

Crônica

Raquel entrevista Isolda que entrevista Raquel: uma conversa sobre diálogo

Raquel Milani¹ e Isolda Gianni de Lima²

Resumo: Neste texto caracteriza-se uma entrevista mútua entre duas professoras, Raquel e Isolda, a respeito do conceito de diálogo em educação matemática. A entrevista se justificou pelo fato de que as professoras desenvolveriam uma prática coletiva em uma disciplina de estágio supervisionado em matemática, mediada pelo diálogo, para gerar aprendizagem. Com base nos conceitos de diálogo de Bohm, e de Alrø e Skovsmose; e de entrevista de Kvale e Brinkmann, bem como na experiência vivenciada por Raquel e Isolda, apresenta-se uma caracterização para a entrevista mútua que inclui alguns atos dialógicos e as ações de ver em conjunto, pensar em conjunto e construir conhecimento comum em conjunto.

Palavras-chave: Diálogo. Entrevista mútua. Educação matemática.

Raquel interviews Isolda who interviews Raquel: a conversation about dialogue

Abstract: In this paper we characterize a mutual interview between two teachers, Raquel and Isolda, about the concept of dialogue in mathematics education. The interview was justified by the fact that the teachers would develop a collective practice in a supervised teaching practice course in mathematics mediated by dialogue in order to promote learning. Considering the concepts of dialogue by Bohm, and by Alrø and Skovsmose, the concept of interview by Kvale and Brinkmann, as well as what has been experienced by Raquel and Isolda, we present a characterization for mutual interview which includes dialogic acts and the actions of seeing together, thinking together and constructing common knowledge together.

Key-words: Dialogue. Mutual interview. Mathematics education.

Uma pesquisa sobre diálogo na formação inicial de professores

Dialogar é algo que é feito com o outro. Estar em diálogo com o outro significa ouvi-lo, perguntar ao outro, se interessar pelo que o outro diz. Conversar sobre diálogo com o outro também pode ser assim?

¹ Universidade de Caxias do Sul. rmilani@ucs.br

² Universidade de Caxias do Sul. iglima@ucs.br

Este texto trata de uma conversa, no formato de entrevista, entre Raquel e Isolda, duas professoras e pesquisadoras em educação matemática, interessadas no diálogo para favorecer a aprendizagem. Raquel e Isolda são as autoras deste texto e as personagens da entrevista. É importante salientar que este trabalho faz parte de uma investigação que Raquel desenvolve a respeito do diálogo estabelecido entre futuros professores de matemática e alunos da educação básica nos estágios supervisionados. Ao longo do texto, iremos nos referir a nós mesmas como Raquel e Isolda, as professoras envolvidas na entrevista. Em alguns momentos, no entanto, a primeira pessoa do singular será utilizada para explicitar reflexões que Raquel faz a respeito dessa pesquisa e que estão relacionadas à entrevista.

O objetivo central dessa investigação é compreender como futuros professores de matemática aprendem a dialogar em sua prática docente no contexto do estágio supervisionado. Muitos futuros professores e professores têm dificuldades em interagir mais abertamente com os alunos, como, por exemplo, para fazer-lhes perguntas, compreender suas respostas e usá-las para a construção de conceitos (Almeida; Fernandes, 2010; Moyer; Milewicz, 2002). Sabendo disso e acreditando que o diálogo pode promover aprendizagem, penso que algumas ações são possíveis de serem realizadas de modo a fazer com que esses futuros professores se sintam mais confortáveis em relação a esse tipo de interação na aula de matemática. Por isso, em uma disciplina de estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática onde leciono, planejei ações em conjunto com Isolda, a professora supervisora da disciplina, a respeito do diálogo em educação matemática. Antes de os futuros professores iniciarem seu planejamento da prática docente nas escolas, a disciplina de estágio foi destinada à discussão e ao exercício do diálogo. Foi nesse ambiente que se concentrou a produção dos dados da presente pesquisa. Os estagiários engajaram-se em *atividades de diálogo*, ou seja, atividades que abordavam o conceito de diálogo nos momentos de investigação, reflexão e planejamento. Essas atividades consistiram em investigações matemáticas em grupo (Skovsmose, 2011), leitura e discussão de textos sobre diálogo, reflexão sobre as relações entre as investigações realizadas em grupo e os textos lidos, planejamento de unidades didáticas mediadas pelo diálogo e reflexão sobre esse planejamento.

Um foco importante da pesquisa são os processos de planejamento e efetivação do diálogo pelos estagiários. A forma pela qual os futuros

professores agiriam em relação a esses dois processos seria influenciada pelas atividades de diálogo que foram implementadas na disciplina de estágio. Nesse contexto, realizei ações similares às que costumo desenvolver quando assumo a posição de supervisora, tais como ouvir os dilemas, as concepções e as experiências dos estagiários, orientar a leitura e a discussão de textos e acompanhar a prática docente dos futuros professores. Minha atuação, no entanto, foi diferenciada daquela que costumo realizar, por dois aspectos: assumi a posição de pesquisadora e fui colaboradora da professora supervisora na disciplina de Estágio. Portanto, apesar de o foco da pesquisa serem os processos relativos ao diálogo, dei atenção também ao modo como foram implementadas as atividades que influenciariam a tomada de decisão dos estagiários. Esse modo de agir fez parte de uma prática coletiva da qual eu e a professora da disciplina de estágio, Raquel e Isolda, respectivamente, fizemos parte. Nesse contexto de pesquisa e prática, investigo, portanto, minha própria prática coletiva.

Ponte (2004) afirma que os professores, ao pesquisarem sua própria prática, sentem necessidade de melhor compreender o que ocorre nessa prática, em relação à natureza dos problemas, para, então, transformá-la e gerar conhecimentos. A escolha por realizar uma investigação a respeito do contexto do qual faço parte é justificada justamente por tentar melhor compreendê-la.

Jarvis (1999) chama de *practitioner-researcher* o profissional que desenvolve pesquisa sobre sua própria prática. Segundo o autor, o *practitioner-researcher* sabe o que funciona em seu trabalho, sente-se confortável em relação aos conhecimentos, às habilidades e às atitudes, vindos da sua prática e sabe quais os problemas existentes a serem investigados. No contexto da pesquisa que desenvolvo, assumo a posição de *practitioner-researcher* e Isolda, de *practitioner*. As duas professoras são profissionais que atuam na mesma área, a supervisão de estágio, e, portanto, são *practitioners*. Ao longo de minha prática, é frequente eu refletir sobre minhas ações para avaliar o que tem que ser mantido ou modificado. “Prática é tanto um lugar quanto uma oportunidade de aprendizagem, e prática reflexiva é uma abordagem necessária para aprender

como tornar-se um *expert practitioner*³ (Jarvis, 1999, p. 70, grifo nosso). Como resultado dessas reflexões, surgiram questões de interesse, relativas à investigação que estou desenvolvendo. Portanto, na referida disciplina de estágio supervisionado, além de realizar ações próprias de minha prática, vou refletir, de forma sistemática, a respeito delas e de seus efeitos sobre as decisões dos estagiários.

Uma prática coletiva possui diversos elementos, entre os quais estão um planejamento colaborativo de ações e algumas ideias comuns aos atores dessa prática. Tais ideias comuns podem emergir de diversas formas, mas destacaremos aqui um instrumento especial para conhecer o que pensam os envolvidos nessa prática coletiva. Trata-se de uma entrevista mútua entre Raquel, a *practitioner-researcher*, e Isolda, a *practitioner*.

Raquel e Isolda em uma entrevista mútua

Uma vez que o planejamento e a implementação das atividades de diálogo seriam feitos por nós, ou seja, trabalharíamos em conjunto, não seria concebível haver uma imposição da concepção de diálogo de uma sobre a outra. Pelo contrário, era necessário haver uma sintonia de ideias para que os discursos com os futuros professores fossem próximos. Dessa forma, antes de planejarmos detalhadamente as atividades de diálogo, tornou-se necessário conhecer o que cada uma entendia por diálogo em educação matemática. Por esse motivo, pesquisadora e professora supervisora combinaram a realização de uma entrevista mútua sobre diálogo.

Como mencionamos anteriormente, as envolvidas na conversa chamam-se Raquel e Isolda. Raquel é a pesquisadora que desenvolve a presente investigação e colaboradora da disciplina de estágio. Isolda é a professora supervisora da disciplina em que as atividades de diálogo foram implementadas, e é quem colabora com a pesquisa. Raquel e Isolda são pesquisadoras em educação matemática, atuam na mesma instituição de ensino superior, lecionam disciplinas de estágio supervisionado, já desenvolveram trabalhos em conjunto no curso de Licenciatura em Matemática e, também importante, são amigas.

³ Tradução de: "Practice is both a site and an opportunity for learning, and reflective practice is a necessary approach to learning how to become an expert practitioner" (Jarvis, 1999, p. 70).

A entrevista teve dois objetivos: conhecer o que cada professora pensava sobre diálogo em educação matemática e delimitar aspectos comuns entre as duas perspectivas. Tratou-se de uma entrevista mútua e aberta via correio eletrônico. Mútua, pois as duas professoras fizeram e responderam perguntas. A intenção não era apenas conhecer o que uma das professoras pensava sobre determinado assunto, mas, sim, explicitar a perspectiva das duas professoras. Raquel e Isolda foram, portanto, entrevistadoras e entrevistadas. A entrevista foi aberta, pois não houve um protocolo de perguntas a ser seguido. O meio eletrônico facilitou o registro dos elementos da entrevista: perguntas elaboradas, respostas fornecidas, datas, tempo de espera por respostas, entre outros.

A entrevista teve três rodadas de perguntas e respostas. Na primeira rodada, as professoras elaboraram e enviaram suas perguntas uma a outra. Cada uma respondeu as perguntas recebidas em seu tempo, de acordo com sua disponibilidade de horários, em meio ao desenvolvimento de suas tarefas cotidianas. As perguntas foram elaboradas, inicialmente, de acordo com a curiosidade de cada professora pelo que a outra pensava. No princípio, as respostas informavam à outra pessoa sobre uma situação, no caso, o *diálogo*, mostrando a perspectiva particular de quem respondia.

Na segunda e na terceira rodadas, além dessa curiosidade, as perguntas foram formuladas com base nas respostas fornecidas por cada professora nas rodadas anteriores. Houve um interesse de saber mais sobre uma determinada ideia e aprofundar uma perspectiva para conhecer seus fundamentos e origens. Havia tempo para pensar nas respostas e fazer novas perguntas. As professoras puderam ler as perguntas recebidas e esboçar por escrito ou mentalmente as respostas, as quais ficavam em *stand by* para serem visitadas e modificadas a qualquer tempo. Enquanto isso, as professoras pensavam em novos aspectos para complementá-las. Era frequente o retorno às respostas de rodadas anteriores para as professoras não serem repetitivas e para saberem de qual contexto havia sido feito o recorte que compunha as novas perguntas. Essas idas e vindas reflexivas caracterizaram o processo de fornecer respostas. Havia tempo para pensar, e, como tudo estava armazenado em um arquivo no computador, as professoras podiam voltar ao que antes haviam escrito e melhorar, dizer de novo, mesmo se não fossem solicitadas a fazer isso.

Atos dialógicos na entrevista mútua

Ao longo da entrevista foi possível perceber algumas ações importantes que garantiram seu desenvolvimento. Essas ações estão relacionadas ao conceito de diálogo para Alrø e Skovsmose (2004, 2006)⁴, no contexto da educação matemática crítica. Os autores apresentam empiricamente o diálogo entre professor e alunos, e entre alunos, em termos dos atos dialógicos que compõem o Modelo de Cooperação Investigativa: *estabelecer contato*, *perceber*, *reconhecer*, *posicionar-se*, *pensar alto*, *reformular*, *desafiar* e *avaliar*. Esse conceito é amplamente utilizado em estudos que envolvem a comunicação na educação matemática para gerar aprendizagem, em especial uma aprendizagem crítica que envolve os aspectos sociopolíticos relativos à matemática. Exemplo recente disso é a pesquisa de Alrø e Johnsen-Høines (2010), que analisa como futuros professores colocam o diálogo em ação quando questionam as formas tradicionais de ensino e planejam, de forma crítica, novas possibilidades de aprendizagem matemática, demonstrando, assim, competência para propor estratégias inovadoras.

Alguns dos atos dialógicos também estiveram presentes na entrevista mútua de Raquel e Isolda, como é o caso de *estabelecer contato*, *perceber*, *posicionar-se*, *pensar alto*, *reformular* e *desafiar*. Como mencionamos anteriormente neste texto, na primeira rodada da entrevista, as perguntas revelaram o interesse das professoras em saber o que a outra pensava sobre aspectos do diálogo, e, assim, Raquel e Isolda *estabeleceram o contato* necessário para o desenvolvimento da entrevista. Uma vez respondidas, algumas das perguntas seguintes buscaram aprofundar determinada ideia, saber de detalhes sobre ela, já que aquilo que se apresentava continha certo grau de novidade para a professora que havia feito a pergunta. Aprofundar e melhor compreender uma perspectiva relaciona-se ao ato dialógico de *perceber*. Esse processo permeou todo o desenvolvimento da entrevista.

Na entrevista mútua, o ato de *perceber* pode ser exemplificado por alguns momentos, como quando as professoras solicitaram explicações e exemplos

⁴ Alrø e Skovsmose caracterizam o diálogo como forma de comunicação que figura em um cenário para investigação (Skovsmose, 2000). Para uma discussão sobre a instauração e a efemeridade de cenários para investigação em uma sala de aula brasileira, ver Araújo et al. (2008).

de algumas afirmações. Isolda questionou, na segunda rodada de perguntas, uma afirmação que Raquel havia feito: “Explica o que tu entendes por ‘dialogar com o outro pressupõe escutar atentamente o que ele diz e elaborar perguntas’. Coloca isso numa situação prática de ensino de algum conceito”. Ao responder, Raquel explicitou o conceito de *escuta ativa*, o qual significa “fazer perguntas e dar apoio não-verbal ao mesmo tempo em que tenta descobrir o que se passa com o outro” (Alrø; Skovsmose, 2006, p. 70), e defendeu sua importância no diálogo para gerar aprendizagem.

Outro momento em que o ato dialógico de *perceber* esteve em ação foi quando Isolda, ao descrever a fala do professor no diálogo, mencionou alguns elementos da teoria de aprendizagem de Jean Piaget. Interessada em saber mais sobre esses elementos e sua relação com o diálogo, Raquel, nas rodadas seguintes, elaborou perguntas a fim de aprofundar as ideias de Isolda.

O ato dialógico de *desafiar* surgiu de forma implícita e explícita na conversa entre as professoras. Na tentativa de *perceber* a perspectiva de Raquel, Isolda propôs: “Agora queria te desafiar a apresentar algumas hipóteses, tuas inicialmente, sobre o que são perguntas disciplinares e burocráticas. Quais seriam? Quais auxiliam a aprendizagem? Quais perguntas são próprias do diálogo?”. O verbo *desafiar* apareceu explicitamente na pergunta de Isolda. Os tipos de perguntas que ocorrem em uma aula de matemática, como as citadas anteriormente, haviam sido um ponto de reflexão de Raquel em momentos anteriores à entrevista. Mesmo quando o verbo *desafiar* não surgia na pergunta, as professoras sentiam-se *desafiadas* a ser claras e expor o que pensavam. Algumas vezes era difícil explicitar algo sobre o qual nunca haviam escrito. Um exemplo dessa situação foi quando Isolda solicitou que Raquel exemplificasse o diálogo relacionado ao ensino de algum conceito matemático. Antes de perguntar, Isolda não sabia que procurar por esse exemplo representava um desafio para Raquel, justamente porque se tratava de uma incerteza sua: quando uma conversa é considerada um diálogo? Raquel utilizou o contexto de resolução de equações para exemplificar o que ela acreditava que o diálogo e a escuta ativa eram e, na rodada seguinte, pediu ajuda a Isolda: “A conversa que descrevi no contexto de resolução de equações, para discutir a dúvida de um aluno, você chamaria de quê?”.

As ações de defender uma perspectiva, concordar ou discordar com uma ideia, e argumentar contra ou a favor dela estão relacionadas ao ato

dialógico de *posicionar-se*. Raquel e Isolda iniciaram a entrevista com ideias, certezas e incertezas individuais. À medida que as rodadas iam avançando, as professoras identificavam ideias comuns em suas respostas, como Isolda explicitou, ao tratar da dificuldade dos futuros professores em dialogar com os alunos na sua prática docente: “Concordo que é difícil para os futuros professores expressarem ou praticarem o diálogo em classe. Que fator(es) tu achas que provocam esta dificuldade?”. Raquel também concordou com Isolda em alguns momentos, como, por exemplo, quando julgou positivamente algumas ideias apresentadas por Isolda: “Essa ideia de intencionalidade do diálogo é muito boa” e “A expressão ‘potencializar o diálogo’ é muito boa!”. E ainda sintetizou algumas ideias de ambas: “Concordamos que falar e escutar são ações importantes no diálogo matemático”.

O ato dialógico de *pensar alto* refere-se à verbalização de raciocínios para tornar pública uma perspectiva, e assim possibilitar que seja investigada. Na entrevista mútua, Raquel e Isolda explicitaram e defenderam, de maneira escrita, suas perspectivas e aprofundaram suas ideias por meio de explicações e exemplos. Enquanto, em uma conversa presencial, o ato de *pensar alto* refere-se à verbalização falada, na entrevista mútua, a qualidade “alto” esteve relacionada à explicitação por escrito de perspectivas.

Em algumas perguntas, Raquel e Isolda parafrasearam-se em busca de *perceber* as perspectivas e propor *desafios*. As professoras tentavam reproduzir com suas palavras o que a outra havia dito. O ato dialógico de *reformular* refere-se a essa tentativa de dizer novamente o que foi dito por outra pessoa, no sentido de saber se as perspectivas de cada lado foram entendidas.

Ao explicitarem o que cada uma entendia por diálogo, Raquel e Isolda colocaram em ação diversos atos dialógicos descritos por Alrø e Skovsmose (2004, 2006). A seguir, destacaremos aspectos comuns entre as perspectivas das professoras.

A construção de um conhecimento comum

Raquel e Isolda, já na primeira rodada da entrevista, explicitaram suas perspectivas iniciais sobre o conceito de diálogo. Com o processo de aprofundar ideias, comparar pensamentos, concordar e desafiar, foi possível perceber alguns aspectos comuns entre as perspectivas apresentadas. Antes,

porém, de abordá-los, é necessário trazer algumas ideias das professoras sobre diálogo.

Para Raquel, o diálogo está de acordo com a definição apresentada por Alrø e Skovsmose (2004, 2006). A professora diz que o diálogo “é um tipo de conversação com algumas características (teóricas e empíricas) que visa à aprendizagem crítica. Características teóricas: realizar uma investigação, correr riscos e promover a igualdade”. As características empíricas são as referentes ao Modelo de Cooperação Investigativa, citado anteriormente neste texto. Raquel ainda pontuou a relevância de escutar atentamente o que o outro diz e elaborar perguntas. Ao tecer mais comentários sobre essa ideia, Raquel explicitou o conceito de escuta ativa e estabeleceu relações com o processo de aprendizagem.

Ao tentar entender o que o outro me diz, parece que vou até seu encontro (vou até onde ele está) e faço alguma intervenção (com perguntas, por exemplo) para que possamos juntos ir a algum outro lugar, novo para ambos. Novo para o outro, pois parece que ele nunca esteve lá (ousou falar aqui que ele aprendeu algo novo), novo para mim, pois estou indo a algum lugar conhecido para mim, mas com companhia diferente (já sei sobre esse novo lugar, mas nunca tinha ido com esse outro para lá).

E ainda:

o professor que dialoga tem uma postura sobre o que é aprender matemática e como ocorre a construção do conhecimento na aula. Os conceitos não são entregues aos alunos, como dados, mas sim construídos em conjunto com os alunos, contando com seus conhecimentos anteriores. O professor irá criar um ambiente na aula para que haja possibilidade de duvidar, perguntar e argumentar. Esse professor acredita que o aluno tem que se expressar e colocar em público suas ideias.

Quando Isolda foi solicitada a escrever sobre diálogo e educação matemática, respondeu que diálogo é

um exercício intencional de falas e escutas que acontecem produzindo ações de pensamento, reflexões e construções internas. Pode ser planejado com algum propósito bem definido, como para aprender e ensinar. É uma ação didática e pedagógica, quase que uma conduta do professor, que busca envolver o estudante em ações de pensamento, no sentido de

desenvolver ou ampliar a compreensão de um conceito. A fala do professor é questionadora, deve promover a escuta que produz operações internas, desequilíbrios cognitivos, assimilações e acomodações.

A partir dessa resposta, Raquel solicitou que Isolda explicitasse com mais detalhes suas ideias de aprendizagem fundamentadas na teoria de Jean Piaget. Por isso, nas rodadas seguintes da entrevista, Isolda se refere aos estágios de desenvolvimento e a expressões como “desequilíbrios” e “equilíbrios”, em seus exemplos de diálogo e demais explicações. Ainda diz que “estamos operando constantemente com conceitos anteriores para a construção de um novo conceito [...]. Os mecanismos e as construções são internos e individuais, mas nada acontece sem por as estruturas de pensamento em ação”.

Uma vez que Raquel e Isolda são sujeitos diferentes, seus discursos são diferentes. Cada professora tem uma trajetória profissional e social e um amadurecimento em relação às suas crenças sobre educação matemática. Enquanto Isolda assume a teoria piagetiana em seu discurso, Raquel está iniciando sua carreira de pesquisadora e fazendo suas escolhas teóricas. Não haveria, portanto, um discurso único das duas professoras aos estagiários. O que houve foram aspectos comuns que emergiram no processo de aprofundar e esclarecer perspectivas e que serão explicitados a seguir.

Para Raquel e Isolda, dialogar implica assumir uma postura pedagógica. Essa postura diz respeito ao modo como a matemática é aprendida pelos alunos. As professoras acreditam que o conhecimento deve ser descoberto e não fornecido pronto. O aluno deve agir sobre as atividades propostas e expor suas ideias e formas de pensar. Deve estar envolvido em ações de pensamento, relacionando conhecimentos anteriores às situações que está estudando, para construir conhecimentos novos. O professor é quem orienta o processo de descobertas. Escutar e falar são ações comuns ao professor e aos alunos. Perguntar e estar atento ao que o outro diz também faz parte do diálogo, e, por isso, os envolvidos devem realizar uma escuta ativa. O diálogo, para as professoras, é intencional: visa à aprendizagem.

As ideias comuns às professoras surgiram no desenvolvimento da entrevista mútua. O que uma dizia influenciava na resposta da outra de alguma maneira, uma vez que havia uma relação de respeito entre Raquel e Isolda, e o que era dito era, de fato, levado em consideração. O processo de

criação de um conhecimento comum é próprio de uma conversação como o diálogo (Bohm, 1996). Para o autor, o diálogo tem um sentido diferente do que tem a comunicação. Um desses sentidos apontados pelo autor para comunicação é o de “tornar algo comum, isto é, transmitir informação ou conhecimento de uma pessoa para outra de modo mais preciso possível”.⁵ Por outro lado, no diálogo,

quando uma pessoa diz algo, a outra geralmente não responde exatamente com o mesmo significado visto pela primeira pessoa. Melhor dizendo, os significados são apenas *similares* e não idênticos. Então, quando a segunda pessoa responde, a primeira pessoa vê a *diferença* entre o que queria dizer e o que a outra pessoa entendeu⁶ (Bohm, 1996, p. 2, grifos do autor).

Bohm (1996) considera, portanto, que há uma diferença entre o que é falado por uma pessoa e o que é entendido por outra que a escuta. É essa diferença que vai dar continuidade ao diálogo. A primeira pessoa que fala “é capaz de ver algo novo que é relevante para si e para a outra pessoa. E assim pode-se mover para frente e para trás com a contínua emergência de um novo conteúdo que é comum aos participantes”.⁷ No diálogo, diferentemente de uma pessoa tentar fazer suas ideias serem comuns à outra, “as duas pessoas estão fazendo algo *em comum*, isto é, criando juntas algo novo” (Bohm, 1996, p. 2, grifo do autor).⁸

Na entrevista mútua, cada professora explicitou sua perspectiva inicial sobre diálogo, mas não havia a intenção de fazer dessa perspectiva a verdadeira, aquela que predominaria ao longo de toda a entrevista. Em um

⁵ Tradução de: “[...] ‘to make something common’, i.e., to convey information or knowledge from one person to another in as accurate a way as possible” (Bohm, 1996, p. 2).

⁶ Tradução de: “When one person says something, the other person does not in general respond with exactly the same meaning as that seen by the first person. Rather, the meanings are only similar and not identical. Thus, when the second person replies, the first person sees a difference between what he meant to say and what the other person understood” (Bohm, 1996, p. 2).

⁷ Tradução de: “[...] he may then be able to see something new, which is relevant both to his own views and to those of the other person. And so it can go back and forth, with the continual emergency of a new content that is common to both participants” (Bohm, 1996, p. 2).

⁸ Tradução de: “[...] the two people are making something in common, i.e., creating something new together” (Bohm, 1996, p. 2).

diálogo, “ninguém tenta vencer. Todos ganham, se ninguém ganha”.⁹ Mesmo buscando ser o mais precisas possível, foi necessário voltar às respostas, perguntar de novo, pedir mais explicações e exemplos, a fim de perceber as perspectivas particulares. Nesse movimento de recuar e avançar, ideias comuns às duas professoras foram surgindo, ou seja, “algo que toma forma nas discussões e ações mútuas”¹⁰ (Bohm, 1996, p. 7 e p. 3).

Raquel e Isolda em uma *entre-vista* mútua

A entrevista convencional é um encontro entre duas pessoas, em que uma delas, o entrevistador, tem por objetivo obter do entrevistado informações necessárias sobre determinado assunto (Lakatos; Marconi, 2010). Na conversa de Raquel e Isolda, por outro lado, as figuras de entrevistador e entrevistado não foram designadas para uma ou para outra. Ambas as funções foram assumidas pelas duas que, mais do que obter informações sobre como cada uma pensava o diálogo, trocavam e refletiam mutuamente sobre as perspectivas. Kvale and Brinkmann (2009, p. 2, grifo dos autores) consideram a entrevista como uma interação entre duas pessoas e, literalmente, como “uma *entre vista*, um intercâmbio de vistas entre duas pessoas que conversam sobre um tema de mútuo interesse”.¹¹ Os autores consideram que em uma entrevista há um olhar em conjunto sobre algo. Entrevistador e entrevistado veem o objeto da entrevista de uma forma conjunta. No caso da entrevista mútua, Raquel e Isolda olhavam e pensavam juntas sobre as ideias que foram sendo explicitadas na conversa. Para exemplificar esse olhar e o pensar em conjunto, enfatizamos o momento em que Raquel apresentava uma ideia em suas respostas, Isolda refletia sobre ela e, em seguida, questionava Raquel que, novamente, voltava a pensar sobre a mesma ideia ou sobre outro aspecto a ela relacionado. Havia, portanto, objetos de reflexão em comum e todos giravam em torno do conceito de diálogo, o qual era de mútuo interesse das professoras.

⁹ Tradução de: “[...] *nobody is trying to win. Everybody wins if anybody wins*” (Bohm, 1996, p. 7).

¹⁰ Tradução de: “[...] something that takes shape in their mutual discussions and actions” (Bohm, 1996, p. 3).

¹¹ Tradução de: “[...] an inter view, an inter-change of views between two persons conversing about a theme of mutual interest” (Kvale; Brinkmann, 2009, p. 2).

Raquel e Isolda pensaram em conjunto sobre o que estavam conversando. Foi possível perceber que essa ação ocorreu em duas dimensões: interpessoal e intrapessoal. O nível interpessoal se refere ao próprio pensar explicitado na troca de perguntas e respostas de Raquel e Isolda. A dimensão intrapessoal refere-se à ação de pensar de cada participante da conversa. Para exemplificar, trazemos o relato de Raquel. Inicialmente, ela não imaginava os caminhos que seu pensamento iria percorrer, porque isso dependia da explicitação das perspectivas de Isolda e de seus questionamentos. Além de querer saber o que Isolda pensava – motivação para o pensar em conjunto em nível interpessoal –, Raquel desejava que Isolda soubesse a sua perspectiva. Para deixar isso compreensível a ela, Raquel precisava saber o que ela mesma pensava, e de maneira clara – motivação para o pensar em conjunto em nível intrapessoal.

Ao tentar responder uma pergunta que Isolda havia encaminhado a Raquel, iniciava-se um processo interno de pensar consigo mesma. Ao mesmo tempo que conversava com Isolda, Raquel falava consigo mesma, tentando explicitar suas certezas e incertezas. A respeito do que era incerto, ela optou pela exposição, pois sabia que, ao fazer isso, teria chance de conversar com Isolda sobre o assunto. Transformou momentos de incerteza em desafios, confiando que Isolda realizaria uma escuta ativa. Destacamos, portanto, a importância do elemento “pensar em conjunto” na entrevista mútua em nível interpessoal, uma vez que possibilita a criação de desafios em nível intrapessoal: ouvir a si mesmo, perguntar a si mesmo, respeitar a si mesmo. A conversa com Isolda potencializou que Raquel realizasse uma escuta ativa para consigo, com a finalidade de encarar e expor suas incertezas, para, então, esclarecê-las a Isolda e a si mesma.

As ações de ver e pensar em conjunto, incluindo o nível intrapessoal, resultaram em outra importante ação da entrevista mútua. Kvale e Brinkmann (2009, p. 2, grifo dos autores) consideram a entrevista como “um lugar” onde o conhecimento é “construído *entre as vistas* do entrevistador e entrevistado”.¹² Vale reforçar novamente que na entrevista mútua não houve

¹² Tradução de: “[...] constructed inter the views of the interviewer and interviewee” (Kvale; Brinkmann, 2009, p. 2).

distinção entre entrevistador e entrevistado. Concordamos, porém, com os autores sobre a construção de conhecimento que ocorre na entrevista. *Entre as vistas* de Raquel e Isolda, ou seja, na interação das duas professoras, um conhecimento comum foi construído. Tal conhecimento não existia no início da conversa. O que existia eram duas perspectivas que foram relacionadas, à medida que eram esclarecidas e aprofundadas. Algumas ideias eram muito próximas às das duas professoras, mas outras eram exclusivas de cada uma. Assim, algumas concepções de Raquel fizeram sentido para Isolda e vice-versa. Cada professora incorporou ideias da outra em seu discurso. Nessa interação, foi possível, portanto, delimitar aspectos comuns sobre diálogo, aprendizagem e educação matemática.

A entrevista mútua de Raquel e Isolda sobre diálogo foi caracterizada pelas ações de ver em conjunto, pensar em conjunto e construir conhecimento comum em conjunto. Outras ações, mais específicas, estiveram presentes na conversa das professoras. É o caso dos atos dialógicos de estabelecer contato, perceber, posicionar-se, pensar alto, reformular e desafiar. Tanto as características gerais quanto as específicas da entrevista mútua referem-se ao conceito de *diálogo* definido por Alrø e Skovsmose (2004, 2006). Especificamente a ação de construir conhecimento comum em conjunto está relacionada à definição de *diálogo* de Bohm (1996), que, de certa forma, também é abordada por Kvale and Brinkmann (2009) quando se trata de uma entrevista. Considerando essa caracterização, acreditamos que a entrevista mútua de Raquel e Isolda sobre diálogo foi, de fato, um *diálogo*, especialmente pelo fato de Raquel e Isolda interessarem-se mutuamente por suas perspectivas e não tentarem fazer a concepção de uma ser também a da outra. Esse interesse foi expresso em termos de *escuta ativa*, ou seja, Raquel e Isolda acolhiam com atenção as perguntas e as respostas e mantinham-se em contato, elaborando novas perguntas.

É evidente que a entrevista mútua de Raquel e Isolda não pode ser caracterizada exatamente da mesma maneira que é o diálogo para Alrø e Skovsmose (2004, 2006), uma vez que, para esses autores, o conceito tem como objetivo a aprendizagem matemática crítica. As professoras não tinham como objetivo fazer investigações, matemáticas ou não, mas, sim, aprender sobre diálogo com a outra e, juntas, construir um conhecimento comum novo. No entanto, a maneira como a entrevista mútua ocorreu, incluindo a forma de perguntar e responder das envolvidas e os atos dialógicos,

assemelha-se ao diálogo de Alrø e Skovsmose (2004, 2006).

Com base nos conceitos teóricos já referidos neste texto e na própria experiência vivenciada por Raquel e Isolda, propomos, portanto, uma caracterização para a entrevista mútua realizada: é um diálogo entre pessoas interessadas em um assunto de mútuo interesse, em que todas, realizando a escuta ativa, assumem papel de entrevistadoras e entrevistadas, e caracteriza-se por ações gerais de ver em conjunto; pensar em conjunto (com especial atenção para o nível intrapessoal); construir conhecimento comum em conjunto; e, por ações específicas como estabelecer contato, perceber e aprofundar perspectivas, posicionar-se, pensar alto, reformular e desafiar.

Considerações finais

Dialogar com o outro, especialmente no contexto da educação matemática, é, antes de tudo, um ato de respeito mútuo. Quem fala merece encontrar alguém que o ouça e que demonstre interesse pelo que é dito. Assim foi a entrevista mútua de Raquel e Isolda. As professoras puderam conhecer com maior profundidade sobre suas perspectivas: a da outra e a sua própria. Considerando o nível intrapessoal de pensar em conjunto, o processo de explicitar ideias foi permeado por uma sincera e profunda reflexão sobre si mesma. Esse respeito para consigo é fundamental para respeitar e ajudar o outro, tarefa de todo professor. Uma vez que Raquel e Isolda trabalhariam em parceria em uma prática de estágio supervisionado coletiva, a entrevista mútua reforçou o respeito e a confiança que as professoras já sentiam uma pela outra.

Neste texto, baseadas na experiência que vivenciamos e nos conceitos de entrevista de Kvale e Brinkmann (2009); e de diálogo, para Alrø e Skovsmose (2004, 2006) e também para Bohm (1996), apresentamos uma caracterização para a entrevista mútua realizada. Em oposição à ideia convencional de entrevista como um encontro profissional entre entrevistador e entrevistado, em que o primeiro obtém informações do segundo, a entrevista mútua é um diálogo que objetiva conhecer as perspectivas dos envolvidos e construir um conhecimento comum em conjunto. Esse processo de construção ocorre em uma interação dialógica repleta de ações feitas com o outro e que mantém o contato entre os participantes, especialmente porque os envolvidos realizam uma escuta ativa.

A entrevista mútua de Raquel e Isolda já estava predestinada a ser um diálogo desde seu início. Embora Raquel tenha percebido esse fato apenas ao longo da entrevista, Isolda, já na primeira rodada, finalizou suas respostas, dizendo: “É isso, para começo de conversa, de diálogo!”.

Referências

- ALMEIDA, M. G.; FERNANDES, J. A. A comunicação promovida por futuros professores na aula de Matemática. *Zetetiké*, Campinas, v. 18, n. 34, p. 109-154, 2010.
- ALRØ, H.; JOHNSEN-HØINES, M. Critical dialogue in mathematics education. In: ALRØ, H.; RAVN, O.; VALERO, P. (Org). *Critical mathematics education: past, present and future*. Rotterdam: Sense Publishers, 2010. p. 11-21.
- ALRØ, H.; SKOVSMOSE, O. *Diálogo e aprendizagem em educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ALRØ, H.; SKOVSMOSE, O. *Dialogue and learning in mathematics education - intention, reflection, critique*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004.
- ARAÚJO, J. L. et al. Efemeridade dos cenários para investigação em um episódio de sala de aula de Matemática com tecnologias. *Zetetiké*, Campinas, v. 16, n. 29, p. 7-40, 2008.
- BOHM, D. *On dialogue*. Londres: Routledge, 1996.
- JARVIS, P. *The practioner-researcher: developing theory from practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999.
- KVALE, S.; BRINKMANN, S. *InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage, 2009.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. D. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MOYER, P. S.; MILEWICZ, E. Learning to question: categories of questioning used by preservice teachers during diagnostic mathematics interviews. *Journal of Mathematics Teacher Education*, Netherlands, v. 5, n. 4, p. 293-315, 2002.
- PONTE, J. P. Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 37-66, 2004.
- SKOVSMOSE, O. *An invitation to critical mathematics education*. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.
- SKOVSMOSE, O. Cenários para investigação. *Bolema*, Rio Claro, n. 14, p. 66-91, 2000.

Submetido em 05/11/2012

Aprovado em 11/02/2014