias argumentativas propostas por Liberali (2013) e das categorias enunciativas de Bakhtin (1929/2010), a autora identificou que a argumentação é capaz de fomentar a participação dos sujeitos, favorecendo a produção de conhecimento. Ela define argumentação como:

[...] a organização da linguagem, como um instrumento, que possibilita a expansão colaborativa por meio de diferentes técnicas, potencializando o conhecimento, a partilha, a confrontação e a transformação de sujeitos envolvidos em atividade, produzindo novos significados, ou seja, ideias mais adequadas. Para que a expansão colaborativa aconteça de fato e para que haja desenvolvimento e construção de conhecimento por todos os envolvidos, é necessário que a argumentação opere de forma que os sujeitos possam expor seus sentidos com clareza, ser compreendidos, gerar conflitos, apontar contradições, expandir ideias e propor novas (LIBERALI, 2013, p. 76).

Abordando essa questão, Leitão e Damianovic (2011) discutem a relação da argumentação com o desenvolvimento de um pensamento crítico reflexivo e suas implicações no contexto escolar. As autoras definem a argumentação “não somente [como] uma atividade discursiva na qual os indivíduos eventualmente participam, mas, sobretudo, uma forma básica de pensamento que permeia a vida cotidiana – quer este pensamento ocorra de forma pública e interpessoal, quer aconteça num plano privado e interpessoal” (LEITÃO; DAMIANOVIC, 2011, p. 14).

O estudo das autoras focaliza a relação entre a argumentação e a construção do conhecimento, procurando entender o papel da argumentação no processo de ensino/aprendizagem. Elas ressaltam que no processo argumentativo cabe ao proponente apresentar sustentação dos seus pontos de vista, avaliar as afirmações ditas, contra-argumentar sustentando suas afirmações e responder reafirmando ou modificando o ponto de vista inicial. Em contrapartida, cabe ao proponente realizar questões e afirmações que coloquem em dúvida esses argumentos. É nesse processo, portanto, que outras perspectivas de compreensão do tema podem surgir.

Em consonância a uma perspectiva de formação crítica por meio da argumentação, Leitão e Damianovic (2011) definem a aprendizagem que ocorre por esse processo como um procedimento “de revisão de pontos de vista” (p. 25) que é resultando de divergências de opinião decorrentes de perspectivas alternativas. Isso faz com que os sujeitos se engajem na atividade, criando uma experiência metacognitiva que propicia a tomada de consciência. Esse percurso pode levar a um agir fundamentado, que foi revisado, avaliado e reformulado. A argumentação em contexto de sala de aula relaciona-se ainda “às situações colaborativas entre parceiros, que participam do contexto, questionando, assumindo compromissos, submetendo-se à crítica de seus valores, normas e direitos, inclusive aqueles tidos como democráticos e justos” (ZANELLA, 2013, p. 59).

Na busca por ações e práticas que incluem a argumentação na sala de aula, Ruiz e Leitão (2014, p. 84) dão ênfase ao papel do professor. O objetivo das autoras é, por meio do levantamento de pesquisas da área, perceber qual o potencial da argumentação para a formação crítico-reflexiva do professor. É importante apontar que as pesquisadoras entendem argumentação como “uma organização dialógica específica, não no sentido de uma interação verbal

necessariamente sincrônica, e sim no sentido de um encontro entre perspectivas e alternativas”. Porém, apesar dos estudos supracitados, Liberali (2013) afirma que os estudos argumentativos mais recentes não dão ênfase ao papel do professor, já que, frequentemente, esses focalizam a produção dos alunos.

Ainda no que diz respeito ao papel do professor no processo argumentativo, Chiaro e Leitão (2005) afirmam que, como mediadores, os professores assumem um espaço privilegiado na atividade discursiva, pois “o professor, socialmente instituído como depositário e porta-voz de um conhecimento socialmente legitimado, não se coloca na posição de um interlocutor a ser convencido” (p. 352). Ademais, Leitão e Damianovic (2011) asseveram a necessidade da criação de um ambiente planejado que de fato possa viabilizar competências argumentativas para a formação do indivíduo crítico.

No contexto desta dissertação, nos apoiamos na concepção de argumentação como colaboração, compreendida como construção coletiva de significados (LIBERALI, 2013). Portanto, a deliberação, tal como entendida na proposta dos fóruns deliberativos, trata da argumentação colaborativa como estratégia para se atingir um denominador comum. Marcada por uma perspectiva dialógica, os participantes têm como proposição a elaboração de significados compartilhados por meio da exposição de ideias, pontos de vista e questionamentos – tidos como aspectos centrais.

Neste Capítulo assinalo a compreensão de deliberação adotada do contexto da democracia deliberativa, aponto estudos que tratam dos fóruns deliberativos no ensino superior, de modo a explicitar o que entendo por pedagogia deliberativa. Em seguida, trato da concepção de linguagem adotada neste trabalho e, por último, discorro sobre o papel da argumentação na deliberação. A seguir, apresento o percurso metodológico empreendido.

## CAPÍTULO 2

### PERCURSO METODOLÓGICO

O objetivo deste Capítulo é relatar como minha prática profissional, em uma disciplina de um curso de formação inicial de professores de inglês, foi tomada como objeto de estudo. Início com o contexto e uma breve descrição dos procedimentos de coleta de dados. Em seguida, apresento os referenciais para análise do *corpus* e discorro sobre os procedimentos de análise utilizados para responder às perguntas de pesquisa: 1) Que tipos de questionamentos argumentativos foram realizados pelos participantes nas diferentes etapas do fórum deliberativo?; 2) Houve predomínio de algum participante nesse tipo de questionamento?; 3) Quais tipos de contribuições dos alunos foram desencadeados por questionamentos que encorajavam elaboração?; 4) Os questionamentos e respostas possibilitaram a deliberação?; 5) Houve diferenças entre os turnos vespertino e noturno no que diz respeito a esses questionamentos e participação dos alunos?

#### 2.1. CONTEXTO DA PESQUISA

O estudo foi realizado com duas turmas de terceiro ano de curso de Licenciatura em Letras-Inglês, disciplina “Compreensão e produção oral em Língua Inglesa III” oferecida por uma universidade pública estadual, na qual atuei como professora durante os anos de 2013 e 2014. A disciplina é anual, com 60 horas de duração, em caráter presencial. As aulas acontecem uma vez por semana, durante 36 semanas. A ementa da disciplina busca o “Desenvolvimento da compreensão e produção oral em tópicos complexos e da capacidade de argumentar e de entender referências coloquiais e nuances da língua, visando fluência, precisão e adequação e considerando-se a heterogeneidade linguística do grupo.” Baseando-se no Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas Estrangeiras (QCERLE, 2016), os objetivos da disciplina são o desenvolvimento

da compreensão e produção oral com base em temas usados em situações variadas (i.e., no cotidiano, na mídia e na academia);  
 da capacidade de compreensão das principais idéias de textos complexos tanto de tópicos concretos quando abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialização;  
 da capacidade de produção de textos orais claros e detalhados sobre uma variada gama de assuntos;  
 das habilidades orais específicas para o uso de inglês em sala de aula;  
 da compreensão e produção de enunciados complexos quanto à elaboração gramatical, lexical e fonológica, de modo a atingir 90% do nível de competência linguística identificado como B2<sup>16</sup> no Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas Estrangeiras;  
 da habilidade de compreensão de English varieties (Inner Circle, Outer Circle and Expanding Circle);  
 da elaboração de atividades para a prática de produção e compreensão oral com base nas reflexões realizadas (BARCARO, 2016)<sup>17</sup>.

No que se refere a conteúdos, o programa estabelece a organização em torno de gêneros, sendo a *palestra* o gênero do primeiro bimestre, a *aula de inglês*, do segundo, *fórum*, do terceiro bimestre e, por fim, *noticiários televisivos*.

## 2.2. ALUNOS-PROFESSORES

No período em que ministrei a disciplina de “Compreensão e produção oral em Língua Inglesa III”, na condição de professora regente, contava com carga de 40 horas semanais (regime de dedicação exclusiva). Para descrever os alunos-professores, optei por trazer informações oferecidas por eles, por meio da escrita de um relato profissional e pessoal. Os alunos-professores participantes dos fóruns autorizaram que suas falas fossem utilizadas nesta pesquisa (assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Anexo A), mas, para manter suas identidades, eles são identificados por letras e números.

O grupo de alunos-professores do vespertino é composto por quatro mulheres e um homem, entre 20 a 36 anos, sendo uma delas de dupla

---

<sup>16</sup> O nível “B2 - É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com certo grau de espontaneidade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.” (COUNCIL OF EUROPE, 2001 p. 24).

<sup>17</sup> Informações retiradas do Programa da disciplina de Compreensão e Produção Oral III de 2013.

nacionalidade (japonesa). Nesse grupo, dois alunos-professores mencionaram não ter sido o curso de Letras/Inglês sua primeira opção, mas todos atuavam ou atuaram como professores em institutos de idiomas e com estágios remunerados. Nos relatos, também foi mencionado o contato com projetos de iniciação científica por duas alunas/professoras, e uma terceira declarou possuir o magistério. Nenhum aluno-professor dessa turma é natural da cidade em que a Universidade se encontra.

A turma do noturno possui 13 alunos-professores entre 20 e 50 anos. Nos oito relatos coletados, apenas três alunos-professores se declararam naturais da cidade em que a Universidade está situada e outros três afirmaram ter escolhido Letras-inglês como primeira opção de curso. Uma das alunas/professoras disse realizar o curso para aprender o idioma, e talvez dar aulas em cursinhos futuramente; e um aluno-professor mencionou ingressar nessa graduação por necessidade de inserção no mercado de trabalho. Três alunos-professores declararam realizar estágio remunerado, sendo dois deles representado pelo Projeto de Iniciação à Docência (PIBID); uma aluna/professora disse atuar como advogada e, um aluno-professor, como marceneiro (ver descrição detalhada dos alunos-professores no Anexo B).

### 2.3 PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS NAS AULAS COM O GÊNERO FÓRUM DELIBERATIVO

Como professora responsável pela disciplina já referida, conduzi, em 2014, três fóruns deliberativos como parte do conteúdo programático, compreendendo-os como gênero, conforme explicitado no Capítulo anterior e, portanto, os fóruns são adequados à proposta programática.

Em anos anteriores, o professor da referida disciplina havia utilizado materiais do Departamento de Educação dos Estados Unidos, por meio do programa “Deliberating in a democracy”, que disponibiliza planos de aula em 12 idiomas, com temas para deliberação de temas públicos. O *site* disponibilizado pelo programa ([www.deliberating.org](http://www.deliberating.org)) traz ainda procedimentos de ensino que podem ser adotados por professores interessados em trabalhar com essa perspectiva.

Contudo, em função de maior proximidade com um colega de trabalho que tinha contato com a Fundação Kettering, optei pelo trabalho com os fóruns deliberativos, conforme estruturação dos guias de discussão propostos por

aquela Fundação, contando com a ajuda e orientação da referido colega. Os temas discutidos tiveram como fontes os seguintes guias de discussão: “Youth violence: reducing the threat”, “Shaping our future: how should higher education help us create the society we want?” e “Bullying: how do we prevent it?”. Os guias de discussão são acompanhados por um guia do moderador (Anexo D), o qual traz exemplos de perguntas, que podem ser feitas nos fóruns, a respeito das possíveis abordagens para solução do problema discutido. Essas perguntas visam ao desenvolvimento da argumentação, ao encorajar diferentes perspectivas. Para o fórum que é objeto deste estudo, alguns questionamentos sugeridos incluíam:

**Quadro 5** – Questionamentos propostos para o Fórum “Bullying: how do we prevent it?”

OPTION ONE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Does your school system have a strategy for preventing bullying. If yes, is it working? If not, do you think a policy is needed?</li> <li>• Do zero-tolerance policies that call for severe consequences deliver a clear message about bullying? Are there downsides to these policies?</li> <li>• Should children be trained to intervene when they see another child being bullied?</li> <li>• What role, if any, should police officers play in preventing childhood bullying?</li> </ul>
OPTION TWO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• One way for schools to deal with bullying is to teach potential victims to respond to bullies. Is this safe?</li> <li>• Children who are bullies have problems too. Should more attention be devoted to them in developing school policies about bullying?</li> <li>• Some schools ask teachers, coaches, other staff members, and students to report any incidents of bullying they witness. Is there a difference between bullying and other ordinary childhood tiffs? Are there ways to sort these out without conducting major investigations of every reported incident?</li> <li>• Would an emphasis on peaceful solutions and programs, such as peer mediation, downplay the seriousness of bullying in the minds of school children?</li> </ul>
OPTION THREE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Do children who are bullies model behavior they learn at home? How can we reach these families?</li> <li>• What effects have social networking and the Internet had on bullying behavior? Should parents monitor their children’s phones and their use of the Internet?</li> <li>• Are there ways that parents can identify the signs that their child is a bully or the victim of bullying?</li> <li>• What can community groups do to help prevent bullying?</li> </ul>

**Fonte:** <[https://www.kettering.org/sites/default/files/product-downloads/bullying\\_g.pdf](https://www.kettering.org/sites/default/files/product-downloads/bullying_g.pdf)>.

Além das perguntas específicas, há as de caráter geral, que podem ser feitas em qualquer fórum. O Quadro 7 traz algumas delas:

**Quadro 6** – Questionamentos para o fórum deliberativo

Perguntas gerais	Como outras pessoas podem entender esse problema?
	O que você (não) gosta nessa abordagem?
	O que faz dessa abordagem uma boa opção?
	O que alguém que apoia essa abordagem diria?
	Quais as vantagens e desvantagens se tomarmos esse rumo?
	O que alguém que não concorda com sua posição diria?
Perguntas de engajamento pessoal	Como outras pessoas podem entender esse problema?
	Como esse tema lhe afeta de maneira pessoal? Você conhece alguém que foi afetado pessoalmente por esse problema?
Perguntas sobre as consequências, custos e tensões	Quais seriam os custos e as consequências se adotássemos essa abordagem?
	O que faz com que esse tema seja difícil?
Perguntas para finalizar o fórum	Como o seu pensamento sobre o assunto mudou?
	Você acha que temos algum denominador comum sobre o tema?
	Quais os conflitos que não foram trabalhados?
	Quais outras opções devemos considerar sobre esse tema?
	O que devemos fazer em seguida?

**Fonte:** a autora, adaptado de holt (2014).

Os guias enquadravam os temas a partir de uma perspectiva norte-americana e por isso foi necessário recorrer a outros materiais sensíveis ao contexto brasileiro, tais como dados estatísticos, artigos da mídia e de especialistas das áreas em discussão. Antes de iniciar os fóruns, apresentei as diferenças entre diálogo, discussão e diálogo deliberativo. As categorias utilizadas para explicar a diferença entre os três termos foram retiradas do *site* da ALA: Centro de deliberação sobre a vida pública<sup>18</sup>.

<sup>18</sup> ([www.connect.ala.org](http://www.connect.ala.org))

Esses três modelos de ação foram projetados em *slides* para os alunos-professores, e houve uma breve exposição dos conceitos, assim como mostra o quadro abaixo:

### Quadro 7 – Definições de debate, discussão e diálogo deliberativo

Debate	Discussion	Deliberative Dialogue
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Winners and losers</li> <li>• Search for glaring differences</li> <li>• Search for weaknesses in others' positions</li> <li>• Counter another's position at the expense of the relationship</li> <li>• Invest wholeheartedly in your beliefs</li> <li>• Listen to find flaws and counterarguments</li> <li>• Is oppositional and seeks to prove the other wrong</li> <li>• The goal is winning</li> <li>• Defends assumptions as truth</li> </ul> <p><b>Most useful when: A position or course of action is being advocated and winning is the goal.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Back and forth exchange of information, stories, experiences, viewpoints,...</li> <li>• May focus on a topic, theme, idea, problems, issues, etc., may be broad or focused</li> <li>• A generic term meaning talking together</li> <li>• Focuses on the experience of talking without any particular goal or desired outcomes</li> <li>• May be between two people or among many</li> <li>• May mean many kinds of talking together (such as a deliberative discussion, informative discussion, debate, dialogue, etc.)</li> <li>• Usually implies participants are not adversarial or competing as in debate</li> </ul> <p><b>Most useful when: People want to talk together about something without desiring any particular outcome from the conversation.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Goal is shared understanding of the issue/problem</li> <li>• Examining costs and consequences of even most favored approaches</li> <li>• Assumes that many people have pieces of an answer and a workable solution</li> <li>• Listening to understand and find meaning</li> <li>• Presents assumptions for re-evaluation</li> <li>• Opens possibilities for new solutions</li> <li>• Leads to mutual understanding of differences and ways to act even with those differences</li> <li>• People explore what's important to them and others by asking questions</li> </ul> <p><b>Most useful when: A decision or criteria for a decision, about the best way(s) to approach an issue or problem is needed.</b></p>

**Fonte:** ALA Center for Public Life Public Deliberation Handbook: Prepared for Training Moderators and Recorders. National Issues Forums ([www.connect.ala.org](http://www.connect.ala.org)).

O cronograma dos fóruns realizados nas duas turmas pode ser observado nos Quadros abaixo:

### Quadro 8 – Fóruns realizados com a turma do vespertino

Tema do Fórum	Encontros realizados	Duração dos encontros	Participantes
"Youth and Violence: reducing the threat"	2 aulas: 12/08/14 2 aulas: 19/08/14	1:04:17 — (não gravado por problemas técnicos)	5 —
"Shaping our future: How should higher education help us create the society we want",	2 aulas: 02/09/14 2 aulas: 09/09/14	1:14:35 1:06:32	3 5
"Bullying": How do we prevent it?	4 aulas: 09/09/14	1:22:50 0:43:31	5

**Fonte:** a autora.

**Quadro 9** – Fóruns realizados com a turma do noturno

Tema do Fórum	Encontros realizados	Duração dos encontros	Participantes
“Youth and Violence: reducing the threat”	2 aulas: 12/08/14	1:24:17	11
	2 aulas: 19/08/14	1:12:14	13
“Shaping our future: How should higher education help us create the society we want”,	2 aulas: 02/09/14	1:10:30	13
	2 aulas: 09/09/14	53:37	7
“Bullying”: How do we prevent it?	4 aulas: 09/09/14	18:46 (gravação parcial)	13
		1:01:53	11

**Fonte:** a autora.

Antes do início de cada fórum eu lembrava os propósitos da deliberação e algumas regras básicas que guiam o diálogo deliberativo trazidas nos guias de discussão, tais como: todos podem participar; ouvir é tão importante quanto falar; todos têm a chance de participar e expressar suas opiniões; os participantes falam entre si, e não com o moderador. É importante observar que, ao participar do fórum em questão, os alunos-professores já tinham vivenciado dois outros e, portanto, estavam mais habituados com a sua dinâmica.

Na Seção seguinte, detalho como o fórum – objeto desta pesquisa –, foi desenvolvido nas duas turmas.

### 2.3.1 Fórum – Bullying: How do we Prevent it?

O tema deste fórum foi selecionado por mim, pois os alunos-professores não conseguiram entrar em um consenso sobre o tema a ser tratado. Em virtude da premência dessa definição, optei por fazer a escolha. Isso revela um dos desafios do engajamento de alunos em processos decisórios que demandam acordos sobre o que será comum a todos, podendo ser visto como justificativa para a criação de mais oportunidades de práticas deliberativas em sala de aula. Os mesmos procedimentos iniciais foram realizados nos dois turnos.

Primeiramente, eles tiveram acesso ao guia de discussão para leitura prévia. Na primeira aula/encontro mostrei a imagem abaixo. Nessa etapa, pedi que

os alunos-professores definissem *bullying*, *bullied* e *bystander* como *warm up* para a atividade.

**Figura 3** – Exercício: definição de *bully*, *bullying*, *bullied* e *bystander*

• **GROUP WORK:** Do the following tasks:

*bullying*

*bully*

*bullied*

*bystander*

• Look at the triangle and think of a definition for *bully*, *bullied* and *bystander*.

- A *bully* is someone who (...)
- Someone who is *bullied* (...)
- A *bystander* is someone who (...)

**Fonte:** <<http://www.xtec.cat/~jcanalda/bullying.pdf>>.

Após a conversa ser aberta para o grupo, os alunos-professores apresentaram suas definições e, em seguida, eu mostrei alguns relatos de crianças que sofreram *bullying* na escola, retirados do livro *Bullycide: death at playtime*, organizado por Neil Marr e Tim Field (2001). Alguns dos exemplos mostravam suicídios, tema inicial do guia de discussão, e outros, a maneira com tais jovens superaram o *bullying* com a ajuda de colegas, família e professores.

Ao finalizarem a tarefa, apresentei definições de dicionários e de especialistas da área para os mesmos termos, além de exemplos reais de pessoas que sofreram *bullying*, com o objetivo de elucidar a prática e suas consequências.

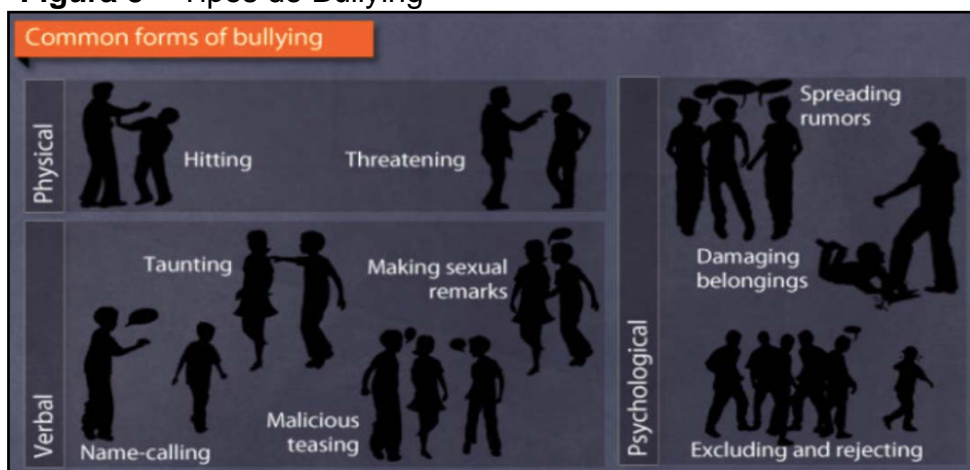
**Figura 4 – Definição de Bullying**



Fonte: <[www.stopbullying.gov](http://www.stopbullying.gov)>.

Da mesma maneira, apontei os tipos de *bullying* (de acordo com o mesmo *site*), por meio da projeção de *slides*, que foram lidos por mim e pelos alunos-professores.

**Figura 5 – Tipos de Bullying**



Fonte: <[www.stopbullying.gov](http://www.stopbullying.gov)>.

Na sequência, os alunos-professores emitiram suas respostas para o exercício inicialmente proposto, bem como para o questionamento em relação aos possíveis lugares onde o *bullying* pode acontecer. Em seguida, eles relataram várias experiências e narrativas pessoais (nas quais sofreram ou praticaram *bullying*), e a aula/fórum se encerrou com uma tentativa de definição do termo “*bullying*”. Pedi ainda que eles encaixassem esses relatos em três categorias: *bullying* exercido por

meio da violência física, verbal e psicológica (exercício retirado do *link*: <<http://www.xtec.cat/~jcanalda/bullying.pdf>>).

O vídeo para a discussão que se seguiu, com o título “New boy”, foi retirado do *site* de compartilhamentos de vídeos *Youtube*. O vídeo é baseado no poema de Kate Williams, e mostra Joseph, um menino negro refugiado em decorrência da violência sofrida em seu país. Ao ir para uma nova escola, ele sofre alguns preconceitos em relação a sua cor e cultura. Para posterior discussão do vídeo, algumas perguntas simples de compreensão foram realizadas.

Para abordar o tema de maneira a aproximar os alunos-professores do assunto, após o vídeo apresentei estatísticas sobre vítimas de *bullying* em vários países. As informações advêm da “Declaração de Kandersteg contra *bullying* sofrido por crianças e adolescentes”. Foram apresentados dados estatísticos do Reino Unido, República da China, Brasil, Austrália e Canadá, com porcentual de vítimas e agressores nesses países, além de pessoas que testemunham *bullying*. Para realizar um contraponto, expus ainda dados da *Microsoft* de 2012 sobre o *bullying online* no Brasil, e a comparação desses dados com a média mundial (MICROSOFT, 2012). Os dados foram retirados de uma pesquisa realizada pela própria empresa. Ao final, exibi uma música do grupo musical Dixie Chics. A música foi uma resposta a agressões verbais sofridas pela banda no ano de lançamento do álbum.

No segundo momento da aula/fórum, iniciei com o estabelecimento das regras, logo após algumas questões gerenciais da aula (etapa “estabelecimento de regras”). Em seguida (etapa “deliberação”), utilizando o guia de discussão (Anexo C) foram apresentados o problema e as possíveis abordagens para sua solução. Inicialmente realizei a leitura de dois trechos trazidos na introdução do guia de discussão:

- 1) “Grande parte do *bullying* na infância ocorre na escola”: Intervenções ao nível da escola são necessárias. Para ser bem sucedidas, escolas devem fazer mais do que enfrentar formas óbvias de *bullying*, tais como a agressão física. Elas também devem abordar maneiras sutis de *bullying* como espalhar rumores, excluir pessoas, e cyberbullying.” (Guia de DISCUSSÃO, p. 2).
- 2) “Este não é um problema a ser resolvido na escola”. Os pais devem monitorar o comportamento das crianças, tanto para garantir que seus filhos não sofram nem cometam *bullying*”. (Guia de DISCUSSÃO, p. 3).

Logo depois, dei início a deliberação por meio das abordagens do guia de discussão.

#### 2.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Considerando o objetivo geral deste estudo (explorar o potencial das aulas de língua inglesa para formar professores na perspectiva da educação para cidadania, com foco no desenvolvimento de fóruns deliberativos como parte do conteúdo curricular), Os dados foram analisados de acordo com as categorias propostas por Liberali (2013) e Strommer-Galey (2007). As desenvolvidas por Liberali, com foco nos questionamentos, são apresentadas a seguir.

**Quadro 10** – Categorias de análise propostas por Liberali (2013)

Tipos de pergunta	Definição	Exemplo
<b>Questão controversa (QC)</b>	Tipo de pergunta que cria possibilidades de respostas com perspectivas diversas e permite aos interlocutores assumirem um ponto de vista.	Turno 19 (Fórum 3, Parte 2) Professora: <i>//Where do you stand here?//</i>
<b>Pedido de concordância/discordância (PC/D)</b>	Tipo de pergunta que permite que os interlocutores assumam um ponto de vista, concordando ou discordando com algum ponto de vista dado anteriormente.	Turno 97 (Fórum 3, Parte 2) Professora: <i>//Do you think option two is better?//</i>
<b>Pergunta sim ou não (PS/N)</b>	Modo de questionar que pode levar a réplicas simples sem que uma exploração maior dos sentidos pessoais seja o resultado.	Turno 50: (Fórum 3, Parte 2) Professora: <i>//is it possible for parents and teachers to work together to avoid bullying?//</i>
<b>Pedido de sustentação por explicação (PEXP)</b>	Tipo de pergunta que possibilita repensar um ponto de vista e sustentá-lo a partir de explicações.	Turno 46 (Fórum 3, Parte 2) Professora: <i>//how could we make them participate? parents participate?//</i>
<b>Pedido de sustentação por exemplificação (PEXE)</b>	Tipo de pergunta que possibilita repensar um ponto de vista e sustentá-lo a partir de exemplificações.	Turno 33 (Fórum 3, Parte 2) Professora: <i>//How can we do that? What actions can we take?//</i>
<b>Pedido de esclarecimento (PESC)</b>	Solicitação de maiores detalhes sobre argumento de sustentação ou ponto de vista apresentado.	Turno 31 (Fórum 3, Parte 2) Professora: <i>//ahm ok ahm we know that parents do not participate?//</i>
<b>Pedido de entrelaçamento (PENT)</b>	Modo de questionar que contribui para que os interlocutores percebam ou criem relações entre suas falas e de outros participantes do evento.	Turno 252: (Fórum 3, Parte 2) Professora: <i>//I guess Bárbara mentioned right? They have to be willing to go but when they are not?//</i>

Tipos de pergunta	Definição	Exemplo
<b>Pedido de performance (PPER)</b>	Maneira de pedir que os sujeitos teatralizem uma situação, pensando na vida que se vive.	[não encontrado]

**Fonte:** a autora, adaptado de Santiago (2013).

Os mecanismos de interrogação que levam à argumentação estão ligados aos tipos de perguntas (LIBERALI, 2013). Um olhar mais atento às perguntas na argumentação é relevante, uma vez que elas podem possibilitar maior articulação no discurso (SANTIAGO, 2013). Para a autora,

Refletir sobre o tipo de mecanismo de interrogação escolhido nos processos argumentativos é muito importante porque tais escolhas podem gerar perguntas que possibilitem ou não a externalização e o entrelaçamento de vozes na produção de conhecimento (SANTIAGO, 2013, p. 115).

Como vimos, na proposta de fóruns deliberativos, as perguntas são fundamentais para encorajar a deliberação. Nessa dinâmica, o moderador (no caso, a professora) tem o papel de fazer questionamentos para garantir que os participantes se engajem com as diferentes perspectivas sobre o problema. Isso não significa que outros participantes também não possam fazê-los.

Para verificar se a participação resultante desses questionamentos levou à deliberação, adoto o esquema de codificação desenvolvido por Strommer-Galley (2007), naquilo que complementa a categorização de Liberali (2013). Essa codificação permite avaliar o grau de “deliberatividade” de diálogos em situações específicas. Interessa-nos compreender quais processos argumentativos a introdução do fórum deliberativo como componente curricular propiciou na sala de aula, e se esses evidenciam que os estudantes examinaram diferentes perspectivas, posicionaram-se em relação ao tópico discutido, justificaram suas posições e identificaram um denominador comum.

Para Strommer-Galey (2007), a análise de falas produzidas no contexto de fóruns deliberativos parte de macro-categorias como: problema, comentário, processo e social. A partir dessas categorias mais amplas temos as subdivisões, conforme segue:

**Quadro 11** – Categorias de análise propostas por Strommer-Galley (2007)

Categoria	Subcategorias		
<b>Problema: falas sobre o problema discutido (e.g. <i>bullying</i>)</b>	Opinião	Elaboração	Definição
	Concordância		Suporte para opinião
	Discordância		Exemplificação
			Narração
			Estatística
			Explicação
			Analogia
			Fontes externas
<b>Comentário: falas sobre o que já foi dito</b>	Identificação de consenso		
	Identificação de conflito		
	Esclarecimento da própria fala		
	Esclarecimento da fala de outros		
<b>Processo: falas sobre os processos de deliberação</b>			
<b>Social: falas para manter ou reforçar laços sociais</b>			

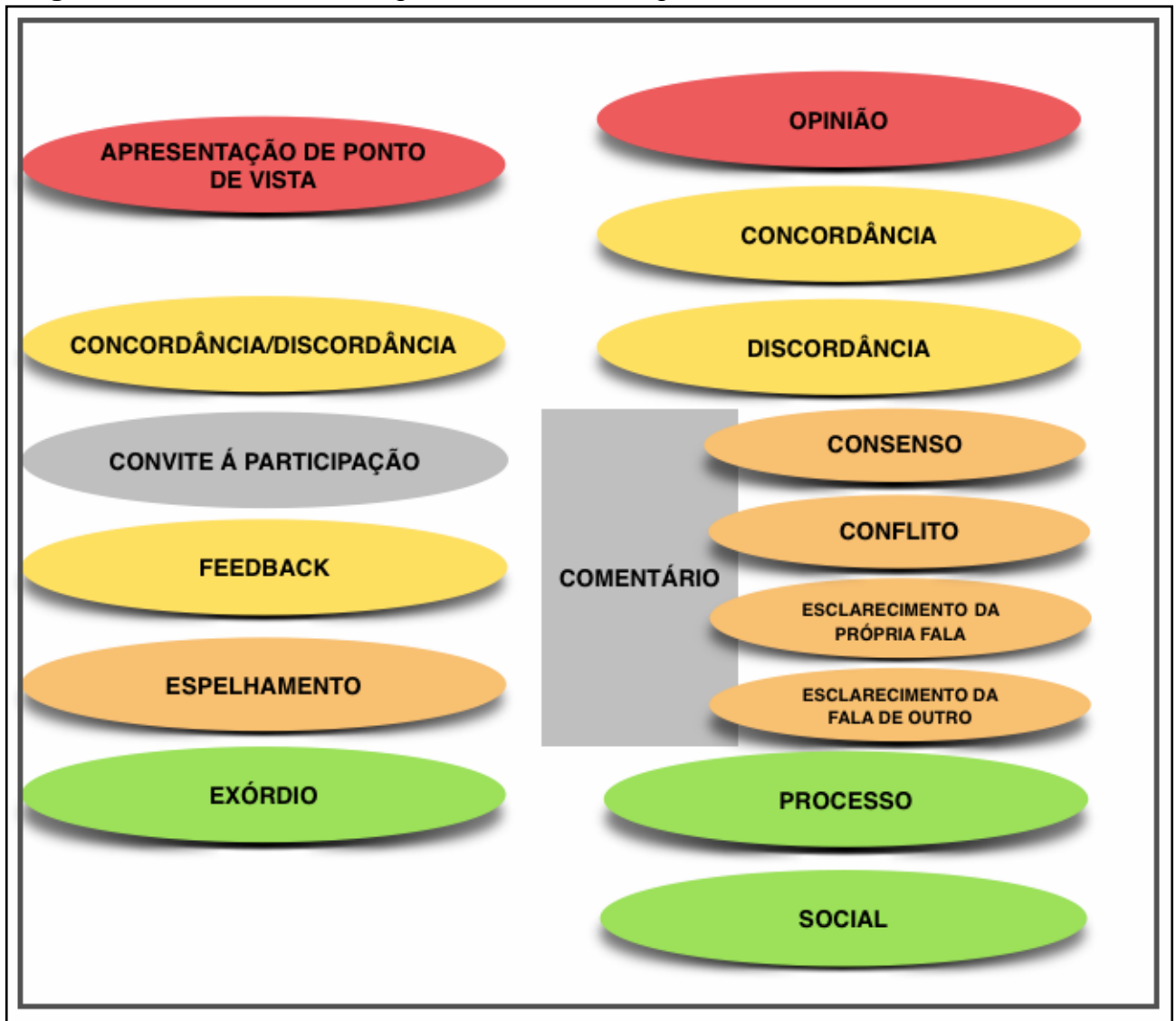
**Fonte:** a autora, adaptado de Stromer-Galley (2007).

O problema se refere aos momentos em que o tema em questão está sendo deliberado. Uma vez identificado se o que está sendo dito se refere ao problema, nessa caso o “*bullying*”, as subcategorias seguintes são: se quem fala está opinando, concordando com uma fala anterior ou discordando de um ponto de vista. A opinião diz respeito às crenças que o indivíduo tem sobre o tema ou evento em questão. A concordância é definida como um sinal de sustentação de um ponto de vista já mencionado, e a discordância sinaliza uma oposição a uma opinião anterior. As três subcategorias supracitadas (a opinião, a concordância e a discordância) podem ou não ser seguidas de uma elaboração. Tal elaboração pode

se dar em forma de: definição, suporte para opinião, exemplificação, narração, estatística, explicação, analogia e fontes externas.

A justaposição dessas duas propostas de categorização sinaliza para o fato de que a deliberação envolve argumentação, porém vai além ao salientar a necessidade de se verificar as elaborações e o intercâmbio de ideias como sinais de deliberatividade. As convergências dessas propostas de categorização são visualizadas na Figura 6. À direita estão as categorias de Strommer-Galey e, à esquerda, as de Liberali. As cores indicam essas convergências.

**Figura 6** – Pontos de convergência entre as categorias



Fonte: a autora.

O Quadro 12 traz a descrição das duas categorizações em possível

zona de convergência:

**Quadro 12** – Descrição das categorias convergentes

CATEGORIAS	LIBERALI (2013)	STROMMER-GALLEY (2007)
Apresentação de ponto de vista/opinião	Apresentação de uma posição pelo interlocutor.	Expressão de uma crença.
Concordância/discordância	Aceitação ou não de ideia apresentada, com ou sem acréscimo de novas possibilidades de interpretação do tema.	Concordância – sinal de suporte a algo dito anteriormente. Discordância – sinal de oposição a algo dito por um interlocutor que se manifestou.
Espelhamento/consenso/conflito/esclarecimento da própria fala ou da fala do outro	Recolocação do que foi apresentado por outro interlocutor de forma parafraseada.	Consenso – identificação, pelo falante, de consenso no grupo. Conflito – identificação, pelo falante, de discordâncias no grupo. Esclarecimento da própria fala ou da fala de outros.
<i>Feedback</i>	Resposta ou comentário sobre ponto de vista de interlocutor, em que a informação prévia é repetida reformulada e/ou continuada.	Concordância ou discordância. Consenso – Conflito. Esclarecimento da própria fala ou da fala de outros.
Exórdio/processo/social	Abertura do tema ou introdução, e estabelecimento de contato com interlocutores.	Processo – falas relacionadas a situações técnicas acerca da deliberação. Social – falas para manter ou reforçar laços sociais.

**Fonte:** a própria autora.

Para a identificação dos processos argumentativos desenvolvidos durante o fórum “Bullying: How do we prevent it?”, foi necessária a junção das categorias propostas por Liberali (2013 e Strommer-Galley (2007)). Houve também a necessidade de criação de outras categorias, a fim de aprofundar a análise, descritas no Quadro 13.

Quadro 13 – Categorias de análise de dados

Liberali (2013)		Strommer-Galley (2007)			
Tipos de pergunta	Definição	Categoria	Subcategorias		
Questão controversa (QC)	Tipo de pergunta que cria possibilidades de respostas com perspectivas diversas e permite aos interlocutores assumirem um ponto de vista.	<b>Problema: falas sobre o problema discutido (e.g. bullying)</b>	Opinião Concordância Discordância	Elaboração	Definição/ajuda linguística
					Exemplificação
					Narração
					Estatística
					Explicação
					Analogia
					Fontes externas
					Expansão
					Engajamento pessoal
Pedido de concordância/discordância (PC/D)	Tipo de pergunta que permite que os interlocutores assumam um ponto de vista, concordando ou discordando com algum ponto de vista dado anteriormente.	<b>Comentário: falas sobre o que já foi dito</b>	Identificação de consenso		
			Identificação de conflito		
			Esclarecimento da própria fala		
			Esclarecimento da fala de outro		
Pedido de sustentação por explicação (PEXP)	Tipo de pergunta que possibilita repensar um ponto de vista e sustentá-lo a partir de explicações.				
Pedido de sustentação por exemplificação (PEXE)	Tipo de pergunta que possibilita repensar um ponto de vista e sustentá-lo a partir de exemplificações.				

Liberali (2013)		Strommer-Galley (2007)			
Tipos de pergunta	Definição	Categoria	Subcategorias		
Pedido de esclarecimento (PESC)	Solicitação de maiores detalhes sobre argumento de sustentação ou ponto de vista apresentado.				
Pedido de entrelaçamento (PENT)	Modo de questionar que contribui para que os interlocutores percebam ou criem relações entre suas falas e de outros participantes do evento.				
Pedido de definição (PD)	Pedido de descrição de uma palavra na língua alvo.				
Pedido de definição linguística (PDL)	Solicitação de ajuda com vocabulário ou na maneira de expressar uma ideia ou fato.				
Pedido de expansão (PE)	Pedido de mais explicações sobre o que é dito.				
Pedido de relato de experiência pessoal (PEP)	Pedido de participação no assunto ou tema em questão.				
Pedido de confirmação PC	Pedido de esclarecimento de uma palavra ou frase dita anteriormente.				

**Fonte:** a autora.

Liberali (2013) apresenta categorias de análise dos tipos de pergunta que podem desencadear sequências argumentativas, ou seja, um pedido de sustentação por explicação (PEXP) pode ser seguido de uma explicação, um pedido de sustentação por exemplificação pode ser seguido de uma exemplificação, e assim sucessivamente. Para estabelecer a deliberatividade (i.e. se os processos argumentativos levaram à deliberação), Strommer-Galley (2007) contribui com categorias que tratam da deliberação, mas acrescentam àquelas questões relativas

à simetria de participação, ao propor que se identifiquem: níveis equivalentes de participação durante a deliberação, coerência com relação à estrutura e assunto deliberado (foco no problema e não dispersão) e engajamento com demais participantes.

As cores marcadas no Quadro 13 mostram as ligações mais frequentes entre os tipos de pergunta realizados e as possíveis sequências argumentativas.

Para estabelecer os limites das sequências argumentativas levei em consideração o tema que estava sendo deliberado, ou seja, a sequência se encerra quando o tópico/tema que está sendo deliberado muda.

No Quadro a seguir, apresento um exemplo retirado do fórum da turma do noturno.

A Sequência argumentativa (SA) 2 destacada refere-se ao momento inicial da deliberação em que busco o engajamento pessoal dos alunos-professores. Ao realizar o pedido de relato de experiência pessoal (PEP), dou início à sequência argumentativa.

#### Quadro 14 – SA 2 turnos 27 a 34<sup>19</sup>

T: Have you bullied anyone? PEP
St1: Yes OPINIÃO
St2: All the times OPINIÃO
St6: It depends risos OPINIÃO
St5: ahm Can we say bullying ahm something we do to the person to (...) friends and because DEFINIÇÃO
T: So then bullying and mocking is the same? PD
St12: Because sometimes you are mocking but you are being a bully you don't know being bullied is very ahm very tênue you don't know if you are mocking or bullying I think sometimes... OPINIÃO
St1: Yes CONCORDÂNCIA

Fonte: a autora.

A sequência é, então, finalizada com St1 no momento em que há uma mudança do tema/assunto que está sendo deliberado. Na SA 3, por exemplo, inicio com um *pedido de definição* (PD) sobre “*bystander*”:

<sup>19</sup> As transcrições não foram editadas e reproduzem o modo como os participantes falaram.

**Quadro 15** – SA 3 turnos 35 a 36

T: And a bystander? PD

St12: Someone who watches the bully bullying someone and don't do anything DEFINIÇÃO

**Fonte:** a autora.

## CAPÍTULO 3

### ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo faço a contextualização dos fóruns sobre *bullying*. Primeiramente descrevo brevemente como os fóruns foram conduzidos para, em seguida, tratar das análises mais específicas relativas às perguntas de pesquisa:

- 1) que tipos de questionamentos argumentativos foram realizados pelos participantes nas diferentes etapas do fórum deliberativo?
- 2) houve predomínio de algum participante nesses tipos de questionamento?

#### 3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS FÓRUNS

Na Seção seguinte, detalho a maneira com que os fóruns foram desenvolvidos nas duas turmas. Primeiramente, especifico a maneira que eu dei início à deliberação, como apresentei as abordagens do guia de discussão e trago a duração de cada aula/fórum em relação à quantidade de turnos e inserções realizadas pelos alunos-professores.

##### 3.1.1 Turno Vespertino

O fórum como parte do conteúdo programático foi desenvolvido em duas etapas. De acordo com a estruturação proposta para fóruns deliberativos propostos pela Fundação Kettering, em um primeiro momento, houve a contextualização do tema, com o objetivo de trazer ideias e diferentes pontos de vista sobre o assunto (etapa “informação inicial”). Segundo o treinamento oferecido por aquela Fundação em um webinar<sup>20</sup>, é possível despende de um tempo maior para a introdução do tema para assegurar maior envolvimento dos participantes.

No que se refere às abordagens do guia de discussão “Bullying: how do we prevent it?”, a primeira abordagem, “Get tough on bullying”, propunha tolerância zero e consequências mais severas no ambiente escolar para aqueles

---

<sup>20</sup> Webinar – disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pvt7x90-k1U>>.

que cometem *bullying*. Em relação a esse tema, os alunos-professores do vespertino tiveram dificuldade em definir o que seria a tolerância zero e como seria a punição. Além disso, eles compartilhavam a ideia de que a escola não deve assumir toda a responsabilidade por tais atos, uma vez que a família deve também educar seus filhos. Além da tentativa de estabelecer o que seria uma política de tolerância zero, eles questionam a entrada da polícia nos ambientes escolares como uma coerção daqueles que cometem *bullying* e também as possíveis ações do professor ao se deparar com *bullying*.

Na segunda abordagem, "Equip Schools to address bullying". o foco foi a prevenção, sendo que a proposta do guia de discussão era a de capacitar as escolas para que essas trabalhem na prevenção do *bullying*, criando uma cultura escolar capaz de perceber as suas causas. Para isso, os alunos-professores do vespertino assumiram que o ambiente escolar deveria desenvolver programas de prevenção, além de uma cultura de respeito.

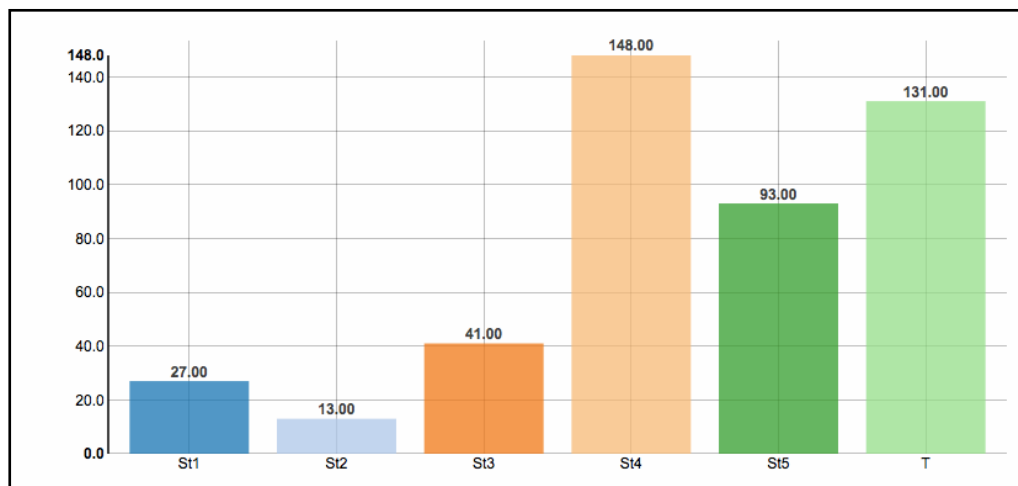
No que se refere à terceira abordagem, "Engage the community and parents", o guia de discussão trouxe a necessidade de envolvimento da comunidade e da família e sua responsabilidade no combate ao *bullying*, uma vez que grande parte dos comportamentos violentos tem suas raízes no ambiente familiar. Nesse ponto, os alunos-professores do vespertino concordaram com a corresponsabilização da família, mas voltaram à tentativa de definição de *bullying*.

No primeiro momento da aula/fórum, que teve a duração de 1h22, foram registrados 591 turnos com predomínio do estudante St4 e de minhas intervenções como moderadora/professora<sup>21</sup>, seguidas de falas dos alunos-professores St5, St3, St1 e St2, respectivamente, como pode ser observado no Gráfico 1:

---

<sup>21</sup> Em alguns momentos utilizo o termo professora/moderadora para se referir a mim, e em outro utilizo o termo "eu".

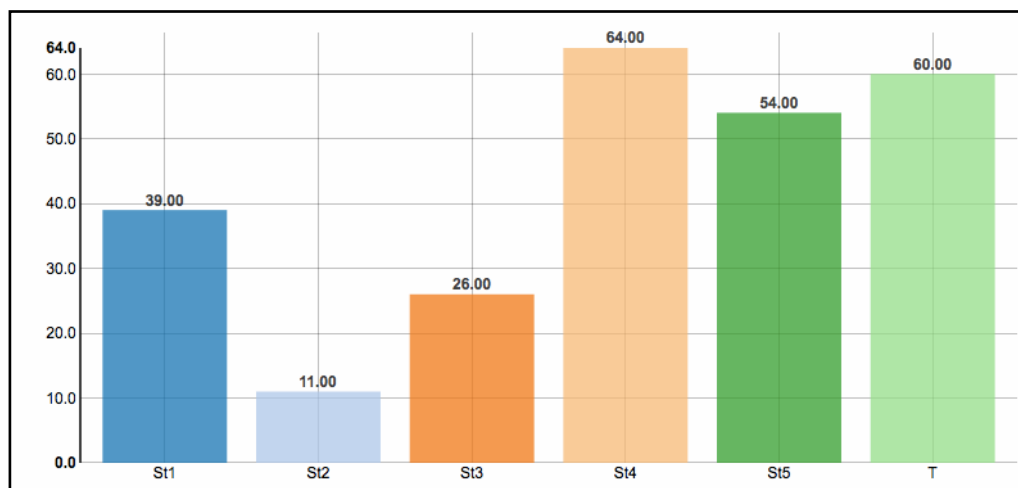
**Gráfico 1** – Participação dos alunos-professores e da professora/moderadora quanto aos turnos de fala: fórum vespertino, parte 1



Fonte: a autora.

O mesmo padrão de quantidade de turnos de fala se repetiu na segunda aula/fórum, com 254 turnos (Gráfico 2).

**Gráfico 2** – Participação dos alunos-professores e da professora/moderadora quanto aos turnos de fala: fórum vespertino, parte 2



Fonte: a autora.

O predomínio de turnos de fala realizados por mim se justifica pelo fato de eu atuar como moderadora, realizando as leituras das abordagens no guia de discussão, perguntas para os alunos-professores, fazendo intervenções linguísticas quando solicitadas pelos alunos-professores, e tratando de questões gerenciais da aula, o que não sugere uma maior participação na deliberação per se. Por outro lado, os alunos-professores mantiveram o padrão de turnos de fala nas

duas aulas/fóruns, sendo que St4 e St5 realizaram maior número de intervenções.

### 3.1.2 Turno Noturno

O fórum da turma da noite se iniciou, assim como o do vespertino, com a definição de *bullying*, *bullied* e *bystander*, definições de dicionários e casos de *bullying* trazidos para exemplificação. A primeira aula/fórum, com 131 turnos de fala, se seguiu com a discussão acerca dos espaços onde o *bullying* pode acontecer, tais como no meio virtual, escola, família, bairro, que foram exemplificados pelos alunos-professores com experiências de vida. As questões giraram em torno da definição da palavra *bullying*, e como saber se o que acontece é apenas uma brincadeira inocente ou algo prejudicial. Por último, foi apresentado um documento que classifica os tipos de *bullying*. Na segunda aula/fórum, com 314 turnos, o encontro de iniciou com o estabelecimento das regras para o fórum. Em seguida, foram apresentadas as abordagens do guia de discussão.

Na turma do noturno, os alunos-professores questionaram principalmente o papel da família no combate ao *bullying*, enquanto que, na turma do vespertino, os alunos-professores concordaram com o fato de que ambas, família e escola, deveriam realizar um trabalho conjunto, por meio de ações propostas pelos alunos, para prevenir que o *bullying* aconteça, assim como que deveria haver punição para aqueles que o cometem.

Houve também uma dificuldade em deliberar sobre as três abordagens propostas, pois os alunos-professores continuaram a mencionar as possíveis maneiras de punir aqueles que cometem *bullying*, que se refere à abordagem 1, e prosseguiram na tentativa de definir como seria a política de tolerância zero, partindo de possíveis causas para tais atos.

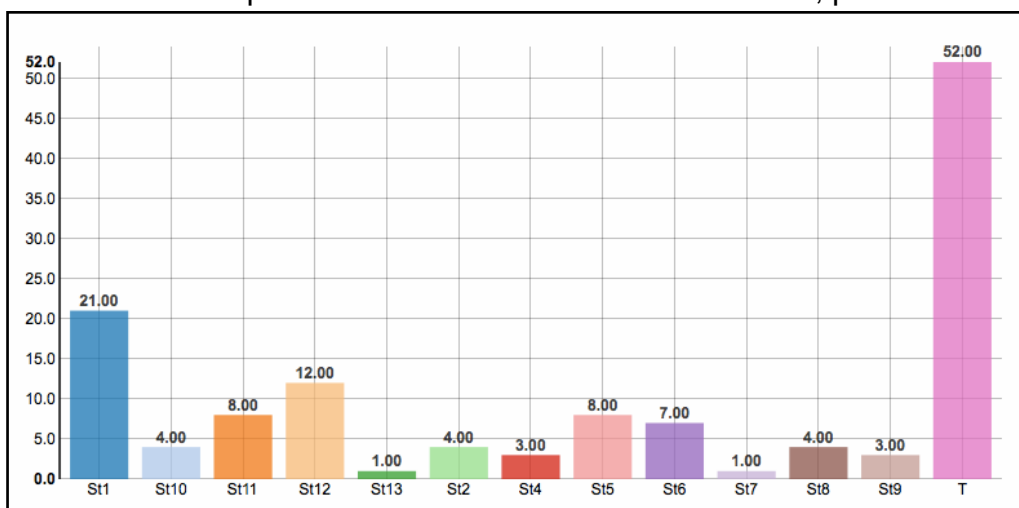
No que se refere à terceira abordagem, a turma do noturno se voltou para a tentativa de eleger uma maneira de penalizar a ausência dos pais no ambiente escolar, e como tornar obrigatória a sua presença na escola, por meio de sanções financeiras.

No que tange aos turnos de fala, destacamos os alunos-professores St1 e St12, com maior número de turnos de fala, seguidos de St11, St5 e St6 (Gráfico 3). Além disso, salientamos minha participação como professora/moderadora, com um número elevado de turnos de fala, se comparado

ao dos alunos-professores. Porém, se considerarmos que os turnos da professora/moderadora foram para expor as ideias do guia de discussão e do tema em foco, percebemos os turnos de longa duração, o que traz uma ilusão de participação na deliberação da professora/moderadora, como já dito anteriormente.

Contextualizadas as quatro aulas/fóruns nos turnos vespertino e noturno, concluo que as reflexões realizadas pelos alunos-professores do vespertino e do noturno evidenciam a dificuldade em encontrar um denominador comum, embora o processo tenha possibilitado o desenvolvimento da argumentação. A aula/fórum terminou com explanação de questões gerenciais no que se referia à avaliação bimestral.

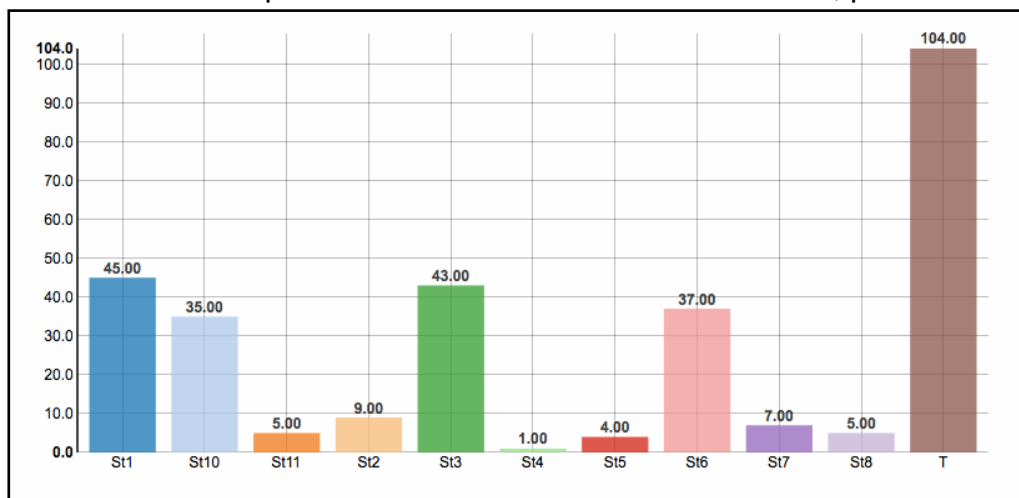
**Gráfico 3** – Participação dos alunos-professores e da professora/moderadora quanto aos turnos de fala: fórum noturno, parte1



**Fonte:** a autora.

Igualmente, na segunda parte da aula/fórum, constata-se minha participação díspar em relação a dos alunos-professores. Ressalta-se ainda a participação de St1, St3, St6 e S10 (Gráfico 4).

**Gráfico 4** – Participação dos alunos-professores e da professora/moderadora quanto aos turnos de fala: fórum noturno, parte 2



**Fonte:** a autora.

De acordo com Hastie et al. (1983), percebe-se que, em um grupo de 10 a 13 indivíduos, tipicamente, têm-se 3 membros como participantes ativos e 5 que fazem poucas inserções, sendo que o restante se mantém em silêncio durante a deliberação. Esse foi, justamente, o padrão que observamos nos fóruns descritos.

No fórum do vespertino, tivemos 148 e 64 turnos de St4 nos dois encontros onde o fórum ocorreu. Da mesma forma, houve grande participação de St5, som 93 e 54 turnos, e de St3, com 41 e 26 turnos, respectivamente. Porém, St1 teve maior participação no segundo momento da aula/fórum, pulando de 27 para 39 turnos, e St2 manteve seu nível de participação nos dois encontros.

No fórum da turma do noturno, tivemos 4 alunos-professores realizando inserções de maneira mais assídua em ambos os fóruns. Em um primeiro momento, St1 realizou 21 falas e, no segundo fórum, esse número dobrou para 45. Já St12 e St5 diminuíram a quantidade de turnos de fala, passando de 12 para 8, e de 9 para 4, respectivamente. Por outro lado, St10 e St6 participaram mais ativamente no segundo momento do fórum – 35 e 37 turnos respectivamente; sendo que no primeiro fórum tivemos apenas 4 inserções de St10 e 7 de St6. St3, por sua vez, não esteve presente no primeiro fórum, mas, em um segundo momento, realizou 43 inserções.

Para que a deliberação ocorra é necessário o engajamento dos participantes nos processos argumentativos. Nesse sentido, os gráficos anteriores sinalizam, de maneira geral, que houve um engajamento maior na deliberação pela

turma do vespertino e que, na turma do noturno, esse engajamento ficou restrito a aproximadamente 46%.

Essa participação ocorreu de maneira variada, pela realização de perguntas e/ou elaborações durante a deliberação – foco da próxima Seção.

### 3.2 MECANISMOS DE INTERROGAÇÃO

Para responder à primeira e à segunda pergunta de pesquisa – “Que tipos de questionamentos argumentativos foram realizados pelos participantes nas diferentes etapas do fórum deliberativo?”; “Houve predomínio de algum participante nesses tipos de questionamento?” – realizo a análise dos modos que as SA são iniciadas, a partir das categorias apresentadas no Quadro 14.

#### 3.2.1 Turno Vespertino

O Quadro 15 traz os tipos de pergunta e/ou categoria que dão início às SA na aula/fórum do vespertino (SAV) e em que etapa do fórum as perguntas acontecem. O ordenamento foi realizado levando em conta as etapas do fórum, tendo os turnos 18 a 37 como iniciais, terminando com a SA 41, e os turnos 840 a 848 como finais.

**Quadro 16** – Sequências argumentativas da aula/fórum do vespertino

Sequência argumentativa (SA)	Turnos	Mecanismos de interrogação	Etapa do fórum deliberativo	Turno inicial de processos argumentativos
SA 1	18 a 37	Pedido de relato de experiência pessoal	Engajamento pessoal	T: Have you ever been bullied? St3: Or bullied anyone?
SA 3	49 a 57			St3: Did you see that video where the little boy who (...) ?
SA 13	244 a 323			T: Have you ever been with someone being bullied? Have you ever seen
SA 17	364 a 370		Engajamento pessoal	St4: I don't know, even here in the University, do you feel like, see anybody who's being.... T: Bullied?

Sequência argumentativa (SA)	Turnos	Mecanismos de interrogação	Etapa do fórum deliberativo	Turno inicial de processos argumentativos
SA 2	38 a 47	Pedido de definição (PD)	Engajamento pessoal	T: Right. So. The first task I want to is... Hello. The first task I would like you to do is, look at the chart, right? The triangle and try to think about a definition for bullying, bullied, and bystander.
SA 4	58 a 64			T: How do you define a bully?
SA 6	94 A 106			T: So you're saying there's a difference between mocking at someone and bullying someone?
SA 12	235 A 244	Exemplificação por fontes externas	Engajamento pessoal	T: Right, so, I'm going to show you some exe, eh, excerpts of people who have been bullied. Right And I would like you to read the experiences and describe them either physical, verbal or psychological bullying, ok?
SA 18	390 a 428			T: Ok, just some comprehension questions. Who's Joseph and where was he from?
SA 7	107 a 116			T: So, this is the final diary pages of thirteen year old boy, his name was Vijay Singh, and he hanged himself
SA 15	337 A 359			St2: (*lendo o slide) Other pupils have started calling me mora and making fun the way I dressed specially my red scarf and the way I talked. Fatima, 17
SA 16	360 a 361		St3: (*lendo o slide) order in class we all give him a bad time. I feel sorry for him he looked as if he was going to cry at times. George, sixteen. Psychological?	
SA 17	364 a 388		St4: (*lendo o slide) home from school I always knew this guy who intimidates me and take my money I dare not tell anybody I know he would get me If I did	
SA 19	432 a 437		T: Right, so this data is from worldwide bullying. And according to the (*lendo o documento)	
SA 20	438 a 451		T: Yes, so ah I brought some data about Brasil, ah, from this document	
SA 21	451 a 470		T: I guess. Yeah. I did brought another example which is on the guide, the issue guide. I sent you by email. It's about Felicia she, she was fifteen years old, fifteen year old, and she jumped in front of a train, ah, in front of all her colleagues, all of them. They were leaving school, it was three p.m. They were waiting for the train, she just dropped her bag and jumped in front of it	

Sequência argumentativa (SA)	Turnos	Mecanismos de interrogação	Etapa do fórum deliberativo	Turno inicial de processos argumentativos
SA 23	481 a 552	Pedido de concordância/discordância (PC/D)		T: Ah, they started spreading rumors and they also recorded the tryst with the football players as well
SA 25	601 a 609		<b>Informação inicial:</b> problematização	T: "Bullying occurs at every age and in many settings, but it occurs most commonly among children. Both disturbed young school shooters and despairing children who commit suicide have cited bullying as the cause for their actions, shedding light on the need to deal with what has become an urgent public problem". Right? The first two pages as well (...)
SA 8	117 a 120		Engajamento pessoal	T: So, someone who is a bully is also a sociopath?
SA 10	135 a 168		Engajamento pessoal	T: Do you agree with the definition?
SA 24	567 a 590		Engajamento pessoal	T: Should we have consequences for these people as well as we did for the racist in the example?
SA 36	734 a 762		<b>Abordagem 3:</b> tentativa de definição de <i>bullying</i>	T: This is not bullying?
SA 34	694 a 704		<b>Abordagem 3:</b> análise da abordagem	T: What you don't like about the approach?
SA 40	838 a 839	Definição por fontes externas	Reflections-Individual reflections	T: Has your perspective changed from the beginning 'till now?
SA 9	127 a 135		Engajamento pessoal	T: Right and then the definition from the dictionary, "to bully is to treat abusively or to affect by names of force or coercion." And it also defines different ways of bullying someone, you have physical bullying and verbal bullying. The physical one you have hitting, threatening, verbal name calling, taunting, making sexual remarks and malicious teasing
SA 10	136 a 169		Engajamento pessoal	T: And the psychological which is (*lendo os slides) "spreading rumors damaging belongings and excluding and rejecting, it's also considered bullying"

Sequência argumentativa (SA)	Turnos	Mecanismos de interrogação	Etapa do fórum deliberativo	Turno inicial de processos argumentativos
SA 11	170 a 234	Questão controversa (QC)	Engajamento pessoal	T: It also links three more kinds of bullying, so we have racial, differently-abled-kids, what you just said, and same sex bullying. right? They say that same sex bullying is generally an indicative of deep-rooted insecurity and racial bullying is really serious and has many parts of the world
SA 11	170 a 234		Engajamento pessoal	T: I guess we can comment on the macaco thing from the soccer player?
SA 25	601 a 609		<b>Abordagem 1:</b> apresentação da primeira abordagem – estabelecimento de uma política de tolerância zero	T: Any Comments?
SA 26	610 a 619		<b>Abordagem 1:</b> estabelecimento de uma política de tolerância zero	T: What do you like about this approach?
SA 39	800 a 837		<b>Reflections-Group reflections</b>	T: Alright. So just some reflections How has your thinking changed about bullying?
SA 26	610 a 619		<b>Abordagem 1:</b> análise da abordagem	T: What do you like about this approach?
SA 28	626 a 652		<b>Abordagem 1:</b> estabelecimento de uma política de tolerância zero	T: So, how do we, ahm, establish a policy that isn't either, ah, too strict or too loose?
SA 29	652 a 659		<b>Abordagem 1:</b> aplicação de uma política de tolerância zero	St4: My point is how can you decide what is serious for someone and what it's not for others? St2: How to apply the policy.
SA 31	670 a 679		<b>Abordagem 1:</b> tentativa de definição do <i>bullying</i>	St1: But that is the point: What will be considered a bullying?
SA 32	680 a 687		<b>Abordagem 2:</b> análise da abordagem	T: What do you like about the approach?
SA 41	840 a 848	Narração	<b>Reflections-group reflections:</b> encorajamento do grupo para reflexões acerca do tema deliberado	T: Yeah, so can we identify any shared sense or any purpose? We got together? Or common idea?
SA 14	324 a 336		Engajamento pessoal	St4: I have to confess I beat a lot of people when I was young.

Sequência argumentativa (SA)	Turnos	Mecanismos de interrogação	Etapa do fórum deliberativo	Turno inicial de processos argumentativos
SA 5	65 a 93	Exemplificação	Engajamento pessoal	St4: On the other hand as I remember the things that we used to do or call people back in my youth were not considered bullying, like call someone fatty or * (final da fala)
SA 22	471 a 480		Engajamento pessoal	St1: There was a kid here in Brasil
SA 25	601 a 609	_____	<b>Estabelecimento de regras:</b> corresponde à fase inicial do fórum	T: So, just to remember that in the deliberation we try to find cooperation, mutual understanding, trying to bring conflicting ideas together (...)
SA 26	610 a 619	Explicação por fontes externas	<b>Abordagem 1:</b> estabelecimento de uma política de tolerância zero	T: Ok, so the option one you can check there they say that we have to get tough on bullying, because schools should establish zero-tolerance policies that would send a clear message to all their students. Those who are caught bullying other children should suffer strict consequences.
SA 27	620 a 625		<b>Abordagem 1:</b> estabelecimento de uma política de tolerância zero	T: I guess there's a counter point on the rule, about establishing zero-tolerance, it's the first box.
SA 31	670 a 679		<b>Abordagem 1:</b> exemplo do que pode ser feito	T: It also says that teachers should, ahm teachers and staff members should report bullying between 24 hours after the incident.
SA 32	680 a 687		<b>Abordagem 2:</b> equipar membros das escolas para lidar com o <i>bullying</i>	T: The second option Equip Schools to Address Bullying, so Bullying is best addressed by focusing on prevent-preventive measures in schools. Schools should foster a culture of respect and make use of proven programs to reduce bullying.
SA 33	688 a 693		<b>Abordagem 3:</b> engajar a comunidade e a família no combate ao <i>bullying</i>	T: No, it's ok. Option three Engage the Community and Parents, Bullying is a widespread behavior that is not limited to educational settings. The issue should be addressed in families and in the community and schools should not bear the entire responsibility for combating bullying. I'm sorry I didn't show you, right? And it's the third. Page seven.
SA 37	763 a 784		<b>Abordagem 3:</b> exemplo do que pode ser feito	T: What about the first line Encoring, encouraging greater parents on monitoring of their children cellphones and internet views. And promote acceptable policies for use of social media and the internet.

Sequência argumentativa (SA)	Turnos	Mecanismos de interrogação	Etapa do fórum deliberativo	Turno inicial de processos argumentativos
SA 38	785 a 799		<b>Abordagem 2:</b> equipar membros das escolas para lidar com o <i>bullying</i>	T: All right. We skipped the second option which is Equipping Schools to Address Bullying. Right? So schools should foster a culture of respect and make use of proven programs to reduce bullying. Just this one, right? Option two, yes. So it says that. Ahm we need to implement a school wide information program about bullying that includes self-confident strength to teach, ah, young people how to respond to bullies.
SA 35	704 a 733	Pedido de sustentação por explicação (PEXP)	<b>Abordagem 3:</b> maior envolvimento dos pais na conscientização sobre <i>bullying</i>	T: I understand what you are saying... your point. But then another question: How do we bring these parents that do not participate or not aware of the situation to these public meetings or, ahm these groups to talk about Bullying and other issues?
SA 30	660 a 669	Pedido de expansão (PE)	<b>Abordagem 1:</b> tentativa de definição do <i>bullying</i>	T: You cannot do that because is wrong or you cannot do that because you'll get a punishment?
SA 36	734 a 762	Pedido de esclarecimento (PESC)	<b>Abordagem 3:</b> exemplificação de <i>bullying</i>	T: Yeah, but for example, this one.

**Fonte:** a autora.

Para a tabulação dos dados, foi necessário levar em consideração os mecanismos de interrogação, e, por isso, as SA não seguem uma sequência numérica.

### 3.2.1.1 Engajamento pessoal

Nessa etapa do fórum o objetivo foi o de contextualizar o tema a ser discutido. Nela, os mecanismos de interrogação têm por objetivo fazer com que os participantes encontrem conexões entre suas experiências pessoais, percebendo como o problema os afeta (Quadro 7).

Das 13 perguntas realizadas nessa primeira parte, que sinaliza o engajamento pessoal dos alunos-professores no tópico a ser deliberado (para iniciar a SA), 11 foram feitas por mim, uma por St4 e duas por St3. A pergunta da SA 17 foi realizada por St4 e foi finalizada por mim, o que indica minha predominância nos mecanismos de interrogação quando as questões envolvem *pedido de definição*,

*pedido de concordância/discordância, definição por fontes externas e questão controversa.* Contudo, os alunos-professores também fizeram questionamentos nessa etapa do fórum, com *pedidos de relatos de experiência pessoal* e algumas *elaborações: exemplificação por fontes externas, narração e exemplificação.*

Na etapa de consideração das diferentes abordagens para o problema, iniciada na aula seguinte, o início se dá com o estabelecimento das regras para o fórum deliberativo (Figura 1). Da mesma maneira, há um predomínio de perguntas realizadas por mim nessa fase. Entre as 13 perguntas realizadas, apenas duas foram feitas por alunos-professores. Há uma predominância de *questões controversas* em relação a outros mecanismos de interrogação.

Os mecanismos de interrogação envolvendo *questões controversas* foram utilizados principalmente pela professora/moderadora, embora os alunos St1, St2 e St4 tenham também feito perguntas dessa natureza durante a discussão. As *perguntas controversas*, na etapa de reflexões 1, foram feitas pela professora/moderadora, seguindo a estruturação dos fóruns deliberativos, conforme apontado no Capítulo anterior. São também suas as *exemplificações e explicações por fontes externas*, assim como os *pedidos de sustentação, de concordância/discordância e exemplificação.*

A análise das participações dos alunos-professores e minha no fórum do turno vespertino destacam o papel preponderante que tive em relação aos mecanismos de interrogação que poderiam levar à argumentação, embora com algumas possibilidades desse papel ser desempenhado também pelos participantes.

### 3.2.2 Turno Noturno

Assim como no fórum desenvolvido na turma do vespertino, a primeira aula/fórum da turma do noturno (SAN) teve como objetivo a ambientação do tema, bem como a busca por um engajamento pessoal em relação ao tema a ser deliberado. Além disso, eu pretendia que esse engajamento não ficasse apenas no senso comum. Sendo assim, busquei trazer outras fontes (além do guia de discussão) para a deliberação (ver Seção 2.3.1).

Na etapa de engajamento pessoal do fórum, percebo o predomínio da minha participação nos questionamentos. Peço *definições, relatos de experiências pessoais e concordâncias ou discordâncias*, além de utilizar *fontes*

externas para exemplificar e dar definições. Nessa etapa trago também uma *questão controversa (QC)* que poderia suscitar mais participação dos alunos-professores (SA 5 e 6).

A seguir, apresento os dados do segundo momento da aula/fórum da turma do noturno.

**Quadro 17** – Sequências argumentativas da aula/fórum do noturno

Sequência argumentativa (SA)	Turnos	Caracterização	Etapas do fórum deliberativo	Turno inicial de processos argumentativos
SA 1	19 a 26	Pedido de definição (PD)	<b>Busca por engajamento pessoal por meio de narrativas pessoais e/ou experiências:</b> corresponde à fase inicial do fórum	T: Yes over discussed but I tried to come up with a different approach maybe I have something new for you... ok before we start discussing bullying itself I'd like you to work in groups and come up with definitions for bully bullied and bystander right I'll give some time to chat and then we open up for discussion
SA 1	19 a 26		Engajamento pessoal	T: Ok? How do you define a bully?
SA 3	35 a 46		Engajamento pessoal	T: And a bystander?
SA 2	27 a 34	Pedido de relato de experiência pessoal (PEP)	Engajamento pessoal	T: Have you bullied anyone?
SA 8	82 a 115		Engajamento pessoal	T: Did you have any funny names when you were kids?
SA 4	47 a 55	Exemplificação por fontes externas	Engajamento pessoal	T: Right and then this one I took from a website... can you turn it off please? (*celular tocando) ahm is the final diary pages from a 13 year old boy Vijav Singh he was found hanging from the banister rail at home this is what he wrote (*lendo o slide) "I shall remember forever and will never forget Monday: my money was taken Tuesday: names called Wednesday: my uniform torn Thursday: my body pouring with blood Friday: it's ended Saturday: freedom and the he commit suicide on a Sunday morning

Sequência argumentativa (SA)	Turnos	Caracterização	Etapas do fórum deliberativo	Turno inicial de processos argumentativos
SA 10	144 a 181	Definição por fontes externas	<b>Informação inicial:</b> problematização	T: (...) I sent you ahm in the first page says that bullying occurs at every age and in many settings, but it occurs most commonly among children both disturbed young school shooters and despairing children who commit suicide have cited bullying as the cause for their actions
SA 5	56 a 66		Engajamento pessoal	T: Ok Let's think about it... ahm I brought two definitions ahm from bullying the first one is from US department of health and human service and the second from Merriam-webster dictionary the first one says that "bullying is any act that involves aggressive behavior among school children and involves a real or perceived power imbalance" any comments?
SA 6	67 a 70		Engajamento pessoal	T: And the dictionary says that "to bully is to treat abusively or to affect by means of force or coercion"
SA 7	71 a 81		Engajamento pessoal	T: And then the quote is from Tim Field he is an anti-bullying activist he says that "the best indicator of a sociopath serial bully is not a clinical diagnosis but the trail of devastation and destruction of lives and livelihoods surrounding this individual throughout their life" means that ahm
SA 9	116 a 130		Engajamento pessoal	T: ahm Here are some common forms of bullying there you have physical verbal and psychological bullying in physical the definition says that (*lendo o slide) it is hitting and threatening verbal bullying you have name-calling taunting malicious teasing making sexual remarks and psychological bullying spreading rumors dating belongings excluding and rejecting is there any of them you want to make comments agree... disagree
SA 5	56 a 66	Questão controversa (QC)	Engajamento pessoal	T: Any comments?
SA 6	67 a 70		Engajamento pessoal	T: Any comments?

Sequência argumentativa (SA)	Turnos	Caracterização	Etapas do fórum deliberativo	Turno inicial de processos argumentativos
SA 11	182 a 185	Pedido de concordância/ discordância (PC/D)	<b>Abordagem 1:</b> apresentação da primeira abordagem	T: What do you like about this approach?
SA 17	229 a 274		<b>Abordagem 1:</b> contrapontos	T: What do you think?
SA 22	399 a 424		<b>Reflections-individual reflections</b>	T: Right so some reflections how has your thinking about bullying changed so far? from the last meeting we had of the discussion until today?
SA 6	67 a 70		Engajamento pessoal	T: Would you add anything?
SA 9	116 a 130		Engajamento pessoal	T: ahm Here are some common forms of bullying there you have physical verbal and psychological bullying in physical the definition says that (*lendo o slide) it is hitting and threatening verbal bullying you have name-calling taunting malicious teasing making sexual remarks and psychological bullying spreading rumors dating belongings excluding and rejecting is there any of them you want to make comments agree... disagree
SA 10	144 a 181		<b>Abordagem 1:</b> estabelecimento de uma política de tolerância zero	T: Do you think it is a problem to be solved in schools
SA 13	198 a 206		<b>Abordagem 1:</b> estabelecimento de uma política de tolerância zero	T: Do you think that if we implement zero tolerance policy I don't know what we are considering zero tolerance but that students would drop out?
SA 16	226 a 228		<b>Abordagem 2:</b> equipar membros das escolas para lidar com o <i>bullying</i>	T: Do you think option two is better? or worse? What is good what is bad in each of them?
SA 14	207 a 221		<b>Abordagem 1:</b> exemplo do que pode ser feito	T: Do you agree we should have police in the school?
SA 15	222 a 225		<b>Abordagem 1:</b> apresentação de um contraponto	T: Do you think that if we require teachers to report bullying this would be a negative consequence? Then something else would happen?
SA 18	275 a 300	Engajamento pessoal	T: (...) Does this bully you or not?	

Sequência argumentativa (SA)	Turnos	Caracterização	Etapas do fórum deliberativo	Turno inicial de processos argumentativos
SA 10	144 a 181	—	<b>Estabelecimento de regras:</b> corresponde à fase inicial do fórum	T: Yeah? so just to bear in mind that the forum is a deliberative space in which we have a deliberative dialog which means having to cooperate with each other and mutual understanding bringing together conflicting views to seek out points of agreement instead of disagreement right? ahm make reasoned arguments talking of course is fundamental obviously having and trying to avoid manipulative discourse so 10 minutes for the introduction (...)
SA 11	182 a 185	Explicação por fontes externas	<b>Abordagem 1:</b> estabelecimento de uma política de tolerância zero	T: So the option one in the issue guide they say that we need to get tough on bullying schools should establish zero-tolerance policies that would send a clear message to all their students those who are caught bullying other children should suffer strict consequences
SA 14	207 a 221		<b>Abordagem 1:</b> exemplo do que pode ser feito	T: One way they mention to establish zero tolerance policy is having a police officer on each school to reinforce that bullying and violence will have severe consequences one of the negative aspect of that is that it would be very costly for the government
SA 15	222 a 225		<b>Abordagem 1:</b> exemplo do que pode ser feito	T: Right ahm they also say that teachers and staff members they should report bullying within 24 hours and emphasize the needs to provide students with the message that bullying is unacceptable teach people what to do when they see bullying the negative aspects: so the bystanders would probably become victims of retaliation and harassment as well so they would be the ones being bullied and teachers would be forced to turn playground spats into formal bullying reports overreacting may create more problems

Sequência argumentativa (SA)	Turnos	Caracterização	Etapas do fórum deliberativo	Turno inicial de processos argumentativos
SA 16	226 a 228		<b>Abordagem 2:</b> equipar membros das escolas para lidar com o <i>bullying</i>	T: Option two they say that we should equip schools to address bullying so how would we do that? Bullying is best addressed by focusing on preventive measures in schools schools should foster a culture of respect and make use of proven programs to reduce bullying
SA 17	229 a 274		<b>Abordagem 1:</b> contrapontos	T: ok I think here we have a counter point from option one they say that instead of have having severe consequences zero policies we should encourage peaceful solutions and peer mediation programs to help bullies social skills a counter point would be that without the tough consequences for the bullies the zero policy ahm they may not take the problem seriously
SA 20	371 a 369		<b>Abordagem 3:</b> engajar a comunidade e a família no combate ao <i>bullying</i>	T: Right and then the third option to engage the community and parents we mentioned something right? bullying is a widespread behavior that is not limited to educational settings the issue should be addressed in families and in the community schools should not bear the entire responsibility for combating bullying
SA 21	370 a 398		<b>Abordagem 3:</b> exemplo do que pode ser feito	T: What if we conduct presentations about bullying in community meetings? A counterpoint is that these meeting may not reach people in troubled homes those who really in need
SA 10	144 a 181		Pedido de confirmação (PC)	<b>Informação inicial:</b> problematização
SA 12	186 a 197	Pedido de sustentação por explicação (PEXP)	<b>Abordagem 1:</b> estabelecimento de uma política de tolerância zero	T: What you don't like about establishing zero tolerance policies?
SA 21	370 a 398	Pedido de sustentação por exemplificação (PEXE)	<b>Abordagem 3:</b> engajar a comunidade e a família no combate ao <i>bullying</i>	T: How can you reach the others that do not?
SA 19	300 a 350		<b>Abordagem 1:</b> tentativa de encontrar uma solução para o problema	T: How are we going to develop students skills in school?

Sequência argumentativa (SA)	Turnos	Caracterização	Etapas do fórum deliberativo	Turno inicial de processos argumentativos
SA 21	370 a 398	Pedido de esclarecimento (PESC)	<b>Abordagem 3:</b> exemplo do que pode ser feito	T: Who would be the parents to go to these meetings?

**Fonte:** a autora.

Na etapa de consideração das abordagens há também o predomínio da minha participação. As *fontes externas* têm primazia, dando sustentação a *exemplificações* e *explicações*. Os mecanismos de interrogação são perguntas de *concordância/discordância*, *pedidos de sustentação por explicação* ou *exemplificação* e *pedido de esclarecimento*. Há também três sequências nas quais faço *questões controversas*. Na etapa de reflexões, faço apenas uma *questão controversa*.

Em síntese, em ambas etapas da aula/fórum eu, na condição de professora e moderadora, me responsabilizo por iniciar as SA e a controlar os mecanismos de interrogação. Contudo, há uma variação no que se refere à turma do vespertino e à do noturno. Enquanto na turma do vespertino algumas perguntas que dão início às SA são realizadas pelos alunos-professores, na turma do noturno isso não ocorre.

De acordo com a proposta de fórum deliberativo veiculado pela Fundação Kettering, é função do moderador realizar os questionamentos durante a deliberação, porém, não é vetada a realização de perguntas aos participantes. Entretanto, o engajamento no tópico ou entre os próprios participantes, como elemento essencial para a deliberação (STROMMER-GALLEY, 2007), é também indicado pelos questionamentos. Portanto, ao realizar uma pergunta, o participante demonstra maior engajamento ao avançar em uma opinião ou argumento, ou iniciar um novo tópico.

Na aula/fórum do vespertino, eu realizo dois *pedidos de engajamento pessoal*, cinco *pedidos de definições*, sete *pedidos de concordância/discordância*, oito *questões controversas* e um *pedido de sustentação por explicação*, enquanto que os alunos-professores iniciam quatro SA durante as duas aulas/fórum. Entre os tipos de pergunta estão o *pedido de relato de experiência pessoal*, que é feito por St3 e St4, e duas *questões controversas*, uma realizada por St4 e St2 e, outra, por St1.

Na turma do noturno, eu inicio todas as SA em todos os momentos aula/fórum. Realizo dois *pedidos de definição*, dois *pedidos de engajamento pessoal*, cinco *questões controversas*, nove *pedidos de concordância/discordância*, um *pedido de sustentação por exemplificação*, dois *pedidos de sustentação por explicação* e um *pedido de esclarecimento*.

Partindo, então, da noção de argumentação como ferramenta do discurso democrático, em que os sujeitos podem examinar ideias, defender os seus posicionamentos de maneira crítica, questionar, apresentar pontos de vista (BAKHTIN, 2010), temos os questionamentos como um aspecto central. Dentre os mecanismos de argumentação mais utilizados para iniciar as SA em ambos os fóruns estão o *pedido de concordância/discordância* (15 perguntas) e as *questões controversas* (15 perguntas – entre elas, duas de alunos-professores). Esse predomínio de perguntas realizadas por mim indica uma interpretação do papel do moderador como o sujeito que questiona os participantes com o intuito de promover a deliberação. No que se refere aos tipos de perguntas predominantes usados para iniciar as SA, a questão controversa, por ser um mecanismo de articulação que solicita respostas variadas, fazendo com que o interlocutor assuma um ponto de vista, permite o desencadeamento de outras perguntas e elaborações. Porém, a pergunta de concordância/discordância é pouco produtiva, pois esse tipo de questionamento busca que o interlocutor apenas assuma um ponto de vista, não permitindo elaborações durante a deliberação.

As perguntas desencadeadoras de SA, discutidas por Walton (2006), podem desenvolver um caráter crítico. O autor afirma que o diálogo deliberativo, como aquele que visa à discussão de questões e propostas em direção a um entendimento partilhado e não a um consenso, tem como papel fundamental a argumentação. Para que esse entendimento partilhado seja alcançado é necessário ainda um trabalho colaborativo no sentido de compreender as opiniões contrárias, encontrar pontos de vista em comum, a troca de experiências pessoais como um caminho para a conscientização e manter-se aberto a outros pontos de vista (MATEUS, 2013), o que será demonstrado na próxima Seção.

O entendimento de Liberali (2013) sobre argumentação, assim como em Walton (2006) e Mateus (2013), transcende o processo de convencimento de outrem, pois busca uma produção de significados partilhados durante a interação. É por meio da argumentação que esses significados emergem, proporcionando, então,

uma compreensão crítica da realidade e de “questões que desejam transformar” (LIBERALI; MAGALHÃES, 2009, p. 43).

Nesta Seção busquei responder às duas primeiras perguntas de pesquisa – “Que tipos de questionamentos argumentativos foram realizados pelos participantes nas diferentes etapas do fórum deliberativo?; “Houve predomínio de algum participante nesses tipos de questionamento?” –, a partir das categorias de Liberali (2013) e Strommer-Galley (2007), apresentando as SA que são desenvolvida nos dois fóruns, mapeando a maneira com que elas se iniciam, bem como os tipos de perguntas que são usados para iniciá-las.

Ao analisar os tipos de pergunta usados para iniciar as SA da turma do vespertino (Quadro 16), há um predomínio de questões controversas (8) e perguntas de concordância/discordância (6) realizadas por mim. Em relação às outras etapas do fórum, é possível afirmar que, de acordo com as informações trazidas no Quadro 18, novamente houve uma predominância de perguntas de concordância/discordância (16) realizadas por mim, e também de pedidos de esclarecimento (14).

Em relação aos alunos-professores, eles iniciam quatro SA, sendo duas por pedido de relato de experiência pessoal, feitas por St2 (Quadro 17), e duas por questões controversas, realizadas por St1 e uma por St4 e St2. Durante a deliberação, porém, grande parte das perguntas são feitas por St4, que realizou 49 perguntas, com predominância de pedidos de esclarecimento (16) e pedidos de confirmação (11), e também por St5, que fez 31 perguntas durante o fórum, com predomínio do pedido de confirmação (11) e do pedido de esclarecimento (5). Em seguida, temos St1, com quatro pergunta; St2, com cinco, e St3, que realizou 12 perguntas, com predomínio de pedidos de definição/ajuda linguística. Uma síntese dos questionamentos realizados no fórum pode ser visualizada no Quadro 18.

**Quadro 18** – Tipos de questionamento realizados nas diferentes etapas do fórum/vespertino

Tipos de perguntas	St1	St2	St3	St4	St5	T
Questão controversa (QC)	1	3	1	4		8
Pedido de concordância/discordância (PC/D)				6	4	22
Pedido de sustentação por explicação (PEXP)			1	2		1
Pedido de sustentação por exemplificação (PEXE)			1			1
Pedido de esclarecimento (PESC)	1			16	5	15
Pedido de entrelaçamento (PENT)		1			1	
Pedido de definição (PD)			7	2		5
Pedido de definição linguística (PDL)	2			4	7	
Pedido de expansão (PE)				2	1	6
Pedido de relato de experiência pessoal (PEP)	1		2	3	1	4
Pedido de confirmação PC	1	1	2	11	11	12

**Fonte:** a autora

Dessa forma, é possível perceber maior engajamento de St4 e St5, assim como assinalado nos Gráficos 1 e 2, pois são os dois alunos-professores que realizam grande parte das perguntas.

Entre os questionamentos que predominam durante todas as etapas do fórum, estão o *pedido de confirmação (PC)*, com predomínio da minha fala *pedidos de esclarecimento (PESC)* realizados majoritariamente por St4 e *pedidos de concordância/discordância (PC/D)* feitos por mim.

Na turma do noturno, é possível notar que os alunos-professores não iniciam as SA com questionamentos (Quadro 17). É por esse motivo que faço as 23 perguntas que iniciam as SA. Durante todo o fórum, há uma predominância de

perguntas realizadas por mim. Destaco as que foram usadas com maior frequência: o *pedido de concordância/discordância (PC/D)*, a *questão controversa (QC)* e o *pedido de esclarecimento (PESC)*.

Nos outros momentos do fórum é possível verificar a participação de St1 com questionamentos (Quadro 18), assim como está evidenciado nos Gráficos 3 e 4. Esse aluno/professor efetuou seis *pedidos de definição linguística (PDL)*, tipo de questionamento predominante em sua fala. St3, que não presenciou o primeiro momento da aula/fórum, no segundo momento, realizou nove perguntas, com predomínio de *pedidos de esclarecimento (PESC)*.

**Quadro 19** – Tipos de questionamento realizados nas diferentes etapas do fórum/noturno

Tipos de perguntas	St1	St2	St3	St4	St5	St6	St7	St8	St9	St10	St11	St12	St13	T
Questão controversa (QC)														15
Pedido de concordância/discordância (PC/D)	2		1			2								32
Pedido de sustentação por explicação (PEXP)		2	2											14
Pedido de sustentação por exemplificação (PEXE)														7
Pedido de esclarecimento (PESC)	2		4			2		1		1				15
Pedido de entrelaçamento (PENT)														1
Pedido de definição (PD)														7
Pedido de definição linguística (PDL)	6	1	2		1				1	1				1

<b>Pedido de expansão (PE)</b>						1								3
<b>Pedido de relato de experiência pessoal (PEP)</b>	1												1	5
<b>Pedido de confirmação PC</b>						2				1			1	11

**Fonte:** a autora.

### 3.3 FÓRUM: ELEMENTOS DA DELIBERAÇÃO

A partir da análise já desenvolvida na Seção 4.2, referente à forma com que a SA são iniciadas, nesta Seção busco responder: “Quais tipos de contribuições foram desencadeados por questionamentos que encorajavam a deliberação?”; “Tais questionamentos e respostas possibilitaram a deliberação?”. Para tal, analiso como as SA são desenvolvidas e como se dá o engajamento dos alunos nas interações.

#### 3.3.1 Turno Vespertino: Aula/Fórum

Em relação à análise das respostas dos alunos-professores, a ênfase está na interação desencadeada pela pergunta que dá início à SA.

De acordo com Strommer-Galley (2007), a deliberação é definida como um processo no qual um grupo de pessoas se engaja em uma participação para expressar suas opiniões sobre um tema ou questão, na tentativa de identificar possíveis soluções para um problema e avaliar essas posições. Isso deve culminar na identificação de um consenso, por meio de contribuições que a caracterizam: expressar-se de maneira fundamentada ao articular opiniões, expor discordâncias e apresentar níveis iguais de participação durante a deliberação, com foco no problema discutido.

Nas interações em sala de aula, várias contribuições foram relativas a questões linguísticas, momentos em que os alunos-professores buscaram ajuda para se expressarem na língua alvo, evidenciando uma característica do fórum na aula de língua inglesa.

O Quadro 20 especifica a SA do vespertino, o turno em que ela se inicia e finaliza, com qual tipo de pergunta a SA é introduzida, a codificação de acordo com Strommer-Galley (2007) de cada turno, bem como a recorrência e os sujeitos que participam da sequência.

**Quadro 20** – Subcategorias da aula/fórum do vespertino

Sequência argumentativa (SA)	Turnos	Iniciação da SA	Características das contribuições	Recorrência/ Participante(s)
SA 1	18 a 37	<b>PEP (T e St3)</b>	PESC	2/T
			EXPLICAÇÃO	3/St3
			PE	1/T
			ESCLARECIMENTO DA FALA DE OUTRO	1/St2
			PEXP	2/T
			PC	1/St3
			PEP	1/T
			NARRAÇÃO	1/St2
			CONCORDÂNCIA	1/St3
SA 2	38 a 47	<b>PD (T)</b>	PC	1/St4
			PDL	1/St3
			DEFINIÇÃO/AJUDA LINGUÍSTICA	1/St4
SA 3	49 a 57	<b>PEP (St3)</b>	EXEMPLIFICAÇÃO	1/St5
			PESC	2/St4 (1), T (1)
			PEP	1/St4
			OPINIÃO	1/St4
			CONCORDÂNCIA	1/St1
SA 4	58 a 64	<b>PD (T)</b>	DEFINIÇÃO	1/St5
			IDENTIFICAÇÃO DE CONSENSO	1/St4
			EXEMPLIFICAÇÃO	1/St5
			OPINIÃO	1/St2
SA 5	65 a 92	<b>NARRAÇÃO (St4)</b>	OPINIÃO	2/St2 (1), St5 (1)
			CONCORDÂNCIA	2/St4 (1), St5 (1)
			EXEMPLIFICAÇÃO	7/St1 (1), St5 (2), St3 (1), St4 (1), T (2)
			PC	1/St4

Sequência argumentativa (SA)	Turnos	Iniciação da SA	Características das contribuições	Recorrência/ Participante(s)
			PE	1/T
			EXPLICAÇÃO	5/St5 (1), St2 (1), St4 (2), T (1)
			ESCLARECIMENTO DA FALA DE OUTRO	2/ St1(1) , T (1)
			PC/D	2/T (1), St4 (1)
			PEXE	1/T
			ESCLARECIMENTO DA PRÓPRIA FALA	1/St4
SA 6	93 a 105	<b>PD (T)</b>	EXPLICAÇÃO	2/St4 (1), St1 (1)
			CONCORDÂNCIA	2/St5 (1), St4 (1)
			PENT	1/St5
			DISCORDÂNCIA	1/St4
			EXEMPLIFICAÇÃO	2/St4
			PE	1/St5
			PDL	1/St5
			DEFINIÇÃO/AJUDA LINGUÍSTICA	1/T
SA 7	106 a 115	<b>EXEMPLIFICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS (T)</b>	PC	2/St5 (1), St4 (1)
			ESCLARECIMENTO DA FALA DE OUTRO	1/St3
			CONCORDÂNCIA	1/St4
			PESC	1/St4
			OPINIÃO	1/St5
SA 8	116 a 119	<b>PC/D (T)</b>	PESC	1/St5
			OPINIÃO	1/St4
SA 9	126 a 134	<b>DEFINIÇÃO POR FONTES EXTERNAS (T)</b>	EXPLICAÇÃO	1/St5
			PDL	1/St4
			DEFINIÇÃO/AJUDA LINGUÍSTICA	1/T
			PESC	1/St5
			OPINIÃO	2/St4
			EXPLICAÇÃO	2/T (1), St5 (1)
			EXEMPLIFICAÇÃO	1/St4
SA 10	135 A 168	<b>DEFINIÇÃO POR FONTES EXTERNAS (T)</b>	OPINIÃO	7/St4 (2), St5 (4), St3 (1)
			PC/D	2/T
			ESCLARECIMENTO DA FALA DE OUTRO	1/St4

Sequência argumentativa (SA)	Turnos	Iniciação da SA	Características das contribuições	Recorrência/ Participante(s)
SA 11	169 a 234	<b>DEFINIÇÃO POR FONTES EXTERNAS (T)</b>	PD	1/T
			CONCORDÂNCIA	1/St4
			EXPLICAÇÃO	1/T
			PEP	2/T (1), St5 (1)
			NARRAÇÃO	1/St3
			EXEMPLIFICAÇÃO	6/St5 (5), St3 (1)
			PDL	2/St5 (1), St3 (1)
			DEFINIÇÃO/AJUDA LINGUÍSTICA	4/St4 (2), T (2)
			PESC	1/St4
			PE	1/T
			QC	1/T
			PC/D	2/T
			OPINIÃO	6/St4 (2), St5 (3), St1 (1)
			CONCORDÂNCIA	6/St4 (2), St5 (4)
			EXPLICAÇÃO	9/St4 (2), St5 (3), T (2), St3 (1), St1 (1)
			EXEMPLIFICAÇÃO	3/St5 (3)
			PDL	3/St5 (3)
PC	4/ T (2), St4 (1), St5 (1)			
PE	1/T			
EXPANSÃO	1/St5			
PESC	2/T (1) , St4 (1)			
DISCORDÂNCIA	2/T (1), St3 (1)			
NARRAÇÃO	6/St1 (1), St5 (5)			
DEFINIÇÃO/AJUDA LINGUÍSTICA	10/St5 (4,) T (4), St4 (2)			
ESCLARECIMENTO DA FALA DE OUTRO	1/St4			
PEXP	1/St4			
DEFINIÇÃO	2/ St4 (1), T (1)			
OPINIÃO	2/St4			
CONCORDÂNCIA	1/St5			
DEFINIÇÃO POR FONTES EXTERNAS	1/St4			
PC	2/St5			
SA 12	235 a 245	<b>PD (T)</b>	PC	2/St5
SA 13	244 a 323	<b>PEP (T)</b>	PC	2/St4 (1), T (1)

Sequência argumentativa (SA)	Turnos	Iniciação da SA	Características das contribuições	Recorrência/ Participante(s)
			OPINIÃO	18/ St4 (10), St3 (3), St5 (3), St2 (1), Todos (1)
			PESC	6/T (3), St4 (3)
			EXPLICAÇÃO	14/ St4 (4), St3 (9), St5 (1)
			PDL	6/St3 (5), St5 (1)
			DEFINIÇÃO/AJUDA LINGUÍSTICA	4/ T (1), St4 (3)
			NARRAÇÃO	9/ St3
			PE	1/St4
			ESCLARECIMENTO DA FALA DE OUTRO	2/St4
			PEXP	1/ T
			EXEMPLIFICAÇÃO	2/St3 (1), St5 (1)
			PC/D	6/St4 (1), St1 (1), T (1), St3 (1), St5 (2)
			DISCORDÂNCIA	2/ St4 (1), St5 (1)
			CONCORDÂNCIA	4/St5 (3), St4 (1)
			ANALOGIA	1/St4
SA 14	324 a 336	<b>NARRAÇÃO (St4)</b>	PC	1/T
			EXPLICAÇÃO	5/St4 (3), St5 2(2)
			PC/D	2/T
			EXEMPLIFICAÇÃO	1/St4
SA 15	337 a 359	<b>EXEMPLIFICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS (St2)</b>	OPINIÃO	1/St5
			EXEMPLIFICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS	1/St2
			OPINIÃO	1/St4
			PD	1/T
			PC	1/St5
			EXPLICAÇÃO	3/St4 (2), T (1)
			CONCORDÂNCIA	1/T
			PDL	1/St4
SA 16	360 a 361	<b>EXEMPLIFICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS (St3)</b>	PC	1/St3
SA 17	360 a 370	<b>EXEMPLIFICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS (St4)</b>	PC	5/St5 (1) , T (4)
			PD	1/ St4
			OPINIÃO	4/ St4 (2), T (1), St1 (1)

Sequência argumentativa (SA)	Turnos	Iniciação da SA	Características das contribuições	Recorrência/ Participante(s)
SA 18	390 a 428	PD (T)	PEP	1/St4
			CONCORDÂNCIA	1/T
			EXEMPLIFICAÇÃO	4/St4 (1), St1 (2), T (1), St5 (1)
			EXPLICAÇÃO	3/St4 (2), St1 (1)
			PC/D	2/St4 (1), T (1)
			PD	6/T
			OPINIÃO	8/ St4 (5) , St5 (1), St1 (1), St3 (1)
			EXPLICAÇÃO	8/T (3), St5 (3), St4 (1), St1 (1)
			PC	5/St4 (3), St5 (1), T (1)
			PESC	2/St1 (1), St4 (1)
SA 19	432 a 437	EXEMPLIFICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS (T)	CONCORDÂNCIA	2/St4 (1), St5 (1)
			DISCORDÂNCIA	1/St5
			QC	1/T
			PC	1/St4
SA 20	438 a 451	EXEMPLIFICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS (T)	ESTATÍSTICA	1/T
			DISCORDÂNCIA	1/St4
			EXPLICAÇÃO	1/St4
			ESTATÍSTICA	2/T
			PC	1/St5
			PESC	1/St4
SA 21	451 a 470	EXEMPLIFICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS (T)	EXPLICAÇÃO	4/T (2), St4 (2)
			OPINIÃO	3/T (1), St4 (1), St5 (1)
			CONCORDÂNCIA	1/T
			EXEMPLIFICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS	1/T
			OPINIÃO	4/St3 (1), St5 (2), St4 (1)
			CONCORDÂNCIA	1/T
			DISCORDÂNCIA	3/St5
EXPLICAÇÃO	4/ T (3), St4 (1)			
PC	1/St4			
PC/D	1/St4			

Sequência argumentativa (SA)	Turnos	Iniciação da SA	Características das contribuições	Recorrência/ Participante(s)
SA 22	471 a 480	<b>EXEMPLIFICAÇÃO (St1)</b>	EXEMPLIFICAÇÃO	4/St1 (1), T (2), St4 (1)
			OPINIÃO	1/St5
			CONCORDÂNCIA	3/St4 (1), St2 (1), St5 (1)
			PC/D	1/St5
SA 23	481 a 552	<b>EXEMPLIFICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS</b>	EXEMPLIFICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS	2/T (1), St4 (1)
			PDL	1/St4
			DEFINIÇÃO/AJUDA LINGUÍSTICA	1/T
			EXPLICAÇÃO	16/T (8), St1 (3), St4 (4)
			OPINIÃO	13/St4 (7), T (3), St5 (3)
			CONCORDÂNCIA	5/St5 (3), St1 (1), St4 (1)
			EXEMPLIFICAÇÃO	6/St4 (2), T (2), St5 (1), St2 (1)
			PESC	6/St4 (4), T (1), St5 (1)
			PC	1/ St4
			PC/D	2/St4 (1), T (1)
SA 24	567 a 590	<b>PC/D (T)</b>	OPINIÃO	2/St4
			PE	1/T
			PESC	3/St4 (2), T (1)
			EXPLICAÇÃO	5/St1 (2), T (1), St4 (2)
			EXEMPLIFICAÇÃO	1/T
			CONCORDÂNCIA	2/St4 (1), St5 (1)
SA 25	601 a 609	<b>EXEMPLIFICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS/QC (T)</b>	OPINIÃO	1/St5
			CONCORDÂNCIA	3/St2 (1), St4 (1), St5 (1)
			PC/D	1/St4
			PENT	1/St2
			EXEMPLIFICAÇÃO	1/St2
			EXPLICAÇÃO	1/St2
SA 26	610 a 619	<b>EXEMPLIFICAÇÃO POR FONTES</b>	DISCORDÂNCIA	3/St1 (1), St5 (1), St3 (1)

Sequência argumentativa (SA)	Turnos	Iniciação da SA	Características das contribuições	Recorrência/ Participante(s)
		<b>EXTERNAS/QC (T)</b>	EXPLICAÇÃO	3/St5 (1), St1 (1), St4 (1)
			PDL	1/St3
			DEFINIÇÃO/AJUDA LINGUÍSTICA	3/St1 (1), St4 (2)
			CONCORDÂNCIA	1/St3
SA 27	620 a 625	<b>EXPLICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS (T)</b>	PESC	1/St5
			EXPLICAÇÃO	1/T
			CONCORDÂNCIA	1/St4
			PEXP	1/St5
			OPINIÃO	1/St5
		DISCORDÂNCIA	1/St4	
SA 28	626 a 652	<b>QC (T)</b>	QC	1/St4
			OPINIÃO	8/St4 (4), St5 (1), St3 (1), St2 (2)
			CONCORDÂNCIA	3/St4 (2), T (1)
			DISCORDÂNCIA	1/St5
			PEXP	3/St4 (2), T (1)
			EXPLICAÇÃO	5/St5 (3), St4 (1), St3 (1)
			ESCLARECIMENTO DA PRÓPRIA FALA	1/St4
			PEP	1/St4
			PC	1/St2
			EXEMPLIFICAÇÃO	1/St5
		PC/D	1/St5	
SA 29	652 a 659	<b>QC (St4)</b>	QC	1/St2
			EXPLICAÇÃO	1/St4
			EXEMPLIFICAÇÃO	2/St4 (1), St1 (1)
			CONCORDÂNCIA	1/St2
			OPINIÃO	1/St4
			PC	1/T
		DISCORDÂNCIA	1/St1	
SA 30	660 a 669	<b>PE (T)</b>	OPINIÃO	1/St5
			EXEMPLIFICAÇÃO	1/St2

Sequência argumentativa (SA)	Turnos	Iniciação da SA	Características das contribuições	Recorrência/ Participante(s)
			DISCORDÂNCIA	1/T
			CONCORDÂNCIA	3/St5 (2), St4
			IDENTIFICAÇÃO DE CONSENSO	1/St4
			EXPLICAÇÃO	1/St5
SA 31	670 a 679	<b>EXPLICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS (T)</b>	PESC	1/St4
			QC	1/St1
			EXEMPLIFICAÇÃO	1/St1
			EXPLICAÇÃO	1/St1
			ESCLARECIMENTO DA FALA DE OUTRO	1/T
			DISCORDÂNCIA	1/St5
			PC/D	2/T
			CONCORDÂNCIA	1/St5
		OPINIÃO	1/St5	
SA 32	680 a 687	<b>EXPLICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS/QC (T)</b>	FONTES EXTERNAS	1/St5
			EXPLICAÇÃO	1/T
			PC	2/ST5 (1), T (1)
SA 33	688 a 693	<b>EXPLICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS (T)</b>	CONCORDÂNCIA	3/St5
			EXPLICAÇÃO	2/St5
			ESCLARECIMENTO DA FALA DE OUTRO	2/T
SA 34	694 a 704	<b>PC/D (T)</b>	PC	2/St5
			FONTES EXTERNAS	1/T
			OPINIÃO	2/St4, St5
			DISCORDÂNCIA	2/St5 (1), St4 (1)
		<b>PEXP (T)</b>	EXPLICAÇÃO	1/St4
SA 35	704 a 733		CONCORDÂNCIA	1/T
			EXEMPLIFICAÇÃO	6/ St4 (2), St5 (2), St1 (1), St3 (1)
			DISCORDÂNCIA	3/St5 (2), St4 (1)
			CONCORDÂNCIA	6/St5 (2), St1 (3), St3 (1)
			EXPLICAÇÃO	5/St1 (2), St4 (2)
			OPINIÃO	4/ St5 (1), T (1), St1(2)
			PDL	2/ St1 (1), St4 (1)
		DEFINIÇÃO/AJUDA LINGUÍSTICA	3/T (2) St5 (1)	

Sequência argumentativa (SA)	Turnos	Iniciação da SA	Características das contribuições	Recorrência/ Participante(s)
SA 36	734 a 762	<b>EXEMPLIFICAÇÃO (T)</b>	PESC	1/T
			IDENTIFICAÇÃO DE CONSENSO	St1
			EXEMPLIFICAÇÃO	7/ T (2), St1 (2), St5 (2), St4 (1)
			PD	1/St4
			PC/D	3/T
			OPINIÃO CONCORDÂNCIA	5/St4 (4), St5 (1) 2/St1
			ESCLARECIMENTO DA PRÓPRIA FALA	1/St4
			EXPLICAÇÃO	4/St1 (2), St4 (1), St3(1)
			PESC	1/T
SA 37	763 a 784	<b>EXPLICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS (T)</b>	ENGAJAMENTO PESSOAL	1/St1
			EXPLICAÇÃO	9/St5 (4), T (1), St1 (2), St4 (2)
			PDL	1/St5
			DEFINIÇÃO/AJUDA LINGUÍSTICA	1
			PEXP	1/St4
			PESC	1/St5
			PE	1/St4
			OPINIÃO	3/St5 (1), St1 (1), St3 (1)
SA 38	785 a 799	<b>EXPLICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS (T)</b>	ESCLARECIMENTO DA FALA DE OUTRO	1/St4
			CONCORDÂNCIA	2/St3 (1), St1 (1)
			EXPLICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS	1/T
			OPINIÃO	1/St4
SA 39	800 a 837	<b>QC (T)</b>	PESC	3/T
			CONCORDÂNCIA	5/St1 (1), St5 (2), St4 (1), St3 (1)
			EXPLICAÇÃO	3/St4
			QC	1/St4
			QC	2/St3 (1), St4 (1)
			OPINIÃO	5/St3 (3), T (1), St1 (1)
			PDL	2/St3 (1), St1 (1)
			DEFINIÇÃO/AJUDA LINGUÍSTICA	2/T

Sequência argumentativa (SA)	Turnos	Iniciação da SA	Características das contribuições	Recorrência/ Participante(s)
SA 40	838 a 839	<b>PC/D (T)</b>	EXEMPLIFICAÇÃO	15/St5 (2), St3 (2), St1 (2), T (4), St4 (5)
			ESCLARECIMENTO DA FALA DE OUTRO	1/St1
			PC/D	1/T
			DISCORDÂNCIA	3/St3
			EXPLICAÇÃO	2/St1
			CONCORDÂNCIA	1/St4
			NARRAÇÃO	2/St1
			PESC PC OPINIÃO	1/St4 2/St4 (1), T (1) 1/St4
SA 41	840 a 848	<b>QC (T)</b>	IDENTIFICAÇÃO DE CONSENSO	3/St5 (1), St2 (1), St4 (1)
			AJUDA LINGUÍSTICA	1/ T

**Fonte:** a autora.

Neste momento da análise, a ênfase está em destacar as SA com maior número de elaborações e que envolvem maior número de participantes.

O primeiro momento da aula/fórum (SA 1 a SA 24) estava voltado para construir vinculações entre as experiências dos alunos com o tema. Das sequências categorizadas, selecionei para apresentação a SA 5 (etapa de engajamento pessoal), por essa ser iniciada por um aluno-professor e por ser uma SA que apresenta um número elevado de elaborações.

A sequência, iniciada por St4, leva ao engajamento dos alunos-professores, por meio de diversas elaborações (*exemplificação, explicação e esclarecimento da fala do outro e da própria fala*). Todos participam dessa etapa, inclusive eu, como professora/moderadora. Essa sequência é marcada por narrações com exemplificações. O Excerto 1 traz a SA na íntegra:

### Excerto 1 – SA 5: turnos 65 a 93

#### Sequência argumentativa (SA5) turnos 65 a 93

St4: On the other hand as I remember the things that we used to do or call people back in my youth were not considered bullying, like call someone fatty } or **NARRAÇÃO**

St2: Everyone has done that **OPINIÃO**

St5: Yes **CONCORDÂNCIA**

{ St4: Yeah, you know **CONCORDÂNCIA**

St5: If the person is your friend and he or she is ok **OPINIÃO**

{ St4: Of course if

St1: Mas tem muito de.. my nickname use, used to be Free

Willy. **EXEMPLIFICAÇÃO**

St4: Free Willy? St1 My God risos ... **PC**

St1: yes risos

St5: I had one which was Morta-viva. **EXEMPLIFICAÇÃO/NARRAÇÃO**

T: Why? **PE**

St5: Because I'm white. **EXPLICAÇÃO**

St1: Like pale. **ESCLARECIMENTO DA FALA DE OUTRO**

St5: And people used to look at my arms at the time I didn't ficava muito debaixo do sol. So there was a boy at home used to call me Morta-viva. **EXEMPLIFICAÇÃO/NARRAÇÃO**

St3: People used to call me asian **EXEMPLIFICAÇÃO/NARRAÇÃO**

St1: risos

T: The Japanese girl? St2, you were the shortest one, right? **PC/D**

St2: shortest one but ... Anything was Japonesa. **EXPLICAÇÃO**

St4: Yeah, so you know, it's get someone's.. to treat

{ T: What was yours? **PEXE**

•Pergunta dirigida a St4

St4: Mine was Turco, Turcão. **EXEMPLIFICAÇÃO**

risos

St4: Because I was usually taller } than **EXPLICAÇÃO**

{ T: Than the other guys. **ESCLARECIMENTO TA FALA DE OUTRO**

St4: Most of the guys. **EXPLICAÇÃO**

T: Yeah, mine was Trakinas, because of the face. **EXEMPLIFICAÇÃO**

T: And the big cheeks. **EXEMPLIFICAÇÃO**

St4: And were you ok with it? **PC/D**

T: I didn't care much. **EXPLICAÇÃO**

St4: So you see. **ESCLARECIMENTO DA PRÓPRIA FALA**

**Fonte:** a autora.

Estabelecida essa relação pessoal com o tema, voltei à tentativa de encontrar uma definição para *bullying* nas SA seguintes. Na SA 10, por exemplo, inicio com uma *definição* de *bullying* psicológico (Figura 5). Ao perceber que os

alunos-professores concordaram com a definição apresentada, dou continuidade à sequência com um *pedido de relato de experiência pessoal (PEP)*.

### Excerto 2 – SA 10: turnos 144 a 160

T: And if exclude unconsciously is it still bullying? **PC/D**

St4: humm

{ T: 'Cuz every class has the one who's excluded, right? **PEP**

St4: Uh, I don't ...

{ T: I mean, not here because we are, have a small group, but in bigger groups... generally we have. **EXPLICAÇÃO**

St3: I used to exclude myself, because I didn't like the others. **NARRAÇÃO/EXEMPLIFICAÇÃO**

St4: Ahm

St5: People with, ahm, disabilities are, most of the time the, rejected ... **EXEMPLIFICAÇÃO**

St4: ... relationships.

St5: No, I studied with a girl who had only twenty percent of vision? **EXEMPLIFICAÇÃO/NARRAÇÃO/PDL**

St4: Sight. **AJUDA LINGUÍSTICA**

St5: Sight, and she used to stay alone every class nobody wanted to do works with her and the recreio? **EXEMPLIFICAÇÃO/PDL**

T: Break. **AJUDA LINGUÍSTICA**

St5: On the break she usually stayed alone, she ate alone and ... **EXEMPLIFICAÇÃO**

St4: So, People were doing that consciously? **PESC**

St5: Consciously of course. We were about eleven, twelve, thirteen years old. Sometimes I feel, I felt sorry so I had lunch with her and talked to her, 'cuz I can imagine it was difficult for her. **EXEMPLIFICAÇÃO/NARRAÇÃO**

**Fonte:** a autora.

As falas subsequentes desencadearam *narrações* de experiências pessoais e *exemplificações* com situações de exclusão como possibilidades de *bullying* praticado inconscientemente. Embora a narrativa de St5 exemplifique um caso de prática consciente de exclusão, não se identifica uma resposta à minha pergunta inicial, por isso apresento um novo questionamento a respeito da reação da professora. Pelo fato de o fórum ter ocorrido em contexto de sala de aula de um curso de formação de professores, os turnos 161 a 163 dessa mesma SA mostram como eu procuro tratar de questões que envolvem a formação docente:

**Excerto 3 – SA 10: turnos 161 a 163**

T: And what was the teacher's reaction? PE

St5: Not.

St4: Teachers usually avoid getting involved in this kind of situation. OPINIÃO

**Fonte:** a autora.

Para Strommer-Galley (2007), o engajamento requer que os participantes do fórum falem uns com os outros, entrelaçando suas falas, respondendo às perguntas e dando continuidade a uma ideia ou opinião previamente realizada, o que pode ser percebido na SA 10.

Na SA 11, assim como na SA 10, eu busco o *engajamento* dos alunos-professores com uma *definição por fonte externa*, o que gera concordância por parte dos alunos.

**Excerto 4 – SA 11: turnos 170 a 176**

T: It also links three more kinds of bullying, so we have racial, differently-abled-kids, what you just said, and same sex bullying. right? They say that same sex bullying is generally an indicative of deep-rooted insecurity and racial bullying is really serious and has many parts of the world DEFINIÇÃO POR FONTES EXTERNAS

St4: The... this week

T: I guess we can comment on the macaco thing from the soccer player? QC

St4: Ah.

T: Is that a racial bullying? PC/D

St4: of Course it is OPINIÃO

St5: Yes. CONCORDÂNCIA

**Fonte:** a autora

Nesta SA, minha QC “T: I guess we can comment on the macaco thing from the soccer player?” (turno 172) busca com que os alunos se engajem em um tema recorrente nas mídias de massa da época, a partir de um fato ocorrido em agosto de 2014, em um jogo de futebol entre o Grêmio e o Santos. Uma torcedora do time tricolor “xinga” de “macaco” o jogador do Santos, Aranha, imitando sons e gestos do animal. A repercussão do caso foi tamanha que a casa da torcedora foi incendiada e o time, bem como ela, foram investigados e punidos pelo Superior Tribunal de Justiça Desportiva.

No Excerto 5, na tentativa de responder ao meu pedido de *concordância/discordância (PC/D)* (turno 175), dois alunos-professores se engajam por meio de *opiniões e exemplificações*, expressando *concordância* um com o outro.

### Excerto 5 – SA 11: turnos 175 a 190

T: Is that a racial bullying? **PC/D**

{ St4: of Course it is **OPINIÃO**

{ St5: Yes. **CONCORDÂNCIA**

St4: If the girl should be penalized that she is mean I don't know. But somebody has to be the first so it's a pity ... she's crying, oh God. **EXPLICAÇÃO**

St5: And some people make a comparison between her and Suzana **Richo**, como que é? **Richcoffen**? **EXEMPLIFICAÇÃO/PDL**

St4: I don't remember

St5: From the time that she appeared on TV wearing pink clothes and a teddy bear and crying **EXPLICAÇÃO**

T: She did? **PC**

St5: Yeah.

St4: And, anyway, of course the questions is to consider that is bullying... it is But so many people have done that, and haven't been penalized, you know, so this girl's problem she won't get away with it that maybe she's going to pay a fine or something, { but. **EXPLICAÇÃO**

{ St5: Just like ... Dirceu. **EXEMPLIFICAÇÃO**

T: José Dirceu? **PE**

St5: Yes because corruption happens a long time ago so they had to analyze some ...the first time. **EXPANSÃO**

\*explicando que outro processos antecederam ao de Dirceu, mas que ele foi o primeiro a ser preso por corrupção, pois "alguém tem que ser o primeiro"

St4: Uhum It's always a surprise, right? **CONCORDÂNCIA/PC**

St5: Yeah. **CONCORDÂNCIA**

St4: Somebody has to be the first. **CONCORDÂNCIA**

St5: Yeah. **CONCORDÂNCIA**

**Fonte:** a autora.

As falas dos alunos-professores evidenciam um engajamento, pois um complementa a fala de outro, trazendo *explicações* e *exemplificações*. Um ponto a ser salientado nesta SA é a *discordância* que realizo, conforme mostra o Excerto 6. A discordância é um marcador importante da deliberação, pois evidencia um conflito e sugere uma heterogeneidade de perspectivas (STROMMER-GALLEY, 2007).

**Excerto 6 – SA 11: turnos 196 a 200**

T: Uh, yeah, but it's against the laws, I guess. **DISCORDÂNCIA**

St4: What is against the law? **PESC**

T: To penalize the team for, yeah. I have seen some discussions about and it's actually against the law to penalize the team for what she have done. She should be penalized. **EXPLICAÇÃO**

St1: They, they are out. **EXPLICAÇÃO**

T: They are, but it's against the law that's why they trying to change the final decision. **EXPLICAÇÃO**

**Fonte:** a autora.

Ainda segundo a autora, saber se há uma discordância na deliberação importa por três motivos: a primeira é que a discordância pode indicar as divergências de pontos de vista do grupo que está deliberando; a segunda é a possível polarização que pode ocorrer quando os participantes compartilham as mesmas opiniões, ficando mais propensos a desenvolver atitudes radicais; e por último, a articulação e o exame de pontos de vista são reforçados quando há divergências de opiniões.

Outra SA importante que destaco é a SA 13. Assim como nas SA anteriores, inicio com a busca por *engajamento pessoal*. No turno 244 (início da SA), faço um *pedido de relato de experiência pessoal (PEP)* (“*Have you ever seen someone being bullied?*”). Essa SA é marcada por uma sequência de *narrações* de St3, em que o aluno-professor explica o tipo de *bullying* que seu pai e outros funcionários (brasileiros) praticavam no ambiente de trabalho com estrangeiros. A *opinião* de St3 é a de que esses estrangeiros mereciam apanhar, pois eles não respeitavam as regras, muito menos a cultura do país.

### Excerto 7 – SA 13: turnos 265 a 280

St3: No, because they were foreigners. Something that my father used to tell me, I don't know if, they have rules right ... everywhere they have rules and culture to follow and they didn't respect that and they, kind of deserve, ah ok. **NARRAÇÃO/EXPLICAÇÃO**

risos

St4: Ah, you see, we have a bully. **OPINIÃO**

risos

St5: Xenophobia is this? **PDL**

T: I'll check.

St4: Certain.

T: Why you say they deserve? **PEXP**

St3: Because they didn't arrive on time, they didn't, they didn't follow the rules because there were rules there and there we have that kind of hierarquia? **EXPLICAÇÃO/PDL**

St4: Hierarchy. **AJUDA LINGUÍSTICA**

St3: Yeah, about who is the boss and who is the worker, you have to respect them. And they didn't they used to throw trash in the floor, they used to forget to flush the bathroom, and you know, lot of things. **NARRAÇÃO/EXEMPLIFICAÇÃO**

St4: But do you think beating is the best way of teaching? **PC/D**

St3: I don't know, but. **OPINIÃO**

St5: Sometimes is necessary. **OPINIÃO**

St3: Yeah, you know, you are in the other people country you are using the space and you ought to respect them. **EXPLICAÇÃO**

St1: Or maybe where they come from so Japanese should try to understand other people's culture as well, shouldn't they? **PC/D**

St5: Ahm ...the Italian... immigration to São Paulo? And people used to say exactly what your saying about them. **DISCORDÂNCIA/OPINIÃO**

St3: I don't know, I love my country you know, so. **OPINIÃO**

**Fonte:** a autora.

O primeiro aspecto que saliento é a *discordância* de St5. Como já mencionado anteriormente, ela pode indicar as divergências dos pontos de vista do grupo que está deliberando e, portanto, criar polarizações. Além disso, Strommer-Galley (2007) enfatiza que a discordância é realizada de maneira mais sutil do que a concordância, com falas que apenas sugerem o fato e não o apresentam de maneira mais aberta, como por exemplo “eu discordo”. Nesse caso, temos uma comparação para evidenciar tal *discordância*: “St5: *Ahm ...the Italian... immigration to São Paulo? And people used to say exactly what your saying about them*”. A questão que está sendo discutida nesse momento é a relação entre o que é culturalmente aceito em um país e o *bullying*.

Na sequência, St4 e St5 expressam suas *opiniões* reforçando a *discordância* e rejeitando a *explicação* trazida por St3.

**Excerto 8:** SA 13 - turnos 288 a 292

St3: No, beating, beating was not everyone, you know, como que fala? **EXPLICAÇÃO/PDL**

T: Only the one who deserves? **PESC**

St4: Ah, I don't know. **OPINIÃO**

St2: I told you, she is a bully, she confessed. **OPINIÃO**

Todos: Yeah. **OPINIÃO**

**Fonte:** a autora.

A tensão nos turnos finais da SA é amenizada apenas por uma *explicação* de St3 e um *esclarecimento da fala de outro* de St4, o que sugere que St3 foi compelida a *explicar* que na época não entendia o *bullying* como prejudicial ou ofensivo.

**Excerto 9 – SA 13:** turnos 319 a 323

St3: ... now, better I wasn't, I wasn't bullying I was just watching. I didn't help ... **EXPLICAÇÃO**

St5: Como que é ... ? Ele fala, né. Em inglês ... If you, if you're neutral in a injustice situation you choose the side of the oppressor. **EXEMPLIFICAÇÃO**

St3: ... like them better, no one told me that I wasn't supposed to know... I was six years old and at home they used to say that it was right, at school they teacher too didn't help, so I... **EXPLICAÇÃO**

St4: You didn't see any harm. **ESCLARECIMENTO DA FALA DE OUTRO**

St3: Yeah, any harm, and I felt it was right. **EXPLICAÇÃO**

**Fonte:** a autora.

A fala final de St13 na SA indica que seu posicionamento sobre o *bullying* mudou de alguma forma, pois a compreensão que ele tinha sobre *bullying* não é a mesma do momento do fórum. Ele afirma que no passado não possuía entendimento necessário sobre o assunto.

Outra SA que ênfase é SA 21, em que inicio com duas *exemplificações por fonte externa* (do guia de discussão) sobre um caso de *bullying* que resultou no suicídio da vítima (busco um *engajamento pessoal* dos alunos-professores). O caso traz como protagonista a garota Felícia, uma adolescente de 15 anos que, após manter relações sexuais com três garotos em uma festa, começa a sofrer *bullying* e ameaças dos garotos. Ela é agredida física e verbalmente pelos três adolescentes (membros do time de futebol) e, logo após uma conversa com a coordenação da escola, vai até uma estação de trem, e se joga nos trilhos.

**Excerto 10 – SA 21: turnos 455 a 470**

T: Yes, because ... **CONCORDÂNCIA**

St5: I killed her. \* referindo-se ironicamente a uma imagem da reportagem em que os supostos agressores acendem vela na estação de trem onde Felicia cometeu suicídio **OPINIÃO**

St4: Yeah because {

T: Yeah, this is one of her friends talking about the story, she, she went out with three football players, in a night, in a party. **EXPLICAÇÃO**

\* Mostrando a reportagem no projetor

St4: She did? **PC**

T: Yes, and after that they didn't leave her alone, they started picking her, calling her names, harassing her in different ways, not only physically, but psychologically and spreading rumors, and after some weeks, she committed suicide. **EXPLICAÇÃO**

St4: But ... She could handle, three guys in a night and she couldn't handle bullying? **PC/D**

St5: risos Come on ... **DISCORDÂNCIA**

St4: Nothing against doing three guys in a night. **EXPLICAÇÃO**

St5: But she is fifteen. **DISCORDÂNCIA**

T: Fifteen.

St5: She is too young. **OPINIÃO**

St4: but {

T: I'm going to show you the picture of what the boys did to her. **EXPLICAÇÃO**

St4: Times are different now St5 **OPINIÃO**

St5: No **DISCORDÂNCIA**

**Fonte:** a autora.

Apesar do número reduzido de perguntas (apenas duas) que foram realizadas, atribuo importância a essa SA, uma vez que ela evidencia algumas tensões. Nela, também, é possível notar que a *exemplificação/explicação* por fonte externa tende a gerar *concordâncias* e *discordâncias*, que não são seguidas de elaborações.

No que concerne a essa SA, é importante observar também que, num certo momento, eu fujo do meu papel de moderadora, ao tentar me engajar na deliberação, expressando uma *concordância*, assim como ao tomar o turno de St4 para realizar uma *explicação*. Conforme a proposta da Fundação Kettering, o moderador deve se restringir apenas a encorajar os participantes a deliberarem e expressarem suas opiniões, não realizando, assim, nenhum comentário ou expressando seu ponto de vista durante a deliberação. Destaco também as *discordâncias* de St5 que, em grande parte dos casos, são realizadas de maneira

mais sutil (STROMMER-GALLEY, 2007), sendo que, nas falas do aluno-professor, essas são mais efusivas.

Similarmente às SA já destacadas, a SA 23 também busca *engajamento pessoal* dos alunos-professores. Eu a inicio com uma exemplificação: “Ah, they started spreading rumors and they also recorded the tryst with the football players as well”; e após esclarecer o que aconteceu com a adolescente, com exemplificações, eu apresento minha *opinião*. Situação essa que ocorreu em mais dois momentos, configurando um desvio do meu papel de moderadora. Esse desvio também pode ser explicado pelo fato de os alunos-professores assumirem o papel de questionadores durante a deliberação.

Destaco o Excerto 11, momento em que realizo uma *explicação* direcionada à St5 e que, embora devesse me manter neutra na deliberação, exponho uma *opinião* sobre o tema.

**Excerto 11 – SA 23: turnos 521 a 542**

<p>T: So the boys were between fifteen and sixteen years old. Here, and they said that no time was the victim pressured into doing anything. That's what the boys said. <b>EXPLICAÇÃO</b></p> <p>St4: Well, lot of people like that kind of you know... <b>OPINIÃO</b></p> <p>(video)</p> <p>T: Now they are lighting candles for her ... <b>OPINIÃO</b></p> <p>St4: Always the same, right? <b>PC/D</b></p> <p>T: Yes, ahm, and as you were talking about the parenting thing, that, sometimes we do not know the person she didn't have parents, she was living with, it wasn't even relatives, was someone who kind of helped her. So...<b>EXPLICAÇÃO</b></p> <p>St4: People die. <b>OPINIÃO</b></p> <p>St5: People die Come on. <b>DISCORDÂNCIA</b></p> <p>St4: No just kidding ... <b>EXPLICAÇÃO</b></p> <p>T: Is that bullying? <b>PC/D</b></p> <p>St5: Yes. <b>OPINIÃO</b></p> <p>T: Yeah, but she consented <b>OPINIÃO</b></p> <p>St4: No, not the act of having sex ... <b>DISCORDÂNCIA</b></p> <p>St5: This is not the problem. <b>CONCORDÂNCIA</b></p> <p>St4: The problem was ... people started, I don't know, black mailing her, or trying to force her to do. <b>EXPLICAÇÃO</b></p> <p>St5: Why just on her, why not on the guys? <b>PESC</b></p>
<p>St4: Yeah, for example, I would think of something disgusting involving other men ... together ... so risos saliva and all getting mixed up. No way. Yeah, you know, it's dirty. <b>OPINIÃO</b></p> <p>St5: She wanted, they wanted, so, why? <b>OPINIÃO</b></p> <p>St4: It's just her? <b>PESC</b></p> <p>St5: Yes.</p> <p>St4: Yeah, because it always, ah. <b>OPINIÃO</b></p> <p>St1: Because like, guys like doing this recording <b>EXPLICAÇÃO</b></p> <p>St4: Yes. Very sexist. <b>CONCORDÂNCIA</b></p>

**Fonte:** a autora

Mais uma vez, retomando a discussão apresentada no Capítulo, entendo o fórum deliberativo no contexto de sala de aula como uma possibilidade de engajamento democrático, que apesar de sofrer influência do padrão IRA (SINCLAIR; COULTHARD, 1975) pode desenvolver atitudes democráticas visando à cidadania. Nesse segundo momento da aula/fórum do vespertino que deu continuidade à deliberação, o objetivo foi levar os alunos-professores à deliberação das três abordagens propostas pelo guia de discussão e, dessa maneira, chegar a um denominador comum sobre o tema. Nessa aula/fórum foram identificadas 17 SA,

sendo que apenas uma delas é iniciada por um aluno-professor, realçando meu papel como moderadora nesse momento.

Na busca por momentos dessa aula/fórum em que as elaborações são percebidas com maior frequência, sugerindo, então, maior envolvimento dos alunos-professores, selecionei 6 SA.

A primeira SA que destaco é a 26, que tem como tema central a abordagem 1 do guia de discussão, que visa à deliberação sobre a criação de uma política de tolerância zero para combater o *bullying* como uma possível solução para o problema. Eu inicio a SA com uma *exemplificação por fontes externas* seguida de uma *questão controversa (QC)*: *What do you like about this approach?*”, sendo esse o único momento em que falo durante a SA. Por outro lado, os alunos-professores realizam elaborações por *explicação*.

#### Excerto 12 – SA 26: turnos 611 a 618

St1: I think is not the right way to do it. Like if you are threatening the students to not practice bullying is. It's not nice. **DISCORDÂNCIA**

St5: I kind of like it. 'Cuz I think that those who practice anything that they won't to be caught or won't suffer any consequence should be punished. It's a way to send the message to other students about what will happen to them if they bully **DISCORDÂNCIA/EXPLICAÇÃO**

St1: But I think, ahm, like a process to teach the differences and how to respect each other, since you are a child and this is kind of, ok, is all a mess now so let's make a rule that you cannot do it because it's wrong but don't, doesn't explain why it's wrong and what are the consequences to the, the person who is suffering the bullying. **EXPLICAÇÃO**

St3: I think the problem is the if he goes somewhere which they, no, he know he won't be punished he will practice bully again I think punishment is important but also the, the, qual a palavra mesmo? **DISCORDÂNCIA/PDL**

St1: consciência **DEFINIÇÃO LINGUÍSTICA**

St4: Isso ... **DEFINIÇÃO LINGUÍSTICA**

St4: Raising awareness. **DEFINIÇÃO LINGUÍSTICA**

St3: You have to raise awareness, that must work **CONCORDÂNCIA**

St4: The good thing is since kids I guess we are talking about American schools, right, they are most of the time in school I guess It's a good place to start, you know, try to apply some policies against the problem, but you have to think about the time they're not in school so actually that's why you should get a reasonable mode as well. And also trying to be a little careful for not having people, like, living double lives, like it used to do at home they are saints because of their parents and demons at school, maybe they stop being the other way around so you need to get everyone involved, you know they cannot do at school they will do somewhere else. You know, when nobody is watching. **EXPLICAÇÃO**

**Fonte:** a autora.

O primeiro aspecto que destaco é a *discordância* de St1 à abordagem, afirmando que “ameaçar” os alunos não seria uma boa opção. A indicação de posições diferentes trazida por St5 faz com que St1 retome seu ponto

de vista com uma *explicação*. Nesse turno, o aluno-professor afirma que ensinar o respeito mútuo e seguir regras é uma opção melhor.

No que concerne a essa SA, é possível constatar que, por meio da argumentação, a deliberação (presente principalmente nas elaborações) foi capaz de facilitar a troca de ideias, possibilitando um diálogo no qual os pares consideram os pontos de vista que são expostos (DRYZEK, 2000, 2003; GUTMANN; THOMPSON, 2002, 2004). Os elementos essenciais para que haja deliberação, tais como expressar opiniões e discordâncias, engajar-se no tópico e dialogar com os participantes, são identificados nessa SA.

Ainda me referindo à, primeira abordagem do guia de discussão, evidencio a SA 28, que assim como a SA 26, apresenta um grau elevado de *elaborações*. A sequência se inicia com uma *questão controversa (QC)*, “*So, how do we, ahm, establish a policy that isn't either, ah, too strict or too loose?*”, realizada por mim e com engajamento de três alunos-professores.

Nessa SA, St4 retoma sua *opinião* sobre o estabelecimento de uma política de tolerância zero, ao responder minha pergunta sobre como estabelecer uma política que não seja muito rígida, para, assim, não termos alunos deixando a escola de maneira prematura (opção trazida pelo guia de discussão). St4 afirma, então, que não é possível uma política que não estabeleça tolerância zero e que, infelizmente, em alguns casos, isso será injusto. Já St5 muda sua opinião ao *discordar* do colega e ao declarar que esse tipo de política não é justo. Ao ser questionado pelo colega por um *pedido de sustentação por exemplificação (PEXP)*, o aluno-professor *explica* que, nesses casos, quem tem o poder de decisão são as autoridades da escola, e que não é possível que esses indivíduos que irão decidir as punições conheçam a criança/adolescente de maneira a aplicar a punição corretamente.

Contudo, são nos turnos seguintes que se percebe com mais clareza que os alunos-professores compreendem a complexidade do assunto.

**Excerto 13 – SA 28: turnos 636 a 645**

St5: And sometimes other things happens, and you don't know, and the kids don't say. <b>EXPLICAÇÃO</b>
St4: Yeah. Of course. <b>CONCORDÂNCIA</b>
St5: You still have to make a decision. <b>OPINIÃO</b>
St4: ... schools should develop, you know, in a way to prevent, ah, people from having this kind of ... What do you think St3? <b>EXPLICAÇÃO/ QC</b>
St3: I think this subject is hard. <b>OPINIÃO</b>
T: Why is it hard? <b>PEXP</b>
St3: I don't know, it's so hard to have an opinion about it because you have to know about how they impact have to think you are not talking about all of those ... so you know <b>EXPLICAÇÃO</b>
St4: Yeah, that's why I said the schools have to be well developed, you know? <b>ESCLARECIMENTO DA PRÓPRIA FALA</b> That they should involve the family as well <b>OPINIÃO</b>
St3: And is not
St4: And that they should involve both families as well when required
<b>OPINIÃO</b>

**Fonte:** a autora.

Como se observa no Excerto 13, é possível perceber a pedagogia deliberativa como uma prática que propicia habilidades de argumentação e incentiva os participantes a desenvolver um pensamento crítico por meio da expressão de ideias (CLAXTON, 2008), pois, ao ser questionado, St3 problematiza (por uma *explicação*) o fato de se tomar uma decisão ou de escolher um ponto de vista em detrimento de outro, pois é preciso pensar também no impacto que essas decisões terão em outras pessoas. Logo após, St4 retoma seu pensamento da SA 2 (Anexo E) com um *esclarecimento da própria fala* sobre a necessidade de envolvimento da família. Ao tentar dar continuidade a sua fala, o turno de St3 é tomado por St4, que reforça sua *opinião* emitida no turno anterior.

Os momentos de deliberação que deram ênfase à segunda abordagem são muito escassos, sendo inferido o fato de, ao iniciar a deliberação dessa abordagem (na SA 8) – cujo objetivo central é equipar as escolas e seus membros para lidar com o *bullying* –, eu opto por alternar as abordagens e tratar da terceira opção.

A SA 38 (que foi realizada antes do momento das reflexões, nos turnos 785 a 799) diz respeito à segunda abordagem, sendo iniciada, por mim, por uma *explicação por fonte externa* (leitura do guia de discussão). O que se percebe nessa SA é o engajamento de três alunos-professores: St1, St3 e St4.

Destaco o excerto 14:

**Excerto 14 – SA 38: turnos 793 a 799**

St4: Yeah, because that's the problem if you have the people affect psychological ... it's hard to encourage someone to respond to the aggressor. **EXPLICAÇÃO**

St5: And this would increase violence. **CONCORDÂNCIA**

St4: Yes **CONCORDÂNCIA**

St3: Because the people, the person who defend himself or herself will be practicing violence. **CONCORDÂNCIA**

St4: How to respond when somebody's hitting you? **QC**

St5: I think that teaching the victim how to defend, defend it's not a good, good alternative **DISCORDÂNCIA**

St4: But anyway raising students and teachers awareness on what is considered bullying and what is not, how to identify the situation, people's behavior from both sides, it's a of course, it's really useful on how to deal with the whole situation. **EXPLICAÇÃO**

**Fonte:** a autora.

Uma vez que o tempo despendido para a deliberação dessa abordagem foi menor, percebo que houve escassez de elementos que levassem a um grau elevado de elaborações. Outro fator que pode ter contribuído para isso foi o número de concordâncias que essa SA desencadeou, apontando que concordar e/ou discordar não leva o participante a realizar elaborações se não houver questionamentos que provoquem tais elaborações.

Enquanto que a segunda abordagem teve apenas duas SA, a terceira desencadeou cinco (SA 33 a 37). Para a análise da terceira abordagem, cujo tema de deliberação central era o envolvimento dos pais e da comunidade na conscientização sobre *bullying*, apresento a SA 35.

Eu inicio a SA com *pedido de sustentação por explicação (PEXP)*: “*I understand what you are saying... your point. But then another question: How do we bring these parents that do not participate or not aware of the situation to these public meetings or, ahm these groups to talk about Bullying and other issues?*”. Em contrapartida, os alunos-professores emitem opiniões por meio de *exemplificações*, *concordâncias*, *explicações* e *discordâncias*. A pergunta que faço e que dá início à SA busca como resposta uma maneira de fazer com que os pais e a comunidade participem de encontros que discutam o *bullying*.

Dois pontos de vista são evidenciados por meio de *exemplificações* nesse momento: St4 sugere oferecer comida de graça para atrair os pais, e St5 propõe que algum tipo de campanha seja feito. Logo depois de St5 *discordar* de St4 e *exemplificar* sua opinião, St5, então, *concorda* com o aluno-professor.

É nesse momento que St1 se manifesta com uma *explicação* em dois longos turnos:

**Excerto 15 – SA 35: turnos 704 a 711**

T: I understand what you are saying... your point. But then another question: How do we bring these parents that do not participate or not aware of the situation to these public meetings or, ahm these groups to talk about Bullying and other issues? **PEXP**

St4: Free food. **EXEMPLIFICAÇÃO**

risos

St5: No we can like ahm this could be your child. **DISCORDÂNCIA/EXEMPLIFICAÇÃO**

St4: Some kind of campaign **EXPLICAÇÃO**

St5: Yes. **CONCORDÂNCIA**

St1: But I think that most of parents still have the same thought that we had in the beginning, like, this is normal, we all pass through this and children have to pass through this to construct their character. It is a thought that we have, nowadays, because { sometimes I think that **IDENTIFICAÇÃO DE CONSENSO**

St4: we should

St5: the kid kills themselves } **OPINIÃO**

St1: Yeah (risos) Sometimes that this is a problem that is totally very hard to control, because everywhere there is a bully and everywhere there are people said that bullying is, ahm we still see this as a normal thing in school mainly. Of course, not in these extreme cases, but I don't know it's very hard to control. And to get parents to help with this. **EXPLICAÇÃO**

**Fonte:** a autora.

A primeira fala de St1 sugere uma identificação de consenso sobre o tema deliberado. Nesse âmbito, aponto para a pedagogia deliberativa como uma prática que nutre um olhar crítico sobre temas controversos e o engajamento em diálogo, seja em sala de aula ou na comunidade (MENDONÇA, 2013).

A pedagogia deliberativa no espaço da sala de aula age como uma ferramenta no desenvolvimento de habilidades de comunicação e promove a ligação entre educação e vida cívica (CREMIN, 1976; HORTON; FREIRE, 1990; ADDAMS, 1998). Ademais, pode trazer maior reflexão sobre um tipo de educação colaborativa, no qual alunos e professores podem dialogar por meio da criação de espaços que interligam as experiências dos alunos, decisões e ações coletivas, a habilidade de trabalhar coletivamente para a solução de um problema e de se manter aberto a novos pontos de vista (DOHERTY, 2012).

Sobre esse aspecto, saliento duas SA da aula/fórum que se referem ao momento das reflexões, a 39 e 41 (etapa final do fórum deliberativo). Na SA 39, é interessante notar que apesar de eu iniciar as reflexões do grupo com *uma questão controversa (QC)* – “*Alright. So just some reflections How has your thinking changed*

*about bullying?*” – direcionada para o grupo, obtenho resposta apenas de St3, que *opina* sobre a punição. O aluno-professor retoma sua posição inicial, na qual dizia acreditar que a punição era a melhor solução, e acrescenta que a punição precisa ser seguida também de uma conscientização. St3 menciona também a dificuldade em definir o que é *bullying* (por uma opinião).

### Excerto 16 – SA 39: turnos 801 a 822

<p>St3: Because it's not just about, about punishment or just about, ahm o nome mesmo? <b>OPINIÃO/PDL</b></p> <p>T: Awareness <b>AJUDA LINGUÍSTICA</b></p> <p>St3: Yeah.</p> <p>St1: Eu só lembro em português.</p> <p>St3: I don't know what is bullying. When it's bullying or not. <b>OPINIÃO</b></p> <p>St5: If I call you, You're a fucking Japanese. <b>EXEMPLIFICAÇÃO</b></p> <p>St3: I don't care. <b>OPINIÃO</b></p> <p>St5: In this tone, I fucking hate you, get out my country. <b>EXEMPLIFICAÇÃO</b></p> <p>St1: It's, it's, ah, it's complicated because for example, ah, you're talking before about negão, you call, I call my friends too, negão, neguinho, né? But nowadays it's not right, you cannot say that you have to say afro-descendente, but why it's ok for people who call me branquela azeda, polaca, ah? <b>ESCLARECIMENTO DA FALA DE OUTRO</b></p> <p>St3: asian frango...flango <b>EXEMPLIFICAÇÃO</b></p> <p>St1: Or something like that and it's not. <b>EXEMPLIFICAÇÃO</b></p> <p>T: So you do care. <b>PC/D</b></p> <p>St3: Wrong. No. <b>DISCORDÂNCIA</b></p> <p>T: Don't care, but I guess you care ... <b>OPINIÃO</b></p> <p>St3: No <b>DISCORDÂNCIA</b></p> <p>T: Because the Japanese generally, well, the stereotype Japanese generally prepare and make <b>EXEMPLIFICAÇÃO</b></p> <p>St3: No, I don't care, I don't see myself, I won't kill myself. I don't see it as a big problem <b>DISCORDÂNCIA/EXPLICAÇÃO</b></p> <p>St4: maybe not now, maybe the way we are talking about it but imagine everybody starts doing that to you from sometime. <b>EXEMPLIFICAÇÃO</b></p> <p>T: Long periods. <b>EXEMPLIFICAÇÃO</b></p>
<p>St4: Yeah, you know, maybe in five years term, maybe you start getting a little depressed about it and maybe you stop taking different positions different actions and decisions on what you are going to do based on the fact that you feel like that or you think that people are going to feel. <b>EXEMPLIFICAÇÃO</b></p> <p>St3: That's the problem, I don't know ... I, I, I can't, know, define, see, but if I'm a teacher, and I, I know something happen in my classroom to separate, What's a practice, they are practicing bullying or just a joke? <b>EXEMPLIFICAÇÃO QC</b></p> <p>St4: but how serious a joke can become? <b>QC</b></p>

Fonte: a autora.

Apesar das tentativas dos alunos-professores nesse momento do fórum, eles não conseguem chegar a um conhecimento partilhado sobre a definição precisa de *bullying*, mas chegam a um consenso de que é difícil estabelecer os limites do que é ou não *bullying*.

Já na SA 41, retomo as reflexões, iniciando com uma *questão controversa* (QC). Minha pergunta é seguida de três *identificações de consenso* vindas de St5, St2 e St4, respectivamente. Esse tipo de elaboração sugere que há um denominador comum. Sobre esse aspecto, Mathews (2014) afirma que o objetivo principal da deliberação é avançar em direção a um conhecimento partilhado no qual todos concordem com uma possível solução para o problema.

#### Excerto 17 – SA 41: turnos 840 a 844

T: Yeah, so can we identify any shared sense or any purpose? We got together? Or common idea? QC

St5: That should have punish. IDENTIFICAÇÃO DE CONSENSO

T: Punishment. AJUDA LINGUÍSTICA

St2: And that is hard to find a definition IDENTIFICAÇÃO DE CONSENSO

St4: That's really easy to cross a line. It's a very delicate issue. IDENTIFICAÇÃO DE CONSENSO

**Fonte:** a autora.

O conhecimento partilhado que os alunos-professores identificaram se refere à primeira abordagem sobre uma punição (política de tolerância zero) para quem comete *bullying*. Contudo, não são dadas maiores explicações ou maneiras possíveis de se chegar a essa punição. Eles também reconheceram que é difícil estabelecer os limites do que pode ser considerado *bullying*.

A análise das SA do primeiro momento da aula/fórum da turma do vespertino, por mim destacadas, demonstrou que, ao buscar engajamento pessoal dos alunos-professores, a maioria deles se manifesta, com um número elevado de elaborações, sugerindo uma deliberatividade por diferentes formas de iniciação.

Encontrei também evidências de que o fórum deliberativo em sala de aula pode apresentar características de aula. Aponto também o número elevado de perguntas dos alunos-professores nas SA, uma vez que foi possível perceber o engajamento dos alunos-professores nas perguntas dos colegas e nas contribuições para a argumentação.

Em suma, ao ouvirem os colegas para compreender as diversas opiniões, compartilhando as experiências pessoais, essa primeira aula/fórum foi capaz de provocar uma reflexão sobre o tema e sobre os próprios posicionamentos por meio da argumentação. Apesar de perceber que, em alguns momentos, a argumentação é usada para persuadir o outro (como o caso de St3 em SA 13), penso que os conflitos gerados foram capazes de promover a negociação dos significados partilhados.

O segundo momento da aula/fórum buscou deliberar sobre o tema *bullying* como uma forma de promover o desenvolvimento da criticidade, por meio da deliberação de temas controversos, considerando que tal prática possibilita a (re)construção de significados partilhados e a negociação de novos significados como uma habilidade capaz de contribuir para uma formação cidadã, como mencionado no Capítulo 1.

Na Seção seguinte trago a análise das duas aulas/fóruns que ocorreram na turma do noturno.

### 3.3.2 Turno do Noturno: Aula/Fórum 1

Assim como a análise anterior, busco dar ênfase nas elaborações que são desencadeadas pelas perguntas ou afirmações que dão início à SA, de acordo com a codificação proposta por Strommer-Galley (2007).

Em um primeiro momento, friso que a primeira parte da aula/fórum do noturno não foi gravada completamente por motivos técnicos. Contudo, é possível perceber nas SA analisadas que o engajamento dos alunos-professores foi escasso. Há um número excessivo de perguntas feitas por mim durante as SA na tentativa de engajar os alunos-professores na deliberação – objetivo inicial. Eu também inicio todas as SA com uma pergunta ou explicação/definição por fontes externas.

Estiveram presentes todos os 13 alunos-professores nesse primeiro momento da aula/fórum, mas nem todos os presentes se engajaram na deliberação, emitindo opiniões.

**Quadro 21** – Subcategorias da aula/fórum do noturno

<b>Sequência argumentativa (SA)</b>	<b>Turnos</b>	<b>Iniciação da SA</b>	<b>Caracterização</b>	<b>Recorrência/ Participante(s)</b>
SA 1	19 a 26	<b>PD (T)</b>	PD	1/T
			DEFINIÇÃO	1/St6
			PESC	1/T
			CONCORDÂNCIA	2/St1
			PC	1/T
SA 2	27 a 34	<b>PEP (T)</b>	OPINIÃO	4/St1 (1), St2 (1), St6 (1), St12 (1)
			DEFINIÇÃO	1/St5
			PD	1/T
			CONCORDÂNCIA	1/St1
SA 3	35 a 46	<b>PD (T)</b>	DEFINIÇÃO	1/St12
			PEP	3/T
			OPINIÃO	1/St5
			CONCORDÂNCIA	2/St7
			PE	1/T
			EXPLICAÇÃO	1/T
			NARRAÇÃO	1/St8
SA 4	47 a 55	<b>EXEMPLIFICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS (T)</b>	PD	1/T
			OPINIÃO	2/St1
			PEXP	1/T
			CONCORDÂNCIA	2/St12 (1), St6 (1)
			DISCORDÂNCIA	1/St12
SA 5	56 a 66	<b>DEFINIÇÃO POR FONTES EXTERNAS/QC (T)</b>	EXEMPLIFICAÇÃO	2/St5
			PDL	1/St5
			DEFINIÇÃO/AJUDA LINGÜÍSTICA	1/T
			PC	1/T
			PE	1/T
			OPINIÃO	3/St11 (2), St1 (1)
SA 6	67 a 70	<b>DEFINIÇÃO POR FONTES EXTERNAS (T)</b>	PDL	1/St2
			DEFINIÇÃO	1/T
			QC	1/T

Sequência argumentativa (SA)	Turnos	Iniciação da SA	Caracterização	Recorrência/ Participante(s)
SA 7	71 A 81	<b>DEFINIÇÃO POR FONTES EXTERNAS (T)</b>	PC/D	1/T
			EXEMPLIFICAÇÃO	1/St8
			EXPLICAÇÃO	4/St6 (3), T (1)
			QC	1/T
			EXEMPLIFICAÇÃO	2/St6
			IDENTIFICAÇÃO DE CONSENSO	1/St6
			PEXP	1/T
			PC/D	1/T
SA 8	82 a 115	<b>PEP (T)</b>	PESC	1/T
			PD	1/T
			PC/D	4/T
			OPINIÃO	5/St12 (2), St1 (1), St11 (2)
			CONCORDÂNCIA	3/St1 (1), St5 (1), St 11)(
			PESC	1/T
			EXEMPLIFICAÇÃO	7/St1 (1) , St5 (1), St10 (1), T (2), St8 (1), St11 (1)
			PC	2/T (1), St12 (1)
			EXPLICAÇÃO	4/St1 (2), St10 (1), T (1)
			PEXP	1/T
SA 9	116 a 130	<b>DEFINIÇÃO POR FONTES EXTERNAS/QC/PC/D</b>	DISCORDÂNCIA	1/St10
			ESCLARECIMENTO DA FALA DE OUTRO	1/St1
			PDL	1/St1
			DEFINIÇÃO/AJUDA LINGÜÍSTICA	1/ T
			PDL	2/St1 (1), St9 (1)
			DEFINIÇÃO/AJUDA LINGÜÍSTICA	2/St5 (1), T (1)
PESC	2/St1 (1), St12 (1)			
CONCORDÂNCIA	1/St1			
PC/D	1/T			
OPINIÃO	1/St13			
IDENTIFICAÇÃO DE CONSENSO	1/St13			

Sequência argumentativa (SA)	Turnos	Iniciação da SA	Caracterização	Recorrência/ Participante(s)
			QC NARRAÇÃO	1/T 2/St9
			PC EXEMPLIFICAÇÃO	1/T 1/St1
SA 10	144 a 181	<b>EXEMPLIFICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS/PC (T)</b>	EXEMPLIFICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS	1/T
			PC/D	3/T (2), St6 (1),
			EXEMPLIFICAÇÃO	6/ T (1), St2 (1), St7 (1), St11 (1), St3 (1), St6 (1)
			CONCORDÂNCIA	2/St3 (1), St11 (1)
			OPINIÃO	2/St11
			PC	4/St6 (2), T (2)
			DISCORDÂNCIA	2/St2 (1), St7 (1)
			PESC	2/T (1), St3 (1)
			EXPLICAÇÃO	5/ St6 (3), T (1), St7 (1)
			ESCLARECIMENTO DA FALA DE OUTRO	3/ T (2), St3 (1)
			PEXE	2/T
			PDL	1/St3
			DEFINIÇÃO/AJUDA LINGÜÍSTICA	1/T
			PEXP	3/T
SA 11	182 a 185	<b>EXPLICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS/QC (T)</b>	EXPLICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS	1/T
			OPINIÃO	1/St6
SA 12	186 a 197	<b>PEXP (T)</b>	EXPLICAÇÃO	4/St10 (1), St3 (1), St7 (1), T (1)
			EXEMPLIFICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS	1/T
			PC/D	2/T (1), St1 (1)
			PESC	2/St8 (1), T (1)
			CONCORDÂNCIA	2/St10 (1), St3 (1)
			OPINIÃO	2/St1 (1), St10 (1)
SA 13	198 a 206	<b>PC/D (T)</b>	DEFINIÇÃO/AJUDA LINGÜÍSTICA	2/T (1), St8 (1)
			EXEMPLIFICAÇÃO	1/T

Sequência argumentativa (SA)	Turnos	Iniciação da SA	Caracterização	Recorrência/ Participante(s)
			OPINIÃO	1/St1
			DISCORDÂNCIA	1/St6
			EXPLICAÇÃO	1/St1
			PE	1/St6
			PESC	1/St1
			EXPLICAÇÃO	2/St6 (1), St1 (1)
SA 14	207 a 221	<b>EXPLICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS/PC/D (T)</b>	PENT	1/T
			NARRAÇÃO	3/St1
			PDL	3/St1 (2), T (1)
			DEFINIÇÃO/AJUDA LINGUÍSTICA	3/St6 (1), St2 (1), T (1)
			CONCORDÂNCIA	1/T
			PESC	1/St6
			PC/D	2/T
			PESC	1/St6
			DISCORDÂNCIA	1/St6
			EXPLICAÇÃO	1/St6
SA 15	222 a 225	<b>EXPLICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS/PC/D (T)</b>	PEXP	2/St2 (1), T (1)
			EXPLICAÇÃO	1/St2
SA 16	226 a 228	<b>EXPLICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS/PC/D (T)</b>	CONCORDÂNCIA	2/St6 (1), St8 (1)
			EXEMPLIFICAÇÃO	1/ St6
			EXPLICAÇÃO	1/St8
SA 17	229 a 274	<b>EXPLICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS/QC (T)</b>	OPINIÃO	3/St3 (2), T (1)
			PESC	4/T (3) St10 (1)
			CONCORDÂNCIA	6/St10 (4), St3 (1), St6 (1)
			NARRAÇÃO	1/St10
			PDL	1/St10
			DEFINIÇÃO/AJUDA LINGUÍSTICA	2/T (1), St10 (1)
			EXEMPLIFICAÇÃO	4/St3 (1), St10 (2), St6 (1)
			EXPLICAÇÃO	8/St3 (1), St10 (4), St6 (2), T (1)
			PC/D	3/ T (2), St3 (1)

Sequência argumentativa (SA)	Turnos	Iniciação da SA	Caracterização	Recorrência/ Participante(s)
			ESCLARECIMENTO DA PRÓPRIA FALA	1/St10
			PEXP	2/St3 (1), T (1)
			DISCORDÂNCIA	1/St10
			PE	1/T
SA 18	275 a 300	<b>PC/D (T)</b>	PC/D	4/ T (3) , St2 (1)
			PESC	1/St1
			EXPLICAÇÃO	1/T
			OPINIÃO	7/St3 (3), St1 (3), St2 (1)
			PC	1/T
			CONCORDÂNCIA	2/St2 (1), St8 (1)
			DISCORDÂNCIA	1/St6
SA 19	300 a 350	<b>ESCLARECIMENTO DA FALA DE OUTRO/PEXE (T)</b>	OPINIÃO	8/St1 (4), St10 (2), St3 (1), St6 (1)
			PEXE	3/T
			EXEMPLIFICAÇÃO	8/St3 (5), St6 (1), St10 (1), St5 (1)
			EXPLICAÇÃO	6/St1 (4), St10 (1), St6 (1)
			PC/D	3/T (2), St6 (1)
			NARRAÇÃO	2/St1
			DEFINIÇÃO/AJUDA LINGUÍSTICA	2/St6 (1) T (1)
			IDENTIFICAÇÃO DE CONSENSO	1/St6 (1), St10 (1)
			PDL	2/St1 (1), St3 (1)
			PESC	3/St3
			DISCORDÂNCIA	4/St3 (2), St1 (2)
			CONCORDÂNCIA	6/St10 (4), St3 (2)
			PC	2/T
			QC	2/T
SA 20	351 a 369	<b>EXPLICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS (T)</b>	EXPLICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS	1/T
			CONCORDÂNCIA	4/St1 (2), St10 (1), St3 (1)
			EXEMPLIFICAÇÃO	2/T (1), St3 (1)

Sequência argumentativa (SA)	Turnos	Iniciação da SA	Caracterização	Recorrência/ Participante(s)
			OPINIÃO	3/St3 (1), St6 (2)
			PC/D	1/T
			PEXP	2/St3 (1), T (1)
			EXPLICAÇÃO	3/St1 (1), St3 (1), St6 (1)
			PENT	1/T
			PESC	1/T
			PC	1/St10
SA 21	370 a 398	<b>EXPLICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS (T)</b>	PESC	2/T
			PEXP	3/T
			OPINIÃO	9/St6 (3), St3 (2), St7 (1), T (1), St1 (2)
			PEXE	1/T
			EXEMPLIFICAÇÃO	5/ St7 (1), St3 (1), St6 (1), St1 (2)
			PC	1/T
			PC/D	1/T
		QC	2/T	
SA 22	399 a 424	<b>QC PC/D (T)</b>	PDL	1/St1
			OPINIÃO	12/St10 (4), St1 (4), St6 (2), St7 (2),
			QC	3/T
			PC/D	3/T
			PESC	3/T
			PEXP	1/St2
			CONCORDÂNCIA	2/St1 (1), St4 (1)
		DISCORDÂNCIA	1/St6	

**Fonte:** a autora.

Para a análise destaco a SA 3, em que é possível perceber que busco o *engajamento pessoal* dos alunos-professores por meio de várias perguntas.

**Excerto 18**– SA 3 turnos 35 a 46

T: And a bystander? **PD**

St12: Someone who watches the bully bullying someone and don't do anything **DEFINIÇÃO**

T: Have you ever being in this position? **PEP**

St5: Yes **OPINIÃO**

St7: Yes **CONCORDÂNCIA**

T: Watching fights arguments **PE**

St12: People being bullied **CONCORDÂNCIA**

T: St8? Have you ever been a bystander? just watching? **PEP**

St8: hum

T: Like in school fighting.. boys fighting... **EXPLICAÇÃO**

St8: When I my age my time it was very peaceful a long time ago **NARRAÇÃO**

T: And bullied? **PEP**

**Fonte:** a autora.

Os turnos dessa SA (assim como ocorre em outros) são seguidos de pausas longas. São nesses momentos em que eu, na busca por engajamento (partindo do princípio de que falar é fundamental em uma deliberação), realizo diversas perguntas.

Da mesma maneira que a SA 3, as SA 1, 2, 4, 5, 6, 7 são marcadas por poucas *elaborações* (em alguns casos, nenhuma) e um número elevado de perguntas realizadas por mim. Porém, nas SA 8 e 9, o padrão não se repete, pois temos o engajamento de alguns alunos-professores na deliberação.

Início a SA 8 com um *pedido de relato de experiência pessoal (PEP)* perguntando se os alunos-professores já tiveram algum apelido na infância. No momento em que St1 responde, de maneira afirmativa, pergunto se ele gostaria de compartilhar com o grupo (*Pedido de concordância/discordância*) Ao perceber que eles não queriam se engajar na conversa, realizo um *pedido de esclarecimento (PESC)* na busca de maiores esclarecimentos sobre a *opinião* apresentada. Ao obter a resposta de St12, que afirma não se sentir confortável para compartilhar o apelido, realizo um *pedido de esclarecimento (PESC)*: “*If it is uncomfortable for you is bullying?*”.

Nos turnos que se seguem, há, então, o engajamento de St5, St10, St12, St8, St11, com *explicações* e *exemplificações*, em que todos compartilham apelidos de infância com os colegas.

Um ponto a ser salientado é minha *explicação*, que é seguida de um *pedido de sustentação por explicação (PEXP)*. Nela, eu me engajo na deliberação e, em seguida, peço que os alunos-professores sustentem suas opiniões com exemplificações. Ao perceber a dificuldade que os alunos-professores estavam apresentado em deliberar, faço uma *exemplificação*:

### Excerto 19 – SA 8: turnos 96 a 112

T: For me being called names was ok I it did not affect me but for example being called free willy affected you somehow? **EXEMPLIFICAÇÃO PEXP**

St10: ahm

T: Let's.. ok because you felt that it was unfair you felt uncomfortable... **EXPLICAÇÃO**

St10: I really don't care I knew that I was fat **DISCORDÂNCIA**

T: Yes Let's pretend you do care... just a nickname that people receive in a different way **EXEMPLIFICAÇÃO**

St12: If you don't care if the bullied if the person doesn't care it is not bullying if you care than it is **OPINIÃO**

St8: When I was adolescent it was pinóquio it was so cruel **EXEMPLIFICAÇÃO**

St11: They called me Olivia Palito **EXEMPLIFICAÇÃO**

St1: Nooooosaaa que feio **OPINIÃO**

St11: eu não gostava **OPINIÃO**

T: because you care? **PC/D**

St11: yes **CONCORDÂNCIA**

T: So that is bullying? **PC/D**

St11: yes **OPINIÃO**

St1: I think what St8 is saying is that it is natural from the adolescence there is students in the classroom they start to find defeitos? **ESCLARECIMENTO DA FALA DE OUTRO PDL**

T: defects **AJUDA LINGUÍSTICA**

St1: Defects on the person to say bad things about the person **EXPLICAÇÃO**

**Fonte:** a autora.

Em relação ao papel do moderador no fórum, Gastil e Dillard (1999) salientam que esse tem a função de explicitar as regras de respeito mútuo e realizar conexões pessoais entre os participantes e o tema que está sendo discutido. Esses

são momentos da deliberação, que buscam o diálogo democrático e a prática do processo deliberativo.

É possível observar que no Excerto retirado da SA 8 os alunos-professores não se sentem motivados a deliberar sobre o tema escolhido, apesar de eu buscar a participação deles por meio de perguntas. A ausência de muitas elaborações sugere tal falta de engajamento.

Assim como na SA8, a SA 9 também revela uma ausência de engajamento, uma vez que são realizadas apenas cinco *elaborações*. Início a SA com uma *definição por fonte externa*, uma QC e uma PC/D. Nessa definição apresento os tipos de *bullying* que foram categorizados pelo *site* <stopbullying.gov> (Figuras 4 e 5). Após alguns esclarecimentos linguísticos (*definição/ajuda linguística*), realizo uma PC/D:

#### Excerto 20 – SA 9: turnos 122 a 127

T: What about excluding and rejecting? **PC/D**

St13: I think they took ahm lots of different kinds of things that happen in any social group and put it all together in a category and call it bullying because like St6 said all these things also happened and the people ahm always had to learn how to deal with those things you know it is not a new thing that appeared ten years from now it always happened **OPINIÃO IDENTIFICAÇÃO DE CONSENSO**

T: Any comments? **QC** \*para todos os alunos

St9: I was teaching Cassio Leite at Cassio Leite school and ahm I don't know if you heard about the girl esfaqueou **NARRAÇÃO PDL**

T: Stabbed **DEFINIÇÃO INGUÍSTICA**

St9: Stabbed the other girl because of bullying ahm she was sofria bullying **NARRAÇÃO**

**Fonte:** a autora.

St13 (Excerto 20) questiona a classificação realizada pelo *site* e, em seguida, faz uma *identificação de consenso* sobre a fala de St6, afirmando que, no passado, o *bullying* era uma prática comum e que as pessoas apenas aprendiam a lidar com essas situações. Realizo, então, uma *questão controversa* (QC), e St9 narra um caso de *bullying* em uma escola que trabalhou, buscando explicar para St13 que a situação talvez não seja tão simples como a colega coloca.

Atuando como moderadora, tenho um papel privilegiado na deliberação, o que é percebido nos momentos em que inicio as SA. Contudo, há uma ausência de engajamento em relação ao tema a ser discutido, uma vez que as falas não interagem com a dos colegas, pois simplesmente os alunos-professores só

respondem quando solicitados. Outro ponto que saliente são as respostas sucintas dos alunos-professores: eles não fazem explicações, narrações, exemplificações, entre outras elaborações.

Dialogar de maneira colaborativa, mantendo-se aberto a pontos de vista e se comprometendo com o diálogo são maneiras de se cultivar um ambiente propício a deliberação. O compartilhamento de experiências pessoais é parte da etapa de engajamento pessoal, que pode levar a outras etapas de consideração de alternativas, situação que não entramos na primeira aula/fórum do noturno.

Após a etapa de engajamento pessoal, estabeleço as regras que correspondem à fase inicial do fórum (SA 10), seguidas da problematização do assunto (também em SA 10), e, logo após, trato das abordagens do guia de discussão.

Após o estabelecimento das regras, é mostrado um vídeo inicial que apresenta as abordagens trazidas pelo guia de discussão. A fase de engajamento pessoal, que poderia vir em seguida, é realizada na aula/fórum anterior. Portanto, parto para a deliberação das abordagens. No que se refere às abordagens trazidas pelo guia de discussão, noto uma predominância de SA sobre a primeira abordagem (8) – as abordagens 2 e 3 possuem uma e duas SA, respectivamente. No momento das reflexões, uma SA foi identificada.

Início essa etapa da análise com a SA 10, em que estabeleço as regras para a deliberação, problematizo o tema com uma exemplificação por fontes externas, um *pedido de confirmação (PC)* no turno seguinte, faço um *pedido de concordância/discordância (PC/D)*. Nessa SA faço três elaborações: *dois esclarecimentos da fala de outro*, uma *explicação* e uma *exemplificação*. No que tange aos alunos-professores, as elaborações foram por *exemplificações*, *explicações* e um *esclarecimento da fala de outro*.

Eu inicio a deliberação com um *pedido de confirmação (PC)* na SA 10 e, em seguida, trago a *exemplificação por fonte externa* do guia de discussão para a apresentação do tema. Ao não perceber o engajamento dos alunos-professores, faço um *pedido de concordância/discordância (PC/D)* e, então, tenho o engajamento de cinco alunos-professores:

### Excerto 21 – SA 10: turnos 150 a 159

T: Do you think it is a problem to be solved in schools? { or probably } PC/D  
 {St6: I think it happens}

more in school and that must be so ahm solved ways to deal with that in school in both cases right but I mean ahm more in school and ahm the families should be addressed specially with the bullies the family must be noticed notified and they have to try to resolve the matter they must be called at school to EXEMPLIFICAÇÃO

St3: Licença (\*entra na sala)  
 St11: Because it is in the family CONCORDÂNCIA

St6: Do you think it is more the family thing or the family its in the neighborhood? or it happens more in schools? PC/D

St11: The teacher the teacher OPINIÃO

St6: The teacher should take care of the matter? PC

St11: yes OPINIÃO

St2: I guess that this problem of bullying most happen in the in the school but I think that the problem can be solved inside of the family like education the teacher has to teach and like try to to teach these child children how to be in the society but the family is the beginning of all of all the children I guess the education starts in the family DISCORDÂNCIA/EXEMPLIFICAÇÃO

St7: It's a group work teachers can't just solve it alone and fathers can't solve it alone either because they are not in schools to see what is happening so they should talk ahm parents shouldn't be doing alone and teachers must ahm intervene? when some bullying happens in school when they see something suspicious or aggression DISCORDÂNCIA/EXEMPLIFICAÇÃO

Fonte: a autora.

Apesar de no fórum deliberativo o papel de questionador ficar com o moderador, as perguntas podem também ser realizadas pelos próprios participantes. Nesse caso, temos um *pedido de concordância/discordância (PC/D)* de St6 direcionada para St11, em que o aluno-professor questiona o colega sobre o ambiente em que o *bullying* pode ocorrer com mais frequência. Ao emitir sua *opinião*, St11 é novamente questionado pelo colega com uma PC. Ele, então, reitera sua *opinião*, mas St2 *discorda* do colega.

Como afirma Strommer-Galley (2007), a discordância indica uma diversidade de pontos de vista sobre o tema, e pessoas que diferem das opiniões podem ter seus pontos de vista reforçados com elaborações. Nesse ponto, a *discordância* de St7 resume as opiniões apresentadas até o momento.

Por esse ângulo, Alfaro (2008) aponta que o ensino/aprendizagem que pode acontecer por intermédio da pedagogia deliberativa possibilita o desenvolvimento de habilidades que visam a um trabalho colaborativo. Podemos perceber essa construção de significados compartilhados ao longo dessa SA, pois no momento em que realizo um *esclarecimento da fala de outro* (na sequência), que é seguido de uma *concordância* de St3 e de duas perguntas minhas – *um pedido de*

*confirmação (PC) e um pedido de sustentação por exemplificação (PEXE) –*, há uma sequência de *exemplificações e explicações* dos alunos-professores, sendo que as falas dos alunos se complementam ao longo dos turnos.

### Excerto 22 – SA 10: turnos 169 a 180

T: Like it is what you're saying right? we should start in the family and then it continues in the school but let's assume that parents do not participate how... what actions can be taken what actions are possible to make it work? **PC PEXE**

St4: entra na sala

St11: Start with a conversation the the with the children do the... **EXEMPLIFICAÇÃO**

St3: The parents they only go to school when they are asked right? They go to school in meetings I don't know how it works **PESC**

T: when they are asked **EXPLICAÇÃO**

St3: ahm Ok I think it should happen more meetings between parents and teachers **EXEMPLIFICAÇÃO**

T: How could we make them participate? parents participate? **PEXP**

St6: Yes I mean they have meetings they are supposed to keep come to school to have meetings with the teachers and and ahm **pedago** pedagogical crew but they sometimes they don't even go too much right? so something else must be done I guess in order to put together the parents the school the parents and to work with the kids and education in general so both both sides would be working together to to find better ways to educate **PC EXPLICAÇÃO**

T: how can we do that? **PEXP**

St6: I mean once the kid has a problem they might be sent counseling or psychological counseling the parents should be addressed they should be like noticed notified that the kids are having problems they can't so socialize it not possible socializing right sometimes there must be levels some sometimes sort of levels that we see manipulate oh this kind of bullying the kid and stuff would resolve this kind of bullying but something that goes beyond the line something that creates bigger problems then they should be addressed parents should be called to school and then they must go to counseling ahm I in Brazil we see kids carrying guns to schools and threatening the other ones and even teacher ahm like violent crimes you know **EXPLICAÇÃO/EXEMPLIFICAÇÃO**

T: You say should because its in the ideal plan right? what can we actually do? is it possible for parents and teachers to work together to avoid bullying? **PC PEXP PC/D**

\*Pergunta direcionada para St6

St7: It's possible they have to be willing to do it because when bulling happens at school we should report it to parents and then parents should talk to their kids about it... but it doesn't actually happen and rarely teachers talk to parents about bullying and risos even more rarely parents talk to their children about how happen and why happens ahm they must be willing to do that otherwise we can't force them **EXPLICAÇÃO/OPINIÃO**

**Fonte:** a autora.

Ao perceber que os alunos-professores não responderam à pergunta colocada, eu a refeito com três perguntas: um pedido de confirmação (PC), um *pedido de sustentação por exemplificação (PEXE)* e um *pedido de concordância/discordância (PC/D)*. St7, então, *explica* que os pais e os agentes da escola precisam estar dispostos a trabalhar juntos, pois não é possível forçar ou garantir que eles participem.

Na SA 16 apresento a segunda abordagem, lendo um trecho do guia de discussão (*explicação por fontes externas*) que afirma que “*devemos equipar as escolas para lidar com o bullying. O bullying é melhor abordado quando enfatizamos as medidas preventivas nas escolas, promovendo uma cultura de respeito e fazendo uso de programas para reduzir o bullying*”. Em seguida, faço um *pedido de concordância/discordância (PC/D)*, questionando se a segunda opção é melhor.

Dois alunos-professores se engajam nesse momento:

### Excerto 23 – SA 16: turnos 226 a 228

T: Option two they say that we should equip schools to address bullying so how would we do that? Bullying is best addressed by focusing on preventive measures in schools schools should foster a culture of respect and make use of proven programs to reduce bullying Do you think option two is better? or worse? What is good what is bad in each of them? **EXPLICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS PC/D**

St6: I like that option two and if it happens there is a way to track you know and if they have problems that they wanna have these kids going to sports or trying to to get energy to some some you know extra classes activities promoting competition throughout in sports or you know arts they have those options they don't gonna be have time to waste you know **CONCORDÂNCIA EXEMPLIFICAÇÃO**

St8: In Brazil has a sentence “melhor prevenir do que remediar” ahm if the school to start to talk about bullying ahm at the beginning of the course the first year for example maybe the results will appear **CONCORDÂNCIA EXPLICAÇÃO**

**Fonte:** a autora.

Entre as várias atribuições do moderador, uma delas é ajudar os participantes a entender as diferentes perspectivas, resumir a deliberação de tempo em tempo e gerenciar o tempo para que todas as abordagens sejam discutidas. Porém, contrariamente a isso, na SA 17 eu retomo à abordagem 1, e na SA 18 eu fujo do tema da deliberação com um engajamento pessoal. Além disso, eu continuo na abordagem 1 na SA 10, sinalizando que o papel do moderador não estava claro.

Na SA 19 eu inicio com um *esclarecimento da fala de outro* (resumo da deliberação até o momento) e, em seguida, faço um *pedido de sustentação por exemplificação (PEXE)* buscando que os alunos-professores me respondam como desenvolver as habilidades sociais que foram mencionadas previamente (em SA 17 por St3 – Anexo E). Ao perceber que os alunos-professores não estão se engajando, eu repito a pergunta e a reformulo logo em seguida.

ST6, então, realiza uma *identificação de consenso* com a fala de St1 e *explica* que, em casos extremos, o aluno deve ser expulso; em seguida, ele *exemplifica* sua fala. Peço, então, que os alunos-professores se engajem na

deliberação por um *pedido de concordância/discordância (PC/D)*, destacada no Excerto 24.

### Excerto 24 – SA 19: turnos 305 a 324

St6: I mean in extreme cases like St1 said they can be sent to to be considered how can I say expelling mandado pra fora ou to court I mean specially in Brazil we see kids that go armed to school and you know they're more like criminals already I mean extreme cases should be taken out they should leave  
**EXPLICAÇÃO IDENTIFICAÇÃO DE CONSENSO EXEMPLIFICAÇÃO**

T: Do you agree?**PC/D**

St1: I think that problematic students they have problem in their families house a background but he not just only this case of how can I say to respond to answer that they should have bad behavior because in the school that I used to teach the students would like like that the students you know everybody is studying and if one student hit somebody or kick somebody any disagreement with him he would go to the principal's office and then he would he would be **OPINIÃO NARRAÇÃO**

St6: Suspended? **AJUDA LINGUÍSTICA**

St1: Yeah can be he would the head of the school used to call their parents the students's parents and then they would have a meeting and then they talk about the students behavior and etc then the student would get a second chance and or he would go to another school and then in the third time he would go to promotora and then the promotora decide what would happen to him. So everybody has a chance of don't do bad things  
**OPINIÃO EXPLICAÇÃO**

St6: We all see in our internship the students the kids you know they bad behavior they're always interfering in class it's usually always the same ones right? **IDENTIFICAÇÃO DE CONSENSO PC/D**

St1: I think for everybody they should how can I say aviso? **PDL**

T: A warning **AJUDA LINGUÍSTICA**

St1: A warning if the son of a bitch do it again he should be expelled because the school is a space to socialize so if he can't socialize he can't be there so ele tem que sair dali need to have to go out to drop out se ele não serve pra socializar então **EXPLICAÇÃO**

St3: But what would happen to him { outside the school? **PESC**  
 St1: God knows **OPINIÃO**

St1: Because he is...

St3: But then he would do something bad to your family because he didn't you know got the help he needed  
**DISCORDÂNCIA EXEMPLIFICAÇÃO**

St1: But I used to have student and I **NARRAÇÃO**

St10: you can't know **OPINIÃO**

St1: ahm? sorry

St10: Education is for all **OPINIÃO**

St1: It is for all, but if the student can't receive education or can't be polite be part of this group so he will learn this on { the streets **DISCORDÂNCIA**

St3: but maybe they can we can help them **DISCORDÂNCIA**

St10: Yes **CONCORDÂNCIA**

St1: That is why they have a second chance you know **DISCORDÂNCIA**

**Fonte:** a autora.

A narração de St1, em resposta a minha pergunta, busca uma maneira de solucionar o problema, com a expulsão do agressor da escola após uma segunda chance. A posição conservadora de St1 é questionada por St3, quando o

aluno-professor sugere que algo ruim poderia acontecer com esse adolescente fora da escola e que, possivelmente, isso se voltaria contra ele: St3 – “*But then he would so something bad to your family he didn’t know got help he needed*”. A opinião de St10 – de que a educação é para todos – e de St3 – de que é possível ajudar esses indivíduos – não é capaz de fazer com que St1 pondere sua posição, mantendo, assim, seu ponto de vista inicial.

Percebo que na SA 19, assim como na SA 1 (Anexo E), os alunos-professores articulam suas opiniões, expressando concordâncias e discordâncias, com coerência acerca do tópico que está sendo deliberado. Há uma reciprocidade em relação às opiniões dos colegas, ou seja, os alunos-professores realizam trocas de ideias. Nesse aspecto, reitero a visão de educação para a democracia defendida neste trabalho, pois ela pode encorajar a prática da deliberação e propiciar espaços em que a argumentação pode acontecer por meio da troca de ideias e do engajamento, na construção de predisposições democráticas.

No que diz respeito à terceira abordagem do guia de discussão, têm-se duas SA. Menciono aqui a SA 20, onde essa abordagem tem início. Assim como em todas as SA desta aula/fórum, sou eu quem inicio a SA. A terceira abordagem menciona o engajamento da comunidade e dos pais no combate ao *bullying*. Ao apresentar a abordagem por uma *explicação por fonte externa*, há uma sequência de *concordâncias* de St1, St10 e St3. Em seguida, menciono um dos pontos trazidos pelo guia de discussão sobre uma das maneiras de se colocar essa abordagem em prática – por meio da identificação de sinais que possam indicar que uma criança está sendo intimidada (o que deve ser feito pelos pais). O contraponto que o guia apresenta está relacionado ao ambiente em que o *bullying* acontece, pois, uma vez que grande parte dos casos acontece na escola, a comunidade não tem responsabilidade em abordar o tema. Em seguida, realizo um *pedido de concordância/discordância (PC/D)*. Minha fala é seguida de um *pedido de sustentação por explicação (PEXP)* de St3 e de uma *opinião* de St6, já mencionada em outras SA, de que os pais devem participar sempre que chamados pela escola. Os turnos que se seguem podem ser vistos no Quadro 46.

**Excerto 25 – SA 20: turnos 62 a 68**

T: How can we make parents participate? Make them participate so that we would equip them? **PEXP**

St6: They have to go to meetings they have to respond whenever they are called **EXPLICAÇÃO**

T: I guess St7 mentioned right? They have to be willing to go but when they are not? **PENT PESC**

St3: I think that we the school should produce material ahm about bullying and send to their houses maybe **EXEMPLIFICAÇÃO**

St10: To catch their attention? **PC**

St3: Yeah like talking about it I don't know **EXPLICAÇÃO**

St6: Counseling they have to report if they they if the school call the parents to come to meetings they do not they don't go right they won't go right they don't show up then they should address that to a counseling like conselho tutelar to send somebody to the house to see what's going on and the it becomes ahm um nicho I think it works like that I mean specially in broken families they have to they need this support the counseling kind of support instead of taking the kids out of the family **OPINIÃO**

A fase final do fórum deliberativo, que corresponde às reflexões, é fomentada pelo moderador. Há dois tipos de reflexão, as individuais e as do grupo (Figura 2). Neste fórum, realizei apenas as reflexões do grupo, na SA 22, que corresponde à última SA da aula/fórum.

Eu inicio a SA 22 com duas perguntas, uma *questão controversa* (QC): “Como seu pensamento sobre o assunto mudou? Desde nosso primeiro encontro (em que se deliberou sobre bullying) até agora?”. O primeiro aspecto que saliento é a *opinião* de St1, de que é difícil deliberar sobre o assunto. Em seguida, faço outra *questão controversa* (QC) questionando se, na condição de grupo, conseguimos chegar a um conhecimento partilhado sobre o tema. A esse respeito, St1 responde negativamente, mas é *discordado* por St6.

**Excerto 26 – SA 22: turnos 399 a 408**

T: Right so some reflections how has your thinking about bullying changed so far? from the last meeting we had of the discussion until today? **QC**

St10: Yes **OPINIÃO**

St1: It's harder than I used to think **OPINIÃO**

T: And is there any common ground? Something we do agree? On the first option for example do we agree with zero tolerance? **QC**

St1: No **OPINIÃO**

T: No? **PESC**

St6: What's the question how can you measure that? How to be like... **OPINIÃO**

T: What about the second option? Do we agree with let me show you do we agree to equip schools to address bullying? **QC PC/D**

St1: No **OPINIÃO**

T: Teachers report bullying 25 hours remember the topics?

**Fonte:** a autora.

Em seguida, dou continuidade às reflexões por uma PC/D, questionando se foi possível chegar a um consenso na terceira abordagem. Nesse momento, cinco alunos-professores concordam com o pagamento de taxas ou multas para os pais que não participam de encontros quando solicitados pela escola.

### Excerto 27 – SA 22: turnos 410 a 423

T: What about the third one? Do we have any common ground? how to engage community parents and community in the topic and in the school? **PC/D**

St7: Paying fees **OPINIÃO**

St2: How much would be that? **PEXP**

St6: Being charged **OPINIÃO**

St7: For parents that would work **OPINIÃO**

T: Do you agree? **PC/D**

St10: Yes **OPINIÃO**

St1: Yes **CONCORDÂNCIA**

St4: Yes **CONCORDÂNCIA**

T: Yes? everyone? ok ahm and the last one ahm what topics or what ideas do you think would be better for us to work again and develop on the issue? **QC**

St10: I think the consequences **OPINIÃO**

T: For the bullies? **PESC**

St10: Yes **OPINIÃO**

St1: The engagement of the parents family **OPINIÃO**

**Fonte:** a autora.

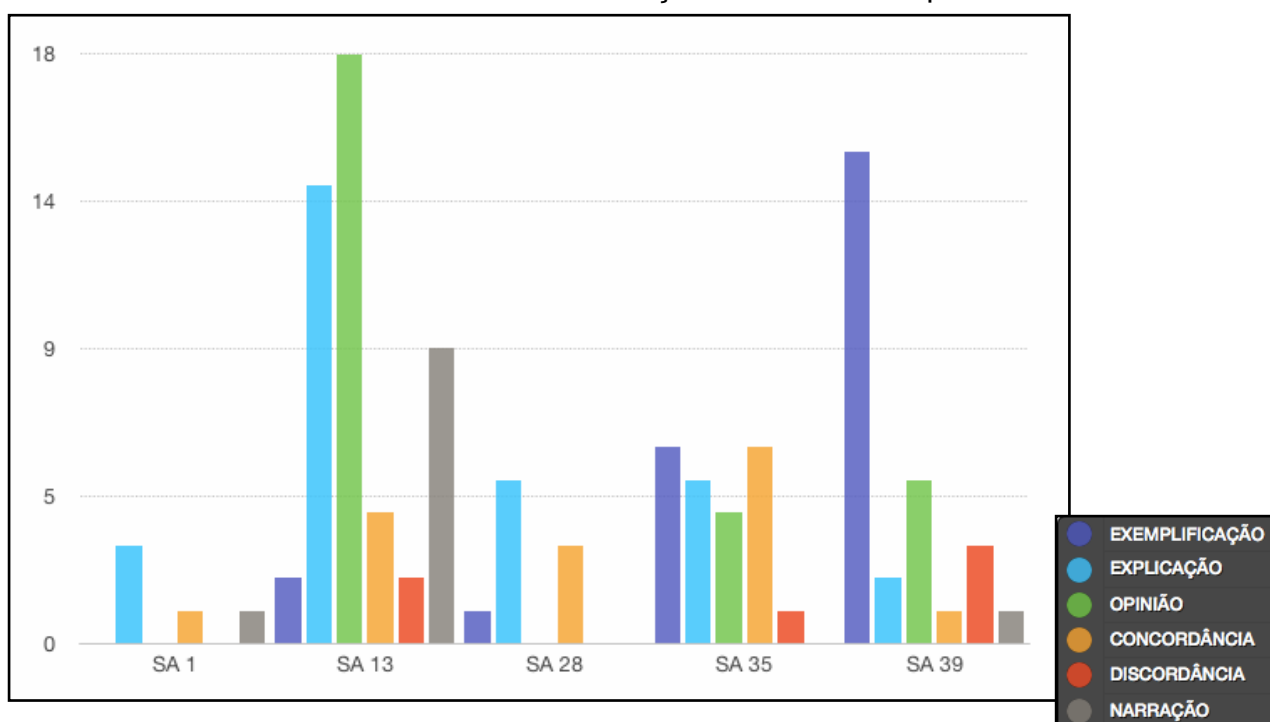
A última pergunta: “*What topics or what ideas do you think would be better for us to work again and develop the issue?*” (QC) se refere à etapa “próximos passos” do fórum, em que se busca pensar o que deve ser melhorado ou repensado para uma próxima deliberação sobre o tema. Em relação a esse questionamento, apenas S10 manifesta sua *opinião*, afirmando ser necessário repensar as sanções que aqueles que cometem *bullying* devem sofrer, e St1 menciona o engajamento dos pais e da família.

Essa análise demonstrou que a deliberação reside na interação que é desencadeada por uma pergunta. A respeito dos elementos mencionados por Strommer-Galley (2007) como essenciais para perceber a qualidade de uma

deliberação, ressalto que os alunos-professores foram capazes de se expressar de maneira fundamentada, utilizando sobretudo, explicações e exemplificações; articularam as diversas opiniões, expressaram discordâncias, concordâncias e se engajaram nas falas dos colegas.

Destaco ainda que as perguntas que encorajaram a deliberação na turma do vespertino são, em sua maioria, questões controversas (SA 28 e 39) e *pedidos de relato de experiência pessoal* (SA 1 e 13), pois essas apresentam um número elevado de elaborações, o que pode ser observado no Quadro 20. A SA 35, que também possui um número elevado de elaborações, foi iniciada por um *pedido de sustentação por explicação (PEXP)*. Os tipos de contribuições que foram desencadeados por esses questionamentos foram majoritariamente de explicações (29), exemplificações (24), opiniões (27) e narrações (11). Os alunos-professores também expressaram concordâncias (15) e discordâncias (6).

**Gráfico 5** – SA com maior número de elaborações: turma do vespertino

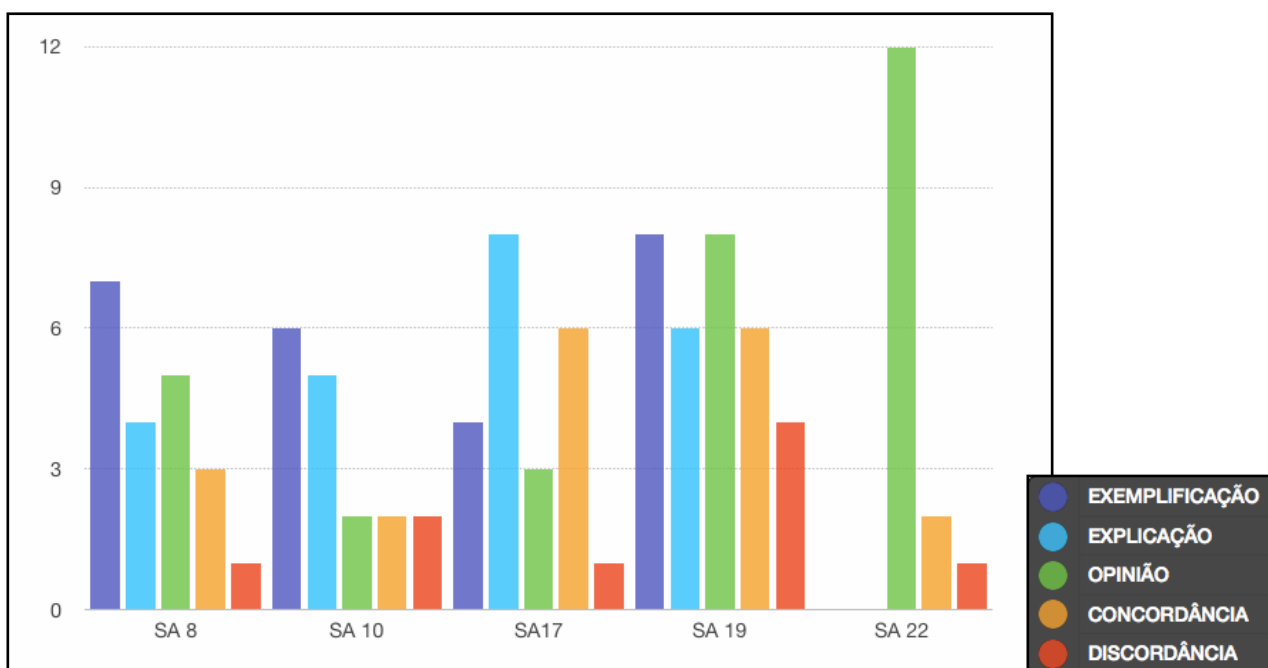


**Fonte:** a autora.

Na turma do noturno, as perguntas que desencadearam maior número de elaborações foram variadas (Quadro 21). Ressalto a SA 8, iniciada por um *pedido de relato de experiência pessoal (PEP)*, a SA 10, por um pedido de

confirmação, as SA 17 e 22, introduzidas por questões controversas, e a SA 19, por um *pedido de sustentação por explicação (PEXP)*, assim como na turma do vespertino, tiveram predominância de exemplificações (25), opiniões (31) e explicações (23). Também foram encontradas concordâncias (19) e discordâncias (19).

**Gráfico 6** – SA com maior número de elaborações: turma do noturno



**Fonte:** a autora.

Segundo Strommer-Galley (2007), a qualidade da deliberação depende da quantidade de elaborações. Nesse aspecto, destaco que nas SA selecionadas para essa análise, houve um número elevado de elaborações, e os questionamentos que possibilitaram a deliberação foram as questões controversas, os *pedidos de sustentação por explicação (PEXP)*, *pedidos de sustentação por exemplificação (PEXE)*, *pedidos de esclarecimento (PESC)*, e *pedido de relato de experiência pessoal (PEP)*.

### 3.4 DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS ENTRE OS FÓRUNS

Nesta Seção, o objetivo é analisar se - houve diferenças entre os turnos vespertino e noturno no que diz respeito aos questionamentos e participação dos alunos-professores. Para tanto, me detenho nas etapas do fórum deliberativo.

A utilização de fóruns deliberativos em cursos da área de humanas pode promover a reflexão crítica de ideias (COOPER, 2008), a valorização da diferença (ao se deparar com ideias e pontos de vista contrários) e o entendimento de uma responsabilidade partilhada voltada para a vida cívica. As análises mostraram que a deliberação pode levar os alunos-professores a pensarem em uma coparticipação, em que o coletivo é colocado a frente do eu. Todavia, é importante observar algumas semelhanças e diferenças em relação às duas turmas em que as aulas/fóruns ocorreram.

A respeito das semelhanças, constato que em ambas aulas/fóruns não houve engajamento na segunda abordagem, uma vez que eu, na condição de professora/moderadora, não oportunistei espaço suficiente para que os alunos-professores deliberassem sobre tal abordagem, o que enfatiza a necessidade de o moderador estar atento ao tempo para que todas as abordagens sejam discutidas.

Uma consequência desse desequilíbrio está na quantidade de SA que cada abordagem possui: na segunda aula/fórum do vespertino apenas duas SA correspondem à segunda abordagem; na aula/fórum do noturno, apenas uma. Em contrapartida, a primeira abordagem está presente em sete SA, em ambas as turmas. O mesmo padrão se repete em ambas as turmas no que se refere à terceira abordagem, com três SA na turma do vespertino e duas SA na turma do noturno.

Outra semelhança notada diz respeito às reflexões finais. Em ambos os fóruns os alunos-professores mostraram dificuldades em decidir por uma abordagem. Na turma do vespertino isso é evidenciado na fala de St2: *“And that is hard to find a definition”*, e na turma do noturno, St1 comenta que *“St1: It’s harder than I used to think”*.

E, por fim, outra semelhança notada foi o engajamento dos alunos-professores com questionamentos. Em ambas as aulas/fóruns, eu inicio grande parte das SA com uma pergunta. Porém, é possível verificar, pela análise dos Quadros 35 e 40, que, em alguns momentos, a quantidade de perguntas realizadas

pelos alunos-professoras supera os questionamentos que faço no papel de professora/moderadora.

No que concerne às diferenças, percebo a dificuldade da turma do noturno em se engajar na deliberação em um primeiro momento, o que não ocorre com a turma do vespertino. Ainda no que tange ao engajamento, na turma do vespertino temos uma quantidade de turnos muito semelhante dos alunos-professores (com exceção de St1, que não realiza muitas inserções). Já no que se refere à turma do noturno, apenas alguns alunos-professores se engajam durante toda a deliberação (por exemplo, St1 realiza 51 inserções na primeira aula/fórum enquanto que St2 e St5 realizam cinco e duas, respectivamente).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante minha formação, fui movida pelo desejo de realizar mudanças e me transformar em uma profissional capaz de revolucionar a educação, mesmo que com uma visão ainda um pouco ingênua. Guiada por várias inquietações, percebi que a disciplina de Compreensão e Produção Oral III do curso de Letras, um espaço de formação, poderia também se transformar em um ambiente para a formação cidadã, com vistas ao fortalecimento da democracia.

Iniciei o trabalho com muitas incertezas e expectativas e, é claro, muitas frustrações, ao imaginar que talvez meu objetivo não fosse atingido. Esse se configurava no desejo de adotar o fórum deliberativo como estratégia pedagógica para uma formação democrática, em que os alunos fossem capazes de, a partir de um problema educacional, ouvir uns aos outros, articular as ideias de maneira a serem entendidos e pensar coletivamente em soluções.

Ao longo do processo, percebi que a transformação foi não somente dos alunos, mas também minha. Durante as várias crises no processo de tornar-me pesquisadora, os questionamentos que surgiam nem sempre eram respondidos. Contudo, percebi que o mais importante são as perguntas que fazemos e o que aprendemos com elas, e não somente as respostas.

Assim, iniciei a pesquisa com o objetivo de explorar o potencial das aulas de língua inglesa para formar professores na perspectiva da educação para cidadania, com foco no desenvolvimento de fóruns deliberativos como parte do conteúdo curricular.

Para responder aos questionamentos que foram suscitados, recorri a aportes teóricos capazes de respaldar os conceitos-chave da pesquisa, tais como pedagogia deliberativa, fóruns deliberativos em contexto universitário e a argumentação como uma ferramenta central no desenvolvimento de práticas cidadãs focadas na deliberação.

Desse modo, delimito a pesquisa e busquei identificar os tipos de questionamento argumentativo realizados nas diferentes etapas do fórum deliberativo e por quem foram realizados. Os objetivos centram-se em determinar se houve participação igualitária dos alunos, verificar que tipos de contribuição dos alunos foram desencadeados por questionamentos que tinham como foco encorajar

a deliberação, além de identificar se houve diferenças entre os turnos vespertino e noturno no que diz respeito aos questionamentos da professora/moderadora e à participação dos alunos. Esses propósitos se vincularam a pressupostos teóricos que corroboram o posicionamento de que a participação em práticas de diálogo democrático requer intercâmbio de ideias e diferentes perspectivas que podem acontecer a partir do momento em que todos se sentem encorajados a participar. Por outro lado, a deliberação que se apresenta na forma de argumentação cria possibilidades para essas trocas quanto maior for o escopo para elaborações. Meu interesse em comparar os dois grupos se deveu às suas características (um com 5 e outro com 14 alunos), que poderiam resultar em diferentes possibilidades de elaboração. Entretanto, essa expectativa acabou não se realizando, pois os dois grupos não mostraram diferenças significativas, principalmente porque, no grupo maior, a participação esteve restrita a poucos alunos.

Como mencionado no Capítulo 1, situei a deliberação no contexto da democracia deliberativa, para, em seguida, apresentar um levantamento de estudos que tratam de fóruns deliberativos em contexto universitário, visando ao desenvolvimento de uma formação cidadã. Na sequência, tratei da argumentação como uma ferramenta capaz de gerar aprendizagens.

Apresentei, posteriormente, o percurso metodológico, situando o contexto da pesquisa, os participantes e os procedimentos adotados nas aulas em que o gênero “fórum deliberativo” foi realizado. Os dados utilizados para as análises foram as transcrições de um dos fóruns realizados na disciplina de Produção e Compreensão Oral III, em uma turma de terceiro ano de um curso de formação de professores de inglês, na qual foi trabalhado o gênero “fórum deliberativo”. Nesse sentido, busquei propiciar oportunidades de diálogo entre os alunos, de forma que pudessem deliberar sobre temas pertinentes à esfera educacional.

Ainda no Capítulo 2, apresentei os procedimentos metodológicos, buscando responder às perguntas de pesquisa:

Que tipos de questionamento argumentativo foram realizados pelos participantes nas diferentes etapas do fórum deliberativo?

- 1) Houve predomínio de algum participante nesse tipo de questionamento?
- 2) Quais tipos de contribuição dos alunos foram desencadeados por questionamentos que encorajavam elaboração?

- 3) Os questionamentos e respostas possibilitaram a deliberação?
- 4) Houve diferenças entre os turnos vespertino e noturno no que diz respeito a esses questionamentos e participação dos alunos?

Para a análise, segui a ordem cronológica dos fóruns, de modo que os dados são apresentados na sequência. A investigação do primeiro conjunto de dados, para pensarmos as duas primeiras questões (os tipos de questionamento argumentativo que foram realizados pelos participantes nas diferentes etapas do fórum deliberativo; predomínio de algum participante nesses tipos de questionamento), demonstrou que a argumentação usada como ferramenta em fóruns deliberativos pode gerar um agir crítico. Foi observado que as perguntas desencadeadoras de SA podem desenvolver um pensamento crítico que visa um entendimento partilhado sobre determinado tema.

O trabalho colaborativo que surge nos momentos em que os alunos-professores, mesmo contrários as posições dos colegas, são capazes de ouvir e respeitar as opiniões contrárias e, ao final, encontrar pontos de vista em comuns, evidencia que a construção de conhecimento que emerge da deliberação possibilita uma educação centrada na formação democrática.

Tendo em vista a importância do papel do professor na construção de práticas dialógicas democráticas e no processo de questionamentos que podem (ou não) levar a uma deliberação (os mecanismos de interrogação), a análise mostrou que utilizei, primordialmente, questões de concordância e discordância, que têm menos probabilidade de levar a elaborações. Embora isso possa ter gerado contribuições, essas perguntas não evidenciaram processos argumentativos que levassem à deliberação. As questões controversas, por outro lado, desencadearam elaborações que levaram os estudantes a considerar possíveis soluções para o problema sobre o qual deliberavam – conceito de *bullying* –, embora reconhecendo a dificuldade de se estabelecer os limites culturais do que seja *bullying*. É importante observar que os questionamentos foram realizados também pelos alunos, com predominância de pedidos de esclarecimentos, demonstrando o interesse pela fala dos colegas e engajamento com a opinião alheia.

Para analisar quais tipos de contribuição dos alunos foram desencadeados por questionamentos que encorajavam elaboração e se esses questionamentos possibilitaram a deliberação, as transcrições foram analisadas a partir do referencial já explicitado. As principais contribuições dos alunos foram de

explicações, exemplificações e narrações, revelando que o diálogo serviu para explicitação de experiências pessoais com o tema e aprofundamento das opiniões expressas.

No que se refere aos questionamentos, as perguntas que possibilitaram um maior número de elaborações, viabilizando, portanto, a deliberação, foram os pedidos de sustentação por explicação e exemplificação, pedidos de esclarecimento e as questões controversas. Por outro lado, perguntas de concordância/discordância não promoveram elaborações, porém esse tipo de pergunta foi predominante em ambas as turmas. Esse pode ser um traço revelador do padrão interacional típico de aulas de compreensão e produção oral, segundo o qual o objetivo é fazer com o que aluno fale. Mostra, ainda, que a recontextualização do fórum sofre influência de práticas sócio-historicamente situadas que atribuem ao professor um papel de instigar essa fala, independentemente do seu resultado.

Com relação à última pergunta de pesquisa, que trata da comparação entre as turmas, enquanto no turno vespertino foram quantitativamente maiores os pedidos de esclarecimentos, no turno noturno a predominância foi por pedidos de definição linguística e de esclarecimentos. Nesse sentido, a turma do período noturno demonstrou mais insegurança com relação à produção oral na língua inglesa. Esse é um dos aspectos a se considerar quando realizamos fóruns em contextos de ensino de inglês. No caso desta pesquisa, a proficiência linguística pode ter sido um dos fatores responsáveis pela participação nula de quatro alunos. Por outro lado, os que pediram ajuda linguística demonstravam interesse em participar.

Dessa forma, a introdução de fóruns deliberativos na sala de aula em contextos de ensino-aprendizagem da língua estrangeira deve levar em conta que a heterogeneidade de proficiência dos participantes pode ser um fator que desequilibra as contribuições. Cabe ao moderador/professor decidir se o recurso à língua portuguesa pode permitir maior engajamento, ou seja, é preciso encontrar uma forma de viabilizar a participação de todos, ponderando se vale a pena sacrificar o objetivo da aula (desenvolver compreensão e produção oral) ou do fórum (buscar soluções para o problema).

Com relação a um possível denominador comum, ambos os grupos apresentaram dificuldades na definição de *bullying* – um assunto mais complexo do que eles inicialmente imaginavam –, embora tenha havido entendimentos

partilhados de que as práticas abusivas deveriam ser punidas na escola. As análises mostraram, porém, que nem todas as abordagens tiveram igual oportunidade de discussão, conforme apontado no Capítulo 3.

Concluo, pois, que fóruns deliberativos, na sala de aula, podem oportunizar espaços de diálogo argumentativo que interligam as experiências dos alunos, seus entendimentos sobre questões educacionais problematizadas e possíveis soluções, em um processo que requer se manter aberto a novos pontos de vista (DOHERTY, 2012).

Esses resultados, naturalmente, são apenas uma pequena “janela” sobre uma iniciativa para tornar mais significativa a aprendizagem de inglês na formação inicial de professores. Ao invés de apenas propor tópicos para prática da língua inglesa, foram criadas oportunidades para engajamento com um problema que tem sido abordado como extremamente importante para a educação democrática. Além de não ter podido trazer análises sobre os demais fóruns, em função da delimitação de tempo, a adoção de categorias pré-fixadas ajudou a identificar padrões, porém limitou o olhar para o “esperado”. Conforme mostra a transcrição no Anexo E, o diálogo promovido pela estruturação do fórum revelou posicionamentos dos futuros professores e suas representações sobre alunos, escola, pais, sociedade, cultura, etc. Embora tenham fugido ao escopo deste projeto, são dados que permitem outros olhares, inclusive para captar as percepções forjadas no interior do curso de Letras-Ingês.

Os diálogos propiciados pelos fóruns nas aulas de compreensão e produção oral em língua inglesa constituem ricos elementos para análise de práticas socializadoras na formação inicial, ou seja, das aulas de línguas como espaços formativos. As lentes da argumentação e da deliberação permitiram uma aproximação a essa realidade, revelando aspectos que, no momento da interação, passaram despercebidos.

Com respeito às questões éticas, embora todos os participantes tenham assinado termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo A), é preciso levar em conta que a transcrição aqui trazida, sem edição, poderá revelar um processo de aprendizagem em construção. Ainda que não seja possível identificar os participantes nominalmente, na condição de grupo eles são reconhecíveis. A opção de não editar as transcrições cumpre o propósito de mostrar como a interação

aconteceu de fato e de evidenciar que a preocupação central não é com a forma, mas sim com o que diziam os participantes.

Acredito ainda que o estudo desenvolvido me fez rever algumas concepções sobre a interação em sala de aula e meu papel como professora mediadora do conhecimento. Compreendo também que a experiência me fez perceber a necessidade de uma formação de professores voltada para democracia, promovendo um agir crítico dentro e fora da sala de aula.

Ainda que breve, a experiência vivenciada com fóruns deliberativos no ensino superior, em contexto de formação inicial de professores de inglês, revelou-se com potencial para encorajar novas práticas dialógicas em sala de aula, imprimindo-lhes significado para além da prática linguística. Essa primeira aproximação revelou, naturalmente, as dificuldades e as possibilidades de educação para diálogos democráticos, com vistas à deliberação sobre questões educacionais.

Futuras pesquisas podem incorporar o possível impacto dessas práticas quando da inserção desses professores em contexto escolar, isto é, como aprender deliberando contribui (ou não) para a transformação das práticas monológicas que têm caracterizado a escola. Podem também explorar como essas vivências (trans)formam concepções sobre decisões coletivas na vida cotidiana, ou seja, como essa formação se insere na rede de relações desses profissionais em seu contexto de atuação. Uma adição relevante seria a própria opinião dos futuros professores sobre essas vivências, para que pudesse incorporá-las às conclusões, o que, infelizmente, não foi possível neste trabalho.

Considerando que o poder é inerente às práticas aqui analisadas, outras pesquisas poderão explorar como ele se configura em situações em que se busca maior simetria, além de como os recursos linguísticos contribuem para reforçar ou amenizar as assimetrias.

Este estudo trouxe como contribuições as possibilidades e os limites de recontextualização de fóruns deliberativos no ensino superior, em contexto de formação inicial de língua inglesa, bem como uma perspectiva de abordagem de pesquisa que trata dos dados a partir de categorias analíticas previamente estabelecidas. Pesquisas futuras poderão explorar outras alternativas, agregando a estas reflexões aportes outros que nos permitam avançar, no sentido de tornar as práticas pedagógicas mais democráticas, formando professores comprometidos com ações cidadãs.

## REFERÊNCIAS

ADDAMS, J. *Twenty Years at Hull House*. New York: Penguin Classics, 1998. 308 p. (Original work published in 1910).

ALFARO, C. Reinventing Teacher education: The role of deliberative pedagogy in the K-6 classroom. In: DIENTSTFREY, H., DENDRICK, J. R., GRATTAN, L. (Orgs.). *Deliberation and the work of higher education*. Dayton: Kettering Foundation Press, 2008. p.143-190.

ALVES, M. A. S. Racionalidade e argumentação em Habermas. *Kínesis*. v. 1, n. 02, p. 179-195, Out. 2009. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/Artigo13.M.Souza.pdf>>. Acesso em: jun. 2015.

ARENDT, H. Truth and politics. In: P. Laslett; W. G. Runciman (Ed.). *Philosophy, politics and society*. 3rd series. Blackwell, UK: Oxford, 1967. p. 104-133. 434 p.

ARROYO, M. G. Os educandos, seus direitos e o currículo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.) *Indagações sobre o currículo*. Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Brasília: MEC, 2007. 52 p. Disponível em: <<http://www.public.iastate.edu/~carlos/607/readings/bakhtin.pdf>>. Acesso em: mar, 2015.

BAKHTIN, M. *The dialogic imagination: four essays by M.M. Bakhtin*. Tradução Caryl Emerson e Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981. 434 p. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/Artigo13.M.Souza.pdf>>. Acesso em: Maio 2015.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010. 166p.

BARBER, B. *Strong democracy: Participatory politics for a new age*. Berkeley: University of California Press, 1984. 320p.

BARBER, B. *An aristocracy of everyone: The politics of education and the future of America*. Ballantine books, New York: Oxford University Press, 1992. 307p.

BARBOSA, M. V.; DANTAS, F. A. (Org.). *Reflexões sobre a formação inicial de professores no Pibid*. Campinas: Mercado de Letras, 2014. v. 01. 173p.

BARCARO, C. F. *6 LEM 095: compreensão e produção oral em Língua Inglesa III*. Londrina: UEL/CLCH, 2014. (Programa de Disciplina do Curso de Letras: Inglês).

BARROS, S. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Orgs.). *Formação Crítica de Professores de Línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. v. 1.

BERTUCCI, J. ; BARBOSA, M. V. (Orgs.). *Leitura e Mediação: Reflexões Sobre a Formação do Professor*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. v. 01. 312p.

BOYTE, H. *Beyond Deliberation: Citizenship as Public Work*. FEB. 1995. Civic Practices Network. Disponível em:  
<<http://www.cpn.org/crm/contemporary/beyond.html>>. Acesso em: set. 2013.

\_\_\_\_\_. *Everyday Politics*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2004. 264 p.

\_\_\_\_\_. *We the people politics: The populist promise of deliberative public work*. A study for the Kettering Foundation. Dayton: Kettering Foundation Press, 2011. 32 p. Disponível em: <[https://www.kettering.org/sites/default/files/product-downloads/We\\_The-People\\_Politics.pdf](https://www.kettering.org/sites/default/files/product-downloads/We_The-People_Politics.pdf)>. Acesso em: set. 2014.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutiva dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora UNICAMP, 1997, p. 91-104.

BREUING, M. *Problematizing Critical Pedagogy*. International Journal of Critical Pedagogy, vol. 3, n. 3, 2011, p. 2-23. Disponível em:  
<<http://www.marybreunig.com/assets/files/Problematizing%20Critical%20Pedagogy.pdf>>. Acesso em: mar. 2015.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2003 [1999].

BROWN, D. W.; WITT, Deborah; O'DONNELL, Joey Easton. (Orgs.). *Higher education exchange*. Kettering foundation Press, 2013. Disponível em:  
<<https://www.kettering.org/wp-content/uploads/HEX-2013-Longo.pdf>>. Acesso em: Abr. 2015.

BURKHALTER, S., GASTILI, J.; KELSHAW, T. A conceptual definition and theoretical model of public deliberation in small face-to-face groups. *Communication Theory*, v. 12, n. 4, p. 398-422, Nov. 2002. Disponível em:  
<<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-2885.2002.tb00276.x/epdf>>. Acesso em: abr. 2015.

CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M.S.; ORTENZI, D. G.; SILVA, K. (Org.). *Reflexões sobre o ensino de línguas e formação de professores no Brasil: uma homenagem a Telma Gimenez*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. v. 1. 457p.

CAMPBELL, D. E. Voice in the classroom: How an open classroom environment facilitates adolescents' civic development. *CIRCLE working paper*, n. 28, p. 1-22. Fev. 2005. Disponível em: <[www.civicyouth.org](http://www.civicyouth.org)>. Acesso em: mar. 2015.

CARCASSON, M. Tackling Wicked Problems through Deliberative Engagement. Colorado Municipalities, Colorado State University Center for Public Deliberation, 2013. Disponível em: <[http://www.adams12.org/files/comm\\_specialist/ked\\_Problems\\_Through\\_Deliberative\\_Engagement.pdf](http://www.adams12.org/files/comm_specialist/ked_Problems_Through_Deliberative_Engagement.pdf)>. Acesso em Jun. 2015.

\_\_\_\_\_. *Democracy's Hubs: College and University centers as platforms for deliberative practice*. Center for Public Deliberation. Colorado State University. Kettering Foundation Press, 2008. Disponível em: <<http://the-commons.kettering.org/wp-content/uploads/group-documents/13/1349364439-carcasson-democracysubsreport-edited7-09.pdf>>. Acesso em abr. 2015.

CARPINI, M. X. D., COOK, F. L., JACOBS, Lawrence R. Public deliberation, discursive participation, and civic engagement: a review of the empirical literature. *Annual Review of Political Science*, v. 7 n. 1 p. 315-344, 2004. Disponível em: <[http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1064&context=asc\\_papers](http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1064&context=asc_papers)>. Acesso em abr. 2015.

CARR, P. Educators and education for democracy: Moving beyond "thin" democracy. *Revista Interamericana de Educación para la democracia: RIED-IJED*, v.1, n. 2. 2008.

CASTELA, G. S. (Org.). *O PIBID como Espaço de Formação de Professores em Letras no Paraná*. Cascavel, Pr.: Evangraf, Unioeste, 2014, p. 75-86. 103p.

CHAMBERS S. *Reasonable Democracy: Jurgen Habermas and the Politics of Discourse*. Ithaca, EUA: Cornell University Press, 1996. 264p.

\_\_\_\_\_. Deliberative democratic theory. *Annual Review of Political Science, Department of Political Science, University of Toronto*, n.6, 307-326, 2003.

CHIARO, S; LEITÃO, S. O papel do professor na construção discursiva: argumentação em sala de aula. *Psicologia: Reflexão crítica*, Recife, v. 18, n. 3, p. 350-357, 2005.

CLAXTON, N. *Using deliberative techniques in the English as a foreign language classroom: a manual for teachers of advanced level students*. international debate education association. IDebate Press Books, 2008. Disponível em: <<http://idebate.org/sites/live/files/handouts/Using%20Deliberative%20Techniques%20in%20the%20EFL%20Classroom.pdf>>. Acesso em Ago. 2015.

COLE, H. J. Teaching, Practicing, and Performing Deliberative Democracy in the Classroom. *Journal of Public Deliberation*, n. 2, v. 9, artigo 2, 2013. Disponível em: <<http://www.publicdeliberation.net/jpd/vol9/iss2/art10>>. Acesso em: out. 2014.

COOPER, D. Four seasons of deliberative learning in a Department of Rhetoric and American Studies. In: DIENTSTFREY, H., DENDRICK, J. R., GRATTAN, L. (Orgs). *Deliberation and the work of higher education*. Dayton: Kettering Foundation Press, 2008. p.113-142.

COUNCIL OF EUROPE. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Disponível em:

<[http://www.coe.int/T/E/Cultural\\_Cooperation/education/Languages/Language\\_Policy/Common\\_Framework\\_of\\_Reference/1cadre.asp#TopofPage](http://www.coe.int/T/E/Cultural_Cooperation/education/Languages/Language_Policy/Common_Framework_of_Reference/1cadre.asp#TopofPage)> Acesso em mai. 2015.

CORADIM, J. N. *Leitura crítica e letramento crítico: idealizações, desejos ou (im) possibilidades?* 2008. 122f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

CRAWFORD, A. N. Notes and reflections on being a democracy fellow at Wake forest University. In: DIENTSTFREY, H., DENDRICK, J. R., GRATTAN, L. (Orgs). *Deliberation and the work of higher education*. Dayton: Kettering Foundation Press, 2008. p. 267-288.

CREMIN, L. A. *Public Education*. New York: University of Chicago Press, 1976.

COHEN J. Deliberation and democratic legitimacy. In: *The Good Polity: Normative Analysis of the State*. A Hamlin, P Pettit, p. 17–34. Cambridge, UK: Basil Blackwell, 1989. Disponível em:<  
<http://philosophyfaculty.ucsd.edu/faculty/rarneson/JCOHENDELIBERATIVE%20DEM.pdf>>. Acesso em: Abr. 2015.

DAUGHERTY, R. A.; WILLIAMS, S. E. Applications of Public Deliberation: Themes Emerging from Twelve Personal Experiences Emanating from National Issues Forums Training. *Journal of Public Deliberation*, n. 1, v. 3, v. 2, 2007.

DEDRICK, J. R., GRATTAN, L., DIENSTFREY, H. Creating new spaces or deliberations n higher education. In: \_\_\_\_\_. *Deliberation and the work of higher education*. Dayton: Kettering Foundation Press, 2008. p.5-16.

DEWEY, John. *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan, 1916.434p.

\_\_\_\_\_. *The Ethics of Democracy*. University of Michigan Philosophical Papers. Ann Arbor, MI: Andrews & Company. 1988.

DIAZ, A; GILCHRIST, H. Dialogue on Campus: An Overview of Promising Practices. *Journal of Public Deliberation: DELIBERATIVE DEMOCRACY IN HIGHER EDUCATION*, v.6, n.1, artigo 9, 2010. p. 1-12. Disponível em:  
<<http://www.publicdeliberation.net/jpd/vol6/iss1/art9/>>. Acesso em abr. 2015.

DIEBEL, A.; NIELSEN, Randall. Learning exchanges with Centers for Public Life. *Connections*, p. 18-21. 2013. Disponível em:<  
[https://www.kettering.org/sites/default/files/periodical-article/Connections\\_2013\\_Diebel\\_Nielsen.pdf](https://www.kettering.org/sites/default/files/periodical-article/Connections_2013_Diebel_Nielsen.pdf)>. Acesso em: out. 2015

D'INNOCENZO, M. From “youth ghettos” to intergenerational civic engagement: connecting the Campus and the larger community. In: DIENTSTFREY, H.,

DENDRICK, J. R., GRATTAN, L. (Orgs). *Deliberation and the work of higher education*. Dayton: Kettering Foundation Press, 2008. p. 17-40.

DOHERTY, J. Individual and community: deliberative practices at a first-year seminar. In: DIENTSTFREY, H., DENDRICK, J. R., GRATTAN, L. (Orgs). *Deliberation and the work of higher education*. Dayton: Kettering Foundation Press, 2008. p. 59-88.

\_\_\_\_\_. Deliberative pedagogy: an education that matters. In: Connections: education for democracy. Kettering foundation Press, 2012. p.24-27. Disponível em: <[https://www.kettering.org/sites/default/files/periodical-article/6\\_CONNECTIONS2012\\_Doherty.pdf](https://www.kettering.org/sites/default/files/periodical-article/6_CONNECTIONS2012_Doherty.pdf)>. Acesso em: set. 2015

O'DOHERTY, K. C; DAVIDSON, H. J. Subject Positioning and Deliberative Democracy: Understanding Social Processes Underlying Deliberation. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, v. 40, n.2, p. 224-245, 2010. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-5914.2009.00429.x/abstract>>. Acesso em: out. 2015

DRYZEK J. S. *Discursive Democracy*. Politics, Policy, and Political Science. Cambridge, UK: Cambridge Univ. Press, 1990. 268p.

\_\_\_\_\_. *Deliberative democracy and beyond: Liberals, critics, contestations*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

DRYZEK, J; LIST, C. Social Choice Theory and Deliberative Democracy: A Reconciliation. *British Journal of Political Science*, v. 33, n. 1, p.1-28, 2003.

EL KADRI, M.S. (Org.); PASSONI, TAÍSA; GAMERO, R. (Org.). *Tendências contemporâneas para o ensino de língua inglesa: propostas didáticas para a educação básica*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. v. 1. 321p.

EI KADRI, M. S. English language teacher's changing identities in a teaching practicum: PIBID and {coteaching|cogenerative dialogue} as opportunities for professional learning. 2014. 353 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2014.

EEMEREN; GROOTENDORST; KRUIGER. *Handbook of Argumentation Theory: a critical survey of classical backgrounds and modern studies*. Dordrecht-Holland / Providence-USA: Foris Publications, 1987.

ENGLUND, T. Educational Implications of the ideas of deliberative Democracy. In: MURPHY, M; FLEMING T. (Orgs). *Habermas, Critical Theory and Education*. 2. ed. London: Routledge, 2012. p. 19-32.

\_\_\_\_\_. *Formation in higher education: Towards professional responsibility as deliberative praxis*. Örebro university, Sweden. Nera 2014 Network: Higher Education. 2014.

EHRlich, T. *Civic responsibility and higher education*. Phoenix: Oryx Press, 1999.

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. England, Longman, 1989.

\_\_\_\_\_. *Critical Language Awareness*. London: Longman, 1992.

\_\_\_\_\_. *Critical Discourse Analysis*, London: Longman, 1995.

\_\_\_\_\_. A análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: as Universidades. In: MAGALHÃES, C. (Org.) *Reflexões sobre a análise crítica do discurso*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2001a.

\_\_\_\_\_. The dialectics of discourse. *Textus*, v. 14, p. 231-242, 2001b.

\_\_\_\_\_. *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB, 2001c.

\_\_\_\_\_. *Critical Discourse Analysis*. The Critical Study of Language. 2.ed. London: Longman, 2010.

\_\_\_\_\_. *Analysis and evaluation of argumentation in critical discourse analysis: deliberation and the dialectic of enlightenment*. 2012. p. 1-29. Disponível em: <[https://www.academia.edu/3775784/Fairclough\\_Isabela\\_and\\_Fairclough\\_Norman\\_Analysis\\_and\\_evaluation\\_of\\_argumentation\\_in\\_CDA\\_deliberation\\_and\\_the\\_dialectic\\_of\\_enlightenment\\_2012\\_](https://www.academia.edu/3775784/Fairclough_Isabela_and_Fairclough_Norman_Analysis_and_evaluation_of_argumentation_in_CDA_deliberation_and_the_dialectic_of_enlightenment_2012_)> Acesso em set. 2015.

FAIRCLOUGH, F.; FAIRCLOUGH, N. *Analysis and evaluation of argumentation in critical discourse analysis: deliberation and the dialectic of enlightenment*, 2012.

Disponível em:

<[http://www.academia.edu/3775784/Fairclough\\_Isabela\\_and\\_Fairclough\\_Norman\\_Analysis\\_and\\_evaluation\\_of\\_argumentation\\_in\\_CDA\\_deliberation\\_and\\_the\\_dialectic\\_of\\_enlightenment\\_2012\\_](http://www.academia.edu/3775784/Fairclough_Isabela_and_Fairclough_Norman_Analysis_and_evaluation_of_argumentation_in_CDA_deliberation_and_the_dialectic_of_enlightenment_2012_)> Acesso em out. 2015.

FISHKIN, J. *The Voice of the People*. New Haven, CT: Yale Univ. Press, 1995.

\_\_\_\_\_. Toward a deliberative democracy: experimenting with an ideal. In: ELKIN, S. SOLTAN, K. E. (Orgs.). *Citizen Competence and Democratic Institutions*. State College, PA: Penn. State Univ. Press, 1999. p. 279-290.

FISHKIN J; LUSKIN, R. (Ed). Making deliberative democracy work. *Good Soc.*, v. 9, p. 22-29, 1999.

FUGA, V. P.; LIBERALI, F. Argumentação na atividade de formação crítica, colaborativa e criativa. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. de (Org.). *Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas*: contribuições teórico-metodológicas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

FUGA, V. P.; DAMIANOVIC, M. C. A Pesquisa Crítico-Colaborativa: por uma educação monista de professores em totalidades. In: CRUZ, N.; PINHEIRO-MARIZ, J. *Ensino de Línguas Estrangeiras*: Contribuições Teóricas e de Pesquisa. Campina Grande: EDUFPG. 2011. p.173-201.

GAFFURI, P. Rupturas e continuidades na formação de professores: um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto PIBID-inglês/UEL. Londrina, 2012. 144f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, 2012.

GASTIL, J. *By Popular Demand: Revitalizing Representative Democracy Through Deliberative Elections*. Berkeley: University of California Press, 2000. Disponível em: <<http://ark.cdlib.org/ark:/13030/kt596nc7dp/>>. Acesso em: out. 2015.

GASTIL, J.; DILLARD, James. The Aims, Methods, and effects of deliberative civic education through the National Issues Forums. *Communication Education*, v. 48, jul. 1999.

GIMENEZ, T. *O ensino de língua estrangeira e a formação do público*. Palestra, 1998.

GUTMANN, A., THOMPSON, D. *Democracy and Disagreement*. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press, 1996.

\_\_\_\_\_. *Deliberative democracy beyond process*. Conference on Deliberating about deliberative democracy. University of Texas, Austin, 2000.

\_\_\_\_\_. Deliberative democracy beyond process. *Journal. Politics. Philos.* v.10, n.2, p. 153-74, 2002. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/store/10.1111/1467-9760.00147/asset/1467-9760.00147.pdf?v=1&t=ildyzzxg&s=63efc688302fa7b824eb24ddf6bcd6fed9d35677>> Acesso em: nov. 2015.

\_\_\_\_\_. *Why deliberative democracy?* Princeton, N.J.: Princeton University Press. 2004.

HABERMAS, J. Three normative models of democracy. *Constellations*, 1, p. 5-6, 1996a.

\_\_\_\_\_. *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*. Transl. W Rehg. Cambridge, MA: MIT Press, 1996b.

HARRIGER, K. J.; MCMILLAN, J. J. *Speaking of politics: Preparing college students for democratic citizenship through deliberative dialogue*. Dayton, OH: Kettering Foundation Press, 2007.

\_\_\_\_\_. Contexts for deliberation: experimenting with democracy in the classroom, on campus and in the community. In: DIENTSTFREY, H., DENDRICK, J. R., GRATTAN, L. (Orgs). *Deliberation and the work of higher education*. Dayton: Kettering Foundation Press, 2008. p. 235-266.

\_\_\_\_\_. Deliberative Dialogue and the Development of Democratic Dispositions. In: Search of Self: Exploring Student Identity Development: New Directions for higher education, n. 166, 2014. p.53-61.

HASTIE, R., PENROD, S.D., PENNINGTON, N. Stages in Decision Making. Inside the Jury. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1983. Disponível em: <<http://psychyogi.org/hastie-r-penrod-s-d-and-pennington-n-1983-stages-in-decision-making/#sthash.DFQCFjDN.dpuf>>. Acesso em: nov. 2015

HESS, D.; MCAVOY, P. *The political classroom: evidence and ethics in democratic education*. Routledge: Cambridge University Press, 2014. Disponível em: <the political classroom: evidence and ethics in democratic education.>.

HORTON, M. *The Miles Horton reader: education for social change*. Knoxville: University of Tennessee Press, 2013.

HORTON, M.; FREIRE, P. *We Make the Road by Walking: Conversations on Education and Social Change*. Philadelphia: Temple University Press, 1990.

INGHAM, L. Introducing deliberation to first-year students at a historically black College/University. In: DIENTSTFREY, H., DENDRICK, J. R., GRATTAN, L. (Orgs). *Deliberation and the work of higher education*. Dayton: Kettering Foundation Press, 2008. p. 41-58.

JOHN-STEINER, V. *Creative Collaboration*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. (Org.). *Língua estrangeira e formação cidadã: entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 69-90.

LUKYANOVA, K. *Analysis of an NIF forum on healthcare: a case study in conversational dynamics*. Kettering Foundation Press, 2009.

KROLL, B. M. Arguing differently. *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture*, v.5, p.37-60, 2005.

LEITÃO, S; DAMIANOVIC, M. C. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: \_\_\_\_\_. *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. Campinas, SP. Pontes editores, 2011. p. 13-46.

LIBERALI, F. C. *Cadeia criativa: a argumentação na produção de significados compartilhados*. Research Project presented to the Supporting Agencies, 2006.

\_\_\_\_\_. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. Taubaté, SP: Cabral Editora; Livraria Universitária, 2008. v. 1.

\_\_\_\_\_. Creative Chain in the process of becoming a totality. *Bakhtiniana - Revista de Estudos do Discurso*, v. 2, p. 1-25, 2009a.

\_\_\_\_\_. Por um sujeito livre que não teme; faz escolhas. In: (Org.). *Vygotsky: uma revisita no século XXI*. São Paulo: Andross, 2009b.

\_\_\_\_\_. A cadeia criativa no processo de tornar-se totalidade. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 02, p.01-25, 2009c.

\_\_\_\_\_. *Management in creative Chains: a project for the Secretary of Education of the city of São Paulo*, 2010.

\_\_\_\_\_. Collective intentionality for community transformation. In: Simpósio Internacional de bilinguismo e educação bilingue na América Latina. Cidade do México, n. 4, 2011.

\_\_\_\_\_. Cadeia criativa: uma possibilidade para a formação crítica na perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. *Questões de método e de linguagem forçam docente*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011b.

\_\_\_\_\_. *Projeto de pesquisa Gestão escolar em cadeias criativas*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP), 2012.

\_\_\_\_\_. *Argumentação em contexto escolar*. Campinas-SP: Pontes, 2013.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C. Formação de professores e pesquisadores: Argumentando e compartilhando significados. In: TELLES, J. A. (Org.). *Formação inicial e continuada de professores de língua: Dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009, v. 01, p. 43-66. Disponível em: <[https://www.academia.edu/14513803/Formação\\_de\\_professores\\_e\\_pesquisadores\\_Argumentando\\_e\\_compartilhando\\_significados](https://www.academia.edu/14513803/Formação_de_professores_e_pesquisadores_Argumentando_e_compartilhando_significados)>. Acesso em: set. 2015.

LINDERMAN M. Opinion quality and policy preferences in deliberative research. In: DELLI CARPINI, M. X.; HUDDIE, L.; SHAPIRO, R. Y. (Orgs). *Research in Micropolitics: Political decision making, deliberation and participation*. Greenwich, CT: JAI Press, 2002. p.195-221.

LONGO, N. V. *Why Community Matters: Connecting Education with Civic Life*. Albany, NY: SUNY Press, 2007.

\_\_\_\_\_. Deliberative Pedagogy in the Community: Connecting Deliberative Dialogue, Community Engagement, and Democratic Education. *Journal of Public Deliberation*, v.9, n.2, artigo 16, 2013a. Disponível em: <<http://www.publicdeliberation.net/jpd/vol19/iss12/art16>>. Acesso em nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Deliberative Pedagogy and the Community: Making the Connection. In: BROWN, D. W. ; WITT, D.; O'DONNELL, J. E. (Org). *Higher education exchange*. Kettering foundation Press, 2013b.

LONGO N. V; GIBSON M, V. *Deliberative Pedagogy: New Possibilities for Connecting Campus and Community*, 2015 (no prelo).

LORTIE, D. C. *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa Crítica de Colaboração: escolhas epistemológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In:

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S.S. (Org). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2011a. p. 13-40.

\_\_\_\_\_. Escolhas teórico-metodológicas em pesquisas com formação de professores: as relações colaborativa-críticas a construção de educadores. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B.de (Org.) *Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas: contribuições teórico-metodológicas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. Critical collaborative research: focus on the meaning of collaboration and on mediational tools. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, p. 773-797, 2010.

MAGALHÃES, M. C. C., NININ, M. O. G, LESSA, A. B. C. T. A dinâmica discursiva na formação de professores: discurso autoritário ou internamente persuasivo? / The Discursive Dynamics. In: Teacher Education: Authoritative Discourse or Internally Persuasive Discourse? *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 9, n.1, p. 129-147, Jan./Jul. 2014.

MANSBRIDGE, J; BOHMAN, J.; CHAMBERS, S.; ESTLUND, D; FOLLESDAL, A.; FUNG, A.; LAFONT, C.; MANIN, B.; MARTI, J.L. The place of self-interest and the role of power in deliberative democracy. *Journal of Political Philosophy*, v. 18, n. 1, p. 64-100, 2010.

MARR, N., FIELD, T. (Org.). *Bullycide: death at playtime*. Wessex Press, Great Britain, 2001. Disponível em: <Bullycide: death at playtime>. Acesso em ago. 2014.

MATEUS, E.; EL KADRI, M.S.; SILVA, K. (Org.). *Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID: contornos, cores e matizes*. Campinas: Editora Pontes, 2013.

MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. (Org.). *Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas: contribuições teórico-metodológicas*. Campinas: Pontes Editores, 2014.

MATEUS, E. Práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês: representações de uma experiência no Pibid. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 13, n. 4, p. 1107-1130, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v13n4/aop3213.pdf>>. Acesso em: out. 2014.

MATEUS, E. Prefácio. In: LIBERALI, F. C. *Argumentação em contexto escolar*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2013.

MATHEWS D. Ships passing in the night? *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, v.13, n. 3, p. 5-16, 2009.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: Barker et al. (Ed.). *Democratizing deliberation: a political theory anthology*. Dayton: Kettering Foundation Press, 2012.

\_\_\_\_\_. Engaging the work of democracy. In: BROWN, D. W.; WITT, D.; O'DONNELL, J. E. (Orgs). *Higher education exchange*. Kettering foundation Press, 2013. p. 83-87.

\_\_\_\_\_. *The ecology of democracy: finding ways to have a stranger hand in shaping our future*. Dayton: Kettering Foundation Press, 2014. 223p. Disponível em: <<https://www.kettering.org/wp-content/uploads/Ecology-Introduction.pdf>>. Acesso em out. 2015.

MCAFEE, N. Three models of democratic deliberation. In: BARKER, D. W. M.; MCAFEE, N., MELVOR, D. W. (Orgs). *Democratizing deliberation: a political theory anthology* Kettering. Dayton: Foundation Press, 2012. 184p.

McGREGOR, C. Care(full) deliberation: a pedagogy for citizenship. *Journal of Transformative Education*, p. 90-106, 2004. Disponível em: <[jtd.sagepub.com](http://jtd.sagepub.com)>. Acesso em abr. 2015.

MEANEY, M. C. *Argumentação na formação do professor na escola bilíngue*, 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MENDONÇA, R. F. Teoria Crítica e Democracia Deliberativa: diálogos instáveis. *Opinião Pública. Campinas*. v. 19, n. 1, p. 49-64, 2013.

MICROSOFT, 2012. Disponível em:

<[http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CDQQFjAC&url=http://download.microsoft.com/download/E/8/4/E84BEEAB-7B92-4CF8-B5C7-7CC20D92B4F9/WW%20Online%20Bullying%20Survey%20-%20Executive%20Summary%20-%20Brazil\\_Final.pdf&ei=BnEOVOjmAsaXgwSZ5oHADQ&usg=AFQjCNHKKiCiuvD8pn70Hng\\_X3gs7vZqyA&sig2=2oWdi9pG5lspqB0q6utgEA](http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CDQQFjAC&url=http://download.microsoft.com/download/E/8/4/E84BEEAB-7B92-4CF8-B5C7-7CC20D92B4F9/WW%20Online%20Bullying%20Survey%20-%20Executive%20Summary%20-%20Brazil_Final.pdf&ei=BnEOVOjmAsaXgwSZ5oHADQ&usg=AFQjCNHKKiCiuvD8pn70Hng_X3gs7vZqyA&sig2=2oWdi9pG5lspqB0q6utgEA)>.

MOJE, E. B.; LEWIS, C. Examining opportunities to learn literacy: the role of critical socio-cultural literacy research. In: LEWIS, C. J.; ENCISO, P.; MOJE, E. B. (Ed.). *Reframing socio-cultural research on literacy: identity, agency, and power*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, p. 15-48, 2007.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação & Sociedade*, n. 79, p. 15-38, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 2006.

MURRAY, T. *Supporting Deeper Deliberative Dialogue Through Awareness Tools*. Presented at Build Peace, MIT, May, 2014. Disponível em: <[http://socialdeliberativeskills.com/documents/FINAL\\_2014BuildPeace\\_Murray.pdf](http://socialdeliberativeskills.com/documents/FINAL_2014BuildPeace_Murray.pdf)>. Acesso em out. 2015.

OLIVEIRA, H. F. Formação crítica de professores de línguas: uma proposta emancipatória e política. *Revista Escrita*, n.19, 2014.

ORSOLINI, M. A construção do discurso nas discussões em sala de aula: uma análise seqüencial. In: PONTECORVO, C.; AJELLO, A.M.; ZUCCHERMAGLIO, C. *Discutindo se aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ORTENZI, D. I. G.; EL KADRI, M.S.; CHIMENTÃO, L.K.; FIORI-SOUZA, A. G. (Org.). *Com a palavra, os pibidianos: práticas de ensino e de formação de professores de inglês*. Londrina: Midiograf, 2014.

ORTENZI, D. G. A relação entre o estágio e a preparação dos alunos para atuarem em contextos de inclusão. In: SANTOS, A. R.; LUGLE, A. M. C.; ALBERTUNI, C. A.; ARAUJO, Angélica. L.; LIMA, Angela. M. S. (Org.). *Experiências e reflexões na Formação de Professores*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2012.

PAIVA, E. V. A formação do professor crítico-reflexivo. In: PAIVA, E. V. (Org.). *Pesquisando a formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PARKER, W. C. Listening to strangers: classroom discussion in democratic education. *Teachers College Record*, v.112, n.11, p. 2815-2832, 2010. Disponível em: <<http://www.tcrecord.org>>. Acesso em: out. 2015.

PATRICK, J. J; Introduction to education for civic engagement in democracy. In: MANN, S.; PATRICK, J, J. (Ed.). *Education for civic engagement in democracy*. Bloomington: Education resources information center, 2000.

PEARSON, P. Incorporating Democratic Pedagogy Into a Traditional Classroom and the University Experience: Benefitting the Community and Country. Abr. 2015. 94f. Universidade de Kentucky, Kentucky, 2015. Disponível em: <[http://digitalcommons.wku.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1545&context=stu\\_hon\\_theses](http://digitalcommons.wku.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1545&context=stu_hon_theses)> Acesso em maio, 2015.

PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. *Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2011.

RAWLS, J. *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1971.

RYAN, M; BROUGH, D. Reflections around artefacts: using a deliberative approach to teaching reflective practices in fashion studies. *Journal of learning design*, v. 5, n. 1, 2012.

ROGERS, R. (Ed.). *An introduction to critical discourse analysis in education*. 2. ed. London: Routledge, 2011.

RUIZ, S.; LEITÃO, L. Ensinar a argumentar: desenvolvimento de competências argumentativas em professores. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. de (Org.). *Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas: contribuições teórico-metodológicas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

ROTH, Wolff-Michael; TOBIN, Kenneth. Redesigning an “urban” teacher education program: an activity theory perspective. *Mind, Culture and Activity*, v.9, n.2, p. 108-131, 2002.

- SAGER, A. Student designed deliberative forums as a pedagogical method. In: LAKER, J.; NAVAL Concepción; MRNJAUS, K. (Org). *Civic pedagogies in higher educations: teaching for democracy in Europe, Canada and the USA*. Palgrave Macmillan, UK, 2014.
- SANTIAGO, C. *A gestão da produção de conhecimento em fóruns de discussão a distância*. 2013. 264f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- SCHEUFELE, D. A. *Modern Citizenship or Policy Dead End? Evaluating the need for public participation in science policy making, and why public meetings may not be the answer*. Joan Shorenstein Center on the Press: Politics and Public Policy Research Paper Series, 2011. Disponível em: <[http://shorensteincenter.org/wp-content/uploads/2012/03/r34\\_scheufele.pdf](http://shorensteincenter.org/wp-content/uploads/2012/03/r34_scheufele.pdf)> Acesso em maio, 2015.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: \_\_\_\_\_. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- SHAFFER, T. J. Deliberation In and Through Higher Education. *Journal of Public Deliberation*, v. 10, n. 1, artigo 10, 2014.
- SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Org). *Conversas com formadores de professores de Línguas: avanços e desafios*. Campinas: Pontes, 2013.
- SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; BIONDO, A. C. *A formação de professores de línguas: novos Olhares*. Volume 1. Campinas: Pontes Editores, 2011.
- SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; BIONDO, A. C. *A formação de professores de línguas: novos olhares*. V. 2. Campinas: Pontes Editores, 2012.
- SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; BIONDO, A. C. *A formação de professores de línguas: novos olhares*. V. 2. Campinas: Pontes Editores, 2014.
- SILVA, K. A. *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas: Pontes Editores, 2010.
- SINCLAIR, J. M.; COULTHARD. M. *Towards an Analysis of Discourse*. London: OUP, 1975.
- ZUNDY, P. T. C.; ARAÚJO, J. C.; NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A. (Org.). *Linguística Aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, 2011.
- STEVIK, E. D.; LEVINSON, B. A. U. Introduction: cultural context and diversity in the study of democratic citizenship education. In: STEVIK, E. D.; LEVINSON, B. A.

(Ed.). *Reimagining civic education: how diverse societies form democratic citizens*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, 2007. p. 1-14.

STROMER-GALLEY, J. Measuring deliberation's content: a coding scheme. *Journal of Public Deliberation*, University at Albany, v. 2 e 3, n. 1, 2007.

STUTZ, L. *Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês*. 2012, 458f.: Tese (Doutorado em estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

VYGOSTSKY, L. S. *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. M. Cole; V. John Steiner; S. Scribner; E Souberman (Ed.) Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1979.

\_\_\_\_\_. *Thought and language*. A. Kozulin (Ed. e Trans.). Cambridge, MA: MIT Press, 1986.

\_\_\_\_\_. *A Construção do pensamento e da linguagem*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001 (1934a).

\_\_\_\_\_. *Teoria e método em psicologia*. Trad. de Claudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004 (1934b).

ZANELLA, D. A. V. *Por uma formação crítico-criativa de alunas-professoras e professora-pesquisadora na graduação em Letras*. 240f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2013.

WALTON, D. *Fundamentals of critical argumentation*. Cambridge University Press, 2006. Disponível em:

<[https://drive.google.com/file/d/0B0OLpBI81f\\_vZDA1MTFmMHJYWfK/edit](https://drive.google.com/file/d/0B0OLpBI81f_vZDA1MTFmMHJYWfK/edit)>. Acesso em: 01 out. 2015.

WHITE, M. H. Education and problems of citizenship formation. *Journal of Philosophy of Education*, v.47, n. 1, p.112-127, 2013.

WOOD, D. R; DeMULDER, E. K; STRIBLING, S. M. Teacher Development as Deliberative Democratic Practice: A Precursor to Educating for Democratic Citizenship. *Fact Pax Journal*, v. 5, n. 2., p. 235-257, 2011.

**ANEXOS**

## ANEXO A – Termo de consentimento



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA – UEL**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM.**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores alunos,

Como estudante regular do Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina, convido-o(a) a participar da minha pesquisa intitulada “Linguagem e poder em fóruns deliberativos: uma experiência em um programa de formação de professores”. A pesquisa tem como principal objetivo analisar a inserção de fóruns deliberativos como um gênero na formação inicial de professores de inglês com implicações para o agir dentro e fora da sala de aula, e avaliar o impacto dos fóruns nas atitudes de futuros professores de inglês com relação a práticas democráticas. Pretendo também realizar algumas entrevistas por escrito como forma de reunir dados adicionais.

Sua participação é voluntária. Caso opte por participar da pesquisa, solicito que me autorize a utilizar as informações gravadas durante as aulas da disciplina “Compreensão e produção oral III” do terceiro bimestre, que abrangem o tema FÓRUM. O objetivo da gravação é analisar as características de linguagem adotadas nas interações e como as relações de poder foram negociadas. Asseguro que as informações fornecidas durante a gravação são confidenciais, apenas os pesquisados envolvidos nesta pesquisa terão acesso a estas informações. Quando publicados, os resultados serão disseminados de modo a assegurar seu anonimato. Caso tenha maiores dúvidas sobre o teor desta pesquisa, coloco-me a total disposição para esclarecê-las.

Fica garantida ainda sua liberdade enquanto sujeito de se recusar a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado ou acompanhamento escolar. Fica assegurado que quaisquer dúvidas poderão ser esclarecidas pela pesquisadora signatária do presente documento e pela orientadora desta pesquisa (vide endereço e telefone abaixo).

#### Consentimento Pós-Informação:

Eu, .....estou ciente do conteúdo deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo que em participar da pesquisa sob coordenação e responsabilidade da profa. Dra. Telma Nunes Gimenez.

---

Assinatura do Participante

Andressa Cristina Molinari  
Aluno regular do Programa de Pós-Graduação em  
Estudos da Linguagem – PPGEL – UEL  
rua marulo, 291 - Pq Siomara, Arapongas  
Contato: (43) 9914-6587  
E-mail: [dessinha\\_molinari@hotmail.com](mailto:dessinha_molinari@hotmail.com)

Orientadora da Pesquisa  
Prof. Dra. Telma Nunes Gimenez

Universidade Estadual de Londrina  
Departamento de Letras Estrangeiras Modernas  
Rodovia Celso Garcia Cid, km 380  
Caixa Postal 6001 - CEP 86051-990 Londrina PR  
Telefone: (43) 3371-4468

## ANEXO B – Tabela com descrição dos Alunos

Alunos	Relato pessoal e profissional (Noturno)
<b>Aluno-professor 1</b>	<p>Tenho 20 anos, sou de Sertanópolis, mas atualmente resido em Londrina. Decidi mudar para Londrina, embora seja perto de minha cidade de origem, por motivos óbvios, estudar e trabalhar. Decidi estudar Letras – Inglês por gostar muito da Língua Inglesa e por gostar muito de ajudar meus amigos a aprender tal língua. Como sempre tive uma certa facilidade com essa língua achei que seria a escolha certa, como tudo na vida tive algumas dificuldades no decorrer do curso. Achei que o curso de graduação era bem difícil no começo mas depois fui me acostumando e me adequando. Procurei estudar o máximo que pude para acompanhar meus colegas. Após iniciar estágios e mais estágios comecei a perceber que dar aulas de Inglês era exatamente o que eu queria! Me identifiquei muito com o curso e com a nobre arte de dar aula.</p> <p>Nos dias atuais faço estágio remunerado em um instituto de Línguas e gosto muito do que faço. Meu trabalho é bem simples, faço reposições de aulas e aulas de reforço para alunos com baixo rendimento. Apesar de o governo não facilitar nossa classe de professores, eu amo o que faço e quero continuar fazendo isso.</p>
<b>Aluno-professor 2</b>	não informado
<b>Aluno-professor 3</b>	não informado
<b>Aluno-professor 4</b>	não informado
<b>Aluno-professor 5</b>	<p>Tenho 20 anos, sou estudante de graduação de Letras-Inglês, sou de Cornélio Procópio no Paraná, no atual momento, estou vivendo em Londrina para poder finalizar meus estudos no último ano de LEM - Inglês e poder desfrutar de alguns projetos que a universidade oferece. Trabalho na rede pública como estagiário em um projeto da Universidade. Meu primeiro contato com a língua inglesa, foi no colégio estadual, na 5º ano do fundamental. Nesse tempo eu não tinha muito interesse pela língua. Nunca estudei em institutos de idioma, sempre estudei o básico nas escolas estaduais e grande parte do que eu sabia na época, aprendi sozinho, ouvindo músicas, conversando com estrangeiros(virtualmente), etc. No ano de 2012 ,entrei na universidade e comecei a estudar Letras - Inglês. Nos primeiros anos tive muita dificuldade e até mesmo pensei em desistir, porém quis fazer valer os esforços de outras pessoas que queriam me ver ali. Uma outra parte interessante dessa minha trajetória aconteceu no meu terceiro ano de faculdade. Por ter 19 anos e recentemente ter saído do colégio estadual e ainda enfrentar uma turma de 3º EM, foi meio que um choque. Sempre me vi como aluno e não pensava que seria tão estranho estar do outro lado. A cada passo que eu dava nesse novo mundo, achava uma nova dificuldade ... Depois desse episódio de minha vida profissional, venho tentando focar nas dificuldades... sei que elas vão sempre existir, mas vou estar bem preparado para enfrentar cada uma delas.</p>
<b>Aluno-professor 6</b>	<p>Minha opção pelo curso de Letras Inglês ocorreu quando retornei de uma longa jornada no exterior, morei por 10 anos nos Estados Unidos e não tive oportunidades de estudar por ter vivido como imigrante e trabalhador indocumentado por tempo integral. Encontrei uma dificuldade muito grande nesse processo de readaptação, por não ter juntado dinheiro ou investido em alguma coisa rentável antes de meu retorno ao Brasil, essa opção de tornar-me um professor de Inglês baseou-se na minha experiência de vida, conhecimento e prática da língua inglesa vivenciada no decorrer dessa imersão completa no universo norte americano.</p> <p>Além de, ser filho de Professor e viver minha infância assistindo meu pai vencer na sua carreira próspera como educador. Presenciei os problemas e alegrias dessa profissão desacreditada por muitos profissionais, mas nenhuma outra profissão pode ser tão digna quanto à de um professor respeitado que faz a diferença na vida de seus alunos.</p> <p>Ainda existem muitos questionamentos nessa reta final de minha graduação, percebo o quanto falta para atingir a segurança necessária e experiência que só adquirimos com muito estudo e tempo dentro de sala como professor regente e comprometido com meu dever de proporcionar acesso ao conhecimento e conseguir interesse dos alunos para a aprendizagem de uma Língua Estrangeira.</p>

Alunos	Relato pessoal e profissional (Noturno)
<b>Aluno-professor 7</b>	<p>Durante minha adolescência o inglês era a língua que se destacava no cenário mundial. Ouvia, em casa e na escola, que a língua inglesa era essencial para se destacar no meio profissional, obter melhores oportunidades de emprego e para me comunicar com o mundo já que o inglês seria a língua falada mundialmente.</p> <p>Iniciei meus estudos de inglês com dez anos, mas o custo era elevado e parei um ano depois. Retomei as aulas de inglês em escola de idiomas com quinze anos. Nessa época, quando já estava no ensino médio, o inglês foi se tornando cada vez mais importante mundialmente e, pra mim, estudar inglês era ao mesmo tempo um prazer e um desafio.</p> <p>Desde pequena tinha em mente que estudaria Direito, convencida pelos pais e amigos de que a carreira jurídica me proporcionaria melhores condições de vida. Aos 16 anos prestei vestibular e aos 17 anos comecei a estudar Direito na Universidade Estadual de Londrina.</p> <p>Mesmo estudando Direito, sempre me interessei pelo estudo de línguas e iniciei cursos de outros idiomas. Durante a faculdade de Direito tive que parar com o curso de inglês, no entanto, nunca deixei de estudar e tentar aprimorar a língua.</p> <p>Aos 18 anos busquei um intercâmbio cultural para praticar o inglês, mas não poderia me ausentar por um longo período por causa da faculdade de Direito. Fiquei por dois meses na África do Sul praticando o idioma. A experiência despertou ainda mais minha vontade de aperfeiçoar o idioma para viajar e me comunicar com o mundo. Comecei a trabalhar, guardei dinheiro e fiz outras viagens.</p> <p>Quando terminei a faculdade de Direito comecei a trabalhar como advogada, mas tinha a certeza de que queria continuar com os estudos de línguas. Soube que a Universidade Estadual de Londrina oferecia o curso de graduação em Letras inglês e decidi iniciar uma nova graduação. Iniciei o curso no intuito de aprender inglês em nível acadêmico, estar em contato com o idioma e aumentar o conhecimento léxico-gramatical da língua, tendo em vista que imaginei o curso de graduação em letras inglês como um curso superior em língua inglesa muito mais aprofundado do que cursos oferecidos por escolas de idiomas.</p> <p>Ao terminar o curso de Letras, pretendo eventualmente atuar como professora de inglês em cursos pré-vestibular ou dar aulas para o ensino superior, no entanto, sem abandonar a advocacia.</p>
<b>Aluno-professor 8</b>	<p>tenho 47 anos, nasci em Maringá Pr mas vivi até aos 11 anos em Campo Mourão e a partir de então passei a morar em Londrina onde vivo até hoje. Hoje sou casado a 27 anos e tenho uma filha de 20 anos, venho de uma família onde eu e quatro irmãos fomos educados por pais simples mas de bons princípios, meus pais infelizmente já morreram assim como uma de minhas irmãs e vivemos todos na mesma cidade. Sou marceneiro e sou feliz pois faço o que gosto, minha esposa é telefonista e minha filha trabalha em uma U.T.I. de um hospital muito conhecido na nossa cidade, sinto orgulho em ser Brasileiro e mesmo com tantos problemas sociais acredito que meu país será melhor nas próximas gerações. No que diz respeito à minha formação acadêmica sempre estudei em escolas públicas e depois de 23 anos longe das salas de aula resolvi voltar a estudar e estou concluindo o curso de letras/ Inglês na Universidade Estadual de Londrina e tenho um sonho que é ser professor universitário na universidade que estudo, meu interesse pela Língua Inglesa surgiu em 2010 um pouco antes de me inscrever para o vestibular, comecei a fazer um curso em uma escola de idiomas e oito meses depois estava começando meu curso universitário. Gosto de escrever coisas como pensamentos e poemas, gosto de música instrumental e toco contrabaixo e meu animal de estimação é um cachorrinho, amo filmes de ficção e de trama policial e amo estar na companhia pessoas que gostam de conversar e trocar experiências</p>
<b>Aluno-professor 9</b>	<p>tenho 27 anos. Moro em Londrina há 5 anos. Eu nasci em Andradina SP e aos 6 anos de idade eu e minha família nos mudamos para Primavera SP. Nesta cidade eu cresci e fui escolarizado, no entanto, o ensino era fraco e o meu negócio era jogar bola pois achava que seria um grande jogador.</p> <p>Com pouco esforço terminei o ensino médio sem expectativa de ser jogador de futebol ou alguém na vida. Lembro me que na escola a matéria que menos importava era o inglês, não via nenhuma justificativa em aprender inglês. Até que por necessidade de entrar no mercado de trabalho comecei a estudar a língua. Logo depois prestei vestibular e então entrei no curso de letras com habilitação em inglês.</p> <p>Hoje estou no quarto ano e pretendo ser professor para que o ensino da língua inglesa passe a fazer sentido aos alunos de escola pública.</p>

Alunos	Relato pessoal e profissional (Noturno)
<b>Aluno-professor 10</b>	<p>tenho 23 anos, nasci na cidade de Londrina, quando eu tinha 8 anos, fui para os Estados Unidos pela primeira vez, estudei lá durante 8 meses, voltei para Londrina, continuei os estudos. No entanto, quando eu tinha 13 anos, voltei para os Estados Unidos onde estudei por 3 anos numa cidade chamada Milford, próximo Boston - MA. Lá morava com minhas irmãs, uma mais nova e outra mais velha, com minha mãe e meu padrasto. Minha mãe foi para o exterior com o intuito de juntar dinheiro para comprar uma casa e fez. Essa foi uma grande oportunidade para eu aprender um novo idioma, sendo que, quando estudava no Brasil, nunca me interessei pelo Inglês. Hoje, estou no quarto ano do curso de Letras Estrangeiras Modernas - Inglês na Universidade Estadual de Londrina. Graças a minha fluência, leciono a língua inglesa desde os 18 anos em alguns institutos de idioma e, hoje, dou aula em dois institutos de idiomas. Todo conhecimento linguístico que possuo foi devido aos meus estudos no exterior, nunca fiz cursos de idiomas. Me interessa bastante por filmes, não somente os Holywoodianos, mas também de outros países que mostram suas culturas, assim como as musicas e livros.</p>
<b>Aluno-professor 11</b>	<p>Tenho 22 anos. Moro em Cambe-PR, com meus pais e meu irmão mais velho. A minha história com a língua inglesa não é muito diferente de outras, sou apaixonada pela língua desde meus cinco anos de idade, quando tive primeiro contato com a mesma e, desde aí escolhi que queria ser professora de inglês.</p> <p>Estudei em escola pública onde o ensino de inglês era muito precário, então meus conhecimentos não evoluíram. Apesar dos empecilhos, nada me fez mudar de ideia, prestei vestibular e passei em Letras Estrangeiras Modernas, na Universidade Estadual de Londrina.</p> <p>Estou hoje cursando o quarto ano e muito realizada. Foi a melhor escolha que fiz, e almejo ser uma excelente professora de inglês, principalmente da rede pública, onde o ensino-aprendizagem é mais prejudicado.</p> <p>Bom, hoje realizo trabalhos como modelo para conciliar melhor com os estudos e farei estágio obrigatório no Colégio Estadual Castaldi, em Londrina. E espero ter ainda mais aprendizado para estar preparada para lecionar na rede pública de ensino.</p>
<b>Aluno-professor 12</b>	não informado
<b>Aluno-professor 13</b>	não informado

## ANEXO C - Guia de discussão

ISSUE GUIDE 2013



**NATIONAL  
ISSUES  
FORUMS**

www.nifi.org



**DAVID MATHEWS**  
CENTER for CIVIC LIFE



## >> Bullying

### How Do We Prevent It?

**L**ESS THAN TWO DAYS BEFORE BULLYING VICTIM Felicia Garcia committed suicide in 2012, the Staten Island 15-year-old posted the following Twitter message: "I cant, Im done, I give up."

"They just wouldn't stop," one classmate said of the athletes at Tottenville High School who had harassed Felicia. Students told the *New York Times* that bullying was common at their school, but administrators were usually quick to intervene. They had arranged for mediation between Felicia and her tormenters. But it was evidently too little and too late.

This tragedy and others like it have shed light on bullying as a major public issue. Bullying occurs at every age and in many different environments, but it is an all-too-ordinary childhood event. At least one out of every five students has reported being bullied at school. The behavior involves key characteristics: repeated, aggressive, and unwelcome actions towards another, and an imbalance of power between the attacker and the victim.

Although most bullying doesn't result in the suicide of the victim, it is a clear risk factor in depression and suicidal thinking, researchers say.

NATIONAL ISSUES FORUMS 1

## INTRODUCTION

It extracts a high price from the victims, who often suffer from loneliness and feelings of inadequacy, even years later. It's costly for the nation, because if left unchecked, bullies often have significantly higher rates of arrest and incarceration.

While bullying can occur anywhere, most childhood bullying takes place in school. Ominously, bullying was a contributing factor in many school shootings. Most of the attackers in school shootings felt persecuted and attacked by others, according to a 2001 report. In one case, the attacker's schoolmates described the attacker as "the kid everyone teased." Such harassment has always been a terrible experience for the victims, but now the stakes seem higher than ever.

### Zero-Tolerance Policies

Some schools employ police officers in their buildings as a way to deter threatening behavior and make students feel safe. If bullying doesn't stop, police can, as a last resort, make an arrest. That's what happened in the California town of Morgan Hill in January 2013. A middle school student repeatedly sent menacing cell phone messages to two other students. When he assaulted the two boys after ignoring police warnings to leave them alone, police arrested him.

Many schools, whether or not they employ police, adopt zero-tolerance policies on bullying, with a predetermined set of severe consequences

that feature suspending or expelling those involved. This approach sends a clear message that bullying is unacceptable. But some worry that it doesn't change the lack of empathy that is usually at the root of a bully's intimidating behavior. Others say zero tolerance puts too much focus on the perpetrator, and not enough on the overwhelming majority of onlookers who see what is happening and who may often want to help but don't know how.

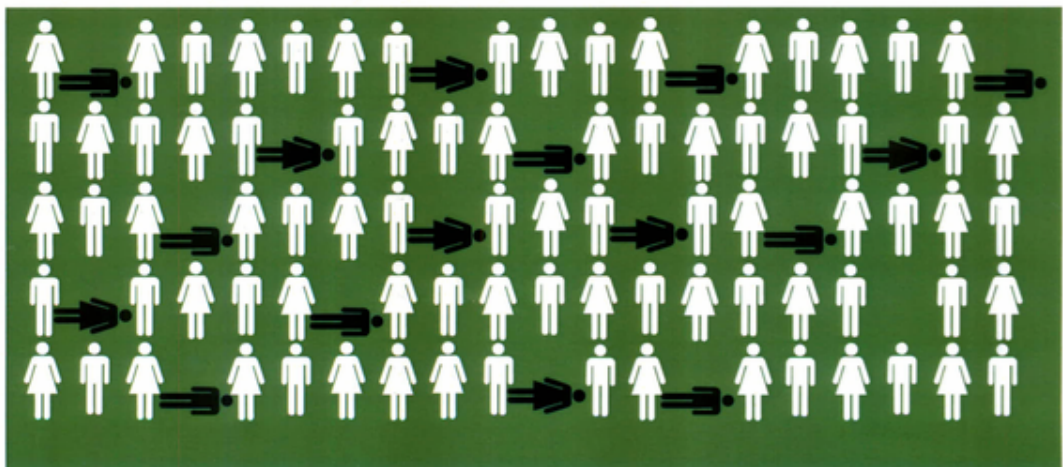
Addressing such issues is at the heart of the Olweus Bullying Prevention Program, named for Dan Olweus, who began research into bullying in Norway during the 1970s. The Olweus approach, which teaches students not to be passive bystanders, is used around the world. Students learn when and how to intervene and how to be helpful to a person who is being bullied.

But students can't fight bullying alone. Interventions at every level of a school are needed. To be successful, schools must do more than counter obvious bullying, such as physical aggression. They must also address subtle bullying, like spreading rumors and excluding people, and cyberbullying, which involves using the Internet to harass others.

### Making a Plan

Preventing bullying can't be accomplished, experts say, without a comprehensive strategy that involves teachers, parents, and students, with leadership from top-level administrators. An

### 17% of all students reported having been bullied within a school term



information program is one place to start. Such a program can help victims of bullying learn different ways to respond, such as walking away, using humor to deflect bullies, engaging friends for support, and reporting the behavior.

The same program would give student bystanders, who may feel reluctant to "tell" on a bully, the confidence to report on the incident. New Kent County schools in Virginia, for example, provide students a variety of ways to let adults know about bullying, with a 24-hour tip line, suggestion boxes at school, and clear information on who children can talk to if they or others are bullied. The schools also make it clear that informing doesn't make a student a snitch.

Helping the bully change is also part of many successful anti-bullying strategies. Often, bullies are blind to the feelings of others. They are aggressive, perceive the actions of others as threatening when they are not, and avoid responsibility for the consequences of their actions. Yet their aggressive behavior doesn't just hurt victims—bullies will suffer, too, if they don't change.

Some bullying is hard for parents, teachers, and other adults to detect, making them slow to react. Bullies are not always playground hotheads who get poor grades and are habitual troublemakers. Sometimes it's the more popular students, with strong social skills, who bully others by socially excluding them, spreading vicious rumors, and manipulating relationships.

### A Community Problem

Other kinds of bullying are not limited to schoolhouse walls. Bullying follows children home, on their Facebook pages and in cell phone text messages. It happens in the neighborhood and in the community at large.

That's why some say this is not a problem to be solved through education. After all, shouldn't parents monitor their children's behavior, both to ensure that their children are neither picked on nor harassing others? Many parents who monitor their kids' desktop computers don't monitor how they are using their cell phones, even though many smart phones are, essentially, hand-held computers. The reluctance of parents to "snoop" is waning, as more parents make use of software in their kids'

Being bullied  
increases the  
likelihood  
of suicidal  
thinking and  
depression.



phones to track all activity that takes place on the devices. Advocates say that this protects children from sexual predators, keeps parents aware of bullying behavior, and keeps their children from "sexting"—the practice of sending sexual photos through cell phones that can become a way to bully others.

But bullying is not just a family issue. Workplace bullying costs businesses time and money and leads to higher employee turnover. If communities addressed bullying in a serious way through civic organizations and business groups, the threat of intimidation and harassment could go down for everyone—young and old alike.

There have been some successful efforts against bullying. The Kiwanis Club, an international service organization, for example, began a nationwide push to fight bullying in communities, using volunteer opportunities to give confidence to victims of bullying and to teach empathy to bullies. Community forums, such as those in Albuquerque, New Mexico, in October 2012 and Gonzales, California, in May 2013 asked participants to help develop a communitywide plan to fight harassing and threatening behavior. And in 2009, the University of Minnesota School of Nursing ran an 18-month-long program for girls based on mentoring, service, and leadership training. It had a significant impact on reducing the girls' aggressive behavior and improving their communication skills.

### A Framework for Deliberation

This issue guide offers three options for approaching this difficult and critical problem. It provides the framework for public deliberation of the issue designed to avoid divisive debate, in favor of highlighting concerns that many share. Each concern suggests actions we might take to address the problem, as well as the drawbacks such actions might have.

**Option One** suggests that getting tough on bullying, with strict consequences and zero-tolerance policies, is the best course to take. This approach suggests a clear message and punishing wrongdoers.

**Option Two** says that bullying is best addressed by focusing on preventive measures in schools. This could be done by helping schools foster a culture of respect and equipping them with programs that are proven to reduce bullying.

**Option Three** argues that bullying is found everywhere in society, not just in our schools. The issue should be addressed in families *and* in the community as a whole.

### NINE TYPES OF BULLYING

1. Verbal
2. Intentional social exclusion or isolation
3. Physical, such as hitting, kicking, spitting, or shoving
4. Telling lies or rumors
5. Taking money or others' belongings or intentional damage to belongings
6. Threats or forcing others to do what they don't want to do
7. Racial
8. Sexually, particularly with regard to sexual identity
9. Cyberbullying, disseminating bullying via the Internet or through cell phones

SOURCE: Olweus Bullying Prevention Program

#### The David Mathews Center for Civic Life

The David Mathews Center is a 501 (c) (3) nonprofit organization that works with citizens who want to make positive, innovative decisions that lead to action in their communities on issues that concern them. The center works to encourage sustainable community practices that are aimed at building and preserving a healthy democracy.

#### The National Issues Forums Institute

This issue guide was prepared for the National Issues Forums Institute in collaboration with the Kettering Foundation and the David Mathews Center for Civic Life in Montevallo, Alabama. Issue guides in this series are used by civic and educational organizations interested in addressing public issues. These organizations use the books in locally initiated forums convened each year in hundreds of communities. For a description of the National Issues Forums, log on to the website: [www.nifi.org](http://www.nifi.org).

#### Other Topics and Ordering Information

Recent topics in this series include US politics, economic security, America's role in the world, and immigration. For more information, please visit [www.nifi.org](http://www.nifi.org) or contact NIF Publications at 1-800-600-4060 or [info@ait.net](mailto:info@ait.net).

#### Writers: David Mathews Center for Civic Life:

Robert McKenzie, President  
Chris McCauley, Executive Director  
Cristin Foster, Assistant Program Director

#### Auburn University:

Mark Wilson, College of Liberal Arts  
Cynthia Reed, Professor of Educational Leadership; Director, Truman Pierce Institute

#### NIF: Maura Casey

#### Executive Editor: Brad Rourke

#### Managing Editor: Ilse Tebbetts

#### Design and Production: Long's Graphic Design, Inc.

#### Copy Editor: Lisa Boone-Berry

#### *Bullying: How Do We Prevent It?*

Copyright 2013

National Issues Forums Institute

All rights reserved.

ISBN: 978-0-945639-60-2

**This publication may not be reproduced or copied without written permission of National Issues Forums Institute. For permission to reproduce or copy, please write to Bill Muse at [bmuse@nifi.org](mailto:bmuse@nifi.org).**

Founded in 1927, the Kettering Foundation of Dayton, Ohio (with offices in Washington, DC, and New York City), is a nonprofit, nonpartisan research institute that studies the public's role in democracy. It provides issue guides and other research for the National Issues Forums. For information about the Kettering Foundation, please visit [www.kettering.org](http://www.kettering.org) or contact the foundation at 200 Commons Road, Dayton, Ohio 45459.

## OPTION ONE

### Bullying: How Do We Prevent It?

#### Get Tough on Bullying

Bullying incidents are reaching epidemic proportions. Bullying is unacceptable. It must be treated with zero tolerance. Increased reports of bullying in our schools demand that teachers, principals, and school districts do more to help prevent bullying and provide tougher consequences for those who engage in it. We must ensure that school district anti-harassment policies and student codes of conduct are in place and strictly enforced.



© William Gettleb/ORBIS

*While bullying can occur anywhere, most childhood bullying takes place in school.*

Examples of What Might Be Done	Consequences to Consider
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implement zero-tolerance policies and procedures.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zero-tolerance policies may push some students out of school prematurely.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Institute tougher consequences for bullying in student codes of conduct to communicate that bullying is unacceptable.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imposing tougher consequences ignores the underlying issues that incite young people to bully.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Station a police officer in each school to reinforce that bullying and violence have severe consequences.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Police efforts are better focused on criminal behavior outside of the schools. Stationing police officers in every school is costly.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Require teachers and staff members to report bullying within 24 hours of an incident.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teachers would be forced to turn playground spats into formal bullying reports; overreacting may create more problems.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emphasize the need for bystanders to communicate that bullying is unacceptable. Teach young people what to do when they see bullying.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• This may cause those who intervene to become victims of retaliation. And many kinds of harassment, such as cyberbullying, occur outside the school.</li> </ul>

## OPTION TWO

### Equip Schools to Address Bullying

Not every young person understands what constitutes bullying and how to respond to it. We need to educate our children about bullying and effective ways to deal with it. Many feel powerless as victims or as bystanders. At the same time, many bullies do not understand the effects of their actions. The lines between victims and bullies often become blurred when circumstances change or victims retaliate. We should create supportive, enriching school cultures that equip teachers and students to address the root causes of bullying.



Many schools actively involve their students in anti-bullying programs.

Examples of What Might Be Done	Consequences to Consider
<ul style="list-style-type: none"> <li>Implement a schoolwide information program about bullying that includes self-confidence training to teach young people how to respond to bullies.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Assertive actions by victims could bring on greater torment from bullies.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ensure that young people know whom they should contact if bullying occurs.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Teachers and other school personnel do not have the time and resources to adequately address every instance of bullying.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Encourage peaceful solutions and peer mediation programs to help bullies build social skills.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Without tough consequences for bullies, young people may not take the problem seriously.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Educate school counselors, teachers, staff, coaches, and administrators to address root causes of bullying and to serve as role models for positive interactions.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Addressing the complex root causes of bullying is best left to the expertise of mental health and behavioral professionals.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Create a culture of respect in our schools.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>It is the responsibility of parents and community members to instill strong character in young people and determine moral standards.</li> </ul>

### OPTION THREE

## Engage the Community and Parents

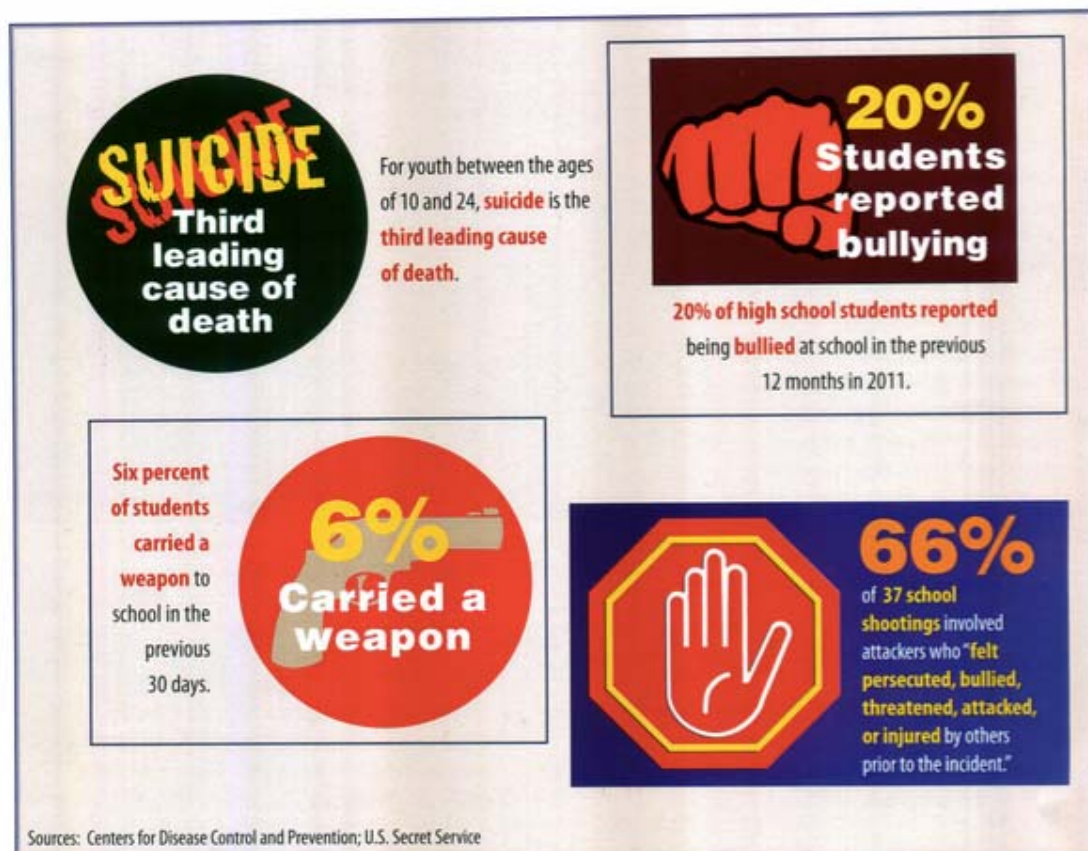
Bullying is a widespread behavior that is not limited to educational settings, so schools should not bear the entire responsibility for addressing what is a public issue. Parents and the community should talk about bullying and discuss ways of preventing it. A lot of bullying and violent behavior begins in the home. We must reach out to parents. And must reach out to young people, some of whom do not have supportive home environments and need community help.



Howard Owen/The Barrier

Teachers, teachers' aides, administrative staff, and community members gathered in Batavia, New York's Jackson School for education on anti-bullying initiatives.

Examples of What Might Be Done	Consequences to Consider
<ul style="list-style-type: none"> <li>Encourage greater parental monitoring of their children's cell phones and Internet use and promote acceptable policies for using social media and the Internet.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>This requires that parents spend much more time and energy monitoring their children, time some parents do not have. It may also invade their children's privacy.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Conduct presentations about bullying in PTA and community meetings—its nature, its impact, and its warning signs.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>These meetings may not reach people in troubled homes or those too busy to attend.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Civic groups and businesses can address bullying in meetings and service projects.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>These community initiatives may be unequally distributed and may vary in cost and effectiveness.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Equip community members and parents to be able to identify the signs that a child is bullying or being bullied.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Schools, not the community, should be responsible for addressing the problem, as most childhood bullying occurs in the school environment.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Encourage community mentoring and character education programs to reinforce positive behavior and combat bullying.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Focusing on mentoring and character education may result in neglecting other important community problems.</li> </ul>



### About This Guide

This issue guide is meant to support deliberation on a contentious topic. Rather than present competing partisan viewpoints, the document is framed in such a way that each option presented turns on things individuals hold deeply valuable. Participants may find themselves drawn in varying degrees to each option—this is by design.

Each option diagnoses the problem differently and suggests a different course of action in line with that diagnosis. But, every action also has trade-offs or drawbacks. As we make choices about what we should do about the problem, we need to recognize and work through the trade-offs of each option, as well as the tensions that are inherent between them.

There is no right way to deliberate. Many groups find it best to begin with an exploration of how this


problem personally affects the participants. In this way people will often raise the concerns that are reflected in the options.

If there is a moderator present, this person may best be relied on to encourage the exploration of tensions between the options, as well as an exploration of the drawbacks inherent in people's favorite solutions.

The deliberation may not always go smoothly. This is to be expected when our communities face difficult problems so closely connected with things we hold valuable and about which we may be deeply conflicted both within and among ourselves. We encourage people using this guide to deliberate not to shy away from such difficult exchanges. It is only by working through these differences that we can arrive at common ground for action.

## ANEXO D - Guia do Moderador


NATIONAL ISSUES FORUMS



**NATIONAL  
ISSUES  
FORUMS**

www.nifi.org

A GUIDE TO FORUMS



**DAVID MATHEWS**  
CENTER for CIVIC LIFE

## >> Bullying

### How Do We Prevent It?

---

**B**ullying occurs at every age and in many settings, but it occurs most commonly among children. Both disturbed young school shooters and despairing children who commit suicide have cited bullying as the cause for their actions, shedding light on the need to deal with what has become an urgent public problem.

---

O P T I O N   O N E

**Get Tough on Bullying**

Schools should establish zero-tolerance policies that would send a clear message to all their students. Those who are caught bullying other children should suffer strict consequences.

---

O P T I O N   T W O

**Equip Schools to Address Bullying**


Bullying is best addressed by focusing on preventive measures in schools. Schools should foster a culture of respect and make use of proven programs to reduce bullying.

---

O P T I O N   T H R E E

**Engage the Community and Parents**

Bullying is a widespread behavior that is not limited to educational settings. The issue should be addressed in families and in the community. Schools should not bear the entire responsibility for combating bullying.



© iStockphoto.com/generatium

1

## >>National Issues Forums and Study Guides

### Why are we here? What are we going to do?

We are here to move toward a public decision on a difficult issue through CHOICE WORK.

### How do we do that?

We do that by engaging in a deliberative dialogue in which we:

- understand the PROS and CONS of each option—its benefits, drawbacks, and trade-offs.
- know the STRATEGIC FACTS and how they affect the way the group thinks about each option.
- get beyond the initial positions people hold to their deeper motivations—the things they consider to be the most valuable in everyday life.
- weigh carefully the views of others and appreciate the impact various options would have on what others consider valuable.
- WORK THROUGH the conflicting emotions that arise when various options pull and tug on what people consider valuable.

## >>Forums or Study Circles—or Both?

Many NIF groups choose to organize single forums around issues of concern in their communities. Most single forums last two to two-and-a-half hours.

Other groups, however, plan for multiple sessions or study circles to allow participants greater opportunity to examine issues in depth. Some groups set aside time for two meetings while others might devote a separate session to each option. And still others plan ahead for a session after the forum for participants to come back together and consider next steps.

In some communities, people begin their examination of an issue in a large-group forum and then break off into smaller groups for subsequent sessions. The reverse is also helpful—starting in small groups and culminating in a larger community forum.

National Issues Forums is about encouraging public deliberation. The needs of your community will drive the schedule in which deliberation can best occur.

## >> Stages of a Forum

### Welcome

The convenor or moderator introduces the NIF program.

### Ground rules

Participants and the moderator review desired outcomes and agree on ground rules.

### Getting started

One good way to start is for participants to take a few minutes to talk about their personal experiences with the issue and tell their stories. Sometimes the convenor or moderator begins by showing a starter video that reviews the problems underlying the issue.

### Deliberation

Participants examine all the options. An approximately equal amount of time should be spent on each option.

### Ending the forum

Participants reflect on what has been achieved.

### Questionnaire

Participants complete the questionnaire.

## >> If This Is Your First Experience as a Moderator

### You don't have to be an expert on the issue.

Read the issue guide thoroughly. Consider questions that get to the heart of the issue and think through the essence of each option. This is a critical part of preparation.

### Stay focused on what the forum is about—deliberation.

Ask questions that probe the underlying motivations of each option, the trade-offs it might require, and the willingness of the participants to recognize them. (Sample questions begin on Page 5.) Listen to others.

### Keep the discussion moving and focused on the issue.

Sometimes it's hard to move on to another option when there is so much more that could be said. But in order to make progress, participants need time to weigh all the major options fairly.

### Reserve ample time for reflections on the forum.

In many ways, this is the most important work the group will do. The moderator will provide reminders that time is passing, but it is up to all the participants to help preserve the time to reflect on what they have said and what they might want to do about it.

## >>Beginning a Forum

Before the deliberation begins, it is important for participants to review guidelines for their discussion. They should agree that:

- everyone is encouraged to participate,
- no one or two individuals should dominate,
- the discussion should focus on the options,
- all the major options should be considered fairly,
- they will maintain an open and respectful atmosphere for the discussion, and
- they will listen to each other.

## >>Ending a Forum

Before ending a forum, take a few minutes to reflect, both individually and as a group, on what has been achieved. Consider the following kinds of questions:

### I. Individual reflections

How has your thinking about the issue changed?

How has your thinking about other people's views changed?

How has your perspective changed as a result of what you heard in this forum?

### II. Group reflections

What didn't we work through?

Can we identify any shared sense of purpose or direction?

Which trade-offs are we willing to make to move in a shared direction?

Which are we unwilling to make?

### III. Next-step reflections

What do we still need to talk about?

How can we use what we learned in this forum about ourselves?

Do we want to meet again?

## >>Bullying How Do We Prevent It?

### >>Questions to Promote Deliberation of the Issue

As you examine this issue together you will undoubtedly think of questions that are at the heart of what makes the issue compelling. In some forums, certain exchanges that could derail deliberations are likely to arise. The conversations may be difficult, bringing up personal experiences and the emotional reactions to them. It will be important to remind participants that the purpose of this deliberation is to weigh options for public actions that could be carried out by schools, parents, the community, and others to prevent bullying. It is helpful to consider, ahead of time, broad questions that need to be addressed in each option. Here are some examples:

#### O P T I O N O N E

- Does your school system have a strategy for preventing bullying. If yes, is it working? If not, do you think a policy is needed?
- Do zero-tolerance policies that call for severe consequences deliver a clear message about bullying? Are there downsides to these policies?
- Should children be trained to intervene when they see another child being bullied?
- What role, if any, should police officers play in preventing childhood bullying?

#### O P T I O N T W O

- One way for schools to deal with bullying is to teach potential victims to respond to bullies. Is this safe?
- Children who are bullies have problems too. Should more attention be devoted to them in developing school policies about bullying?
- Some schools ask teachers, coaches, other staff members, and students to report any incidents of bullying they witness. Is there a difference between bullying and other ordinary childhood tiffs? Are there ways to sort these out without conducting major investigations of every reported incident?
- Would an emphasis on peaceful solutions and programs, such as peer mediation, downplay the seriousness of bullying in the minds of school children?

Questions continued on Page 6.

## Questions, continued.

### O P T I O N T H R E E

- Do children who are bullies model behavior they learn at home? How can we reach these families?
- What effects have social networking and the Internet had on bullying behavior? Should parents monitor their children's phones and their use of the Internet?
- Are there ways that parents can identify the signs that their child is a bully or the victim of bullying?
- What can community groups do to help prevent bullying?

## >> Questionnaires

Questionnaires play an important role in your local forum—and in the national NIF network. Filled out after the forum, they serve multiple purposes. They give participants an opportunity to reconsider their views in light of the experience they have just had and give them a chance to add to what was said or heard in the forum.

The questionnaires also serve a vital role outside the forum. As one means of capturing what happened in the forum, they provide information that can be used to communicate participants' views to others—to officeholders, to the media, and to other citizens.

A national report on the outcomes of the forums on a given issue is produced each year, based on extensive interviews with moderators and the questionnaires that forums generate. Some communities use questionnaires as part of the reports they generate on the outcomes of local forums.

Please return completed questionnaires to your moderator or to National Issues Forums Institute, 100 Commons Road, Dayton, Ohio 45459-2777.

## >> The Role of the Moderator

- to provide an overview of the deliberation process
- to ask probing questions about what's at stake in each issue and each option
- to encourage participants to direct their questions and responses to one another
- to remain neutral

Another important job for the moderator is to fill out the Moderator Response sheet at the end of this guide and return it with the questionnaires to National Issues Forums Institute, 100 Commons Road, Dayton, Ohio 45459-2777.

## >> For More Information

To order issue guides or starter tapes for this issue, visit [store.nifi.org](http://store.nifi.org), call 1-800-600-4060, or e-mail [info@ait.net](mailto:info@ait.net). Other issue guides and tapes may also be ordered from this source.

For more information or to make comments, visit the National Issues Forums Institute website at [www.nifi.org](http://www.nifi.org) or call NIFI at 1-800-433-7834.

To post the dates and locations of your forums, e-mail: [forums@nifi.org](mailto:forums@nifi.org).

Copyright 2013  
National Issues Forums Institute  
All rights reserved.

## Moderator Response

After the forum, please complete this brief response sheet and return it with the questionnaires from the forum to National Issues Forums Institute, 100 Commons Road, Dayton, Ohio 45459-2777.

Moderator's Name \_\_\_\_\_

Phone \_\_\_\_\_ E-mail address \_\_\_\_\_

Date and location (state) where forum was held \_\_\_\_\_

Briefly describe the audience of your forum, including city and state, diversity, and age and number of participants.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

What elements of this issue seemed most difficult for the participants? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

What common concerns were most apparent? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

What things did participants appear to hold most valuable as they wrestled with trade-offs? Describe.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Which trade-offs were participants most comfortable with? Describe.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Which trade-offs did the participants struggle with most? Describe.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Did the group identify shared directions for action? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Return with questionnaires to:  
National Issues Forums Institute  
100 Commons Road, Dayton, Ohio 45459-2777

## ANEXO E – Transcrições

### FÓRUM VESPERTINO

#### Sequência argumentativa 1 (SA1) Turnos 18 a 37

“T: I don't think so, I saw them downstairs buying coffee and smoking. Right, so topic of today, not new but still lots of things to talk about, right? Bullying. Have you ever been bullied?”

St3: Or bullied anyone? **PEP**

T: Sorry? **PESC**

St3: I have already bullied someone when I was younger. **EXPLICAÇÃO**

T: You cursed? or hit? Hit, cursed or something? **PE**

St3: No, just...

St2: Spanked. risos **ESCLARECIMENTO DA FALA DE OUTRO**

St4: Paint the ... freshman. (inaudível)

\*hábito de pintar o “bicho” ou calouros durante a semana de trotes na Universidade

T: Sorry? **PESC**

St3: I don't know how to say it, ah, ... just saying things **EXPLICAÇÃO**

T: What was the reason? **PEXP**

St3: Ah? **PC**

T: What was the reason? **PEXP**

St3: I doesn't.. ah they deserved. **EXPLICAÇÃO**

T: What about you? (dirigindo-se a St2) **PEP**

St2: I bullied and I've been bullied in ... about my height, not like bullied, but just mocked. But when I was a kid people would mock because I was always the first one in my class the shortest of the class. **NARRAÇÃO**

T: They used to organize the...

St2: Yeah.

T: The shorter to. Ah.

\* (Era costumeiro organizar os alunos em filas antes do início da aula pela altura, o que colocava os menores como os primeiros da fila)

St3: That's true. **CONCORDÂNCIA**

#### Sequência argumentativa (SA2) turnos 38 a 47

T: Right. So. The first task I want to is... Hello. The first task I would like you to do is, look at the chart, right? The triangle and **try to think about a definition for bullying, bullied, and bystander.** **PD**

{

{ }

St4: Definition? Following the order in there? **PC**

T: Yes

T: Yes, Bullying, bullied and bystander. You can, you can discuss in small groups then we open up

(Students talk to each other)

St3: What is bystander? **PDL**

St4: The one who's watching. **DEFINIÇÃO LINGUÍSTICA**

St3: Ah.”

(Students talk to each other)

St4: Someone who's. Ahm

### **Sequência argumentativa (SA3) turnos 49 a 57**

St3: Expressing my .. did you see that video where the little boy who, ah. **PEP**

St4: Zangief?

St5: He fight with the bully and and is. **EXEMPLIFICAÇÃO**

St4: Which one? I saw one there's a. **PESC**

T: He breaks the guy in two halves? **PESC**

St4: Yeah, did know that one, the Zangief? From Street Fighter? **PEP**

T: Uh-hum, yes.

St4: Then he gets the boy, BAM. And is like ... it was viral and so funny. **OPINIÃO**

St1: risos yes **CONCORDÂNCIA**

### **Sequência argumentativa (SA4) turnos 58 a 64**

T: Yeah, so, how do you define a bully? **PD**

St3: The person who.

St5: A, ah, insecure person? **DEFINIÇÃO**

St4: Maybe, people that sometimes bullying happens because people are trying to be fun or fun, but you know, sometimes like St5 said is somebody with an identity problem. **EXPLICAÇÃO/IDENTIFICAÇÃO DE CONSENSO**

St5: I think most of the time is that. Someone who has some, ah, issue at home, like, follows the parents, for example, learning to fight someone and sometimes the person is... feels alone and tries to call attention by doing this. **EXEMPLIFICAÇÃO**

St2: Yeah Someone who

}

St1: Someone who wants to show superiority ? **OPINIÃO**

### Sequência argumentativa (SA5) turnos 65 a 93

St4: On the other hand as I remember the things that we used to do or call people back in my youth were not considered bullying, like call someone fatty or **NARRAÇÃO**

St2: Everyone has done that **OPINIÃO**

St5: Yes **CONCORDÂNCIA**

St4: Yeah, you know **CONCORDÂNCIA**

St5: If the person is your friend and he or she is ok **OPINIÃO**

St4: Of course if

St1: Mas tem muito de.. my nickname use, used to be Free

Willy. **EXEMPLIFICAÇÃO**

St4: Free Willy? St1 My God risos ... **PC**

St1: yes risos

St5: I had one which was Morta-viva. **EXEMPLIFICAÇÃO/NARRAÇÃO**

T: Why? **PE**

St5: Because I'm white. **EXPLICAÇÃO**

St1: Like pale. **ESCLARECIMENTO DA FALA DE OUTRO**

St5: And people used to look at my arms at the time I didn't ficava muito debaixo do sol. So there was a boy at home used to call me Morta-viva. **EXEMPLIFICAÇÃO/NARRAÇÃO**

St3: People used to call me asian **EXEMPLIFICAÇÃO/NARRAÇÃO**

St1: risos

T: The Japanese girl? St2, you were the shortest one, right? **PC/D**

St2: shortest one but ... Anything was Japonesa. **EXPLICAÇÃO**

St4: Yeah, so you know, it's get someone's.. to treat

T: What was yours? **PEXE**

•Pergunta dirigida a St4

St4: Mine was Turco, Turcão. **EXEMPLIFICAÇÃO**

risos

St4: Because I was usually taller than **EXPLICAÇÃO**

T: Than the other guys. **ESCLARECIMENTO TA FALA DE OUTRO**

St4: Most of the guys. **EXPLICAÇÃO**

T: Yeah, mine was Trakinas, because of the face. **EXEMPLIFICAÇÃO**

T: And the big cheeks. **EXEMPLIFICAÇÃO**

St4: And were you ok with it? **PC/D**

T: I didn't care much. **EXPLICAÇÃO**

St4: So you see. **ESCLARECIMENTO DA PRÓPRIA FALA**

### **Sequência argumentativa (SA6) turnos 94 a 106**

T: So you're saying there's a difference between mocking at someone and bullying someone? **PD**

St4: Yeah, of course. If you're not offending or if the person is not comfortable with that, of course, if it's a friend of yours, you're not gonna do that again. **EXPLICAÇÃO**

St5: And even if the person is not your friend. Why are you going to mess with he or she if you don't have that intimacy, you don't know the person, so why? **CONCORDÂNCIA/ PENT**

St4: ...

St1: Because children are cruel to each other, very cruel. **EXPLICAÇÃO**

St4: But they are just teasing, is not cruelty. **DISCORDÂNCIA**

St1: I think...

confusão de vozes

St4: Like, my black friend, I used to call my black friends like Negão. **EXEMPLIFICAÇÃO**

St5: But it's your friend, but if a, like black guy was passing on the street and you go and yelled, oh, Negão. **PE**

St4: So that's the matter I don't see any, ok I'm not being how can I say? **PDL**

T: In favor? **DEFINIÇÃO LINGUÍSTICA**

St4: Yeah, no, no, no that's not what I see, you make, yeah, we have to be careful for the other person, right, maybe if I call somebody negão maybe I'm thinking 'Oh, Negão, Negão'. I would like to be called Negão, you know, but, yeah, maybe the other person get offended by it we never know what's in somebody's mind. **CONCORDÂNCIA POR EXEMPLIFICAÇÃO**

### **Sequência argumentativa (SA7) turnos 107 a 116**

T: So, this is the final diary pages of thirteen year old boy, his name was Vijay Singh, and he hanged himself (\*referindo-se ao conteúdo dos slides). **EXEMPLIFICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS**

St4: Now that's.

T: And these were his last words (\*lendo os slides): Monday, my money was taken, Tuesday, names called, Wednesday, my uniform torned, Thursday, my body poured with blood, Friday it's ended and Saturday freedom. And he killed himself on a Sunday morning. **EXEMPLIFICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS**

St5: Thirteen? **PC**

T: Thirteen.

St3: That is why we have te to take care, you know, different what's bullying and what is **ESCLARECIMENTO DA FALA DE OUTRO**

St4: Mocking? **PC**

St3: Mocking just, you know, ...

St4: Yeah, we are crossing a line, but don't know, do teenagers know that they are doing that? **CONCORDÂNCIA/PESC**

St5: They should. **OPINIÃO**

#### **Sequência argumentativa (SA8) turnos 117 a 120**

T: Right, so the definitions I have is that, ahm the first one is from Anti-bullying activist, from Tim Field, and he said that (\*lendo o slide) "the best indicator of a sociopathic serial bully is not a clinical diagnosis, but the trail of devastation and destruction of lives and livelihoods surrounding this individual throughout their life". So, someone who is a bully is also a sociopath? **PC/D**

St5: Yes, because they don't feel empathy? **PESC**

St4: Yes. **OPINIÃO**

St5: That is the characteristic to recognize a sociopath. **EXPLICAÇÃO**

#### **Sequência argumentativa (SA9) turnos 127 a 135**

T: Right and then the definition from the dictionary, "to bully is to treat abusively or to affect by names of force or coercion." And it also defines different ways of bullying someone, you have physical bullying and verbal bullying. The physical one you have hitting, threatening, verbal name calling, taunting, making sexual remarks and malicious teasing. **DEFINIÇÃO POR FONTES EXTERNAS**

St4: Taunting, would be? **PDL**

T: Pointing at and saying things. **DEFINIÇÃO LINGUÍSTICA**

St5: Threatening is not verbal? **PESC**

St4: could also be **OPINIÃO**

T: Yeah, there's ... physical and verbal threatening. **EXPLICAÇÃO**

St4: Like black mailing, for example. **EXEMPLIFICAÇÃO**

St5: You are not hitting a person, you are speaking to a person. **EXPLICAÇÃO**

St4: Interesting to be considered as physical. **OPINIÃO**

#### **Sequência argumentativa (SA10) turnos 136 a 169**

T: And the psychological which is (\*lendo os slides) "spreading rumors damaging belongings and excluding and rejecting, it's also considered bullying". **DEFINIÇÃO POR FONTES EXTERNAS**

St4: I don't know... **OPINIÃO**

T: Do you agree with the definition? **PC/D**

St5: Yes. **OPINIÃO**

St4: Yeah, it's a little ... but as he said threatening ... **ESCLARECIMENTO DA FALA DE OUTRO** (referindo-se a St5 no turno 133)

T: Excluding and rejecting is also a way of bullying someone? **PD**

St4: Oh yeah of course if you isolate someone or make the person feel rejected or, you're are aggressing ... maybe worse than verbal. **CONCORDÂNCIA, EXPLICAÇÃO**

St5: You envy the person. **OPINIÃO**

T: And if exclude unconsciously is it still bullying? **PC/D**

St4: humm

T: 'Cuz every class has the one who's excluded, right? **PEP**

St4: Uh, I don't ....

T: I mean, not here because we are, have a small group, but in bigger groups... generally we have. **EXPLICAÇÃO**

St3: I used to exclude myself, because I didn't like the others. **NARRAÇÃO/EXEMPLIFICAÇÃO**

St4: Ahm

St5: People with, ahm, disabilities are, most of the time the, rejected ... **EXEMPLIFICAÇÃO**

St4: ... relationships.

St5: No, I studied with a girl who had only twenty percent of vision? **EXEMPLIFICAÇÃO/NARRAÇÃO/PDL**

St4: Sight. **AJUDA LINGUÍSTICA**

St5: Sight, and she used to stay alone every class nobody wanted to do works with her and the recreio? **EXEMPLIFICAÇÃO/PDL**

T: Break. **AJUDA LINGUÍSTICA**

St5: On the break she usually stayed alone, she ate alone and ... **EXEMPLIFICAÇÃO**

St4: So, People were doing that consciously? **PESC**

St5: Consciously of course. We were about eleven, twelve, thirteen years old. Sometimes I feel, I felt sorry so I had lunch with her and talked to her, 'cuz I can imagine it was difficult for her. **EXEMPLIFICAÇÃO/NARRAÇÃO**

T: And what was the teacher's reaction? **PE**

St5: Not.

St4: Teachers usually avoid getting involved in this kind of situation. **OPINIÃO**

St3: I think I had ahm ... because now that I am doing internship with children I see, I used to see a bad ... to them ... because children, I don't how to, how can I say? **EXEMPLIFICAÇÃO/PDL**

St4: Feel? **DEFINIÇÃO LINGUÍSTICA**

St4: Yeah.

T: Intervene? **DEFINIÇÃO LINGUÍSTICA**

St5: Yeah, but I think it depends on the age, like you teach four years old? (\*pergunta feita para St3) **OPINIÃO/PEP**

St3: No, four ... I didn't see that much, but in six. **OPINIÃO**

St5: Yeah, but with thirteen you're old, you know what you're doing. **OPINIÃO**

### Sequência argumentativa (SA11) turnos 170 a 234

T: It also links three more kinds of bullying, so we have racial, differently-abled-kids, what you just said, and same sex bullying. right? They say that same sex bullying is generally an indicative of deep-rooted insecurity and racial bullying is really serious and has many parts of the world **DEFINIÇÃO POR FONTES EXTERNAS**

St4: The... this week

T: I guess we can comment on the macaco thing from the soccer player? **QC**

St4: Ah.

T: Is that a racial bullying? **PC/D**

St4: of Course it is **OPINIÃO**

St5: Yes. **CONCORDÂNCIA**

St4: If the girl should be penalized that she is mean I don't know. But somebody has to be the first so it's a pity ... she's crying, oh God. **EXPLICAÇÃO**

St5: And some people make a comparison between her and Suzana Richo, como que é? Richcoffen? **EXEMPLIFICAÇÃO/PDL**

St4: I don't remember

St5: From the time that she appeared on TV wearing pink clothes and a teddy bear and crying **EXPLICAÇÃO**

T: She did? **PC**

St5: Yeah.

St4: And, anyway, of course the questions is to consider that is bullying... it is But so many people have done that, and haven't been penalized, you know, so this girl's problem she won't get away with it that maybe she's going to pay a fine or something, but. **EXPLICAÇÃO**

St5: Just like ... Dirceu. **EXEMPLIFICAÇÃO**

T: José Dirceu? **PE**

St5: Yes because corruption happens a long time ago so they had to analyze some ...the first time. **EXPANSÃO**

\*explicando que outro processos antecederam ao de Dirceu, mas que ele foi o primeiro a ser preso por corrupção, pois "alguém tem que ser o primeiro"

St4: Uhum It's always a surprise, right? **CONCORDÂNCIA/PC**

St5: Yeah. **CONCORDÂNCIA**

St4: Somebody has to be the first. **CONCORDÂNCIA**

St5: Yeah. **CONCORDÂNCIA**

St4: To set an example. **OPINIÃO**

T: But just because she called him names? **PESC**

St4: Ahm

St5: I think, we in Brasil we have a history where we, we are in debt with the black community. So, I think the decision was correct to penalize the whole team and her. [OPINIÃO](#)

T: Uh, yeah, but it's against the laws, I guess. [DISCORDÂNCIA](#)

St4: What is against the law? [PESC](#)

T: To penalize the team for, yeah. I have seen some discussions about and it's actually against the law to penalize the team for what she have done. She should be penalized. [EXPLICAÇÃO](#)

St1: They, they are out. [EXPLICAÇÃO](#)

T: They are, but it's against the law that's why they trying to change the final decision. [EXPLICAÇÃO](#)

St1: It's a, it's a little complicated because I'm gremista and I'm from Rio Grande do Sul and I know that in there it's normal to say things like that to Colorados, Internacional. Because they are, ahm, considered a black team and it's like something cultural in there, so that's why, probably that's why she did with so naturally. [OPINIÃO/NARRAÇÃO](#)

St5: And there, those kind of thing, perai deixa eu achar em Inglês a palavra. I, I came from a Italian family and just like torcer? [PDL](#)

T: Root for

St5: Root? [PC](#)

T: For a team? to root for.

St5: Root for Palmeiras I, I've been called like racist and Nazista, Nazi, Nazi. And those things, because actually in Brasil there are lots of ah torcidas organizadas? [NARRAÇÃO/PDL](#)

T: Organized. [DEFINIÇÃO LINGUÍSTICA](#)

St5: Organized. [DEFINIÇÃO LINGUÍSTICA](#)

T: Ah, teams? No no. [DEFINIÇÃO LINGUÍSTICA](#)

St4: Clubs I would say. [DEFINIÇÃO LINGUÍSTICA](#)

T: Clubs, yeah, I'll check. [DEFINIÇÃO LINGUÍSTICA](#)

St5: Where there are a strong, ahm, tem um forte lado de preconceito racial, mesmo. No Gremio por exemplo, mesmo tem torcedor organizado. [NARRAÇÃO](#)

St4: No, in English, talk in English.

ST5: At Gremio there are organized, ah, clubs which are neo-Nazis, Nazis. [NARRAÇÃO](#)

St4: Nazis.

St5: Nazis, and in Palmeiras there are too. A lot. [NARRAÇÃO](#)

T: Soccer games if it's, I mean, negative.

St5: Hooligans I think.

T: Or you can say, association of soccer fans. [DEFINIÇÃO LINGUÍSTICA](#)

St4: Association of soccer fans ... [DEFINIÇÃO LINGUÍSTICA](#)

St5: Yeah, In Brasil there's a lot of those people who are normally, like, rioting and ... so I know because I have a lot of friends who already fought and fight with those peoples it's normally that punk against. [NARRAÇÃO](#)

St4: Skinheads. **ESCLARECIMENTO DA FALA DE OUTRO**

St5: Actually skinheads is a culture that was born in Jamaica, so it's kind of controversial to say that ... like people, you're a skinhead ... **DISCORDÂNCIA/EXPLICAÇÃO**

St4: Can you explain that? **PEXP**

St5: Ah, it's too much information for me ... but yeah, that's true. **CONCORDÂNCIA**

T: First of all...

\*Indicando que a aluna explique o termo “skinheads”

S5: Actually the skinheads ... Skinheads that are traditional which are people who, eh, this movement started in England and the black community and the white community who worked in factories usually listen to reggae music and went to football games, so that's why they use jeans, but, suspensórios and the uniform of a working men? **EXPLICAÇÃO**

T: Uhum

St5: And then became the sharp skinheads against prejudicial, racial prejudice, because it was being developed a scene where racist people were using the same codes and going to the same spots as they. So there were a lot of fights happening back in sixty, nineteen sixties, seventies. Then they ... one hadn't which is a skin, eh, white power, skinhead. **EXPLICAÇÃO**

St4: Wow

St5: There is a music from Dead Kennedys which is a punk, punk band, the mane is Nazi punks fuck off 'cuz, ahm, that's why there were a lot of people mixing the punks and skinhead culture with racial prejudice, and this absolutely like insane **EXEMPLIFICAÇÃO/OPINIÃO**

T: And it still happens right? **PC**

St5: Yes, the opposite of the originals, so, it ... makes no sense. **OPINIÃO**

T: They say suspenders or braces. **DEFINIÇÃO**

St4: Yeah **DEFINIÇÃO**

### **Sequência argumentativa (SA12) turnos 235 a 244**

T: Right, so, I'm going to show you some exe, eh, excerpts of people who have been bullied. Right And I would like you to read the experiences and describe them either physical, verbal or psychological bullying, ok? ST4, can you read the first? **PD**

St4: Sure. (\*lendo) “When I was a kid I was attacked by a dog, now I have a scar in my cheek, my friends tease me and call me scar face”, what? does it matter what you look like? it's what is underneath that counts. ... Scarface. Cool. **OPINIÃO**

St5: yeah **CONCORDÂNCIA**

St4: That can frighten people off. **OPINIÃO**

T: What kind of bullying? **PEDIDO DE DEFINIÇÃO**

St3: Verbal? ... Next one? ST5? \*Pedindo que St5 leia o próximo

St4: (\*lendo) At my last school I was constantly beaten up and threatened because I'm gay, no one helped me at all teachers just watched and It was terrible **DEFINIÇÃO POR FONTES EXTERNAS**

St3: Physical? **PC**

St5: Psychological? **PC**

T: physical and psychological ...

### Sequência argumentativa (SA13) turnos 244 A 323

T: Physical and psychological ... Have you ever be with someone being bullied? Have you ever seen sorry **PEP**

St4: Seen? **PC**

T: Yes.

St4: Oh, yes, a lot. **OPINIÃO**

T: Beaten up or just? Ah, verbal? **PESC**

St4: No verbal. **EXPLICAÇÃO**

St3: My dad used to see a lot in ... how can I say? **PDL**

St4: Factory? **DEFINIÇÃO LINGUÍSTICA**

St3: Yeah, factory, 'cuz he, ahm, where he used to work there was a lot of foreign? **NARRAÇÃO/PDL**

T: Foreigners. **DEFINIÇÃO LINGUÍSTICA**

St3: And they used to, a lot. **NARRAÇÃO**

St4: they used to what? **PESC**

St3: Ah, because.

St4: Don't be ashamed just say it. **PE**

St3: Like ahm big percentage of the workers were from Brasil, Peru, Filipina. **NARRAÇÃO**

T: Philippines.

St3: Philippines and .. ecuador **NARRAÇÃO**

T: Ecuador.

St3: And then, the Japanese ones used to you know ... beat up **NARRAÇÃO**

T: To beat up? **PC**

St4: But not because they were gay **ESCLARECIMENTO DA FALA DO OUTRO**

St3: No, because they were foreigners. Something that my father used to tell me, I don't know if, they have rules right ... everywhere they have rules and culture to follow and they didn't respect that and they, kind of deserve, ah ok. **NARRAÇÃO/EXPLICAÇÃO**

risos

St4: Ah, you see, we have a bully. **OPINIÃO**

risos

St5: Xenophobia is this? **PDL**

T: I'll check.

St4: Certain.

T: Why you say they deserve? **PEXP**

St3: Because they didn't arrive on time, they didn't, they didn't follow the rules because there were rules there and there we have that kind of hierarquia? **EXPLICAÇÃO/PDL**

St4: Hierarchy. **AJUDA LINGUÍSTICA**

St3: Yeah, about who is the boss and who is the worker, you have to respect them. And they didn't they used to throw trash in the floor, they used to forget to flush the bathroom, and you know, lot of things. **NARRAÇÃO/EXEMPLIFICAÇÃO**

St4: But do you think beating is the best way of teaching? **PC/D**

St3: I don't know, but. **OPINIÃO**

St5: Sometimes is necessary. **OPINIÃO**

St3: Yeah, you know, you are in the other people country you are using the space and you ought to respect them. **EXPLICAÇÃO**

St1: Or maybe where they come from so Japanese should try to understand other people's culture as well, shouldn't they? **PC/D**

St5: Ahm ...the Italian... immigration to São Paulo? And people used to say exactly what your saying about them. **DISCORDÂNCIA/OPINIÃO**

St3: I don't know, I love my country you know, so. **OPINIÃO**

St4: xenofobia

St3: And they have...

T: Yeah you write the same way.. oops you just change the F for PH. "Xenophobia". Xenophobia, yeah. **DEFINIÇÃO**

St3: And they used to talk, you know, bad things about Japanese ones. **NARRAÇÃO**

St4: Of course they were beaten **OPINIÃO**

St3: In Portuguese. No, but, ah. ...

St4: Someone is beating ...and you really think the person will say 'oh my god is so sorry. **OPINIÃO**

St3: No, beating, beating was not everyone, you know, como que fala? **EXPLICAÇÃO/PDL**

T: Only the one who deserves? **PESC**

St4: Ah, I don't know. **OPINIÃO**

St2: I told you, she is a bully, she confessed. **OPINIÃO**

Todos: Yeah. **OPINIÃO**

St3: Even at school, also, teacher are talking and ... just Brazilian but the Philippines ones worse, and they used to talk and they used to. ... you have to follow the rules. And about the ... they are, they are very how can I say? Reserved so if there are couple you can't say ... **EXPLICAÇÃO/PDL**

St4: Sorry ? doing what? **PESC**

T: Doing ...? **PESC**

St4: Like making out ... fucking. [DEFINIÇÃO LINGUÍSTICA](#)

St3: Everything you can imagine, you know. And they think it's ok, and it's not ok. [NARRAÇÃO/OPINIÃO](#)

St4: Why not? [PESC](#)

St3: You can't even kiss each other in public, there are, they, they're different culture. You know, I think they should respect also. [EXPLICAÇÃO](#)

S4: I don't know. [OPINIÃO](#)

T: There's no touching, right? [PC/D](#)

St4: If they are they accept immigrants ... people to work in the factory they should accept whatever comes along [OPINIÃO/DISCORDÂNCIA](#)

St5: Yes, that should be. [CONCORDÂNCIA](#)

St4: Don't know, but, ah. [OPINIÃO](#)

St4: Yeah? It's funny you accept foreign people. [OPINIÃO](#)

St5: You need.

St4: You need them but try to reeducate them, because they, you know. [OPINIÃO](#)

St3: But if, if you go to another country you have to know a little bit about the culture, right? [PC/D](#)

St5: But it was back in space... internet doesn't exist. [OPINIÃO](#)

St4: Yeah, just teasing you. [EXPLICAÇÃO](#)

St3: Because I really, really .... In my family there, we a very very traditional ones. [EXPLICAÇÃO](#)

St4: And do you feel bad in Brasil? Like, in Brasil we have ass culture and you Japanese don't show your asses, or you are not collaborating with our country and other ... [PC/D/EXPLICAÇÃO](#)

risos

St5: It is the same thing right? [PC/D](#)

St4: Yes we all fuck in public so you should too [ANALOGIA](#)

St5: Yes [CONCORDÂNCIA](#)

St4: Or we're gonna beat you [CONCORDÂNCIA](#)

St5: Yes [CONCORDÂNCIA](#)

risos

St4: No, just kidding. [EXPLICAÇÃO](#)

St3: ... now, better I wasn't, I wasn't bullying I was just watching. I didn't help ... [EXPLICAÇÃO](#)

St5: Como que é ... ? Ele fala, né. Em inglês ... If you, if you're neutral in a injustice situation you choose the side of the oppressor. [EXEMPLIFICAÇÃO](#)

St3: ... like them better, no one told me that I wasn't supposed to know... I was six years old and at home they used to say that it was right, at school they teacher too didn't help, so I... [EXPLICAÇÃO](#)

St4: You didn't see any harm. [ESCLARECIMENTO DA FALA DE OUTRO](#)

St3: Yeah, any harm, and I felt it was right. [EXPLICAÇÃO](#)

### Sequência argumentativa (SA14) turnos 324 A 336

St4: I have to confess I beat a lot of people when I was young. **NARRAÇÃO**

T: Really? **PEDIDO DE CONFIRMAÇÃO**

St4: Yeah, mainly bullies. **EXPLICAÇÃO**

T: Ah, ok, so you were the ...”Good one”? **PC/D**

\*Indicando aspas com as mãos

St4: Ah, you know. **EXPLICAÇÃO**

St5: It’s just the law of the. **EXPLICAÇÃO**

T: Strongest one survives? **PC/D**

St5: No, every action has a reaction. **EXPLICAÇÃO**

St4: Yeah, it was something like that, for example, I used to have gay friends so if, for example, somebody provoke they, they knew they could come to me and then if the guys try to say something I could... **EXEMPLIFICAÇÃO**

T: Beat them up.

St4: Fight back.

St5: Everybody was scared of you. **OPINIÃO**

St4: No, no, not scared, I tried to be cool. **EXPLICAÇÃO**

### Sequência argumentativa (SA15) turnos 337 a 359

T: St2, please, the next.

St2: (\*lendo o slide) “Other pupils have started calling me”, can't see. **EXEMPLIFICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS**

St4: mora

T: Mora.

S2: And, ah, can't see.

St5: making fun

St1: making fun

St4: making fun

St2: And making fun of the way I dressed ... **EXEMPLIFICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS**

T: (\*lendo o slide) “The specially my red scarf and the way I walked. Talked. Sorry. Fatima, seventeen”.

St4: oh poor her **OPINIÃO**

St5: I have to go to Dasc. I think so, no. I'm sure.

\*Referindo-se a visão

St4: Yeah.

T: What kind of bullying? **PD**

St5: Verbal? **PC**

St4: ... she has a red scarf like a ...muslim **EXPLICAÇÃO**

T: Yes, I guess. **CONCORDÂNCIA**

St4: Do you have any idea what is mora? **PDL**

T: I researched it but I didn't find it. But from the red scarf you can infer she was wearing muslim clothes//**EXPLICAÇÃO**

St4: Either Indian or, you know, from some. **EXPLICAÇÃO**

St5: religion.. moral bullying **OPINIÃO**

T: Next?

#### **Sequência argumentativa (SA16) turnos 360 A 361**

St3: (lendo o slide) order in class we all give him a bad time. I feel sorry for him he looked as if he was going to cry at times. George, sixteen. Psychological? **EXEMPLIFICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS / PEDIDO DE CONFIRMAÇÃO**

T: Psychological next ...

#### **Sequência argumentativa (SA17) turnos 364 a 388**

St4: (\*lendo os slides) home from school I always knew this guy who intimidates me and take my money I dare not tell anybody I know he would get me If I did **EXEMPLIFICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS**

St5: It's a girl? **PC**

T: uhum

St4: Ah, which kind is this? **PD**

T: Yes.

St4: Ah, I guess physical, right? But them ...coercion **OPINIÃO**

T: Yeah, threatening they point out it is physical but I guess ... psychological and verbal, as well. **OPINIÃO** Ok, have you heard about this video? **PC**

St4: No

St5: No

St1: No

T: No? **PC**

St4: I don't know, even here in the University, do you feel like, see anybody who's being.... **PEP**

T: Bullied? **PC**

St4: Bullied, we don't have bullies in here. At least I have not seen. **OPINIÃO**

T: In our course I don't think so. **CONCORDÂNCIA**

St4: But sometimes you see people ... or always alone. **EXEMPLIFICAÇÃO**

St1: People like to talk about other people's life, but. **OPINIÃO**

St4: Do you? **PC/D**

St1: Go at CA for instance... **EXEMPLIFICAÇÃO**

St4: That's why I don't go there. **EXPLICAÇÃO**

St1: They talk about other people all the time. **EXPLICAÇÃO**

T: Yeah? ahm. **PC**

St4: I've been there once and I didn't see a point in that **EXPLICAÇÃO**

T: Yeah, I generally see people that are excluding others, rejecting, for some reason, maybe because they don't like the person? **EXEMPLIFICAÇÃO PC/D**

St5: But for you to don't like someone you have know the person. Right? I cannot say I don't like St2, I don't know here right. I know here, like. But I don't know nothing about her life, just that she has a boyfriend... at least ... **EXEMPLIFICAÇÃO**

#### **Sequência argumentativa (SA18) turnos 390 a 428**

(video) 41:59 - 52:00

T: Ok, just some comprehension questions, Who's Joseph and where was he from? **PD**

St4: So the new boy.... where he is from. I don't know **OPINIÃO**

St5: Some part of Africa maybe **OPINIÃO**

T: What's the teacher like? **PD**

St4: She reminded me of the ... of Muppet Babies. Half of her body only haha

T: Oh, yes, no that's the.

St4: yeah, No, I know ...

T: The way they, the way they portray **EXPLICAÇÃO**

St4: Uhum.. The question was what ? the teacher? **PC**

T: Yeah, what is she like? **PD**

St1: Strange teacher, traditional **OPINIÃO**

T: Traditional, and how does she discipline them? **PD**

St4: Like if she were robbing a bank. **OPINIÃO**

St1: Hands up haha

S3: I like that one. **OPINIÃO**

St1: You liked? **PESC**

St4: I don't know, couldn't that be consider as punishing? That's not punishing, right? **PC**

T: No, I guess that's kind of discipline, right? We ask the kids to keep quiet and she asks them to put the hands up. What does, what did the maths exercise remind him? **EXPLICAÇÃO PD**

St1: Of his old school. **EXPLICAÇÃO**

St5: That he was at his old school and teacher was ...shot down **EXPLICAÇÃO**

St4: ...I guess that was a war **OPINIÃO**

T: And how does he react to Christian's bullying? **PD**

St5: Silently? **PC**

St4: That's bad. **OPINIÃO**

T: And then, what happens to his father? **PD**

S5t: killed **EXPLICAÇÃO**

St4: killed by the militia **CONCORDÂNCIA**

St5: Another tribe **CONCORDÂNCIA**

T: And, what is the message then? of the movie, the short movie? It's from Poem, right? **QC/PC**

St4: Really? **PESC**

T: Yes, it's a ... The name of the poem is "new boy" **EXPLICAÇÃO**

St4: I think the message is if you can't beat them, join them. **OPINIÃO**

St5: No, I think... You don't know the person ... sometimes there is a sad story behind it. **8 DISCORDÂNCIA**

St4: Hum there are two parts right he recalls and the one in the school **EXPLICAÇÃO**

St5: And that everybody should be friends 'Cuz you never walk another shoes. So you never know, what the other person is feeling or has been for. **EXPLICAÇÃO**

St4: Would like to ask something? **PC**

T: Me?

St4: Yeah.

T: No just ...

### **Sequência argumentativa (SA19) turnos 432 a 437**

T: Right, so this data is from worldwide bullying. And according to the (\*lendo o documento) document, "2007 Kandersteg declaration against bullying in children and youth" two hundred million kids and youths around the world are being bullied every year. And you have the rank, Brazil is there with thirty percent victims and seventy percent witnesses. And there is no data about aggressors. We have Honk Kong, eighteen percent **EXEMPLIFICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS**

St4: It's not Japan... **PC**

risos

T: No ... seventeen percent are aggressors, fifty-six percent, ah, it's physical and 34% extortion [ESTATÍSTICA](#)

St4: I'm not pretty sure about the thirty percent. [DISCORDÂNCIA](#)

T: In Brazil? [PC/D](#)

St4: I don't think it is something really higher. [EXPLICAÇÃO](#)

### Sequência argumentativa (SA20) turnos 438 a 451

T: Yes, so ah I brought some data about Brasil, ah, from this document. [EXEMPLIFICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS](#)

St4: Uh.

T: It's later on. Ah, let me show you the document. It's from Microsoft. It's online bullying among ... eighteen to seventeen year old, years old in Brasil, so it says that as you can see here, we have, ahm, and then Brasil and then worldwide. Brasil is the blue one. So knowledge about online bullying seventy-one percent, so we know there's online bullying. Ahm, worried about being more then the average, maybe one percent, being bullied online thirty-six percent, which is on the average on the world wide. Bullied off line seventy percent, ahm, bullied someone online twenty to twenty-four. Someone offline thirty-four, forty-two. Formal school policies they are the average, and provides education forty-five percent. So here's a little bit more thirty, thirty-six percent bullied online, seventy percent offline, and eighty-seven percent online and offline bully. So the study was commissioned by Microsoft, to understand how these online these online bullying has pervaded ahm all the countries is globally and this was the result of Brazil. So from the thirty-six percent we have about bullying online, ten percent is unfriendly treatment, twenty-five percent making fun or teasing, and fourteen percent calling names. And steps to help protect children online, so according to the survey fifty-four percent of the parents talk about online risks with kids, fifty percent monitor the use of the computers and fifty-six percent teach them online manners in Brazil... [ESTATÍSTICA](#)

St5: This is the data? [PC](#)

St4: No, who did they ask? The children or the parents? [PESC](#)

T: Parents. [EXPLICAÇÃO](#)

St4: Ah, do you think they would say otherwise? Parents lie a lot. If you ask them, oh have you talked about sex with your children? Yeah, of course. Have you taught your sons how to use a condom? Yes, of course. Them you ask the children and they don't know. [EXPLICAÇÃO](#)

T: About school's policies, bullying in school they say that twenty-three percent of schools, ahm have a formal policies, I mean, documents and forty-five percent provides education, twenty-four percent for teachers, for parents twenty percent, and for students thirty-four. And then we have differences between boys and girls and children here as well. So girls and boys they have similar rates online, thirty-seven versus thirty-five. Ah, girls are more likely to be bullied offline, specially the girls between eight to twelve years old. Boys are more likely to be bullies offline forty-five percent. Boys and girls they have similar knowledge on online bullying but girls worry more about it than boys. Children ranging from eight to twelve years old are more likely to be bullied offline as well and thirteen to seventeen years old they're more bullied online. And they worry equally thirteen to seventeen years old. And from youth, ahm, youth survey say the type of help parents give differs by age and gender, so eight to twelve year old kids are more likely to be monitored, while thirteen to seventeen are more likely to be taught to protect themselves and girls are more likely to be monitored specially eight to twelve years old. So boys, they don't need this kind of monitoring I guess haha [ESTATÍSTICAS/OPINIÃO](#)

St4: haha

T: That's what people think. [EXPLICAÇÃO](#)

St4: But, of course. [OPINIÃO](#)

St5: ... machista! haha [OPINIÃO](#)

St4: No because I guess, uh, girls are more, how can I say? Harassed than boys. Women in general are usually more harassed. [EXPLICAÇÃO](#)

T: I guess. [CONCORDÂNCIA](#)

### Sequência argumentativa (SA21) turnos 451 a 470

T: I guess. Yeah. I did brought another example which is on the guide, the issue guide. I sent you by email. It's about Felicia she, she was fifteen years old, fifteen year old, and she jumped in front of a train, ah, in front of all her colleagues, all of them. They were leaving school, it was three p.m. They were waiting for the train, she just dropped her bag and jumped in front of it. [EXEMPLIFICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS](#)

St5: Yes I guess \*Referindo-se a fala de St4 na SA 20, turno 450

T: Yes, I brought another example which is in the issue guide. It is boy Felicia she was fifteen years old and she jumped in front of a train in front of her classmates. They were leaving school and they were waiting for the trains she dropped the bag and jumped. [EXEMPLIFICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS](#)

St3: Oh, most kids will grow with that in mind [OPINIÃO](#)

T: Yes, because ... [CONCORDÂNCIA](#)

St5: I killed her. \* referindo-se ironicamente a uma imagem da reportagem em que os supostos agressores acendem vela na estação de trem onde Felicia cometeu suicídio [OPINIÃO](#)

St4: Yeah because

T: Yeah, this is one of her friends talking about the story, she, she went out with three football players, in a night, in a party. [EXPLICAÇÃO](#)

\* Mostrando a reportagem no projetor

St4: She did? [PC](#)

T: Yes, and after that they didn't leave her alone, they started picking her, calling her names, harassing her in different ways, not only physically, but psychologically and spreading rumors, and after some weeks, she committed suicide. [EXPLICAÇÃO](#)

St4: But ... She could handle, three guys in a night and she couldn't handle bullying? [PC/D](#)

St5: risos Come on ... [DISCORDÂNCIA](#)

St4: Nothing against doing three guys in a night. [EXPLICAÇÃO](#)

St5: But she is fifteen. [DISCORDÂNCIA](#)

T: Fifteen.

St5: She is too young. [OPINIÃO](#)

St4: but

T: I'm going to show you the picture of what the boys did to her. [EXPLICAÇÃO](#)

St4: Times are different now St5 [OPINIÃO](#)

St5: No [DISCORDÂNCIA](#)

### Sequência argumentativa (SA22) turnos 471 a 480

{

St1: There was a kid here in Brasil. EXEMPLIFICAÇÃO

T: About the guy, right? Killed twelve, remember the school he invaded the school and killed twelve kids. EXEMPLIFICAÇÃO

St4: Ah, yeah, so like he shot like everyone. EXEMPLIFICAÇÃO

T: Yeah, he suffered from bullying ... Yeah, sorry. EXEMPLIFICAÇÃO

St1: Yeah, but it's not that one. Ah, was that girl who shared a picture of her showing her boobies and actually I think she sent for one guy and then he spread for all over the school, and she hang herself with ahm o fio da chapinha? She hanged herself because of the picture. EXEMPLIFICAÇÃO

St5: But, she, she knew that, that could happen. OPINIÃO

St4: Even if she didn't thought of all the consequences. CONCORDÂNCIA

St5: When you take pictures naked and you leave it on your cellphone or you sent to someone you know the risks, right? ... PC/D

St2: Internet has been showing you CONCORDÂNCIA

St5: You know that CONCORDÂNCIA

### Sequência argumentativa (SA23) turnos 481 a 552

T: Ah, they started spreading rumors and they also recorded the tryst with the football players as well. EXEMPLIFICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS

St4: What is that tryst? It's like an orgy? PDL

T: The intercourse, yes. DEFINIÇÃO LINGUÍSTICA

St4: The intercourse haha You see how fancy, the intercourse ... some would say coito, something like this.

St1: It was like ahm Shelton

risos

St4: That is where I remember it from haha

T: So this was the train, right? Where she jumped. EXPLICAÇÃO

\*Mostrando aa imagens retiradas da notícia

St4: Yes ... Go back to the other one that ... It's like everybody loves the girl. OPINIÃO

St5: Yes. CONCORDÂNCIA

St4: Can you see, ... on of the last one Robin? It is acuity about it. I don't remember the name but he has like a son, the boy's like a jerk you know he is an asshole, but anyways some likes to do you know jerk off? EXEMPLIFICAÇÃO

St5: aham CONCORDÂNCIA

St1: aham CONCORDÂNCIA

St4: ... So he likes to jerk and he likes to strangle while he is doing it, and one day ... who is the father, he arrives home and the boy he had a problem something and then he dies while jerking off strangled but he doesn't want to you know to say it happened that way so he writes a letter saying the boy killed himself because of bullying. **EXEMPLIFICAÇÃO**

T: This is the other way to being bullied. **EXEMPLIFICAÇÃO**

\*Mostrando a imagem da garota (Felicia) depois das agressões físicas

St4: Sorry? **PESC**

T: This is her picture. **EXEMPLIFICAÇÃO**

St4: After the train thing? **PC**

T: Ah, no no, being bullied. **EXPLICAÇÃO**

St4: Ah, and how's that relate to her having sex? **PESC**

T: Ah, I guess they hit her. **EXPLICAÇÃO**

St4: Ah, ok, that's serious. **OPINIÃO**

St5: ...

T: Sorry? **PESC**

St5: ...

(video)- stopped

St4: I didn't get, she was like raped on the street? **PESC**

T: No, no, it was consensual **EXPLICAÇÃO**

St1: A party thing. **EXPLICAÇÃO**

T: Yeah, they were in a party and she decided to have sex with the guys and she did with the three of them and she didn't know they were recording, right? So they recorded and after that they spread the videos and they spread all the rumors in the school and neighborhood, and they started threatening her. Like, they don't know what they used to say because they say that they didn't bully her at all to the police but she left a letter with the names of the bullies in the train, when she jumped, she left the letter with the story and the names. So they probably tried to force her to do that again and she didn't want to. **EXPLICAÇÃO**

St4: Yeah, probably, or with other boys. **EXPLICAÇÃO**

T: Yes, maybe. This was her friend. **OPINIÃO**

\* Video com o depoimento de uma amiga de Felicia

St4: Uh.

St5: You should wait to ...

St4: ...

T: (esperando o vídeo carregar) Yeah, let's wait. Let's try.

(video)

St5: you should wait

\*Problemas com o carregamento do vídeo

T: Ok, let's wait for the video...So what they say, yeah, where's? There is saying about the boys. Here ... defended the team that included ... everybody was blaming the football players ... And the, where's the boy thing? ... EXEMPLIFICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS

\*Procurando a reportagem com os possíveis agressores

St4: The victim was pressured... (\*lendo a reportagem) EXEMPLIFICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS

T: Yeah, anyway, when the school discovered she was being bullied they called the boys and the girl and they had a meeting and ahm they talked to all of them and she killed herself after the meeting, when she was leaving school. After they talked to the coordinator. EXPLICAÇÃO

St5: They should have called their parents, not talked to them. OPINIÃO

St4: Probably they said they would, then. OPINIÃO

T: So the boys were between fifteen and sixteen years old. Here, and they said that no time was the victim pressured into doing anything. That's what the boys said. EXPLICAÇÃO

St4: Well, lot of people like that kind of you know... OPINIÃO

(video)

T: Now they are lighting candles for her ... OPINIÃO

St4: Always the same, right? PC/D

T: Yes, ahm, and as you were talking about the parenting thing, that, sometimes we do not know the person she didn't have parents, she was living with, it wasn't even relatives, was someone who kind of helped her. So...EXPLICAÇÃO

St4: People die. OPINIÃO

St5: People die Come on. DISCORDÂNCIA

St4: No just kidding ... EXPLICAÇÃO

T: Is that bullying? PC/D

St5: Yes. OPINIÃO

T: Yeah, but she consented OPINIÃO

St4: No, not the act of having sex ... DISCORDÂNCIA

St5: This is not the problem. CONCORDÂNCIA

St4: The problem was ... people started, I don't know, black mailing her, or trying to force her to do. EXPLICAÇÃO

St5: Why just on her, why not on the guys? PESC

St4: Yeah, for example, I would think of something disgusting involving other men ... together ... so risos saliva and all getting mixed up. No way. Yeah, you know, it's dirty. OPINIÃO

St5: She wanted, they wanted, so, why? OPINIÃO

St4: It's just her? PESC

St5: Yes.

St4: Yeah, because it always, ah. OPINIÃO

St1: Because like, guys like doing this recording EXPLICAÇÃO

St4: Yes. Very sexist. **CONCORDÂNCIA**

St1: They black mail and say it's gonna show it for, to everyone if she. **EXPLICAÇÃO**

St4: Yeah, didn't do something or. **EXPLICAÇÃO**

St1: Do it again. **EXPLICAÇÃO**

St5: In my city where she did like online sex with a guy, by the webcam and she was fourteen, the guy took prints, print screens, and put it on photo log and every place, so everywhere, everybody was knowing about it and everybody had saw her on doing that and as a consequence she moved from, to BH, and she never. **EXEMPLIFICAÇÃO**

St2: But that's so common, so so common, everyone knows someone who did it and, in my school happened the same thing the girl take pictures on webcam showing her thing and. **EXEMPLIFICAÇÃO**

St5: Showing her face, hello.

### Sequência argumentativa (SA 24) turnos 567 a 590

T: Should we have consequences for these people as well as we did for the racist in the example? **PC/D**

St4: I think is the same thing for example, ah... **OPINIÃO**

T: But they are under age, how do we... **PE**

St4: What, deal with that ? **PESC**

T: Yes.

St4: Usually ahm

St1: That's a big problem. That's That's That's a sexual education they don't

have in school and the parents that don't talk with them, involves so many things. **EXPLICAÇÃO**

St5: the parents

T: Because when involves adults you can prosecute you can, there was a case in Arapongas which we discovered she was betraying him and then he took pictures while they were having sex, through some months and he took copies, ten thousand copies and spread the copies all over the city of the pictures. **EXEMPLIFICAÇÃO**

St4: And she sued him? **PESC**

T: She sued him and she won, she won fifty thousand reais. **EXPLICAÇÃO**

St4: I would kill that motherfucker. **OPINIÃO**

risos

T: But, when you have adults you can prosecute, you can go to the law, when you have under age kids? What do you do? **PESC**

St4: They will have to attend some, you know, meetings ... **EXPLICAÇÃO**

St1: But the problem is in this case is this always the girl's fault, always, she is the bitch, she is the whore and the boy is just 'oh, he is a boy' he is just enjoying it she did because she wanted to I think that is a big problem. **OPINIÃO**

St4: Uh-um yes. But anyway I think we should be punishing for ... the school, how can I say, in this case, for example, they recorded without her, you know, knowledge ... they should be punished as an adult. So we should be sent to an institution or something .. Is worst than stealing or you know **CONCORDÂNCIA EXPLICAÇÃO**

St1: Specially, like, here in Londrina ok we do how can I say we forgot, but in small town, it's like forever. You have to move. You have to go away and not live there anymore. You and your whole family. It's horrible. **EXPLICAÇÃO**

St5: Someone who saved and downloaded and you're screwed for the rest of your life. **CONCORDÂNCIA**

T: Can we have a break?

St4: Yes

T: Yes ... I'll get that . ...

St4: What? Soda?

T: I'll go get it.

## **FÓRUM VESPERTINO SEGUNDA GRAVAÇÃO**

### **Sequência argumentativa (SA25) turnos 601 a 609**

T: So, just to remember that in the deliberation we try to find cooperation, mutual understanding, trying to bring conflicting ideas together, right? Seeking out points of agreement, uh, of course all of us have, have no, are able and are willing to talk, because we have to cooperate and of trying to avoid manipulative discourse our timing is, ah, five minutes, I'm sorry, five minutes for the introduction, ten to fifteen minutes on each approach and then ten to fifteen minutes on the wrap up. Right? So, again everyone is encouraged to participate, ahm, the discussions will focus on the choices we have, let's try to keep the free flowing of ideas and respect the time frame. Right? So you talk to me as well you talk among yourselves. I have already shown you the story about Alicia which is on the first page of the issue guide, they start talking about, it's the cover, and they start talking about, ah, her story and how bullying has affected, ah, schools, focuses on schools. And it also says that (\*lendo o issue guide) "Bullying occurs at every age and in many settings, but it occurs most commonly among children. Both disturbed young school shooters and despairing children who commit suicide have cited bullying as the cause for their actions, shedding light on the need to deal with what has become an urgent public problem". Right? The first two pages as well, we have two different points of view. The first one says that, ahm, "most bullying happens in school and it's a problem that has to be solved in school". So they say that "intervention in certain level of school are needed to be successful schools must to do more than counter obviously bullying such as physical aggression they must also address subtle bullying like spreading rumors and excluding people and cyber bullying as well". And the other group argues that "it's not a problem to be solved in school because it's a parent issue, so parents should monitor their kids behavior both aren't either picked or harassing others. Any comments? **EXEMPLIFICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS/QC**

St5: I think that both the school and the parents should, ahm talk to the kids and try to prevent bullying. **OPINIÃO**

St2: They should work together to solve this problem. **CONCORDÂNCIA**

St4: So what they learn in school or what they learn at home, but take to school. What do you think St3? **CONCORDÂNCIA / PC/D**

St3: I think...

St2: I think you have the example at CEI? About the boy of the parents that fight and he fights with his colleagues in the classroom **PENT** (\*direcionada a St3) **EXEMPLIFICAÇÃO**

St5: Yes **CONCORDÂNCIA**

St2: Either you or Ingrid I see that the boy sees his parents fighting at home, so he does the same with his colleagues in school and that the ... teacher doesn't do anything, she doesn't know how to do. I think it was you who said it on Monday. [EXPLICAÇÃO](#)

S3: Im trying to recall it

### Sequência argumentativa (SA26) turnos 610 a 619

T: Ok, so the option one you can check there they say that we have to get tough on bullying, because schools should establish zero-tolerance policies that would send a clear message to all their students. Those who are caught bullying other children should suffer strict consequences. What do you like about this approach? [EXPLICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS](#) [QC](#)

St1: I think is not the right way to do it. Like if you are threatening the students to not practice bullying is. It's not nice. [DISCORDÂNCIA](#)

St5: I kind of like it. 'Cuz I think that those who practice anything that they won't be caught or won't suffer any consequence should be punished. It's a way to send the message to other students about what will happen to them if they bully [DISCORDÂNCIA/EXPLICAÇÃO](#)

St1: But I think, ahm, like a process to teach the differences and how to respect each other, since you are a child and this is kind of, ok, is all a mess now so let's make a rule that you cannot do it because it's wrong but don't, doesn't explain why it's wrong and what are the consequences to the, the person who is suffering the bullying. [EXPLICAÇÃO](#)

St3: I think the problem is the if he goes somewhere which they, no, he know he won't be punished he will practice bully again I think punishment is important but also the, the, qual a palavra mesmo? [DISCORDÂNCIA/PDL](#)

St1: consciência [DEFINIÇÃO LINGUÍSTICA](#)

St4: Isso ... [DEFINIÇÃO LINGUÍSTICA](#)

St4: Raising awareness. [DEFINIÇÃO LINGUÍSTICA](#)

St3: You have to raise awareness, that must work [CONCORDÂNCIA](#)

St4: The good thing is since kids I guess we are talking about American schools, right, they are most of the time in school I guess It's a good place to start, you know, try to apply some policies against the problem, but you have to think about the time they're not in school so actually that's why you should get a reasonable mode as well. And also trying to be a little careful for not having people, like, living double lives, like it used to do at home they are saints because of their parents and demons at school, maybe they stop being the other way around so you need to get everyone involved, you know they cannot do at school they will do somewhere else. You know, when nobody is watching. [EXPLICAÇÃO](#)

### Sequência argumentativa (SA27) turnos 620 A 625

T: I guess there's a counter point on the rule, about establishing zero-tolerance, it's the first box. [EXPLICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS](#)

St5: I'm sorry? [PESC](#)

T: Ah, on option one, you have one box in every option right? Yes. So there's a counter point about zero-tolerance they mention. [EXPLICAÇÃO](#)

St4: Yeah they might push some school, some students out of the school prematurely. [CONCORDÂNCIA](#)

St5: Yes, but how? ... For me it's a way ahm Ah, argument. [PEXP/OPINIÃO](#)

St4: So now we are afraid of these misfits don't adjust do what is right and... **DISCORDÂNCIA**

#### Sequência argumentativa (SA28) turnos 626 a 652 4

T: So, how do we, ahm, establish a policy that isn't either, ah, too strict or too loose? **QC**

St4: Use the Brazilian constitution. Yeah, just kidding... **OPINIÃO**

T: Yeah, we can. **CONCORDÂNCIA**

St4: That's how laws are made. We have the laws but you know we don't apply them so seriously. So that's we have, no, or you have zero-tolerance or you don't have it. The middle term never works out. You know, it's gonna be unfair. In some cases we do need something, others we don't. **OPINIÃO**

St5: But zero-tolerance will still be unfair. **DISCORDÂNCIA**

St4: Why? **PEXP**

St5: Because you will have to, to hear both sides, right? And you have the power of decision. **EXPLICAÇÃO**

St4: You, who is you? **PEXP**

St5: The authorities of the school? **EXPLICAÇÃO**

St4: Ok.

St5: And sometimes other things happens, and you don't know, and the kids don't say. **EXPLICAÇÃO**

St4: Yeah. Of course. **CONCORDÂNCIA**

St5: You still have to make a decision. **OPINIÃO**

St4: ... schools should develop, you know, in a way to prevent, ah, people from having this kind of ... What do you think St3? **EXPLICAÇÃO/ QC**

St3: I think this subject is hard. **OPINIÃO**

T: Why is it hard? **PEXP**

St3: I don't know, it's so hard to have an opinion about it because you have to know about how they impact have to think you are not talking about all of those ... so you know **EXPLICAÇÃO**

{ St4: Yeah, that's why I said the schools have to be well developed, you know? **ESCLARECIMENTO DA PRÓPRIA FALA** That they should involve the family as well **OPINIÃO**

{ St3: And is not

St4: And that they should involve both families as well when required **OPINIÃO**

St3: Just ... the child. And it's no a very ...

St4: yeah, St2 give us some light. **PEP**

St2: Yeah, I agree. I think the school should have policies for that but I don't know about the zero, completely zero tolerance But you said it, the middle never works? **OPINIÃO/PC**

St5: Yeah, you can take for example the prisoners in jail, like they are arrested but they only stay like two months and then they leave, does it work? **EXEMPLIFICAÇÃO/PC/D**

St2: They get worse **OPINIÃO**

St5: Yes. **CONCORDÂNCIA**

### Sequência argumentativa (SA29) turnos 653 a 659

St4: My point is how can you decide what is serious for someone and what it's not for others. **QC**

St2: How to apply the policy. **QC**

St4: Yeah, because, maybe, for example, something that the policy or people may consider to be, you know, a light offense, but maybe the effects on the person, the psychological effects or you know, are not. Maybe somebody can you know jump off a bridge just because somebody called him or her ahm you know, a computer geek or because you're not being able to play with the other kids and. And maybe for somebody else, you know, spreading a film you having sex with ... is nothing. What can you consider to be, you know **EXPLICAÇÃO EXEMPLIFICAÇÃO**

St2: Yeah. **CONCORDÂNCIA**

St4: Ah, deserving, deserving? É, entitled of punishment for what because that you depend on the effect on the person, that is a very private thing. So or we have zero. Or we accept it. **OPINIÃO**

T: You were saying something? **PC**

\*pergunta direcionada para St1

St1: No, just because I really think it's about education, because a person have to know that she or he cannot do that. You learn that when you are a child your parents say ok, he has a big nose but you cannot say that it's not nice, because he is black she is white, he is short she is tall, people are different. **DISCORDÂNCIA EXEMPLIFICAÇÃO**

### Sequência argumentativa (SA30) turnos 660 a 669

T: Then you raise another question: you cannot do that because is wrong or you cannot do that because you'll get a punishment? **PE**

St5: You cannot do that because you have to respect others **OPINIÃO**

St4: and of course

St2: because we live in society, for example, school is a little society so children should behave in there how they have to behave later on society. **EXEMPLIFICAÇÃO**

T: Yeah, but some people don't care about awareness. **DISCORDÂNCIA**

St5: Yes. **CONCORDÂNCIA**

St4: I think about St5 said, raising awareness of course the main way of you know solving the whole thing making people understand what is right, what is wrong what you can do and what you cannot. **IDENTIFICAÇÃO DE CONSENSO**

St5: If the, the child doesn't understand it and continue to continue doing so it might be called a sociopath and so the person is not able to live in a society. **EXPLICAÇÃO**

St4: And that should be considered a disability. **CONCORDÂNCIA**

St5: Yes. **CONCORDÂNCIA**

### Sequência argumentativa (SA31) turnos 670 a 679

T: It also says that teachers should, ahm teachers and staff members should report bullying between 24 hours after the incident. [EXPLICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS](#)

St4: Earlier [PESC](#)

St5: yeah.

St1: But that is the point: What will be considered a bullying? Like they are playing together and then one kicked the other or call chubby and that's a bullying or we have a, a specific thing, like this is bullying this is not. Because if we are going to report everything that happen on my grade for example you can be all day long making doing a report. [QC/EXEMPLIFICAÇÃO/EXPLICAÇÃO](#)

T: Maybe you raising awareness on the kid that affects you, you say that you don't like it. Because what you said, right, what's bullying for me is not bullying for the other. [ESCLARECIMENTO DA FALA DE OUTRO](#)

St5: Yeah but I think that only by saying that you don't like ... [DISCORDÂNCIA](#)

T: Report to someone? [PC/D](#)

St5: Yeah, and should have punishment. [OPINIÃO](#)

T: Report and punish? [PC/D](#)

St5: Yes. [CONCORDÂNCIA](#)

#### **Sequência argumentativa (SA32) turnos 680 a 687**

T: The second option Equip Schools to Address Bullying, so Bullying is best addressed by focusing on prevent-preventive measures in schools. Schools should foster a culture of respect and make use of proven programs to reduce bullying. What do you like about the approach? [EXPLICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS](#) [QC](#)

St5: Ah, there's a, a, on page seven an example which says, 'cuz [FONTES EXTERNAS](#)

T: This one? Ok. It's option three then. [EXPLICAÇÃO](#)

ST5: Three? [PC](#)

T: Is option three? [PC](#)

S5: Yes.

T: So let's go there and then we go option two.

S5: No, you can, you can.

#### **Sequência argumentativa (SA33) turnos 688 a 693**

T: No, it's ok. Option three Engage the Community and Parents, Bullying is a widespread behavior that is not limited to educational settings. The issue should be addressed in families and in the community and schools should not bear the entire responsibility for combating bullying. I'm sorry I didn't show you, right? And it's the third. Page seven. [EXPLICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS](#)

St5: It says conduct presentations about bullying in school and community meetings it's nature its impact and it's ... I think it's a good idea and the consequence. I don't like. To these meetings may not reach people in troubled homes or those who really need like, just because of this we won't do that. I don't know, for me. This is a nice, a good idea. [CONCORDÂNCIA/EXPLICAÇÃO](#)

T: Engage community and parents [ESCLARECIMENTO DA FALA DE OUTRO](#)

St5: Yes. With presentations and bringing the topic. **CONCORDÂNCIA/EXPLICAÇÃO**

T: Public meetings **ESCLARECIMENTO DA FALA DE OUTRO**

St5: Yes. **CONCORDÂNCIA**

#### **Sequência argumentativa (SA34) turnos 694 a 704**

T: What you don't like about the approach? **PC/D**

St4: humm

St5: This one, about? **PC**

St4: Sorry?

St5: This one? On the presentations? **PC**

T: Ah, engage the community and the parents. **FONTES EXTERNAS**

St4: We have to consider that with this kind of approach we are actually telling people how to educate their children. **OPINIÃO**

St5: But if we just try to bring information to them **DISCORDÂNCIA**

St4: That would be nice I agree with that but when they say that for example people could just attend or you know come up with some excuse not to go, then. Because, mainly the people that would attend these meetings are the people who already follow and agree with these kind of you know, approach, so I don't see how that would be so effective. **DISCORDÂNCIA/EXPLICAÇÃO**

St5: Because the parents also have, ahm a role in raising the child with the school, both together, and the school and the parents and the community should deal with this subject in a objective way. **OPINIÃO**

T: I understand what you are saying... your point. **CONCORDÂNCIA**

#### **Sequência argumentativa (SA35) turnos 704 a 733**

T: I understand what you are saying... your point. But then another question: How do we bring these parents that do not participate or not aware of the situation to these public meetings or, ahm these groups to talk about Bullying and other issues? **PEXP**

St4: Free food. **EXEMPLIFICAÇÃO**

risos

St5: No we can like ahm this could be your child. **DISCORDÂNCIA/EXEMPLIFICAÇÃO**

St4: Some kind of campaign **EXPLICAÇÃO**

St5: Yes. **CONCORDÂNCIA**

St1: But I think that most of parents still have the same thought that we had in the beginning, like, this is normal, we all pass through this and children have to pass through this to construct their character. It is a thought that we have, nowadays, because sometimes I think that **IDENTIFICAÇÃO DE CONSENS**

{	St4: we should	}	
	St5: the kid kills themselves		<b>OPINIÃO</b>

St1: Yeah (risos) Sometimes that this is a problem that is totally very hard to control, because everywhere there is a bully and everywhere there are people said that bullying is, ahm we still see this as a normal thing in school

mainly. Of course, not in these extreme cases, but I don't know it's very hard to control. And to get parents to help with this. [EXPLICAÇÃO](#)

St4: Anyone has other, other points ... that, I think in the case of parents is strongly related with their culture this is kind of ... you know, they're ... as students, as they have for example the clubs and depending on the kind of club you choose to attend to you should be more ready, you know, stereotyped and then you have those frat houses when you go to college and they can still keep going with you know the bullying thing one stereotype if you go to another one they already know what you are or the kind of person you are, and people will judge you for that. [EXEMPLIFICAÇÃO](#)

St5: But ....

T: We have the same here, I guess. [OPINIÃO](#)

St1: Yeah, but in there is more like, ahm predetermined, can I say that? [EXPLICAÇÃO/PDL](#)

{

T: Predetermined. [DEFINIÇÃO LINGUÍSTICA](#)

St5: predetermined [DEFINIÇÃO LINGUÍSTICA](#)

St1: Ah, 'cuz for example in school you have the cheerleaders and the football players and then you have the geeks and the, ahm country boys and, ahm fat boys and they get in groups and they join like chess group and math group and science and the others go to play football and they are the bullies ... [EXEMPLIFICAÇÃO](#)

St4: It looks like they brace this kind of, you know, behavior, yeah. [EXPLICAÇÃO](#)

St1: So weird [OPINIÃO](#)

St5: But I believe maybe this is changing, 'cuz we can see as high, ah, hipster is hype, hipster you dress like nerdy, so is cool now. [DISCORDÂNCIA/EXEMPLIFICAÇÃO](#)

St1: Be cool. [CONCORDÂNCIA](#)

St5: Yes, so, the has changed. [CONCORDÂNCIA](#)

St1: And always have the pretty girls and the ugly girls and it's I know we have this in here too but in there it's so in your face. [OPINIÃO](#)

St3: It's like, have a stamp I'm American. [EXEMPLIFICAÇÃO](#)

St1: Kind of like that. [CONCORDÂNCIA](#)

T: yes, but don't we have the same kind of bullying in here? [PESC](#)

St1: Yes. [CONCORDÂNCIA](#)

St3: Yes [CONCORDÂNCIA](#)

St4: humm Exactly not the same. It's not how can I say? Perpetualized? [DISCORDÂNCIA/PDL](#)

T: Perpetrate? [DEFINIÇÃO LINGUÍSTICA](#)

St4: Ok thank you. As same as there.

#### **Sequência argumentativa (SA36) turnos 734 a 762**

T: Yeah, but for example, this one. [EXEMPLIFICAÇÃO](#)

St4: What is that? [PD](#)

T: This is not bullying? **PESC**

risos

T: This is not Bullying? **PC/D**

St1: So good.

St5: olha o CCH

St1: CECA tá ótimo.

T: Or this one, for example? Like, ah, Um dia comum de aula no CCH. **EXEMPLIFICAÇÃO**

S1: Eu adoro essa página.

T: It's not bullying? **PC/D**

St4: No. **OPINIÃO**

St1: It's funny. It's not, it's not bullying because we laugh about it, we are from CCH and we say centro chinelo havaiana and we don't care. **CONCORDÂNCIA/EXPLICAÇÃO**

St4: Some may be offended for example, some professors. **EXPLICAÇÃO**

St1: Yeah, of course. **CONCORDÂNCIA**

St4: There are some ... these kind of thing, they would consider really offensive, although .... **OPINIÃO**

St1: I don't know if agroboys get offensive when we call them agroboys. **EXEMPLIFICAÇÃO**

St4: Nooo **OPINIÃO**

St1: But they are, they are ... Usa um cinturão e bota de couro pra ir na aula. **EXPLICAÇÃO**

T: So just because it's true it's not bullying? **PC/D**

St4: No, because you said it's true ... **OPINIÃO**

St5: No, as I said depends on the person too. **OPINIÃO**

St4: Yeah, that comes what I was saying, you know, what is serious for someone, maybe it's not for others and that's hard to say what are we going to punish. **ESCLARECIMENTO DA PRÓPRIA FALA**

St1: But if for example, if I'm going to a job interview and then the person says, oh, you are from CCH, then that's a problem. **EXEMPLIFICAÇÃO**

St5: but they will also say **EXEMPLIFICAÇÃO**

St1: Stereotype. **EXEMPLIFICAÇÃO**

St5: Oh, you graduated on UEL, at ... at UEL. **EXEMPLIFICAÇÃO**

St4: So, it's a really ... **EXEMPLIFICAÇÃO**

St3: Maybe from CECA is worse. **EXPLICAÇÃO**

#### **Sequência argumentativa (SA37) turnos 763 a 784**

T: What about the first line Encoring, encouraging greater parents on monitoring of their children cellphones and internet views. And promote acceptable policies for use of social media and the internet. **EXPLICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS**

St1: That's so complicated I, I was talking to St4 ahm I think that when I have my own children, I want to know what they are doing but I, I don't want to control twenty-four hours a day their cellphones and their notebooks and their Facebook. I know that's very dangerous, but I think if I explain, if I show what can happen and everything so I think it's the same thing with bullying, like, you cannot stay all day long with your daughter or son cellphone looking what he or she is doing. [ENGAJAMENTO PESSOAL](#)

St5: Ah, and I think when you show the image it's like, it's talking about the whole CCH not about one person, but if they made a post like saying on that, como que é o nome? De paquera, lá? [EXPLICAÇÃO PDL](#)

St1: Spotted [DEFINIÇÃO LINGUÍSTICA](#)

St5: Spotted saying bad things about someone including their name on it like, Lis from Letras is a stupid bitch, na na na, that, that would be bullying. [EXPLICAÇÃO](#)

St4: Ok, but what if for example somebody posted that in your timeline? [PEXP](#)

St5: The image? I would laugh about it. [PESC EXPLICAÇÃO](#)

St4: So would I, but anyway would that be like directed to you? [PE](#)

St5: I don't know. [OPINIÃO](#)

T: Because you are from CCH. [EXPLICAÇÃO](#)

St5: Yes, I know, but I, I would laugh. [EXPLICAÇÃO](#)

St4: Anyway, right? [ESCLARECIMENTO DA FALA DE OUTRO](#)

St5: Yes, 'cuz my friends ...

St1: ... you got sense of humor. [OPINIÃO](#)

St3: It is not offensive [OPINIÃO](#)

St1: ... if someone post on my timeline ... or some blond joke I'll laugh, 'cuz is funny. 'Cuz doesn't make any difference for me, but when we are talking about children then it's different. [EXPLICAÇÃO](#)

St4: So maybe ... this kind of work, maybe it shouldn't only focus on bullies but also, you know, the victims by trying to, you know, guide people to talking, to express how they feel about things instead of, you know, just keeping to themselves and then acting in a surprising way as you know taking one's life. Maybe they should focus on, you know, people should say how they feel what they think, write a report if they think as necessary. But, talking back to that point about monitoring you know so we are setting like the kind of big brother thing since people are for? [EXPLICAÇÃO](#)

St3: yeah [CONCORDÂNCIA](#)

St1: And they probably gonna try to do something to hide from your parents, 'cuz it's going to be ... [CONCORDÂNCIA/EXPLICAÇÃO](#)

St3: .cause I can

St2: ... its better.

St4: Yeah, they are ... curious about things, so if you say that they can't do something they will search why not. [EXPLICAÇÃO](#)

#### **Seqüência argumentativa (SA38) turnos 785 a 799**

T: All right. We skipped the second option which is Equipping Schools to Address Bullying. Right? So schools should foster a culture of respect and make use of proven programs to reduce bullying. Just this one, right? Option two, yes. So it says that. Ahm we need to implement a school wide information program about bullying

that includes self-confident strength to teach, ah, young people how to respond to bullies. [EXPLICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS](#)

St4: all right Martial arts? [OPINIÃO](#)

T: Ahm? [PESC](#)

St4: I'm sorry just kidding.

T: Programs about, about bullying to make teachers aware and how they should, ahm not only teach but deal with bullying. I guess. Do you think it would help? [EXPLICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS/PESC](#)

St1: I guess so. [CONCORDÂNCIA](#)

St4: Maybe I don't know how people will actually respond to things. So I don't think they should be encouraged, you know, to respond to bullies, but mainly to report. Instead of, you know, being violent ... [EXPLICAÇÃO](#)

T: By teach kids how to respond to bullies? [PESC](#)

St4: Yeah, because that's the problem if you have the people affect psychological ... it's hard to encourage someone to respond to the aggressor. [EXPLICAÇÃO](#)

St5: And this would increase violence. [CONCORDÂNCIA](#)

St4: Yes [CONCORDÂNCIA](#)

St3: Because the people, the person who defend himself or herself will be practicing violence. [CONCORDÂNCIA](#)

St4: How to respond when somebody's hitting you? [QC](#)

St5: I think that teaching the victim how to defend, defend it's not a good, good alternative [CONCORDÂNCIA](#)

St4: But anyway raising students and teachers awareness on what is considered bullying and what is not, how to identify the situation, people's behavior from both sides, it's a of course, it's really useful on how to deal with the whole situation. [EXPLICAÇÃO](#)

#### Sequência argumentativa (SA39) turnos 800 a 837

T: Alright. So just some reflections How has your thinking changed about bullying? [QC](#)

St3: Because it's not just about, about punishment or just about, ahm o nome mesmo? [OPINIÃO/PDL](#)

T: Awareness [AJUDA LINGUÍSTICA](#)

St3: Yeah.

St1: Eu só lembro em português.

St3: I don't know what is bullying. When it's bullying or not. [OPINIÃO](#)

St5: If I call you, You're a fucking Japanese. [EXEMPLIFICAÇÃO](#)

St3: I don't care. [OPINIÃO](#)

St5: In this tone, I fucking hate you, get out my country. [EXEMPLIFICAÇÃO](#)

St1: It's, it's, ah, it's complicated because for example, ah, you're talking before about negão, you call, I call my friends too, negão, neguinho, né? But nowadays it's not right, you cannot say that you have to say afro-

descendente, but why it's ok for people who call me branquela azeda, polaca, ah? **ESCLARECIMENTO DA FALA DE OUTRO**

St3: asian frango...flango **EXEMPLIFICAÇÃO**

St1: Or something like that and it's not. **EXEMPLIFICAÇÃO**

T: So you do care. **PC/D**

St3: Wrong. No. **DISCORDÂNCIA**

T: Don't care, but I guess you care ... **OPINIÃO**

St3: No **DISCORDÂNCIA**

T: Because the Japanese generally, well, the stereotype Japanese generally prepare and make **EXEMPLIFICAÇÃO**

St3: No, I don't care, I don't see myself, I won't kill myself. I don't see it as a big problem **DISCORDÂNCIA/EXPLICAÇÃO**

St4: maybe not now, maybe the way we are talking about it but imagine everybody starts doing that to you from sometime. **EXEMPLIFICAÇÃO**

T: Long periods. **EXEMPLIFICAÇÃO**

St4: Yeah, you know, maybe in five years term, maybe you start getting a little depressed about it and maybe you stop taking different positions different actions and decisions on what you are going to do based on the fact that you feel like that or you think that people are going to feel. **EXEMPLIFICAÇÃO**

St3: That's the problem, I don't know ... I, I, I can't, know, define, see, but if I'm a teacher, and I, I know something happen in my classroom to separate, What's a practice, they are practicing bullying or just a joke? **EXEMPLIFICAÇÃO QC**

St4: but how serious a joke can become? **QC**

S1: Yeah, but for example we work with four years old, three years old, and sometimes I caught myself in this kind of situation, for example, some time ago there was a little girl in the classroom and she has a, a black power hair, a beautiful black power hair and it's always, how do we say amarrado? **NARRAÇÃO/PDL**

T: Tied up **DEFINIÇÃO LINGUÍSTICA**

St1: Tied up, yeah, and one day she went to school with the beautiful black power hair and the first thing she did was Teacher, teacher, look at my hair, look at my hair, And I said Oh, so beautiful and then when she sat at the table, the chair the other girl look at her, Oh my god your hair is so ugly, why your mother didn't comb your hair? Why, how come you come to school like this? You know, and the other girl start to cry so much, like trying to hide her hair, and I was like, ok, what can I do now? I have to talk with them together alone, how can I deal with the situation, it's difficult because they are like this and they already have prejudice, in somehow. **NARRAÇÃO/EXPLICAÇÃO**

St4: It's already proven kids that you know already are ... **CONCORDÂNCIA**

T: Remember, I guess I didn't show you the video about, ahm **EXEMPLIFICAÇÃO**

St4: what? **PESC**

T: The gay thing? **PC**

St1: Yes, yes, the children.

T: Remember he says ahm gay is wrong for you but why don't you like gay? **EXEMPLIFICAÇÃO**

St1:(\*se referindo ao que foi dito no vídeo) 'I don't know' **EXEMPLIFICAÇÃO**

St4: (\*se referindo ao que foi dito no vídeo) Just don't know. They ... EXEMPLIFICAÇÃO

St1: Probably because of the parents or... OPINIÃO

St4: There's the ... with dolls have you seen that? EXEMPLIFICAÇÃO PC

T: Ah, yes, with the black and white dolls.

St4: yeah... which was prettier, they always choose. Which one is ta-na-na. Who do you, you know, quite similar to, or which one looks most like you? And they, even, even the back girls will point the white doll like I look like this one. But look at you and you know. They say no no no, they wouldn't accept it. EXEMPLIFICAÇÃO

#### Sequência argumentativa (SA40) turnos 838 a 839

T: Has your perspective changed from the beginning 'till now? PC/D

St4: Yeah, it is always good to discuss these things the ... are not bullying. Ok, you're going to ask if we got to ... any points ... OPINIÃO

#### Sequência argumentativa (SA41) turnos 840 a 848

T: Yeah, so can we identify any shared sense or any purpose? We got together? Or common idea? QC

St5: That should have punish. IDENTIFICAÇÃO DE CONSENSO

T: Punishment. AJUDA LINGUÍSTICA

St2: And that is hard to find a definition IDENTIFICAÇÃO DE CONSENSO

St4: That's really easy to cross a line. It's a very delicate issue. IDENTIFICAÇÃO DE CONSENSO

T: Alright, so I guess that's it for today, it's all folks.

St4: Thank you so much.

T: Ah, next class, I'm going to bring the recordings..

St4: It would be nice you know ...

### FÓRUM NOTURNO

#### Sequência argumentativa (SA1) turnos 19 a 26

T: Yes over discussed but I tried to come up with a different approach maybe I have something new for you... ok before we start discussing bullying itself I'd like you to work in groups and come up with definitions for bully bullied and bystander right I'll give some time to chat and then we open up for discussion PD 1:56 - 2:56

T: Ok? How do you define a bully? PD

St1: Bully

St6: soo Someone that commits a bullying DEFINIÇÃO

T: Yes? you were saying something? PESCA

St1: Yes this... **CONCORDÂNCIA**

T: The same? **PC**

St1: Yes **CONCORDÂNCIA**

#### **Sequência argumentativa (SA2) turnos 27 a 34**

T: Have you bullied anyone? **PEP**

St1: Yes **OPINIÃO**

St2: All the times **OPINIÃO**

St6: It depends risos **OPINIÃO**

St5: ahm Can we say bullying ahm something we do to the person to (...) friends and because **DEFINIÇÃO**

T: So then bullying and mocking is the same? **PD**

St12: Because sometimes you are mocking but you are being a bully you don't know being bullied is very ahm very tênue you don't know if you are mocking or bullying I think sometimes... **OPINIÃO**

St1: Yes **CONCORDÂNCIA**

#### **Sequência argumentativa (SA3) turnos 35 a 46**

T: And a bystander? **PD**

St12: Someone who watches the bully bullying someone and don't do anything **DEFINIÇÃO**

T: Have you ever being in this position? **PEP**

St5: Yes **OPINIÃO**

St7: Yes **CONCORDÂNCIA**

T: Watching fights arguments **PE**

St12: People being bullied **CONCORDÂNCIA**

T: St8? Have you ever been a bystander? just watching? **PEP**

St8: hum

T: Like in school fighting.. boys fighting... **EXPLICAÇÃO**

St8: When I my age my time it was very peaceful a long time ago **NARRAÇÃO**

T: And bullied? **PEP**

pausa longa

#### **Sequência argumentativa (SA4) turnos 47 a 55**

T: Right and then this one I took from a website... can you turn it off please? (\*celular tocando) ahm is the final diary pages from a 13 year old boy Vijav Singh he was found hanging from the banister rail at home this is what

he wrote (\*lendo o slide) “I shall remember forever and will never forget Monday: my money was taken Tuesday: names called Wednesday: my uniform torn Thursday: my body pouring with blood Friday: it’s ended Saturday: freedom and the he commit suicide on a Sunday morning [EXEMPLIFICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS](#)”

St9: Entra na sala

T: Is that bullying? [PD](#)

St1: Yes [OPINIÃO](#)

St12: Yeah [CONCORDÂNCIA](#)

St1: It’s horrible [OPINIÃO](#)

T: Is it? maybe the other person was just mocking [PEXP](#)

St12: No his money was taken his uniform thorn this is not mocking [DISCORDÂNCIA](#)

St6: This is different from mocking [CONCORDÂNCIA](#)

#### **Sequência argumentativa (SA5) turnos 56 a 66**

T: Ok Let’s think about it... ahm I brought two definitions ahm from bullying the first one is from US department of health and human service and the second from Merriam-webster dictionary the first one says that “bullying is any act that involves aggressive behavior among school children and involves a real or perceived power imbalance” any comments? [DEFINIÇÃO POR FONTES EXTERNAS](#) [QC](#)

T: Any act that involves aggressive behavior among school children?

St5: Just in school? Maybe in other places some families like brothers are ... I’ve seen two girls you know a mais velha? [EXEMPLIFICAÇÃO](#) [PDL](#)

T: The elder [DEFINIÇÃO LINGUÍSTICA](#)

St5: The elder was was saying that ahm her sister was ahm I don't know was kind of I don't know [EXEMPLIFICAÇÃO](#)

T: Bullying her? [PC](#)

St5: Yes

T: Is there any other environment that we can have besides school? [PE](#)

St11: Cyberbullying [OPINIÃO](#)

St1: Streets [OPINIÃO](#)

St11: Cyberbullying streets [OPINIÃO](#)

#### **Sequência argumentativa (SA6) turnos 67 A 70**

T: And the dictionary says that “to bully is to treat abusively or to affect by means of force or coercion” [DEFINIÇÃO POR FONTES EXTERNAS](#)

St2: What is coercion? [PDL](#)

T: To force someone to do something he or she doesn't want to... any comments? would you add anything? [DEFINIÇÃO](#) [QC](#) [PC/D](#)

St8: Sometimes in a big family it happens too among brothers and sisters **EXEMPLIFICAÇÃO**

pausa longa

### **Sequência argumentativa (SA7) turnos 71 a 81**

T: And then the quote is from Tim Field he is an anti-bullying activist he says that “the best indicator of a sociopath serial bully is not a clinical diagnosis but the trail of devastation and destruction of lives and livelihoods surrounding this individual throughout their life” means that ahm **DEFINIÇÃO POR FONTES EXTERNAS**

St3, St10 e St13: entram na sala

T: Mean that sociopathic serial bully has to have a destructive environment a devastated environment what can you tell us about... there is one here... (\*apontando para uma cadeira, para os alunos que chegaram atrasados) **EXPLICAÇÃO QC**

St6: It has become so common that... I mean you don't have to devastate peoples lives you know you gotta learn how to (...) I mean it's like the competition kids in schools you know so they it becomes like ahm before as St8 was saying we didn't have this bully fashion thing you know so we have to live with it we have to face sometimes you know that is part of the growing up thing **EXEMPLIFICAÇÃO/IDENTIFICAÇÃO DE CONSENSO**

T: So it means that it is normal? **PEXP**

St6: It happens its.. it has been happening for a long time you know but then some cases became became too harsh too tough some cases that you know using the force happen with teachers too right? so some kids should be like treated as criminals and stuff ... **EXPLICAÇÃO**

T: Do you have a different point of view? **PC/D** \*para todos os alunos

pausa longa

T: So you're saying bullying is common and we should teach kids how to deal with it? \*Direcionada para St6 **PESC**

St6: You see... sometimes people over it is over people overreact everything is bullying now anything a joke something that is.. it can become treated as bullying I mean some things some actions should be treated as bullying being brought to the principal and all that but some stuff is just like normal **EXPLICAÇÃO**

T: hum Then I have another question how do we know if it is bullying or not? **PD**

St6: That is was is written there once you start to interfere with a relationships when the person feels the individual feels affected and starts to harm he causes some psychological if he starts to everybody starts to pick the kid, whatever and that can become a problem and should be treated as bullying and should be taken to the superiors or whatever **EXPLICAÇÃO EXEMPLIFICAÇÃO**

### **Sequência argumentativa (SA8) turnos 82 a 115**

T: Did you have any funny names when you were kids? **PEP**

St1: uhum

T: Yes? would you like to share? **PC/D**

St12: Better not **OPINIÃO**

St1: No **CONCORDÂNCIA**

T: Because... you feel uncomfortable? **PESC**

St12: Yeah

T: If it is uncomfortable for you is bullying? **PC/D**

St1: Mine was pintor de rodapé **EXEMPLIFICAÇÃO**

St5: Nariz de macaco **EXEMPLIFICAÇÃO**

T: Because you're short? **PC**

St1: Because I was fat **EXPLICAÇÃO**

St5: que nem eu **CONCORDÂNCIA**

risos

St10: Mine was free willy because I used to be fat **EXEMPLIFICAÇÃO/EXPLICAÇÃO**

St12: Really? **PC**

St10: yeah

T: For me being called names was ok I it did not affect me but for example being called free willy affected you somehow? **EXEMPLIFICAÇÃO PEXP**

St10: ahm

T: Let's.. ok because you felt that it was unfair you felt uncomfortable... **EXPLICAÇÃO**

St10: I really don't care I knew that I was fat **DISCORDÂNCIA**

T: Yes Let's pretend you do care... just a nickname that people receive in a different way **EXEMPLIFICAÇÃO**

St12: If you don't care if the bullied if the person doesn't care it is not bullying if you care than it is **OPINIÃO**

St8: When I was adolescent it was pinóquio it was so cruel **EXEMPLIFICAÇÃO**

St11: They called me Olivia Palito **EXEMPLIFICAÇÃO**

St1: Noooosaaa que feio **OPINIÃO**

St11: eu não gostava **OPINIÃO**

T: because you care? **PC/D**

St11: yes **CONCORDÂNCIA**

T: So that is bullying? **PC/D**

St11: yes **OPINIÃO**

St1: I think what St8 is saying is that it is natural from the adolescence there is students in the classroom they start to find defeitos? **ESCLARECIMENTO DA FALA DE OUTRO PDL**

T: defects **AJUDA LINGUÍSTICA**

St1: Defects on the person to say bad things about the person **EXPLICAÇÃO**

T: ahm Here are some common forms of bullying there you have physical verbal and psychological bullying in physical the definition says that (\*lendo o slide) it is hitting and threatening verbal bullying you have name-calling taunting malicious teasing making sexual remarks and psychological bullying spreading rumors dating belongings excluding and rejecting is there any of them you want to make comments agree... disagree  
DEFINIÇÃO POR FONTES EXTERNAS QC PC/D

St1: What is taunting? PDL

St5: provocar DEFINIÇÃO LINGUÍSTICA

St1: Bully just provoking? PESC

St12: Provoking? PESC

St1: That is true CONCORDÂNCIA

T: What about excluding and rejecting?PC/D

St13: I think they took ahm lots of different kinds of things that happen in any social group and put it all together in a category and call it bullying because like St6 said all these things also happened and the people ahm always had to learn how to deal with those things you know it is not a new thing that appeared ten years from now it always happened OPINIÃO IDENTIFICAÇÃO DE CONSENSO

T: Any comments? QC \*para todos os alunos

St9: I was teaching Cassio Leite at Cassio Leite school and ahm I don't know if you heard about the girl esfaqueou NARRAÇÃO PDL

T: Stabbed DEFINIÇÃO LINGUÍSTICA

St9: Stabbed the other girl because of bullying ahm she was sofria bullying NARRAÇÃO

T: Verbal bullying? PC

St9: Verbal bullying

St1: Usually bullying have a sad end like I saw in the cartoons EXEMPLIFICAÇÃO

## FÓRUM NOTURNO SEGUNDA GRAVAÇÃO

### Sequência argumentativa (SA10) turnos 144 a 181

T: Yeah? so just to bear in mind that the forum is a deliberative space in which we have a deliberative dialog which means having to cooperate with each other and mutual understanding bringing together conflicting views to seek out points of agreement instead of disagreement right? ahm make reasoned arguments talking of course is fundamental obviously having and trying to avoid manipulative discourse so 10 minutes for the introduction I guess we are using less than 10 minutes because last class I already showed you the story about the girl who committed suicide jumping in front of a train So probably 5 minutes for the introduction 10 to 15 minutes on each approach and 15 minutes to wrap up for us to conclude. Some principles again just to bear in mind everyone needs to participate to understand it is not a debate we will have choices, and all the choices will be considered we have to exchange ideas about these choices as well on the same way we have to listen to each other respect our time frame, so everyone has the possibility and opportunity to participate and ahm you talk to each other and not to me the moderator. I'm going to pose the questions and so this one we saw last class about Alicia and as you already know our topic is bullying and the material I sent you ahm in the first page says that "bullying occurs at every age and in many settings, but it occurs most commonly among children both disturbed young school shooters and despairing children who commit suicide have cited bullying as the cause for their actions" (\*lendo o guia de discussão) for example the one that happened in I guess it was in Rio de Janeiro in

which he opened fire in the school it was Rio de Janeiro right? last year? **EXEMPLIFICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS/PC**

St6: you know the people that

St5: Rio

T: Rio right

T: He said that he was bullied and so bullying was cited as the cause for his actions shedding light onto to the need to deal with what has become an urgent public problem right so not only a problem from the schools but society in general on the second page of the material ahm you have two different ahm points of view the first group they say that bullying occurs mainly in schools because of course is where children spend most of their time and they argue that “interventions at the level of the school are needed to be successful schools must do more than counter obvious bullying such as physical aggression for example they must also address subtle bullying like spreading rumors and excluding people and cyberbullying” on the other hand there is a group that believes “it is not a problem to be solved in schools because parents should monitor their kids behavior both to ensure that their children aren't either pickers or harassing others” **EXEMPLIFICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS**

St6: ahm

T: Do you think it is a problem to be solved in schools? or probably

St6: I think it happens

more in school and that must be so ahm solved ways to deal with that in school in both cases right but I mean ahm more in school and ahm the families should be addressed specially with the bullies the family must be noticed notified and they have to try to resolve the matter they must be called at school to **EXEMPLIFICAÇÃO**

St3: Licença (\*entra na sala)

St11: Because it is in the family **CONCORDÂNCIA**

St6: Do you think it is more the family thing or the family its in the neighborhood? or it happens more in schools? **PC/D**

St11: The teacher the teacher **OPINIÃO**

St6: The teacher should take care of the matter? **PC**

St11: yes **OPINIÃO**

St2: I guess that this problem of bullying most happen in the in the school but I think that the problem can be solved inside of the family like education the teacher has to teach and like try to to teach these child children how to be in the society but the family is the beginning of all of all the children I guess the education starts in the family **DISCORDÂNCIA/EXEMPLIFICAÇÃO**

St7: It's a group work teachers can't just solve it alone and fathers can't solve it alone either because they are not in schools to see what is happening so they should talk ahm parents shouldn't be doing alone and teachers must ahm intervene? when some bullying happens in school when they see something suspicious or aggression **DISCORDÂNCIA/EXEMPLIFICAÇÃO**

T: Ahm ok ahm we know that parents do not participate? **PESC**

St6: I think sometimes the parents may encourage kids to practice bullying you know ahm you gotta be the kid like saying be a man go there and if the kid say something to you you go there and sometimes you see that... I mean you think they are educating or trying to make the kid become to face problems and sometimes they are encouraging them to to practice bullying to do to make bullying **EXPLICAÇÃO**

T: What you said that it has to start with the family work with the family and teachers as well right? how can we do that? what actions can we take? **ESCLARECIMENTO DA FALA DE OUTRO PEXE**

\*pergunta direcionada para St7

St10: entra na sala

St3: To stop bullying the the how can I say the students to to **PDL**

T: Face **DEFINIÇÃO LINGUÍSTICA**

St3: Face the bullying yes exactly **ESCLARECIMENTO DA FALA DE OUTRO**

T: Yeah because you're saying that to solve the problem of the bullying doesn't have to do neither with the family nor the parents but both of them **ESCLARECIMENTO DA FALA DE OUTRO**

\*pergunta direcionada para St7

St3: uhum **CONCORDÂNCIA**

T: Like it is what you're saying right? we should start in the family and then it continues in the school but let's assume that parents do not participate how... what actions can be taken what actions are possible to make it work? **PC PEXE**

St4: entra na sala

St11: Start with a conversation the the with the children do the... **EXEMPLIFICAÇÃO**

St3: The parents they only go to school when they are asked right? They go to school in meetings I don't know how it works **PESC**

T: when they are asked **EXPLICAÇÃO**

St3: ahm Ok I think it should happen more meetings between parents and teachers **EXEMPLIFICAÇÃO**

T: How could we make them participate? parents participate? **PEXP**

St6: Yes I mean they have meetings they are supposed to keep come to school to have meetings with the teachers and and ahm pedago pedagogical crew but they sometimes they don't even go too much right? so something else must be done I guess in order to put together the parents the school the parents and to work with the kids and education in general so both both sides would be working together to to find better ways to educate **PC EXPLICAÇÃO**

T: how can we do that? **PEXP**

St6: I mean once the kid has a problem they might be sent counseling or psychological counseling the parents should be addressed they should be like noticed notified that the kids are having problems they can't so socialize it not possible socializing right sometimes there must be levels some sometimes sort of levels that we see manipulate oh this kind of bullying the kid and stuff would resolve this kind of bullying but something that goes beyond the line something that creates bigger problems then they should be addressed parents should be called to school and then they must go to counseling ahm I in Brazil we see kids carrying guns to schools and threatening the other ones and even teacher ahm like violent crimes you know **EXPLICAÇÃO/EXEMPLIFICAÇÃO**

T: You say should because its in the ideal plan right? what can we actually do? is it possible for parents and teachers to work together to avoid bullying? **PC PEXP PC/D**

\*Pergunta direcionada para St6

St7: It's possible they have to be willing to do it because when bulling happens at school we should report it to parents and then parents should talk to their kids about it... but it doesn't actually happen and rarely teachers talk to parents about bullying and risos even more rarely parents talk to their children about how happen and why happens ahm they must be willing to do that otherwise we can't force them **EXPLICAÇÃO/OPINIÃO**

### **Sequência argumentativa (SA11) turnos 182 a 185**

T: So the option one in the issue guide they say that we need to get tough on bullying schools should establish zero-tolerance policies that would send a clear message to all their students those who are caught bullying other

children should suffer strict consequences. What do you like about this approach? **EXPLICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS QC**

pausa longa

T: zero tolerance policies suffer consequences **EXPLICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS**

St6: I mean how can you measure that zero tolerance thing? because I mean in a data basis you see bullying ahm any joke could be classified as bullying **OPINIÃO**

### Sequência argumentativa (SA12) turnos 186 a 197

T: What you don't like about establishing zero tolerance policies? **PEXP**

St10: I think before any consequence I think parents hum the teachers also should give a feedback saying that what he or she did is wrong and then they if it is no use then they should I think they should face consequences **EXPLICAÇÃO**  
T: uhum

T: For example they say that implementing zero tolerance policies and procedures may have negative consequence which means pushing some students out of school prematurely. Do you agree? **EXEMPLIFICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS PC/D**

St8: What kind of students? **PESC**

St3: The bullies **EXPLICAÇÃO**

St7: The bullies **EXPLICAÇÃO**

St10: Yes **CONCORDÂNCIA**

T: The bullies **EXPLICAÇÃO**

St1: Yes I agree with that because bad ones out of the school would be a blessing am I right? **OPINIÃO PC/D**

T: So bullies should not be in school? Even though if they are kids? **PESC**

St10: They should **OPINIÃO**

St3: Obviously they should **CONCORDÂNCIA**

pausa longa

### Sequência argumentativa (SA13) turnos 198 a 206

T: Do you think that if we implement zero tolerance policy I don't know what we are considering zero tolerance but that students would drop out? **PC/D**

St8: Zero tolerance maybe not but here for example at UEL it is not permitted the police it's ok? and use marijuana and in my opinion I think think that ahm it is wrong not to permit the police should... pausa longa

T: should be allowed **DEFINIÇÃO LINGUÍSTICA**

St8: should be allowed **DEFINIÇÃO LINGUÍSTICA**

T: For example it is not permitted to drink alcohol in the University this is a zero tolerance policy so bullying is not permitted any kind of bullying is permitted ahm the students will suffer strict consequences **EXEMPLIFICAÇÃO**

St1: But the ones that don't go to school to study specifically so they don't need to exist in the school they really need to drop out because they only go to school to mess around it is my point of view if they don't they can't afford ahm **OPINIÃO**

St6: But sometimes these are the kids that needs more care you know I mean its the its the how can I say its the thing that education should do take care of these problem kids socialize them educate them you know what I mean? I mean if you let them out I mean what's gonna happen then? **DISCORDÂNCIA EXPLICAÇÃO PE**

St1: In fact they wouldn't be out but I the idea here teacher... is that only if they provoke bullying something like that isn't it? \*fala direcionada para a professora **PESC**

T: you're talking about

St1: so if they have a good behavior they don't need to go out to leave the school I think they could have a second chance... because nobody is perfect then if they want to stay in school learning with the society like human beings they need to respect the laws **EXPLICAÇÃO**

#### **Sequência argumentativa (SA14) turnos 207 a 221**

T: One way they mention to establish zero tolerance policy is having a police officer on each school to reinforce that bullying and violence will have severe consequences one of the negative aspect of that is that it would be very costly for the government **EXPLICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS** do you agree we should have police in the school? **PC/D**  
pausa longa

T: You said police at the University right? we can compare...\*Pergunta para St8 **PENT**

St1: In my school that I used to study there were inspectors? **NARRAÇÃO PDL**

T: uhum

St1: Inspecting very much because the students used to to how can I say **NARRAÇÃO PDL**

St6: Go outside the school **DEFINIÇÃO LINGUÍSTICA**

St1: Não eles começavam a aumentar a bagunça a badernas because once they were provoked they there was somebody that used to watch them try to hold them I think they used to get more angry angrier angrier? **NARRAÇÃO**

T: Yes **CONCORDÂNCIA**

St2: So it didn't work **PEDIDO DE ESCLARECIMENTO**

T: Do you like the possibility of having the police as a way to solve bullying problem? or helping to solve? **PC/D**

St6: They say they have like ahm the police that goes ahm in the school areas right? **PESC**

T: what's the name? **PDL**

St2: patrulha? **DEFINIÇÃO LINGUÍSTICA**

T: patrulha escolar yes **DEFINIÇÃO LINGUÍSTICA**

St6: The patrulha escolar and they try to watch out for drug traffic drug dealing and all that stuff I think that is like let's say its inside the school and then something happens and then the cops just separate them and the kids just got angrier and want to resolve the matter outside it becomes a bigger bigger thing you know like if you go to search for help that may be harmful for you because then they may want to take you again its complicated **DISCORDÂNCIA EXPLICAÇÃO**

### Sequência argumentativa (SA15) turnos 222 a 225

T: Right ahm they also say that teachers and staff members they should report bullying within 24 hours and emphasize the needs to provide students with the message that bullying is unacceptable teach people what to do when they see bullying the negative aspects: so the bystanders would probably become victims of retaliation and harassment as well so they would be the ones being bullied and teachers would be forced to turn playground spats into formal bullying reports overreacting may create more problems T: Do you think that if we require teachers to report bullying this would be a negative consequence? Then something else would happen? [EXPLICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS PC/D](#)

St2: To report for whom? [PEXP](#)

T: Good question ... to the police? patrulha escolar? direction? [PEXP](#)

St2: It depends because in a specific case not a big problem maybe the teacher can resolve to talk to the children or to talk with the parents if the problem that may cause some damages for the school and for other children then [EXPLICAÇÃO](#)

### Sequência argumentativa (SA16) turnos 226 a 228

T: Option two they say that we should equip schools to address bullying so how would we do that? Bullying is best addressed by focusing on preventive measures in schools schools should foster a culture of respect and make use of proven programs to reduce bullying Do you think option two is better? or worse? What is good what is bad in each of them? [EXPLICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS PC/D](#)

St6: I like that option two and if it happens there is a way to track you know and if they have problems that they wanna have these kids going to sports or trying to to get energy to some some you know extra classes activities promoting competition throughout in sports or you know arts they have those options they don't gonna be have time to waste you know [CONCORDÂNCIA EXEMPLIFICAÇÃO](#)

St8: In Brazil has a sentence “melhor prevenir do que remediar” ahm if the school to start to talk about bullying ahm at the beginning of the course the first year for example maybe the results will appear [CONCORDÂNCIA EXPLICAÇÃO](#)

### Sequência argumentativa (SA17) turnos 229 a 274

T: ok I think here we have a counter point from option one they say that instead of have having severe consequences zero policies we should encourage peaceful solutions and peer mediation programs to help bullies social skills a counter point would be that without the tough consequences for the bullies the zero policy ahm they may not take the problem seriously . What do you think? [EXPLICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS QC](#)

St3: I think we should do a little bit of both of them I think we should talk to them build the social skills but we should also have ahm tough consequences I think it's possible [OPINIÃO](#)

T: Is it possible? To have both? [PESC](#)

St10: Yeah because the school I used to study they used to have something called peer mediation program where all students were sent for bad behavior bullies as well and they stayed there for more or less two months talking about what they had done and make them realize that it is bad a bad thing and if this peer mediation thing didn't work out there were some serious consequences like for instance getting them after school tasks and ahm and send the to how to say? [CONCORDÂNCIA NARRAÇÃO PDL](#)

T: Counseling? [DEFINIÇÃO LINGUÍSTICA](#)

St10: Counseling [DEFINIÇÃO LINGUÍSTICA](#)

T: Right what would be the consequences of ...we are trying to consider both right? So we should establish a zero tolerance policy. What consequences would these bullies face if not sent out of school? [PEXE](#)

St3: I guess like another clean the class, writing **EXEMPLIFICAÇÃO**

St10: Make school activities? **PESC**

St3: Make school activities yes **EXPLICAÇÃO**

St10: School stuff **EXEMPLIFICAÇÃO**

T: Don't you think it would reinforce ahm well would be a negative reinforcement? Because if he or she doesn't like to study making he or she study more? **PC/D**

St10: Not just the study I mean could be something else some I mean study **EXPLICAÇÃO**

St6: Well I see if you send like to psychological crew a psycho psycho crew to the schools not only to watch for the bullied but how do you say? to the bully right both and then you can see the patterns right? what the problem is that both of them have and then work on that work on how to resolve so the bullies they have problems too because they do something to the others there must be something more like to work on the psychological then the educational

}

right? so... **EXPLICAÇÃO EXEMPLIFICAÇÃO**

St10: that is peer mediation

St10: That is peer mediation having a peer mediation program after school **ESCLARECIMENTO DA PRÓPRIA FALA**

St6: something must be like {h you must be

St10: It's a psychological thing **CONCORDÂNCIA**

St6: Because they cannot socialize you know because they are too shy or have problems or he has some necessities on the other ones they have to put their necessities you know do... so there is be some kind of pedagogical things psychological **CONCORDÂNCIA**

St3: And the strict rules? would be like what? **PEXP**

T: Ahm the não ouvi direito

St6: Specially on these days let's be {honest everyone is on like

T: yeah then the consequence has to be in school? **PEXP**

St3: yeah **CONCORDÂNCIA**

St10: yeah **CONCORDÂNCIA**

T: And you're also telling that we have to develop the social skills of the bully he or she has to face zero tolerance policy and develop social skills? \*para St3 **PESC**

St3: I don't know not going to educação física risos **OPINIÃO**

St10: I think they should ahm (...) some voluntary work like take the trash out **EXEMPLIFICAÇÃO**

T: Out of school or in school ? **PESC**

St10: In school **EXPLICAÇÃO**

St3: We have this in the US right? **PC/D**

St10: Yeah **CONCORDÂNCIA**

T: Wouldn't he be bullied then? we {re just switching papers? **PC/D**

St10: I don't know

St3: oh my God

St10: I think the consequence

St3: risos

T: I'm just

T: you can disagree with me **EXPLICAÇÃO**

St3: you know

St10: I don't agree because I see it as a severe consequence and maybe the the kid who is causing bully won't do it anymore once like one once he is taking the trash out **DISCORDÂNCIA EXPLICAÇÃO**

St6: that's s a funny thing because

St10: Right I mean did you wanna a brake? because if he continues doing that he can also face the consequences and probably **EXPLICAÇÃO**

T: the consequences are not affecting then it is not a zero tolerance policy **OPINIÃO**

T: Yes St10 you were saying something? **PE**

St6: I mean it is a funny thing in Brazil we see bully in schools it is incorporated in portuguese you see você ta fazendo bullying comigo alguma coisa assim né **EXPLICAÇÃO**

#### **Seqüência argumentativa (SA18) turnos 275 a 300**

T: Ok so let me show you an image PAUSA does this bully you or not? **PC/D**

St1: It's a video? **PESC**

T: No it's an image about humanity students **EXPLICAÇÃO**

St1: Can I turn off the lights

T: Its is not necessary

St1: Ai teacher just one minute?

T: Sure (turn off the light)

St1: 'cause I can't see

T: Is it bullying? **PC/D**

St3: I don't think so risos **OPINIÃO**

T: No? **PC**

St2: No **CONCORDÂNCIA**

St3: It's funny **OPINIÃO**

St2: It's a joke **OPINIÃO**

St1: It's a joke because the others are snobbish we are the best **OPINIÃO**

T: What about this one? **PC/D**

Todos: risos

St3: Ah essa é boa **OPINIÃO**

St6: wow

St1: It isn't **OPINIÃO**

T: Is it bully? **PC/D**

St1: I don't think so **OPINIÃO**

St8: For me no **CONCORDÂNCIA**

St6: But can be for other teachers **DISCORDÂNCIA**

St2: good question is it bully for you teacher? **PC/D**

T: hum ...

### **Sequência argumentativa (SA19) turnos 300 a 350**

T: So then students make a joke like this it's not bully for you but it is for the other student and he or she has to face zero tolerance policies have social skills developed. How are we going to develop students skills in school? **ESCLARECIMENTO DA FALA DE OUTRO PEXE**

St1: The teacher **OPINIÃO**

T: Ok help with the teacher psychologists...how do we develop students skills? **PEXE**

pausa longa

T: You can for example use the issue guide how can you transform these ideas into actions policies into actions? **PEXE**

St3: Humm (deep breath)

St6: I mean in extreme cases like St1 said they can be sent to to be considered how can I say expelling mandado pra fora ou to court I mean specially in Brazil we see kids that go armed to school and you know they're more like criminals already I mean extreme cases should be taken out they should leave **EXPLICAÇÃO IDENTIFICAÇÃO DE CONSENSO EXEMPLIFICAÇÃO**

T: Do you agree?**PC/D**

St1: I think that problematic students they have problem in their families house a background but he not just only this case of how can I say to respond to answer that they should have bad behavior because in the school that I used to teach the students would like like that the students you know everybody is studying and if one student hit somebody or kick somebody any disagreement with him he would go to the principal's office and then he would be **OPINIÃO NARRAÇÃO**

St6: Suspended? **AJUDA LINGUÍSTICA**

St1: Yeah can be he would the head of the school used to call their parents the students's parents and then they would have a meeting and then they talk about the students behavior and etc then the student would get a second chance and or he would go to another school and then in the third time he would go to promotora and then the promotora decide what would happen to him. So everybody has a chance of don't do bad things **OPINIÃO EXPLICAÇÃO**

St6: We all see in our internship the students the kids you know they bad behavior they're always interfering in class it's usually always the same ones right? **IDENTIFICAÇÃO DE CONSENSO PC/D**

St1: I think for everybody they should how can I say aviso? PDL

T: A warning AJUDA LINGUÍSTICA

St1: A warning if the son of a bitch do it again he should be expelled because the school is a space to socialize so if he can't socialize he can't be there so ele tem que sair dali need to have to go out to drop out se ele não serve pra socializar então EXPLICAÇÃO

St3: But what would happen to him outside the school? PESC

St1: God knows OPINIÃO

St1: Because he is...

St3: But then he would do something bad to your family because he didn't you know got the help he needed DISCORDÂNCIA EXEMPLIFICAÇÃO

St1: But I used to have student and I NARRAÇÃO

St10: you can't know OPINIÃO

St1: ahm? sorry

St10: Education is for all OPINIÃO

St1: It is for all, but if the student can't receive education or can't be polite be part of this group so he will learn this on the streets DISCORDÂNCIA

St3: but maybe they can we can help them DISCORDÂNCIA

St10: Yes CONCORDÂNCIA

St1: That is why they have a second chance you know DISCORDÂNCIA

T: You're saying after the second chance? PC

St1: Yes you know they have the warning EXPLICAÇÃO

T: After the warning? PC

St1: Like don't do it again and if you do it again you're expelled EXPLICAÇÃO

St3: risos Like ahm I don't agree schools have ahm classes about sexuality OPINIÃO

St10: uhum CONCORDÂNCIA

St3: Once in a week I don't know once a month I think we should have like some something about bully like in class where teachers talk once in a while EXEMPLIFICAÇÃO

St10: (...) é assim I agree they have CONCORDÂNCIA

St3: they have? PESC

St3: Like in Brazil would be nice because

St10: they have a semester EXPLICAÇÃO

St3: they have a semester? PESC

St10: One semester of physical education and one semester the teacher talks about bully self esteem EXEMPLIFICAÇÃO

St3: Yeah and then there they could show like real cases of children who are bullied like the one that you showed us CONCORDÂNCIA EXEMPLIFICAÇÃO

T: You think it's a good way out? PC/D

St10: I think it is **CONCORDÂNCIA**

St3: uhum **CONCORDÂNCIA**

T: Are there other possibilities? options? **QC**

St6: I mean you see in a society once the same time you do these programs about bullying on the other hand you see on tv programs movies that promote they take ideas from the movies from celebrities they see there and go and do it on school you know? **OPINIÃO**

T: But don't you think that if we create a culture of respect and awareness in those classes for example would it help? **QC**

St3: Cartoon network the channel they have like ahm como que é o nome? **EXEMPLIFICAÇÃO PDL**

St10: between the cartoon

St3: Advertisements about bullying like don't be a bully they say I don't know ... but then they show the cartoons that are violent risos **EXEMPLIFICAÇÃO**

risos

(...)

St5: There is even a game called bully so the aim the mission is to practice bullying the game is for under over? eighteen so...**EXEMPLIFICAÇÃO**

St3: anyway

### **Sequência argumentativa (SA20) turnos 351 a 369**

T: Right and then the third option to engage the community and parents we mentioned something right?bullying is a widespread behavior that is not limited to educational settings the issue should be addressed in families and in the community schools should not bear the entire responsibility for combating bullying **EXPLICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS**

St1: I agree **CONCORDÂNCIA**

St10: uhum **CONCORDÂNCIA**

St1: I totally agree **CONCORDÂNCIA**

St3: That is possible **CONCORDÂNCIA**

St1: Because nowadays they the children they don't have the (...) of their parents because life is too easy for them both men and women have to work **EXPLICAÇÃO**

(...)

St3: maybe that don't happen **OPINIÃO**

St6: mas tem o problema de ...

T: Right and then one possibility is the second here to equip community members and parents to be able to identify the signs that a child is bullying or being bullied the counterpoint is that the schools not the community should be responsible for addressing the problem once most bullying occurs in the school environment so that

would be handled in the school anyway do you agree disagree? EXEMPLIFICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS PC/D

St3: How should we equip community members? PEXP

T: So

St6: Before making the community we should make parents participate in the school first OPINIÃO

T: How can we make parents participate? Make them participate so that we would equip them? PEXP

St6: They have to go to meetings they have to respond whenever they are called EXPLICAÇÃO

T: I guess St7 mentioned right? They have to be willing to go but when they are not? PENT PESC

St3: I think that we the school should produce material ahm about bullying and send to their houses maybe EXEMPLIFICAÇÃO

St10: To catch their attention? PC

St3: Yeah like talking about it I don't know EXPLICAÇÃO

St6: Counseling they have to report if they they if the school call the parents to come to meetings they do not they don't go right they won't go right they don't show up then they should address that to a counseling like conselho tutelar to send somebody to the house to see what's going on and the it becomes ahm um nicho I think it works like that I mean specially in broken families they have to they need this support the counseling kind of support instead of taking the kids out of the family OPINIÃO

#### Sequência argumentativa (SA21) turnos 370 a 398

T: What if we conduct presentations about bullying in community meetings? A counterpoint is that these meeting may not reach people in troubled homes those who really in need EXPLICAÇÃO POR FONTES EXTERNAS

pausa longa

T: Who would be the parents to go to these meetings? How can you reach the others that do not? PESC PEXP

St6: Sometimes mandatory OPINIÃO

St3: Lawyers OPINIÃO

St6: mandatory OPINIÃO

T: Ahm if it has to be mandatory it has to have a consequence what would be consequences if the parents didn't go to the meetings? PEXE

St7: Pay extra fees for the parents EXEMPLIFICAÇÃO

T: Pay fees? PC

St7: When it comes to money OPINIÃO

St3: Yeah ... ahm bring food to the meetings risos like they come to eat EXEMPLIFICAÇÃO

risos

St3: You have to call their attention like OPINIÃO

St6: Withdraw bolsa família EXEMPLIFICAÇÃO

T: I don't think that is possible **OPINIÃO**

St3: risos I don't know

T: How would you make them pay? **PEXP**

St6: The school must go to their house **OPINIÃO**

T: Would you be willing to visit students in their houses? **PC/D**

St1: no **OPINIÃO**

T: So what should we do? **QC**

St1: I don't know maybe...

T: Any other possibilities? **QC**

St1: Tell send ahm a paper to their to the parents if you don't come to follow your your sibling filho? **OPINIÃO PDL**

T: Sibling is

St1: If you don't come he would be spelled he should be spelled because the school needs you because we are a community **EXEMPLIFICAÇÃO**

T: Can you expel the student for that **PESC**

St1: Otherwise a letter write thank you for participate your son your daughter are going to be a very good citizen **EXEMPLIFICAÇÃO**

Todos: risos

T: Would that affect parents? **PEXP**

St10: Tough questions

#### **Sequência argumentativa (SA22) turnos 399 a 424**

T: Right so some reflections how has your thinking about bullying changed so far? from the last meeting we had of the discussion until today? **QC**

St10: Yes **OPINIÃO**

St1: It's harder than I used to think **OPINIÃO**

T: And is there any common ground? Something we do agree? On the first option for example do we agree with zero tolerance? **QC**

St1: No **OPINIÃO**

T: No? **PESC**

St6: What's the question how can you measure that? How to be like... **OPINIÃO**

T: What about the second option? Do we agree with let me show you do we agree to equip schools to address bullying? **QC PC/D**

St1: No **OPINIÃO**

T: Teachers report bullying 25 hours remember the topics?

St6: I think that we agreed on that **DISCORDÂNCIA**

T: What about the third one? Do we have any common ground? how to engage community parents and community in the topic and in the school? **PC/D**

St7: Paying fees **OPINIÃO**

St2: How much would be that? **PEXP**

St6: Being charged **OPINIÃO**

St7: For parents that would work **OPINIÃO**

T: Do you agree? **PC/D**

St10: Yes **OPINIÃO**

St1: Yes **CONCORDÂNCIA**

St4: Yes **CONCORDÂNCIA**

T: Yes? everyone? ok ahm and the last one ahm what topics or what ideas do you think would be better for us to work again and develop on the issue? **QC**

St10: I think the consequences **OPINIÃO**

T: For the bullies? **PESC**

St10: Yes **OPINIÃO**

St1: The engagement of the parents family **OPINIÃO**

T: How to engage them? **PESC**

pausa longa