

Diálogo, agência e aprendizagem experiencial em acampamentos internacionais*

Claudio Baraldi

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

Resumo

A aprendizagem experiencial pode ser concebida como um processo social de comunicação que demonstra agência, o que indica a construção autônoma de significados durante o processo social. Este artigo explora as condições sociais e os pressupostos culturais de aprendizagem experiencial, mostrando que ela pode ser melhorada por meio de uma forma de diálogo que potencializa a expressão pessoal de ideias e emoções dos participantes. Os significados específicos do diálogo empoderador são a promoção e a distribuição justa da participação ativa na interação (equidade), a demonstração de sensibilidade para os interesses e/ou necessidades dos interlocutores (empatia) e o tratamento de divergências e perspectivas alternativas como enriquecimentos em comunicação. Esses significados são explorados a partir da análise das transcrições das interações filmadas que foram coletadas em quatro acampamentos internacionais para adolescentes, coordenados por especialistas adultos. Em primeiro lugar, a análise dos dados mostra as ações dialógicas desses adultos, ações estas que funcionam eficazmente para promover a aprendizagem experiencial: elogios, símbolos de reconhecimento, comportamento não verbal afetivo, continuadores, formulações, perguntas promocionais, convites diretos, sugestões. Em segundo lugar, a análise identifica os principais obstáculos para ao diálogo empoderador, que são as avaliações negativas dos adultos e as afirmações de posições hierárquicas junto aos adolescentes. Traçam-se algumas considerações finais sobre as características do diálogo empoderador que pode empoderar a aprendizagem experiencial como agência nas interações.

Correspondência:

Claudio Baraldi

University of Modena and Reggio Emilia
Dipartimento di Scienze del Linguaggio
e della Cultura,
Largo Sant'Eufemia 19, I-41121 – Italy
claudio.baraldi@unimore.it

Palavras-chave

Agência – Diálogo – Aprendizagem experiencial – Interação.

* Texto inédito escrito originalmente em inglês com o título *Dialogue, agency and experiential learning in international camps*, traduzido para o português pela professora Marta Khol de Oliveira.

Dialogue, agency and experiential learning in international camps*

Claudio Baraldi

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

Abstract

Experiential learning may be conceived as a social communicative process that displays agency, which indicates autonomous construction of meanings during social process. This paper explores social conditions and cultural presuppositions of experiential learning, showing that it can be successfully enhanced through a form of dialogue which empowers participants' personal expression of ideas and emotions. The specific meanings of empowering dialogue are the promotion and fair distribution of active participation in interaction (equity), the display of sensitivity towards the interlocutors' interests and/or needs (empathy), and the treatment of disagreements and alternative perspectives as enrichments in communication. These meanings are explored through the analysis of transcriptions of videotaped interactions which were collected in four international residential camps for adolescents, coordinated by expert adults. First, the analysis of the data shows those adults' dialogic actions which work effectively in promoting experiential learning: appreciations, acknowledgement tokens, affective non-verbal behaviour, continuers, formulations, promotional questions, direct invitations and suggestions. Second, the analysis identifies the main obstacles for empowering dialogue, which are adults' negative assessments and assertions of hierarchical stances with adolescents. Some final considerations are drawn regarding the features of empowering dialogue that can empower experiential learning as agency in interactions.

Contact:

Claudio Baraldi
University of Modena and Reggio Emilia
Dipartimento di Scienze del Linguaggio
e della Cultura,
Largo Sant'Eufemia 19, I-41121 – Italy
claudio.baraldi@unimore.it

Keywords

Agency – Dialogue – Experiential learning – Interaction.

* Unpublished text written originally in English under the title Dialogue, agency and experiential learning in international camps, translated into Portuguese by Marta Kohl de Oliveira.

O conceito de aprendizagem experiencial (AE), ou de *aprender fazendo*, origina-se em teorias que dizem respeito à psicologia e ao comportamento individuais (DEWEY, 1955; ROGERS, 1969; KOLB, 1984). Essas teorias focalizam a produção individual de significados a partir da experiência direta. Sua principal inovação reside em considerar os aprendizes ativos em sua reflexão e na conceptualização da própria experiência, bem como no processo de tomada de decisão e de solução de problemas relativos a suas tarefas sociais; eles constroem os significados de sua experiência (SUTINEN, 2008). Teorias de AE afirmam que a ação é mais efetiva do que a compreensão para a aprendizagem (LEHMANN-ROMMEL, 2000).

Mais recentemente, a interação entre aprendizagem e processos sociais tem sido levada em conta na literatura pedagógica (por exemplo, BIESTA, 1994, 1995). Abordagens socioculturais exploram a conexão entre aprendizagem individual e processos sociais específicos, demonstrando que os aprendizes são construtores ativos de conhecimento que podem expressar seus pontos de vista, desafiar pontos de vista diferentes e explorar outras opções (KOVALAINEN; KUMPULAINEN, 2007; MERCER, 2000, 2002; MERCER; LITTLETON, 2007). A aprendizagem é examinada como resultado de interações entre educadores e aprendizes (SEEDHOUSE, 2004, 2005, 2007) e como um processo social comunicativo (MERCER, 2000). Os professores podem promover a participação ativa dos alunos (O'CONNOR; MICHAELS, 1996); as crianças podem aprender enquanto participam de interações com professores que buscam promover sua produção autônoma de ideias e projetos, sua interpretação de coisas que passam despercebidas à atenção dos professores (GAVIOLI, 2005). Sendo assim, a aprendizagem é baseada em interações recíprocas que produzem influências mútuas (ERICKSON, 1996).

Na perspectiva desta abordagem, a aprendizagem é promovida por meio de *ensino dialógico*. Ensino dialógico é definido como “aquele em que tanto professores como alunos

dão contribuições substanciais e significativas e que auxilia o raciocínio das crianças, sobre determinada ideia ou tema, a seguir adiante”, e por meio do qual “os professores podem encorajar os alunos a participar ativamente” (MERCER; LITTLETON, 2007, p. 41), *orquestrando* essa participação (ERICKSON, 1996; O'CONNOR; MICHAELS, 1996). O valor da experiência dos aprendizes é afetado na medida em que o diálogo “lhes permite valorizar o objetivo das atividades que realizam e o modo pelo qual essas atividades se integram numa seqüência significativa de eventos” (MERCER; LITTLETON, 2007, p. 55).

Atualmente, a educação dialógica é considerada como o cenário mais importante para a conquista da cidadania cosmopolita, a qual é concebida como forma de convivência num mundo diferenciado e interdependente, baseada em princípios de cooperação, bem como de participação crítica e responsável (OSLER, 2005). A cidadania cosmopolita primeiramente requer o empoderamento de diferentes ideias e perspectivas, em contextos de diversidade cultural. A educação deve encorajar o pensamento crítico e a participação responsável, levando as crianças a afirmar seus direitos (INVERNIZZI; WILLIAMS, 2008) e a aceitar diferentes perspectivas culturais. A educação visa a criar adaptação entre culturas (KIM, 2001) e administração de conflitos interculturais (TING-TOOMEY; OETZEL, 2001), destacando desigualdades e discriminação, assimetria de poder entre diferentes grupos e problemas com sua aceitação. Nesse contexto, a educação dialógica deve criar condições para a AE, estimulando uma reflexão crítica sobre a diversidade cultural construída por meio da comunicação (ALRED; BYRAM; FLEMING, 2003).

O presente estudo é baseado num quadro sociológico que deverá demonstrar como processos sociais específicos – isto é, processos de comunicação – e a AE podem relacionar-se. A partir da análise de seqüências de conversas entre adultos e adolescentes durante atividades educacionais em acampamentos internacionais, busca-se observar se, e em que condições, a AE pode ser promovida em e por interação e diálogo.

Promoção de aprendizagem experiencial como agência

De acordo com a teoria de sistemas sociais (LUHMANN, 1984, 1986), interações sociais são sistemas de comunicação. Comunicação implica tanto ação (verbal e não verbal) e expressão, como compreensão dos significados da ação/expressão e da informação expressa; portanto, participação na comunicação pode significar tanto ação como compreensão. Interações educacionais específicas são parte do sistema educacional, que é um dos mais importantes subsistemas da sociedade moderna (LUHMANN; SCHORR, 1979).

Sistemas de comunicação são baseados em expectativas, as quais constituem os pressupostos culturais que contextualizam interações específicas (GUMPERZ, 1992), dando-lhes significados.

Interações que buscam promover a aprendizagem dos alunos estão baseadas em alguns pressupostos (ou expectativas) culturais construídos no sistema educacional. Uma expectativa fundamental é a de que a aprendizagem depende da compreensão, por parte dos alunos, dos valores, papéis e conteúdos do ensino; essa expectativa reflete-se num padrão de interação que implica que os professores falem e os alunos os escutem. Espera-se que os aprendizes fiquem basicamente parados e calados, prestando atenção aos professores quase o tempo todo; raramente são solicitados a expressar suas perspectivas pessoais, e o principal valor é atribuído ao desempenho de seu papel na reprodução do conhecimento, o qual é avaliado para verificar a aprendizagem correta. Essas expectativas criam condições para a aprendizagem individual de conhecimentos predeterminados; elas promovem tentativas de mudança de processos individuais de aprendizagem a partir do exterior (expectativas cognitivas) e de controle das ações dos aprendizes (expectativas normativas), em ambos os casos encorajando desempenhos padronizados dos aprendizes.

Essas expectativas educacionais têm sido criticadas na sociologia da infância, que observa que a criatividade das crianças e sua competência para construir significados são fortemente reduzidas “pelas regras e estruturas curriculares e de comportamento” (WYNESS, 1999, p. 356), porque os sistemas educacionais não estão interessados nas crianças como agentes sociais (JAMES; JAMES, 2004; GALLAGHER, 2006; PROUT, 2000). De acordo com essa abordagem, as crianças são agentes sociais, isto é, participantes competentes dos processos sociais (e.g., JAMES; JENKS; PROUT, 1998; JAMES; PROUT, 1997; JENKS, 1996). O conceito de *agência* indica a realização do “nosso curso de ação como sendo uma entre várias possibilidades” (VAN LANGHENOVE; HARRÉ, 1999, p. 24). Consequentemente, também indica nossa construção autônoma de significados durante os processos sociais (JANS, 2004). Essa abordagem supõe que as crianças são agentes competentes, que podem atribuir significados à sua aprendizagem por meio da participação em relações sociais estruturadas. Seguindo essa linha de raciocínio, é possível observar que a agência é um aspecto importante da AE.

A agência pode ser observada por meio da participação ativa na comunicação (BARALDI, 2008). Essa observação provém do pressuposto de que, embora os indivíduos participem na comunicação tanto agindo como compreendendo, a agência implica ação; ou seja, é participação *ativa*. Nessa perspectiva, a aprendizagem é experiencial porque é participação ativa em interações sociais; uma consequência importante é que a AE manifesta-se na interação como a agência dos aprendizes que promove novos cursos de ação, indicando a construção autônoma de significados por parte dos aprendizes. Portanto, a AE bem-sucedida é apresentada como agência dos aprendizes. Este estudo pretende mostrar formas pelas quais os processos comunicativos criam oportunidades para manifestação da AE como agência.

Nos processos comunicativos, a agência dos aprendizes é baseada nas ações de apoio do

professor. A promoção da agência baseia-se nas expectativas de os aprendizes demonstrarem suas próprias perspectivas autônomas na interação, isto é, nas expectativas de *expressão pessoal* de ideias e emoções dos aprendizes (expectativas afetivas). Expressões pessoais não são dominadas por expectativas de mudança ou controle externo: expressões pessoais indicam que os aprendizes não se adaptam a expectativas impostas; ao contrário, eles introduzem novas ideias e suas emoções na comunicação. Foi demonstrado que aprendizes em fase inicial podem exibir sua agência por meio de suas expressões pessoais e que sua sintonia afetiva na comunicação com os cuidadores é um pressuposto importante dessa exibição (LEGERSTEE, 2005; STERN, 1985).

Nessa perspectiva, os professores podem ser considerados como *organizadores* da aprendizagem, sensíveis ao fato de que as crianças são agentes sociais que podem e devem lidar com questões importantes (HOLDSWORTH, 2004). O ensino dialógico (MERCER; LITTLETON, 2007) pode ser visto como organização e coordenação da agência das crianças. Aqui o termo *diálogo* indica uma forma específica de comunicação que promove diferentes perspectivas (BOHM, 1996; WIERZBICKA, 2006) e empodera a agência dos participantes; por essa razão, pode ser definido como *diálogo empoderador*, para evitar confusão com a ideia mais geral de diálogo como comunicação baseada em alternância de turnos. O diálogo empoderador apresenta três características principais (BARALDI, 2009): (1) a promoção e a distribuição justa da participação ativa na interação (equidade); (2) a demonstração de sensibilidade para os interesses e/ou necessidades do interlocutor (empatia); e (3) o tratamento de divergências e perspectivas alternativas como enriquecimentos em comunicação (empoderamento).

Em seu importante livro, David Bohm (1996) propôs algumas técnicas para a promoção do diálogo empoderador em reuniões de grupo. Mais recentemente, outros

pesquisadores descreveram as características de tipos específicos de *ações dialógicas* que podem promover equidade, empatia e empoderamento na comunicação (por exemplo, GERGEN; McNAMEE; BARRETT, 2001; GUDYKUNST, 1994; LITTLEJOHN, 2004; WINSLADE; MONK, 2008).

Nesse sentido, o diálogo empoderador pode criar as condições sociais para a AE como agência sob forma de expressão pessoal. Para analisar as condições sociais da AE como agência, é necessário investigar se e de que maneira as ações dialógicas dos organizadores promovem a agência dos aprendizes.

Estrutura da pesquisa

Este estudo apresenta dados que são parte de um projeto de pesquisa relativo a atividades que envolveram adolescentes em ambientes internacionais organizados por uma instituição internacional de caridade, CISV, fundada no Reino Unido (CISV, 2004, 2008). Durante os últimos cinquenta anos, o CISV organizou milhares de reuniões internacionais, envolvendo mais de 150.000 crianças e adolescentes em mais de setenta países de todo o mundo. Essas reuniões buscam promover a AE de crianças e adolescentes por meio de suas relações interpessoais, fomentando seu interesse por relações de paz e pelo respeito a diferentes perspectivas, reduzindo seus preconceitos e estereótipos, ou seja, criando condições educacionais para sua cidadania em um mundo global, intercultural.

A pesquisa diz respeito a acampamentos de verão internacionais promovidos e organizados pelo CISV com o objetivo de criar condições para a AE dos participantes e para o desenvolvimento da cidadania cosmopolita. Nesses acampamentos, oito delegações de quatro adolescentes de 14 ou 15 anos de idade, liderados por um adulto (chamado de *líder*), convivem juntas por três semanas. Outros adultos (*funcionários*) auxiliam na organização do acampamento e cooperam com os líderes na organização de interações que envolvem os adolescentes. Líderes e funcionários são treinados para faci-

litar as atividades do acampamento e coordenar os grupos de adolescentes (KANGASLATHI; KANGASLATHI 2003). As crianças são selecionadas pelas divisões locais do CISV e, em geral, pertencem a famílias de classe média que estão interessadas em promover suas competências linguísticas e interculturais.

Nos acampamentos de verão, quatro tipos de atividades progressivamente mais complexas são desenvolvidas, buscando transformar gradualmente a compreensão mútua superficial em confiança interpessoal: jogos de nomeação/quebra de gelo (para apresentar os participantes); jogos de corrida; jogos de contato; jogos de simulação, cooperação e confiança. Depois dessas atividades, o programa inclui discussões para reflexão sobre o que foi aprendido. Os acampamentos de verão pretendem promover a responsabilidade dos adolescentes no planejamento e na discussão de tópicos importantes, ao passo que a tarefa dos adultos é facilitar a discussão entre os adolescentes e sua AE.

A pesquisa colocou em foco interações envolvendo 32 delegações (128 adolescentes e 32 líderes), quatro diretores de acampamento e vinte funcionários, em quatro acampamentos de verão. Os acampamentos ocorreram na Itália; conseqüentemente, a grande maioria dos funcionários era de italianos, enquanto os líderes e adolescentes eram provenientes de 29 países diferentes, de todas as partes do mundo. Nesses acampamentos de verão, 135 horas de interação foram filmadas, durante doze semanas.

A filmagem é considerada o mais importante instrumento para pesquisa social sobre interação com crianças (por exemplo, HUTCHBY, 2007), embora possa não ser completa (HEATH; HINDMARSH, 2002). Ela permite a coleta da maior quantidade de dados relativos à interação, a análise de tais dados depois da coleta, a comparação entre eles e a apresentação da análise a outros pesquisadores. A filmagem não é possível em certas situações delicadas, nas quais se afirma o direito à privacidade e em que a presença de uma câmera de vídeo pode ser muito invasiva, por exemplo, na vida

familiar, em reuniões fechadas de política ou de negócios, ou em serviços de saúde. Em outras situações públicas, tais como as atividades do CISV, a filmagem é parte da vida cotidiana. Além disso, a possível alteração causada pela presença da câmera de vídeo pode ser detectada pela observação de como os participantes agem na interação. Se esse tipo de alteração for observado, ele sinaliza que os participantes estão fazendo o possível para desempenhar seus papéis e mostrar sua agência.

Os dados foram filmados por quatro pesquisadores de campo treinados, durante as reuniões diárias em que os grupos de adolescentes planejavam algumas atividades com a ajuda de líderes e funcionários. Nessas reuniões, os adultos tinham a tarefa de facilitar as interações entre os adolescentes, de coordenar suas tomadas de decisão e de mediar suas discussões.

Nesse tipo de estudo, é impossível criar uma amostra, pois a quantidade de interações ocorridas não pode ser *contada*. O procedimento de pesquisa buscou filmar o maior número de interações durante as atividades, para analisar os pressupostos culturais que as guiavam. Frequentemente, diferentes grupos trabalhavam simultaneamente e era necessário escolher onde as interações deveriam ser filmadas. Essa escolha era definida pela tentativa de incluir todas as delegações no corpo de dados. O envolvimento de todas as delegações foi útil para verificar a possível influência de diferentes culturas nacionais (HOFSTEDÉ, 1980) na interação.

A transcrição das interações filmadas permite a análise da comunicação oral (ou fala), de modo a se compreender as condições sociais de promoção da AE como agência competente em situações empíricas.

A análise combina a metodologia de pesquisa da análise conversacional (AC) com as abordagens teóricas da sociolinguística interacional, da teoria de sistemas sociais e da teoria do diálogo. A AC trata as interações como sequências organizadas de fala, com base no mecanismo de alternância de turnos. A análise refere-se aos modos como qualquer “ação em

curso pode destacar [...] uma dentre uma série de possíveis próximas ações” (GOODWIN; HERITAGE, 1990, p. 288), e a como as próximas ações mostram estar sintonizadas com ações prévias. A sociolinguística interacional estuda os pressupostos culturais (GUMPERZ, 1992) das interações. Na teoria dos sistemas sociais, as interações são consideradas parte dos sistemas de comunicação (LUHMANN, 1984) e seus pressupostos culturais são analisados como formas de expectativas. As teorias do diálogo analisam de que maneira os pressupostos do diálogo empoderador e as ações dialógicas específicas podem projetar a exibição da agência nas interações. De acordo com Hutchby (2007), “o trabalho com a fala de crianças” mostra como a fala-na-interação é um recurso “por meio do qual as crianças, como participantes sociais ou membros de uma cultura, demonstram competência interativa, tanto em grupos de pares, como entre adultos” (p. 10), isto é, elas exibem sua agência.

Na próxima seção, exemplos significativos de interações transcritas serão descritos e discutidos, no sentido de identificar se e como as ações dialógicas dos adultos definiram a exibição de agência por parte dos adolescentes. Os excertos utilizados na próxima seção representam os principais tipos de organização do discurso nas interações e dão uma ideia das seqüências de fala que constituem a maior parte das interações adulto-adolescentes observadas na coleta de dados.

Análise e discussão

Condições interativas do diálogo empoderador

Nos acampamentos de verão analisados, em várias situações, as ações dos líderes e funcionários demonstraram sua intenção de estimular e apoiar a agência dos adolescentes na interação, de forma a poder ser consideradas ações dialógicas. Os excertos seguintes mostram exemplos dessas ações e destacam seus efeitos em termos de expressão pessoal e, portanto, de AE como agência.

No excerto 1, uma adolescente argentina (Farg)¹ inicia a interação, expressando sua perspectiva pessoal (turnos 1 e 4) sobre a atividade, apoiada por um adolescente dinamarquês (Mdin) por meio de um trecho de fala superposto (turno 2). A expressão dos adolescentes é encorajada pela líder grega (LFgre) nos turnos 3 (mm, mmm) e 5 (tá). Essas respostas estimulam Farg a verificar a compreensão da líder (turno 8), que é confirmada pela resposta de LFgre (turno 9). Nos turnos seguintes, LFgre busca aperfeiçoar sua própria compreensão da atividade planejada, por meio de questões que provocam esclarecimentos dos adolescentes (turnos 11, 14 e 16). Essa seqüência mostra que a atenção da líder e seu apoio à expressão de propostas pode resultar numa coordenação efetiva com a adolescente argentina (turnos 13-17).

Excerto 1: o líder como aquele que reage; coordenação entre líder e adolescentes.

1. Farg: Ah, por exemplo (...) ahm ele não pode ver ah nós colocamos tipo uma atividade que ele, ele, ele (?) não consegue fazer, só que ele pode fazer e precisa: atravessar ahm um lugar sem ahm cair com alguns objetos e os outros ahm, os outros participantes daquele grupo têm que dizer para ele o que [onde ele tem que ir
2. Mdin: [onde ele pode ir
3. LFgre: mm mmm
4. Farg: de modo que ele não caia e assim eles o estão ajudando.
5. LFgre: tá
6. Farg: ahm apesar de que ela não consegue ver
7. Fita: ok

1- O autor identifica os sujeitos da pesquisa por uma sigla, que inclui sempre uma letra F, para sexo feminino, ou M, para masculino, seguida de uma abreviatura do nome do país de origem do sujeito, com três letras. Quando o sujeito é um líder adulto, há uma letra L antes das demais, e quando é um funcionário, há uma letra F antes das demais. Assim, por exemplo, Farg é uma adolescente do sexo feminino procedente da Argentina, LFgre é uma líder grega do sexo feminino, FFita é uma funcionária italiana. Num único caso, as três letras não possibilitam a identificação do país (Fola). Com relação aos demais sinais utilizados na transcrição dos excertos (pontos, parênteses, colchetes etc.), não foi possível identificar seu significado sem uma explicação do autor. Foram, portanto, simplesmente mantidos conforme o original. (N.T.)

8. Farg: você entendeu?
9. LFgre: sim, entendi
10. Mdin: Eu também [tenho
11. LFgre: [mas vai, vai ter seis grupos e os seis grupos vão fazer alguma coisa ao mesmo tempo?
12. (02)
13. Farg: não, não! Eles vão estar em lugares diferentes.
14. LFgre: ah, tá, eles vão estar em lugares diferentes ao mesmo tempo fazendo coisas diferentes?
15. Farg: sim e depois eles vão (.) mudar, tipo dar a volta
16. LFgre: então cada grupo tem que ir para todas -
17. Farg: todas as situações, sim

No excerto 2, as ações de LFgre facilitam a participação ativa de uma adolescente italiana (Fita). As propostas hesitantes de Fita (turnos 1, 3 e 5) promovem primeiramente os encorajamentos de LFgre para que ela continue (turno 2: mm mm), e, em seguida, sua verificação dos significados expressos, por meio de uma pergunta (turno 4). Essa ação estimula a verificação da compreensão, por parte de Fita, dirigida a Farg (turno 5), e promove uma troca diádica entre as adolescentes (turnos 6-7, 11-14). LFgre apoia essa troca, reformulando os significados da proposta de Fita (turnos 8 e 10), e Fita pode confirmar os significados das reformulações de LFgre (turnos 9 e 11). Os efeitos finais das ações de LFgre emergem nos turnos 12 e 14, quando Farg mostra sua compreensão da proposta de Fita: a ação de LFgre é bem-sucedida na intensificação da coordenação entre as adolescentes.

Excerto 2: o líder como aquele que reage; coordenação entre adolescentes.

1. Fita: sim, mas nós podemos fazer o: (.) eles (02) nós podemos ahm, não, eles podem: usar outro, outro sentido, porque os olhos estão, precisam usar
2. LFgre: mm mm
3. Fita: você precisa usar

4. LFgre: porque é de noite, você quer dizer? precisamos usá-los?
5. Fita: sim, nós precisamos usar (os dois olhos) (??) você entende?
6. Farg: não
7. Fita: mas
8. LFgre: eles não conseguem ver
9. Fita: é
10. LFgre: então eles precisam usar outro sentido
11. Fita: ((assentindo com a cabeça)) outro sentido
12. Farg: Ahh, entendi
13. Fita: sim, e nós podemos ahm, eu não sei: ahm a (?) ou (?)
14. Farg: ah, entendi! Eu entendi o que ela está dizendo

No excerto 3, um líder da Costa Rica (LMcos) dá apoio à participação ativa dos adolescentes por meio de diversos tipos de ação: promoção de sua expressão de ideias e preferências mediante perguntas (turnos 1, 10, 12, 14, 18 e 20); apreciação (turnos 5 e 8) e reconhecimento (turnos 18 e 23: *Ok*) de suas propostas; demonstração de proximidade por meio de ações não verbais (turno 12); realização de mediação linguística (turno 18); apresentação ativa de suas ideias pessoais (turnos 3 e 10), deixando os adolescentes livres para escolher e decidir com base em suas preferências e experiências prévias. O resultado final é um duplo eco cooperativo com relação ao nome do jogo (*jogo do quadro*, turnos 22 e 23), que indica a coordenação efetiva entre os participantes.

Excerto 3: o líder como aquele que promove; coordenação entre o líder e os adolescentes e entre os adolescentes.

1. LMcos: tem alguma canção que vocês gostariam de cantar ou -? Vocês têm alguma para sugerir?
2. Mcos: não
3. LMcos: ok (.) Deixem-me pensar, é como uma cantoria, uma dança, um energizante -
4. Ffin: (??)

5. LMcos: é, é! Um, dois, três, quatro!
6. Ffin: cinco, seis, sete, oito!
7. ((o líder simula a energização com a menina finlandesa; a menina dinamarquesa sugere algo que é inaudível))
8. LMcos: ahhhh! A corrente do amor. Vocês lembram?
9. Fola: sim
10. LMcos: ok, então (..) atividade. Nós podemos fazer a atividade (03) ok vamos começar com a (03) vocês gostariam de correr, ou gostariam de fazer artesanato, ou gostariam de fazer teatro?
11. (05)
12. LMcos: ((colocando a mão no ombro da menina finlandesa)) você lembra de alguma atividade do seu (..) do seu (..) mini acampamento?
13. Ffin: Eu não lembro
14. LMcos: você não lembra?
15. Ffin: não
16. LMcos: tudo bem (..) ((para o seu delegado)) E você lembra das atividades que você gostava?
17. ((seu delegado responde algo em espanhol))
18. LMcos: ok. Erm (.) num acampamento de verão nós fizemos essa atividade que ele está falando ((ele descreve o jogo em espanhol)) Vocês acham que gostariam de algo assim?
19. Mnor: sim
20. LMcos: como deveríamos chamá-lo?
21. Mnor: ((sorrindo)) jogo do quadro
22. Mcos: jogo do quadro
23. LMcos: jogo do quadro. OK, vamos fazer como (..) erm maiores ideias e daí nós começamos.

No excerto 4, uma líder canadense (LFcan) promove a reflexão dos adolescentes com questões (turnos 1 e 5). Primeiramente, ela garante oportunidades iguais de expressão pessoal, tentando levar os rapazes a falar, e para isso utiliza ecos (turnos 3 e 13), reconhecimento (turno 9: *Ok*) e suporte não verbal (turno 8:

sorriso). Em segundo lugar, ela reformula as diferentes propostas, dando aos adolescentes a chance de decidir autonomamente entre eles (turno 11). Embora uma adolescente brasileira (Fbra) tenda a predominar na interação (no turno 6, ela rouba a vez de seu colega dinamarquês), as ações de LFcan conseguem, com êxito, o envolvimento dos adolescentes, a promoção da expressão de suas ideias e também a ativação da coordenação entre eles (turnos 6-7, 14-15).

Excerto 4: o líder como aquele que promove; coordenação entre adolescentes.

1. LFcan: o que você acha? (03) Sua ideia era ter dois, como você diria, talvez, plebeu, e mais alguma coisa?
2. Fbra: ahm eu, eu estava pensando especial
3. LFcan: especial/perfeito
4. Fbra: é, especial e não precisa ser perfeito, nós somos perfeitos do jeito que somos
5. LFcan: o que vocês acham, meninos? Vocês escutaram o que ela disse? Vocês ouviram?
6. Fbra: é perfeito, mas (.) ele é perfeito, mas nós também somos perfeitos, tipo para nós, nós somos perfeitos
7. Mdin: nós somos eus perfeitos
8. ((LFcan sorri))
9. LFcan: ok
10. Fbra: mas os plebeus (?) isso
11. LFcan: então nós temos duas ideias: podemos chamá-lo especial/perfeito ou o comum-plebeu (03), vocês que sabem, o que vocês acharem melhor
12. Mita: especial/comum
13. LFcan: especial/plebeu?
14. Mdin: vamos fazer assim
15. Fbra: é, é

Os excertos 1-4 mostram vários tipos de ações dialógicas dos líderes que promovem a demonstração de competência de coordenação dos adolescentes sob forma de expressão pessoal. Em particular nos excertos 1-2, as iniciativas

dos adolescentes são apoiadas pelas ações dos líderes (os líderes são aqueles que reagem); nos excertos 3-4, as ações dos líderes promovem as iniciativas dos adolescentes (os líderes são aqueles que promovem). Nos excertos 1 e 3, a coordenação é realizada entre o líder e os adolescentes; nos excertos 2, 3 e 4, a coordenação é realizada entre os adolescentes. As expressões pessoais dos adolescentes demonstram sua agência.

Um aspecto importante das interações mostrada nos excertos 1-4 é que os adolescentes são tratados (e tratam seus interlocutores) como agentes que podem expressar e coordenar suas emoções e ideias. A promoção da agência dos adolescentes falhou quando os adultos ou interferiram quando não deviam, ou não envolveram os adolescentes na interação. Em ambos os casos, o fracasso diz respeito ao apoio às expressões pessoais, porque os adultos projetaram expectativas cognitivas e normativas, enfatizando seu papel como *experts*, avaliando negativamente as contribuições dos adolescentes e dirigindo, de forma autoritária, os processos de reflexão coletiva.

Por exemplo, no excerto 5, enquanto os adolescentes estão tentando coordenar-se, negociando suas propostas (turnos 1-9, 11-13), uma funcionária italiana (FFita) assume uma postura hierárquica (turno 10); ela demonstra falta de consideração pelas tentativas deles de encontrar uma solução autônoma para o problema (turnos 12 e 13), trata-os como incompetentes (“você têm que se lembrar”) e afirma a responsabilidade dos adultos pela decisão final. Isso leva à exclusão dos adolescentes da tomada de decisão (turno 14: “não é permitido a vocês decidir sobre a hora de dormir”). Essas ações evidenciam a supressão da expressão pessoal e das escolhas autônomas dos adolescentes (turnos 11, 12).

Excerto 5: a postura hierárquica e as avaliações negativas do líder.

1. Mcan: alguém mais? (..) ok. Temos uma proposta para hoje à noite: passar a noite em claro

2. ((alguém aplaude, alguém pede para passar a noite em claro na noite seguinte))

3. Fhol: Só uma coisa. Ahm, nós queremos fazer isso hoje à noite, porque hoje à noite tem uma delegação indo embora e amanhã à noite três delegações já terão partido, então –

4. Grupo: é!

5. Fing: é, passar a noite em claro hoje ((alguém: isso!)) e amanhã ((alguém: isso!))

6. Mcan: todo mundo concorda com isso?

7. ((alguém aplaude, alguém levanta a mão))

8. Fing: sim, todo mundo está concordando

9. Mcan: ok. ((dando a vez à funcionária))

10. FFita: vocês têm que se lembrar que amanhã vai ser um dia realmente difícil. Temos que limpar tudo e também planejamos ficar acordados a noite inteira, todos juntos, é, sem a Finlândia, mas (.), sim. Acho que vai ser demais não dormir por dois dias. Vamos ter uma grande noite hoje, vamos visitar o sino da paz e vamos voltar tarde. Então, não sei. Podemos discutir isso na reunião dos funcionários e na reunião dos líderes, mas (.) ((sorrindo um pouco)) não tenho certeza de que vocês poderão não dormir hoje à noite. Talvez possamos fazer alguma coisa com nossos amigos da Finlândia, mas não ficar sem dormir, acho que não –

11. Fing: é, é nossa última noite com todo o acampamento e sim, a gente deve passar essa noite todos juntos, então não podemos simplesmente fazer isso amanhã sem três delegações.

12. Fhol: Eu faço, ahm, eu tenho uma sugestão. O que nós podemos fazer é ficar acordados até a Finlândia ir embora (...), assim nós ficamos o máximo possível todos juntos, mas também podemos dormir. E se a gente também dormir no ônibus, acho que conseguimos dormir o suficiente para fazer a limpeza amanhã. E daí nós passamos a noite em claro amanhã também.

13. ((a discussão entre os adolescentes prossegue e leva a várias propostas e também a alguma decisão))

14.FFita: ((com seriedade)) Eu já disse que teremos que pensar sobre isso com os líderes e funcionários. Não é permitido a vocês decidir sobre a hora de dormir. Então, vamos tentar o melhor possível, mas, por favor, não (...) fiquem repetindo sempre a mesma coisa

O excerto 5 mostra que a ação dos adultos que destaca expectativas normativas determina a marginalização das expressões pessoais e da manifestação da AE dos adolescentes. Ele demonstra fracasso no discurso empoderador baseado em (1) avaliação negativa das contribuições dos adolescentes por parte do adulto e (2) afirmação da hierarquia de papéis e instâncias de poder. Esses tipos de ação restringem as possibilidades de os adolescentes participarem ativamente: as ações dos adultos evidenciam principalmente a necessidade da adaptação passiva dos adolescentes às expectativas normativas e sua marginalização na interação.

Categorias de ações dialógicas

As ações dialógicas que foram observadas nos excertos 1-4 podem ser incluídas em três categorias: confirmação, assunção da perspectiva do outro e promoção de narrativas alternativas. Essa distinção em três categorias pretende classificar os modos pelos quais o diálogo empoderador e a agência dos adolescentes são promovidos nas interações; as categorias são elaborações teóricas dos significados atribuídos aos dados coletados, com base na literatura relevante (citada a seguir). A análise dos excertos 1-4 permite identificar ações dialógicas específicas.

A confirmação implica ações que focalizam sentimentos e ideias dos participantes, introduzem conotações positivas dessas emoções e ideias e, portanto, encorajam a expressão pessoal dos participantes. As ações de confirmação que foram observadas nos dados são:

1. *Elogios* das contribuições dos adolescentes (por exemplo: “é, é”; “isso é tão legal!”; “É

impressionante!”; “ ahhhh!”). As apreciações mostram um olhar positivo incondicional (MEARNS; THORNE, 1999), apoiando as expressões pessoais dos adolescentes, criando conotações positivas para suas afirmações e esboçando novos horizontes para a comunicação, a começar por sua agência.

2. *Símbolos de reconhecimento* (por exemplo: “Sim”; “é”; “Bom”; “Ótimo”; “Ok”). Esses sinais confirmam que o turno anterior foi recebido (GARDNER, 2001) e, dessa forma, demonstram confirmação das expressões pessoais, dando um retorno positivo aos adolescentes.

3. *Comportamentos não verbais* (por exemplo: colocar a mão no ombro; sorrir). Esses comportamentos são manifestações de sintonia afetiva (LEGERSTEE, 2005; STERN, 1985), que dão apoio às expressões pessoais dos adolescentes.

A confirmação evita tanto ações contra alguém ou alguma coisa, quanto a avaliação de ações, experiências e pessoas, e, portanto, evita iniquidade (relações hierárquicas) e falta de empatia (conotações negativas).

A assunção da perspectiva do outro significa que uma ação do participante explora as intenções do interlocutor, mostrando compreensão e aceitação. A assunção da perspectiva do outro apoia as contribuições do interlocutor, permite que os organizadores verifiquem suas percepções ou intensifica a reação aos efeitos das ações prévias em termos da compreensão e aceitação do interlocutor, promovendo coordenação. As ações de assunção da perspectiva do outro que foram observadas nos dados são:

1. *Continuadores* (por exemplo: mhm; mmm) e *ecos* (repetição de turnos anteriores ou de partes deles: por exemplo, *jogo do quadro* no excerto 3). Continuadores e ecos são usados para deixar passar uma oportunidade de falar (GARDNER, 2001). Eles podem revelar uma escuta ativa (ROGERS; FARSON, 1979), confirmando a importância das ações dos adolescentes. A escuta ativa é uma expressão de empatia, que demonstra sensibilidade às necessidades e aos sentimentos do interlocutor, por meio de sinais

de envolvimento explícito na comunicação. A escuta ativa requer atenção sistemática à comunicação, o que revela esforço pessoal de compreensão e interesse. Os continuadores permitem que os adolescentes sintam que suas ações são efetivas na interação e isso os encoraja a continuar a se expressar. Os ecos reforçam esse encorajamento, ao refletirem as perspectivas dos adolescentes; o reflexo é considerado a mais importante forma de encorajamento, pois evita qualquer risco de má interpretação das afirmações do interlocutor, permitindo que eles aprofundem suas experiências negligenciadas² (MEARNS; THORNE, 1999).

2. *Formulações* dos significados expressos pelos adolescentes (por exemplo: “então eles precisam usar outro sentido”; “ah, tá, eles vão estar em lugares diferentes ao mesmo tempo fazendo coisas diferentes?”). Formulações demonstram ajuda, atenção e abertura com relação às ações dos adolescentes. Em particular, formulações relativas a diferenças entre posições na conversa (por exemplo: “então nós temos duas ideias”) tornam possível intensificar uma coordenação direta entre os adolescentes. As formulações demonstram atenção para com o interlocutor e, ao mesmo tempo, projetam uma direção para ações subsequentes, solicitando respostas na medida em que estas “desenvolvam a informação anterior mediante a escolha de um ponto na afirmação prévia, e a posterior realização de uma mudança no seu foco, remodelando sua essência, tornando explícito algo que estava previamente implícito na afirmação anterior, ou fazendo uma inferência sobre seus pressupostos ou implicações” (HERITAGE, 1985, p. 104). As formulações mudam o foco e lidam com a essência das ações prévias, que podem ser comentadas, explicitadas ou desenvolvidas. As formulações podem (1) demonstrar atenção e sensibilidade às expressões do interlocutor, e (2) projetar uma direção para ações subsequentes

2- No original, *unstoried experiences*, expressão que se refere a aspectos da experiência vivida que estão fora do âmbito das histórias pessoais predominantes para o sujeito, as quais têm mais poder e demandam mais atenção. (N.T.)

por meio da solicitação de respostas (BARALDI; GAVIOLI, 2007), empoderando, assim, a agência do interlocutor. As formulações são *movimentos de reformulação* das afirmações dos adolescentes (O’CONNOR; MICHAELS, 1996) que não estão relacionados aos resultados do raciocínio e/ou aos conteúdos proposicionais desejados pelos adultos.

Narrativas são construções sociais em que os significados das ações são interpretados e *historiados* (BAKER, 2006). As narrativas descrevem, explicam e legitimam ações na comunicação. A promoção de narrativas alternativas significa a criação das condições sociais para a construção de histórias alternativas, desenvolvendo-as de modo incompatível com formas hierárquicas de relações. (WINSLADE; MONK, 2008). Isso encoraja os participantes a ver as relações de formas alternativas e a levar em consideração novas formas de lidar com diferentes perspectivas. As ações que mostram narrativas alternativas que foram observadas nos dados são:

1. *Perguntas promocionais* (por exemplo: “o que você acha?”; “você quer dizer alguma coisa?”; “você tem algo a sugerir?”; “porque é de noite, você quer dizer?”; “precisamos usá-los?”). Perguntas de incentivo promovem oportunidades iguais de participação e facilitam a reflexão sobre o processo de comunicação, criando condições para uma *dupla escuta*, isto é, a escuta de informações como indicadores de outras histórias (WINSLADE; MONK, 2008). Essas perguntas mostram um interesse genuíno na perspectiva do interlocutor, e não o conhecimento prévio das respostas, como ocorre nas perguntas dirigidas à avaliação das respostas ou à testagem da coerência das ações dos interlocutores. Elas promovem a emergência de experiências negligenciadas ou o esclarecimento de ideias parcialmente narradas, aumentando a fala exploratória (MERCER; LITTLETON, 2007). Perguntas de incentivo são a ação dialógica mais frequente nos dados.

2. *Convites diretos* à colaboração (“vocês que sabem, o que vocês acharem melhor”). Os convites aumentam a expressão, por parte dos ado-

lescentes, de opiniões pessoais e reflexão coletiva, isto é, eles aumentam a emergência das narrativas alternativas dos adolescentes sobre necessidades pessoais, ideias e sentimentos.

3. *Sugestões* de ações (“deixem-me pensar, é como uma cantoria, uma dança, um energizante”; “vocês gostariam de correr, ou gostariam de fazer artesanato, ou gostariam de fazer teatro?”). As sugestões demonstram o envolvimento em primeira pessoa na narração de histórias alternativas, sem imposição de perspectivas.

Finalmente, o excerto 5 mostra que as expectativas cognitivas e normativas e a avaliação da atuação dos adolescentes impedem a realização da confirmação, da assunção da perspectiva do outro, da promoção de narrativas alternativas e, portanto, a realização de um diálogo empoderador bem sucedido.

Esses três tipos de ações dialógicas (confirmação, assunção da perspectiva do outro e promoção de narrativas alternativas) parecem ter êxito na coordenação (1) da distribuição equitativa das expressões pessoais dos adolescentes e (2) de sua reflexão sobre essas expressões. O resultado é que, em sua expressão, os adolescentes demonstram agência com os pares e com os adultos. Eles não apenas entendem as ações e informações dos adultos; são capazes de desenvolver a essência de suas propostas e esforçam-se para explicá-las e para facilitar a compreensão de seus interlocutores, atingindo resultados bem-sucedidos na coordenação. Eles demonstram ser interlocutores competentes tanto dos adultos como de seus pares, e sua agência realça o significado da AE na coordenação de diferentes ações e perspectivas.

Conclusões

O presente estudo buscou demonstrar que a análise da comunicação e de seus pressupostos culturais é importante para a compreensão da aprendizagem experiencial como uma demonstração de agência. As conclusões mais importantes que podem ser derivadas dos dados são as seguintes:

1. É possível promover a agência de adolescentes na comunicação em grupo por meio do diálogo empoderador.

2. O diálogo empoderador é promovido por meio das ações dialógicas dos organizadores, as quais confirmam as expressões pessoais (por exemplo, elogios, símbolos de reconhecimento e comportamento não verbal), assumem sua perspectiva (continuadores, ecos e formulações) e introduzem narrativas alternativas na interação com eles (por exemplo, perguntas promocionais, estímulo à colaboração, sugestões).

3. Essas ações dialógicas mostram que o diálogo empoderador é baseado em expectativas afetivas, isto é, expectativas de expressão pessoal de emoções e ideias. Elas demonstram que as expectativas afetivas (a) podem ser implementadas em interações específicas que pretendem aprimorar a cidadania cosmopolita, por meio de ações que projetam oportunidades de expressão; (b) criam as condições sociais para a exibição da agência mediante expressões pessoais.

4. Os efeitos das avaliações negativas e da afirmação da hierarquia de papéis mostram que a eliminação de expectativas cognitivas e normativas parece ser particularmente importante em contextos educativos que implicam diálogo empoderador (ASHTON, 2007).

Esses resultados levam a dois tipos de novos achados com relação à correlação entre interação social e aprendizado. Primeiro, eles mostram algumas ações dialógicas específicas que ajudam a compreender de que maneira o diálogo empoderador pode ser realizado na comunicação educativa. Em segundo lugar, eles consideram a aprendizagem experiencial como expressão pessoal, sugerindo que ela pode ser focalizada e apreciada sem avaliação do conhecimento e, de forma mais geral, sem encerramento do diálogo para o aprendizado de tipos específicos de conhecimento. Para ensinar os conteúdos proposicionais desejados, confirmações, assunção da perspectiva do outro e narrativas não são encerradas.

Além disso, esses resultados levam a uma nova definição do significado de diálogo

empoderador e de aprendizagem experiencial em ambientes interculturais. Nesses ambientes, diálogos empoderadores não necessariamente promovem a emergência de diferenças culturais. A análise, na verdade, não verificou essa emergência nos acampamentos do CISV. Quando baseadas em ações dialógicas, as interações caracterizam (1) oportunidades para expressão de perspectivas e emoções pessoais (equidade), e (2) sensibilidade em relação a tais perspectivas e emoções (empatia). Essa consideração é coerente com o pressuposto do CISV de que a promoção das relações interpessoais é o melhor método para desenvolver uma coordenação bem sucedida em comunidades interculturais. Assim, a aprendizagem experiencial pode não levar àqueles tipos de resultados que são frequentemente esperados em estudos sobre educação intercultural, ou seja, o aprendizado dos significados das identidades culturais e das competências interculturais (e.g., HERRLITZ; MAIER, 2005; PORTERA, 2008; UNESCO, 2006), a formação de seres interculturais (ALRED; BYRAM; FLEMING, 2003; KIM, 2001) e o desenvolvimento da sensibilidade intercultural, isto é, da competência para compreender e realizar ações apropriadas em situações interculturais (YAMADA; SINGELIS, 1999). Esses estudos não dão importância ao fato de que o diálogo empoderador cria as condições para

a agência, não necessariamente para a competência *cultural e intercultural*. Isso também implica uma conclusão mais geral: a promoção da aprendizagem experiencial como expressão pessoal significa envolver-se com o desconhecido (HOLDSWORTH, 2004), com resultados imprevisíveis (HOLLAND; O'NEILL, 2006).

A pesquisa foi baseada na participação de crianças de uma classe média selecionada e de adultos treinados, num ambiente peculiar; sendo assim, os significados das ações dialógicas analisadas estão ligados a condições que não podem ser facilmente reproduzidas em escolas ou outros cenários educacionais. Além disso, os excertos de 1 a 5 foram utilizados para esclarecer os significados preponderantes que foram produzidos nos acampamentos, mas eles não são representativos da distribuição quantitativa das formas de interação; conseqüentemente, essa análise não demonstra que o diálogo empoderador é predominante nos acampamentos de verão do CISV.

Pesquisas futuras em diferentes contextos e situações deverão tentar mostrar se o diálogo empoderador é sempre eficaz na criação de condições de agência e quais ações dialógicas são mais eficazes para esse objetivo. Pesquisas futuras em comunidades interculturais deverão ampliar o conhecimento sobre as relações entre diálogo empoderador, expressões pessoais e os significados de cidadania cosmopolita.

Referências

- ALRED, Geof; BYRAM, Michael; FLEMING, Michael (Orgs.). **Intercultural experience and education**. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.
- ASHTON, Carolyne V. Using theory of change to enhance peace education evaluation. **Conflict Resolution Quarterly**, v. 25, n. 1, p. 39-53, 2007.
- BAKER, Mona. **Translation and conflict: a narrative account**. London: Routledge, 2006.
- BARALDI, Claudio. Promoting self-expression in classrooms interactions. **Childhood**, v. 15, n. 2, p. 239-257, 2008.
- BARALDI, Claudio; GAVIOLI, Laura. Dialogue interpreting as intercultural mediation: an analysis in healthcare multicultural settings. In: GREIN, Marion; WEIGAND, Edda (Orgs.). **Dialogue and cultures**. Amsterdam: John Benjamins, 2007. p. 155-175.
- BIESTA, Gert. Education as practical intersubjectivity: towards a critical-pragmatic understanding of education. **Educational Theory**, v. 44, p. 299-317, 1994.
- _____. Pragmatism as a pedagogy of communicative action. In: GARISSON, James (Org.). **The new scholarship on Dewey**. Dordrecht: Kluwer, 1995. p. 105-122.
- BOHM, David. **On dialogue**. London: Routledge, 1996.
- CISV. **CISV guide, CISV resources**. CISV Document Center, 2004.
- CISV. **Building global friendship**, 2008. Disponível em: <<http://www.cisv.org>>.
- DEWEY, John. **Democracy and education: an introduction to the philosophy of education**. New York: Macmillan, 1955.
- ERICKSON, Frederick. Going for the zone: the social and cognitive ecology of teacher-student interaction in classroom conversations. In: HICKS, Deborah (Org.). **Discourse, learning, and schooling**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 29-62.
- GALLAGHER, Michael. Spaces of participation and inclusion? In: TISDALL, E. Kay M. et al. (Orgs.). **Children, young people and social inclusion**. Bristol: Policy Press, 2006. p. 159-178.
- GARDNER, Rod. **When listeners talk: response tokens and listener stance**. Amsterdam: John Benjamins, 2001.
- GAVIOLI, Laura. **Exploring corpora for ESP learning**. Amsterdam: John Benjamins, 2005.
- GERGEN, Kenneth; McNAMEE, Sheila; BARRETT, Frank. Toward transformative dialogue. **International Journal of Public Administration**, v. 24, p. 697-707, 2001.
- GUDYKUNST, William. **Bridging differences: effective intergroup communication**. Thousand Oaks: Sage, 1994.
- GUMPERZ, John. Contextualization and understanding. In: DURANTI, Alessandro; GOODWIN, Charles (Orgs.). **Rethinking context: language as an interactive phenomenon**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 229-253.
- HEATH, Christian; HINDMARSH, Jon. Analysing interaction: video, ethnography and situated conduct. In: MAY, Tim (Org.). **Qualitative research in action**. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage, 2002. p. 99-121.
- HERITAGE, John. Analysing news interviews: aspects of the production of talk for an overhearing audience. In: VAN DIJK, Teun (Org.). **Handbook of discourse analysis**, vol. 3: discourse and dialogue. London: Academic Press, 1985. p. 95-117.
- HERRLITZ, Wolfgang; MAIER, Robert (Orgs.). **Dialogues in and around multicultural schools**. Tübingen: Niemeyer, 2005.
- HOFSTEDE, Geert. **Culture's consequence**. Beverly Hills/London: Sage, 1980.

- HOLDSWORTH, Roger. Taking young people seriously means giving them serious things to do. In: MASON, Jan; FATTORE, Toby (Orgs.). **Children taken seriously**: in theory, policy and practice. London: Jessica Kingsley, 2004. p. 139-150.
- HOLLAND, Sally; O'NEILL, Sean. We had to be there to make sure it was what we wanted. Enabling children's participation in family decision-making through the family group conference. **Childhood**, v. 13, n. 1, p. 91-111, 2006.
- HUTCHBY, Ian. **The discourse of child counselling**. Amsterdam: John Benjamins, 2007.
- INVERNIZZI, Antonella; WILLIAMS, Jane (Orgs.). **Children and citizenship**. London: Sage, 2008.
- JAMES, Allison; JAMES, Adrian L. **Constructing childhood**: theory, policy and social practice. Houndmills: Palgrave, 2004.
- JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. **Theorizing childhood**. Oxford: Polity Press, 1998.
- JAMES, Allison; PROUT, Alan. (Orgs.). **Constructing and reconstructing childhood**. London: Falmer Press, 1997.
- JANS, Marc. Children as citizens: towards a contemporary notion of child participation. **Childhood**, v. 11, n. 1, p. 27-44, 2004.
- JENKS, Chris. **Childhood**. London: Routledge, 1996.
- KANGASLATHI, Jukka; KANGASLATHI Antti. The facilitator: building constructive experiences for learning. **Interspectives**, v. 19, p. 17-19, 2003.
- KIM, Young Y. **Becoming intercultural**: an integrative theory of communication and cross-cultural adaptation. Thousand Oak: Sage, 2001.
- KOLB, David A. **Experiential learning**: experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice Hall, 1984.
- KOVALAINEN, Minna; KUMPULAINEN, Kristina. The social construction of participation in an elementary classroom community. **International Journal of Educational Research**, v. 46, p. 141-158, 2007.
- LEGERSTEE, Maria. **Infants' sense of people**: precursors of a theory of mind. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- LEHMANN-ROMMEL, Roswitha. The renewal of Dewey: trends in the nineties. **Studies in Philosophy and Education**, v. 19, p. 187-218, 2000.
- LITTLEJOHN, Stephen W. The transcendent communication project: searching for a praxis of dialogue. **Conflict Resolution Quarterly**, v. 21, n. 3, p. 327-359, 2004.
- LUHMANN, Niklas. **Soziale systeme**. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1984.
- _____. The autopoiesis of social systems. In: GEYER, Felix; VAN DER ZOUWEN, Johannes (Orgs.). **Sociocybernetic paradoxes**. London: Sage, 1986. p. 172-192.
- LUHMANN, Niklas; SCHORR, Karl Heberhard. **Reflexionsprobleme im erziehungssysteme**. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1979.
- MEARNS, Dave; THORNE, Brian. **Person-centred counselling in action**. London: Sage, 1999.
- MERCER, Neil. **Words & minds**: how we use language to think together. London: Routledge, 2000.
- _____. Developing dialogues. In: WELLS, Gordon; CLAXTON, Guy (Orgs.). **Learning for life in the 21st century**. London: Blackwell, 2002. p. 141-153.
- MERCER, Neil; LITTLETON, Karen. **Dialogue and development of children's thinking**. London: Routledge, 2007.
- O'CONNOR, Mary Catherine; MICHAELS, Sarah. Shifting participant frameworks: orchestrating thinking practices in group discussion. In: HICKS, Deborah (Org.). **Discourse, learning, and schooling**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 63-103.

OSLER, Audrey. Education for democratic citizenship: new challenges in a globalised world. In: OSLER, Audrey; STARKEY, Hugh (Orgs.). **Citizenship and language learning: international perspectives**. Trentham Books: Stoke on Trent, 2005. p. 3-22.

PORTERA, Agostino. Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. **Intercultural Education**, v. 19, n. 6, p. 481-491, 2008.

PROUT, Alan. Children's participation: control and self-realisation in British late modernity. **Children & Society**, v. 14, p. 304-315, 2000.

ROGERS, Carl R. **Freedom to learn**. Columbus, OH: Merrill, 1969.

ROGERS, Carl R.; FARSON, Richard. Active listening. In: KOLB, David; RUBIN, Irwin; MacINTYRE James (Orgs.). **Organisational psychology**. New Jersey: Prentice Hall, 1979. p. 168-180.

SEEDHOUSE, Paul. **The interactional architecture of the language classroom: a conversation analysis perspective**. Oxford: Blackwell, 2004.

_____. Conversation analysis and language learning. **Language Teaching**, v. 38, p. 4, p. 165-187, 2005.

_____. Interaction and constructs. In: WEI, Zhu; SEEDHOUSE, Paul; COOK, Vivian (Orgs.). **Language learning and teaching as social inter-action**. London: Palgrave, 2007. p. 9-21.

SUTINEN, Ari. Constructivism and education: education as an interpretative transformational process. **Studies in Philosophy & Education**, v. 27, p. 1-14, 2008.

TING-TOOMEY, Stella; OETZEL, John. **Managing intercultural conflict effectively**. Thousand Oaks: Sage, 2001.

UNESCO. **Guidelines on intercultural education**. Unesco: Paris, 2006.

VAN LANGENHOVE, Luk; HARRÉ, Rom. Introducing positioning theory. In: HARRÉ, Rom; VAN LANGENHOVE, Luk (Orgs.). **Positioning theory**. Oxford: Blackwell, 1999. p. 14-31.

WIERZBICKA, Anna. The concept of 'dialogue' in cross-linguistic and cross-cultural perspective. **Discourse Studies**, v. 8, n. 5, p. 675-703, 2006.

WINSLADE, John; MONK, Gerald. **Practicing narrative mediation: loosening the grip of conflict**. San Francisco: Jossey-Bass, 2008.

WYNESS, Michael G. Childhood, agency and education reform. **Childhood**, v. 6, n. 3, p. 353-368, 1999.

YAMADA, Ann-Marie; SINGELIS, Theodore. Biculturalism and self-construal. **International Journal of Intercultural Relations**, v. 23, p. 697-709, 1999.

Recebido em: 31.03.2011

Aprovado em: 22.0. 2011

Claudio Baraldi é professor de Sociologia da Cultura e dos Processos de Comunicação no Departamento de Ciências da Linguagem e da Cultura, na Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia (Itália). Seu programa de pesquisa fundamenta-se na combinação de (1) teoria de sistemas e formas de comunicação, (2) análises da interação e (3) estudos da infância e adolescência. Sua pesquisa inclui trabalhos sobre os pressupostos culturais e da interação em sistemas educativos, a comunicação interlinguística e intercultural e a mediação em contextos institucionais, a promoção da participação social de crianças e adolescentes, e, por fim, o desenvolvimento de técnicas de diálogo. Publicou mais de cem artigos em revistas nacionais e internacionais e vários livros a respeito desses temas.