

CARACTERIZAÇÃO DAS INTENÇÕES DAS AÇÕES DOCENTES EM UMA AULA DE CIÊNCIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

Me. Hemilyn da Silva Meneguete  0000-0001-7504-2932

Dra. Marinez Meneghello Passos  0000-0001-8856-5521

Dr. Sergio de Mello Arruda  0000-0002-4149-2182

Universidade Estadual de Londrina

RESUMO: Neste artigo apresentamos os resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi caracterizar as ações e intenções reveladas por uma professora em uma aula de Ciências do Ensino Fundamental Anos Finais. Os dados compreendem dois momentos: gravações de aulas presenciais realizadas em 2019 e entrevistas realizadas em 2021. As análises referem-se a dois episódios da aula, os quais forneceram informações sobre as ações e os correspondentes objetivos da professora. Os resultados obtidos apontaram, no primeiro episódio analisado, as ações: Apresenta exemplos do cotidiano, Chama atenção, Escreve, Explica, Faz pergunta específica, Faz pergunta geradora e Gerência a classe, as quais tinham como objetivo geral Ensinar por meio do Diálogo. No segundo episódio encontramos as seguintes ações: Chama atenção, Gerência a classe e Utiliza o livro didático, com o objetivo Ensinar por meio do Livro. No geral os resultados revelam que em uma aula pode ocorrer uma grande variedade de ações diferentes, com algumas ações se repetindo, principalmente as relacionadas à gestão de classe.

PALAVRAS-CHAVE: Ação Docente; Ensino de Ciências; Ensino Fundamental Anos Finais.

CHARACTERIZATION OF THE INTENTIONS OF TEACHER'S ACTIONS IN A SCIENCE CLASS IN ELEMENTARY EDUCATION FINAL YEARS

ABSTRACT: In this article, we present the results of a research whose objective was to characterize the actions and intentions revealed by a teacher in a Science class of Elementary School Final Years. The data comprise two moments: recordings of face-to-face classes held in 2019 and interviews carried out in 2021. The analyzes refer to two episodes of the class, which provided information about the teacher's actions and corresponding objectives. The results obtained indicated, in the first analyzed episode, the actions: Presents examples from everyday life, Draws attention, Writes, Explains, Asks a specific question, Asks a generating question and Manages the class, which had the general objective of Teaching through Dialogue. In the second episode we find the following actions: Draws attention, Manages the class and Uses the textbook, with the aim of Teaching through the Book. In general, the results reveal that a wide variety of different actions can occur in a class, with some actions being repeated, mainly those related to class management.

KEYWORDS: Teacher Action; Science teaching; Elementary School Final Years.



1 INTRODUÇÃO

Esta investigação faz parte de um programa de pesquisa em andamento, há mais de uma década, denominado PROAÇÃO, cujos fundamentos foram estabelecidos recentemente (Arruda; Passos; Broietti, 2021). No que diz respeito ao ensino, o programa procura estudar as ações e práticas docentes por meio da observação direta da sala de aula bem como evidenciar as intenções do professor ao realizar suas ações¹.

Embora os resultados até agora obtidos, no âmbito do referido programa, tragam implicações para a formação de professores e mesmo para a área de Educação em geral, não é nosso objetivo, neste momento, estabelecer prescrições sobre como o professor deve agir em sala de aula. De fato, os resultados apontam que um mesmo professor pode utilizar um conjunto de ações em uma aula (ou parte dela) e um conjunto diferente em outra: as ações realizadas, bem como as correspondentes intenções, podem variar conforme o contexto. Portanto, a pesquisa não procura caracterizar o que seria um bom professor ou seu estilo, mas categorizar as ações observadas e compreender, inquirindo o professor, sobre as intenções que fundamentam as ações realizadas.

Usualmente, no campo da formação de professores bem como da Educação, o que denominamos por ação docente é designado como trabalho docente (Tardif; Lessard, 2008), prática docente (Altet, 2011), prática educativa (Tardif, 2014), prática pedagógica (Pinto; Dias; Cunha Júnior, 2020), dentre outras expressões. Sem pretender explorar profundamente as diferentes acepções de tais termos, neste artigo consideramos a ação docente, genericamente, como a ação que o professor realiza em sala de aula, tendo em vista o ensinar e o aprender (Andrade; Arruda; Passos, 2018).

No caso específico do que trazemos neste artigo, nosso foco recaiu sobre as intenções que o professor manifestou em função das ações realizadas por ele em sala de aula. Assim, o objetivo de pesquisa foi caracterizar as ações e as intenções docentes referentes a dois episódios durante uma aula de Ciências.



Para atingir nosso objetivo de pesquisa, contamos com as ideias de Michael Tomasello e colaboradores a respeito da intencionalidade, as quais nos auxiliaram na compreensão e nas análises sobre as intenções do professor ao realizar suas ações docentes. Tais ideias são abordadas na próxima seção.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O termo intenção e intencionalidade tem sido objeto de estudo há muitos anos, por vários autores, pela importância que desempenham na vida cotidiana. Como escrevem Malle, Moses e Baldwin (2001), o conceito de intencionalidade “traz ordem à percepção do comportamento, na medida em que permite ao observador detectar a estrutura – intenções e ações – no complexo fluxo de movimento dos humanos” (Malle; Moses; Baldwin, 2001, p. 1).

Para Searle (1983), a intencionalidade pode ser definida, inicialmente, como a “propriedade de muitos estados e eventos mentais pela qual eles são direcionados para objetos e estados de coisas no mundo”, ou seja, “se eu tenho uma intenção, deve ser uma intenção de fazer alguma coisa” (Searle, 1983, p. 1).

Para Quaresma (2020, p. 3)

A intencionalidade só existe se houver um agente consciente que possua a referida intenção, uma subjetividade que busque ou faça o sentido ter valor objetivo em si mesmo, que avalie e modifique esse sentido, adaptando-o e significando-o constantemente. De modo que, sem agente, sem consciência, sem subjetividade, sem intenção –é claro e óbvio–, não poderá haver também intencionalidade.

Considerando que a “educação é uma atividade intencional” (Ernest, 1991, p. 123) ou amplamente concebida como um “processo intencional” (Fenwick; Edwards, 2010, p. ix), parece-nos relevante estudar a intencionalidade da ação docente, pois no tocante ao “exercício profissional, o professor ao realizar suas ações está fundamentado em uma intenção que o molda e respalda suas realizações” (Meneguete *et al.*, 2023, p. 29).



Neste artigo, tomamos como base para nossas análises Michael Tomasello, um autor que investigou a questão da ação intencional tanto em primatas como em crianças. A abordagem de Tomasello (2014) a respeito do desenvolvimento do pensamento humano pode ser considerada como neo-vygotskyana:

Nossa hipótese de trabalho para explicar a ontogenia da psicologia exclusivamente humana é Vygotskyana: formas exclusivamente humanas de cognição e sociabilidade emergem na ontogenia humana através, e somente através, de formas únicas de atividade sociocultural da espécie. Mas a teoria que desenvolvemos atualiza e modifica Vygotsky – é neo-vygotskyana – ao colocar a atividade sociocultural humana dentro da estrutura da teoria evolutiva moderna (Tomasello, 2019. p. 6).

No livro *A Natural History of Human Thinking* (Tomasello, 2014), são apresentadas as contribuições a respeito da intencionalidade, no que se refere ao pensamento humano de como a cognição foi desenvolvida historicamente por meio da internalização de práticas, percepções e atividades intencionais.

Para Tomasello, os ancestrais comuns dos humanos bem como os grandes macacos, eram *individualmente intencionais* (Tomasello, 2014). ou seja, as interações sociais dessas criaturas eram principalmente competitivas. Os seres humanos, ao contrário, são basicamente cooperativos. Tomasello (2014) propõe, para o caso dos humanos, uma *intencionalidade compartilhada*², que considera duas etapas evolutivas. A primeira, denominada de *intencionalidade conjunta*³, envolve colaboração em pequena escala na procura por comida. Os primeiros humanos começaram juntar-se em pequenos grupos com um objetivo comum, tais como: defender-se de um inimigo ou conseguir os próprios alimentos, pois perceberam que quando colaboravam entre si tinham mais chances de êxito.

A segunda etapa, denominada por *intencionalidade coletiva*⁴, surgiu quando os grupos dos primeiros humanos começaram a possuir mais indivíduos e estabelecer comunicações linguísticas, valores e culturas próprias grupais:



O segundo passo, refletindo o foco de teóricos da cultura como Vygotsky e Bakhtin, veio quando as populações humanas começaram a crescer em tamanho e a competir umas com as outras. Essa competição fez com que a vida do grupo como um todo se tornasse uma grande atividade colaborativa, criando um mundo compartilhado muito maior e mais permanente, ou seja, uma cultura (Tomasello, 2014, p. 5).

Diante desta perspectiva, a cognição é constituída pelos grupos que o sujeito compartilha. A definição de grupo é defendida como sendo tudo o que envolve o sujeito em uma proposta coletiva, podendo ser a sociedade, a cultura, a família, a religião, entre outras manifestações grupais, isto é, aceitas por uma coletividade. Tais proposições vinculadas a essa segunda fase evolutiva da cognição humana, remetem-nos ao compartilhamento constante das perspectivas dos sujeitos acerca de seus conhecimentos, experiências e culturas.

Em suas concepções sobre a intencionalidade Tomasello (2014) e colaboradores também fazem distinção entre intenção e objetivo “uma intenção é um plano de ação que o organismo escolhe e com o qual se compromete na busca de um objetivo. Uma intenção, portanto, inclui os meios (plano de ação), bem como um objetivo” (Tomasello *et al.*, 2005, p. 677).

É esta definição de intenção que será utilizada nas análises dos dados e que justifica tomar este autor como base teórica. A definição de intenção como um plano de ação mais objetivos se revelaram promissores para entender a ação docente, como veremos na Seção 4 deste artigo.

Na próxima seção (Seção 3) abordaremos os procedimentos metodológicos desta pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este artigo tem uma natureza aplicada, pois almeja auxiliar na resolução de um problema determinado (Cesário; Flauzino; Mejia, 2020). No caso desta investigação, o problema a ser resolvido está relacionado à pesquisa descritiva, pelo fato de ela ter o



interesse na descrição das características relacionadas às ações e às intenções. No que tange aos procedimentos, foi realizado um estudo de caso envolvendo uma professora que ministrava aulas de Ciências no Ensino Fundamental Anos Finais.

Além disso, a presente investigação destaca-se por ser uma abordagem qualitativa, e em sua essência é representada por cinco características. “1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 47). Os dados analisados dizem respeito a dois momentos de coleta. Primeiramente, as gravações de aulas de Ciências, no sistema presencial, em uma escola pública do Estado do Paraná no ano de 2019, ministradas por uma professora para o Ensino Fundamental Anos Finais. O segundo momento foi a retomada dessas gravações no ano de 2021 e o convite feito à professora para participar de uma entrevista, cujo propósito seria expor quais foram suas intenções com relação às ações gravadas no ano de 2019, durante algumas aulas ministradas por ela.

A próxima característica é “2. A investigação qualitativa é descritiva” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 48). Devido à quantidade de aulas gravadas que possuíamos e à duração em minutos de cada aula, selecionamos somente sete minutos e cinquenta e nove segundos (7min59s) de uma aula, que foi codificada como sendo A6P1 (aula de número 6 da professora P1), para apresentar à professora no momento da entrevista e solicitar a ela que nos falasse a respeito de suas intenções com relação ao que estava observando.

A terceira característica indica “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 49). Destacamos sempre em nossa análise os discursos proferidos a respeito da intenção mediante as ações visualizadas.

Na quarta característica tem-se “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 50). Neste caso, buscamos a construção de percepções a partir da proposta teórica estudada.

Por fim, na última característica dedicada ao significado os autores afirmam que “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 50).



Aqui, foi possível evidenciar aproximações acerca da proposta de Tomasello tendo em vista nosso contexto de pesquisa.

Para a realização da análise dos dados provenientes das transcrições das aulas e da entrevista, pautamo-nos no que indica a Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), considerada como um conjunto de técnicas que conta com procedimentos organizados para implementar a análise dos conteúdos das mensagens explicitadas pelos pesquisados, e, ainda, possibilita a efetivação de um processo inferencial quanto aos resultados encontrados.

Segundo Bardin, o processo analítico pode ser organizado considerando três pilares: “1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (Bardin, 2011, p. 124). Na continuidade retomamos cada um deles, integrando-os com o que foi executado na pesquisa, cujos resultados trazemos neste artigo.

A pré-análise (primeiro pilar) diz respeito à sistematização das ideias, organizando o primeiro contato com os materiais, a fim de estabelecer um plano analítico. Nesta etapa foi realizada a leitura flutuante, que implicava em ‘olhar o todo’ e elaborar as primeiras hipóteses. Após esse processo, constituiu-se o *corpus* da pesquisa, isto é “o conjunto dos documentos tidos em conta para ser submetido aos procedimentos analíticos” (Bardin, 2011, p. 126), que no nosso caso foi o equivalente ao vídeo com 7min59s apresentado à professora, à transcrição deste vídeo e da entrevista em que ela comenta a respeito de suas intenções relativas às ações visualizadas.

Esclarecemos, também, que durante a pré-análise houve a evidenciação de categorias de ação, nominadas por verbos na forma imperativa, que representavam aquilo que P1 realizava em sala de aula e sobre o que foi interpelada. Essas informações foram organizadas em um quadro, em que delimitamos dois episódios (um com duração de 6min21s e o outro com duração de 1min38s), perfazendo os 7min59s de vídeo, trazendo suas transcrições e as categorias de ação com o intuito de compreender e elucidar seu Plano de Ação e Objetivo, que são as duas componentes da intenção, segundo nos apresenta Tomasello *et al.* (2005).



Com relação aos dados expostos na próxima seção, cabe informar que as transcrições dos episódios e da entrevista sofreram algumas edições, que relacionamos a seguir: retiramos expressões repetidas, “tá” e “né”, por exemplo; excluimos da transcrição da entrevista trechos que não estavam relacionados às questões realizadas por quem entrevistava P1; para a identificação dessa ruptura inseriu-se o seguinte símbolo “[...]”.

Explorar o material (segundo pilar), para Bardin (2011), é quando o pesquisador executa as operações elencadas na etapa anterior e exerce a aplicação de todo o processo organizado, unitarizando os dados para o estabelecimento das unidades de análise, da elaboração de códigos para cada frase transcrita e da checagem se esses elementos fragmentados e codificados possuem relação com seus objetivos investigativos. Todo este processo descrito trata de uma forma de desconstrução diante da transcrição dos dados, que permite a inferência sobre a qual comentaremos a seguir.

No caso desta investigação, os dados no que se refere aos fragmentos visualizados no vídeo pela docente e à entrevista foram transcritos, codificados, e separados em episódios (dois), de modo que esta realização possibilitou o processo de categorização⁵. Segundo Bardin (2011), a categorização pode ser definida como um agrupamento de percepções semelhantes que são evidenciadas nos dados, para isso nós contamos com categorias emergentes (categorias de ação) que procuravam nominar e descrever o que se percebeu (naquilo que foi visto e transcrito) e que estava relacionado às unidades de análise estabelecidas, gerando assim uma nova organização.

Chegamos então ao terceiro pilar, relacionado à etapa do tratamento dos resultados, caracterizada por ser o momento em que as implicações e as inferências do pesquisador diante de todo o fenômeno analisado são expostas, em que “Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos” (Bardin, 2011, p. 131). A autora também indica que no processo de tratamento dos resultados, isto é, da análise dos dados que pode ser realizada durante e após a categorização, é que são constituídas as conexões praticadas pelo pesquisador para compreender o que seus dados estão



demonstrando, quais tendências apontam e o que defendem. Fatos que sustentarão suas inferências e auxiliarão em sua defesa argumentativa.

No caso desta pesquisa, efetuamos esta etapa tendo em vista os autores discutidos nas seções anteriores como norteadores deste processo. E por essa razão chegamos às categorias emergentes a partir das perspectivas da teoria de Tomasello (2014) e Tomasello *et al.* (2005). Na continuidade, trazemos a seção em que dispomos os resultados obtidos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para a apresentação neste artigo a análise foi desenvolvida, primeiramente, para o Episódio 1 e organizada em dois quadros: um referente às ações de P1 no episódio analisado, fundamentado pela transcrição da aula e o outro relacionado à entrevista, que considerou o episódio como deflagrador dos questionamentos feitos a ela. Ele se repete para o Episódio 2. Todavia, informamos que até chegarmos nesta forma compacta de descrição e organização, outros movimentos organizacionais e interpretativos foram realizados.

O quadro inicial (para cada episódio) possui três colunas. Na primeira temos as Ações observadas na aula analisada, na segunda coluna as Descrições das ações, ou seja, como justificamos aquela ação encontrada, e, por último, na terceira coluna, inserimos Exemplos compostos pelas unidades de análise que pertencem a cada Ação encontrada.

Também inserimos códigos em todas as unidades de análise, que ficaram assim constituídos: A6P1F1 refere-se à aula de número 6 da professora P1 e F1 representa a primeira frase proferida pela docente durante a gravação das aulas, por conseguinte, A6P1F2 refere-se à mesma aula de P1, contudo temos a segunda frase F2, e assim sucessivamente. Tal quadro pode ser consultado linha a linha, observando-se a Ação, sua descrição e os exemplos das unidades relativas àquela ação. Ou de coluna em coluna verificando as ações ocorridas e as unidades de análise selecionadas como exemplificações.



Além disso, cabe esclarecer que durante a análise de todos os episódios, as ações que são apresentadas na primeira coluna não necessariamente estão na ordem em que apareceram no episódio, mas foram agrupadas de forma que as intenções de P1 pudessem ficar mais compreensíveis para o leitor.

No segundo quadro, para cada episódio, organizamos o diálogo estabelecido entre um dos pesquisadores, descrito como sendo Entrevistador 1 (E1) e a docente pesquisada P1. Este diálogo foi estabelecido após a visualização de cada episódio de vídeo. Ele é composto por duas colunas: a primeira com as questões realizadas por E1 para compreender as intenções de P1; a segunda, com as respostas da docente acerca do que foi questionado.

4.1 Análise do Episódio 1

O primeiro episódio analisado da aula A6P1 teve duração de 6min21s e foi descrito no Quadro 1.

Quadro 1: Ações encontradas na A6P1 para o Episódio 1

Ações	Descrições das ações	Exemplos
Explica	Explica o conteúdo ou a atividade ou o experimento para a classe.	(A6P1F1) As bactérias gente elas são essenciais para a nossa vida, se eu conseguisse eliminar todas as bactérias do meu organismo eu ia ó 'thup'. (A6P1F2) Porque eu preciso. (A6P1F3) Tem bactérias no meu intestino, tem bactérias que fazem parte da minha vida do meu organismo. (A6P1F4) Tem bactérias na boca, nos órgãos genitais, tem bactérias no intestino. (A6P1F5) Então elas fazem parte, e além do mais, nós encontramos bactérias no corpo dos animais e das plantas, na água, no ar, no solo, nos alimentos. (A6P1F12) [...] e sem contar da importância delas para o meio ambiente. (A6P1F39) Não é isso que nós aprendemos na cadeia alimentar, das próprias raízes, que vão aproveitar esses sais minerais que foram decompostos de outro material orgânico, para entrar ali junto com a água no processo de alimento da planta, não é isso que nós aprendemos. (A6P1F57) São as bactérias do leite. (A6P1F61) Bom pessoal, as bactérias, elas podem ser apresentadas, elas podem ser assim, ó, uma bolina, ó



		<p>redondinha, para essa bolinha aqui ser uma bactéria ela recebe o nome de cocos.</p> <p>(A6P1F62) Agora se tiver duas juntinhas.</p> <p>(A6P1F64) Elas podem receber o nome de diplococos.</p> <p>(A6P1F65) Só que não é só assim o formato dela.</p> <p>(A6P1F66) Tem bactérias que estão em formas de vírgulas, essa em forma de vírgula, elas recebem o nome de vibrião.</p> <p>(A6P1F79) Só que tem uma coisa, uma coisa das bactérias, elas são seres procariontes.</p> <p>(A6P1F83) Eu já falei o que são células procariontes e eucariontes, já falei a diferença delas.</p> <p>(A6P1F84) E agora eu estou dizendo para vocês que as bactérias elas são células procariontes.</p> <p>(A6P1F85) Que não possuem núcleo.</p> <p>(A6P1F86) Mas elas possuem um DNA, tá.</p> <p>(A6P1F87) Só que o DNA dela fica disperso no citoplasma.</p> <p>(A6P1F176) Porque acontece a segunda dose, acontecem mudanças no vírus.</p> <p>(A6P1F177) De bactérias, por exemplo, do tétano, que é uma doença provocada por bactéria, pessoal, toma-se a vacina, só que a cada dez anos ela tem que ser refeita, por que ela tem que ser refeita?</p> <p>(A6P1F179) Para o nosso corpo criar novamente anticorpos para aquela enfermidade, para aquele antígeno, tá bom.</p>
Faz pergunta específica	Faz perguntas específicas que visam esclarecer as ideias dos alunos e/ou conduzi-los à resposta correta.	<p>(A6P1F6) Vocês sabiam que tem alimento feito a partir da bactéria?</p> <p>(A6P1F14) Então, tem uma matéria que nós estudamos, no começo do ano eu acho que, acho não, eu tenho certeza nós revisamos.</p> <p>(A6P1F38) E depois vai ser aproveitado de novo, não é?</p> <p>(A6P1F44) As bactérias podem ser encontradas, onde?</p> <p>(A6P1F56) Lacto é de leite, e bacilos?</p> <p>(A6P1F88) Lembra?</p>
Faz pergunta geradora	Faz a pergunta geradora do diálogo, que é a pergunta geral feita à classe a respeito do conteúdo que será abordado na aula.	<p>(A6P1F13) Eu duvido, eu duvido que alguém vai lembrar o que a bactéria faz no meio ambiente.</p> <p>(A6P1F89) Vocês se lembram das formas, das partes de uma célula?</p> <p>(A6P1F90) Membrana citoplasmática, citoplasma, núcleo, lembram?</p>
Escreve	Escreve o conteúdo na lousa.	<p>(A6P1F43) Bom, então vamos anotar aí no nosso caderninho, faltou colocar essa observação aí.</p> <p>(A6P1F58) Vamos pôr assim ó, formas das bactérias.</p>
Gerencia a classe	Gerencia a ação dos alunos para o andamento do episódio, conforme seu objetivo.	<p>(A6P1F7) Qual, por exemplo?</p> <p>(A6P1F9) O que do leite?</p> <p>(A6P1F15) Que bagui da terra?</p> <p>(A6P1F16) Pensa direito, não.</p> <p>(A6P1F17) Não é baguio da terra não, pensa aí direito.</p> <p>(A6P1F20) Será que é?</p> <p>(A6P1F60) Vamos lá, bem bonitinho, certo.</p> <p>(A6P1F80) O que será que é isso?</p>



Apresenta exemplos do cotidiano	Relaciona exemplos do conteúdo com o cotidiano dos alunos.	(A6P1F42) Olha a importância das bactérias para o meio ambiente pessoal, elas ajudam a decompor a matéria orgânica da natureza, do solo. (A6P1F67) Tem algumas que têm como se fosse uns pastezinhos, então elas recebem o nome. (A6P1F167) A vacina, a doença, que é combate com a vacina de gotinha. (A6P1F168) Todo ano as crianças de até cinco anos, os pais têm que levar no posto para tomar gotinha? (A6P1F169) Até os cinco anos vocês foram todos os anos tomar vacina [interrupção]. (A6P1F170) Do Zé gotinha, para combater a poliomielite. (A6P1F171) Ô, já era uma que precisava tomar todo o ano. (A6P1F172) E a vacina da gripe? (A6P1F173) Será que a gente toma uma vez só e nunca mais precisa tomar? (A6P1F174) Todo ano tem também? (A6P1F175) Então, a mesma coisa.
Chama atenção	Chama a atenção dos alunos.	(A6P1F59) Vamos lá gente [...]. (A6P1F63) Parece que eu to ouvindo gente conversando.

Fonte: Os autores (2023).

Podemos perceber no Quadro 1, que este episódio girou em torno das ações: Explica, Faz pergunta específica, Faz pergunta geradora, Escreve, Gerencia a classe, Apresenta exemplos do cotidiano e Chama atenção. Aqui destacamos a importância das investigações de ações docentes em sala de aula, elas demonstram o que o sujeito professor de fato faz em seu exercício profissional e como mobiliza suas ações tendo em vista seus interesses (Arruda; Passos; Broietti, 2021).

Logo após P1 assistir ao vídeo – Episódio 1 – com duração de 6min21s, o seguinte diálogo, mostrado no Quadro 2, foi estabelecido entre E1 (entrevistador) e P1 (professora).

Quadro 2: Diálogo entre E1 e P1 sobre o Episódio 1 da A6P1

E1	P1
Inicialmente, a professora aparece explicando o conteúdo de forma verbal, por que realiza essa ação?	Porque era mais propício no momento, e a intenção nem era ser completamente verbal, era ser uma aula dialogada. Onde a gente fala, o aluno fala.
Por que no início da aula a professora pede que os alunos se lembrem do conteúdo?	Toda a aula antes de ser começada ela tem que ser retomada o conteúdo antes, para ver inclusive para ver o que eles já sabem. [...] Para ver o que ela já sabe, para ver até que ponto que tá, e o que ficou da aula passada. E sempre tentando fazer um gancho com os conteúdos anteriores.



<p>E por que a professora escreve o conteúdo na lousa?</p>	<p>Fixação. Fixação, uma forma de eles estarem visualizando, de estarem organizando o que eles estão aprendendo. E também é uma forma de forçar a organizar no caderno também, para eles criarem aquele hábito de anotar, criar o hábito de anotar de forma organizada. Para tentar desenvolver até uma rotina de estudos para ficar mais fácil deles estudarem, se localizarem.</p>
<p>Por que realiza desenhos relacionados ao conteúdo na lousa?</p>	<p>Para eles fixarem o conteúdo, visualizarem.</p>
<p>A professora aparece no vídeo desenhando as bactérias e explicando o conteúdo ao mesmo tempo, qual a razão desta ação?</p>	<p>Mesma resposta. [...] Para criar uma forma de fixação e reforço do eu estou falando, reforço do que está no livro didático. E para eles criarem o hábito também de anotar.</p>
<p>[...] Por que a professora dá liberdade ao aluno para participar da aula?</p>	<p>[...] A aula é deles, não é? [...] Estamos juntos ali, estamos juntos construindo aquele momento, não seria a aula se eles não estivessem ali, não é mesmo? A aula é mais deles do que minha, nós estamos ali juntos.</p>
<p>[...] No vídeo, os alunos pedem explicações outras fora do conteúdo das bactérias e a professora os ouve e responde sempre suas dúvidas e inquietações. Por que realiza essa ação?</p>	<p>É importante a gente ouvir o aluno, e eu confesso que às vezes tem aulas que fogem completamente do que eu havia planejado [...]. Ah sim, estava contando que já aconteceu de a aula ser completamente na posição contrária do que eu havia programado ou planejado ou desejado. Como eu falei, nós estamos lá juntos e a aula é deles, se eles querem falar de outra coisa nós vamos falar de outra coisa. E assim, eu fico imaginando, eu falando de um assunto e a cabecinha querendo entender o porquê que o avião voa. Eu querendo falar de bactérias e ele querendo saber como que o avião decola. Então na medida do possível a gente vai tentando sanar isso. Mas também é importante ter um termômetro, porque são adolescentes, e tem todos os tipos de adolescentes, e tem aqueles que vão tentar também: vamos enrolar! Vamos falar de tal assunto. Então a gente tem que ter esse termômetro, mas na medida do possível sempre tentando sanar a dúvida, e o que está acontecendo ali. A sala de aula é um espaço de construção, é um espaço rico. E para ele ser um espaço rico a gente precisa ouvir e dar essa liberdade. Tem que dar a liberdade para o aluno também, para ele falar, para ele poder expressar, para o aluno até dizer até o que ele quer aprender naquele momento. E aprender entre aspas, porque às vezes ele não vai aprender, e vai muito do significado de “aprender”. Não o que ele quer aprender, mas o que ele quer falar naquele momento. Qual está sendo a angústia dele naquele momento?</p>
<p>[...] A professora aparece citando exemplos que dizem respeito ao conteúdo, lembrando-se de vacinas que os alunos já tomaram, por que faz isso? E por que esses exemplos e não outros?</p>	<p>Exemplos do dia a dia [...] exemplos para eles tentarem vivenciar, e lembrar que a Ciência ou aquilo que eles estão vendo ali acontece no dia a dia deles. E não é uma coisa à parte, não está lá fora, não está entre as quatro paredes. Está na vida, o que nós estávamos falando ali são coisas que acontecem quando eles se alimentam, quando eles não se alimentam, quando eles ficam doentes, faz parte da vida deles. E talvez assim, se eles despertarem que poxa que bacana que essa professora aí está falando é verdade, acontece, então vamos dar</p>



	atenção. Olha não é que é verdade mesmo, não é que minha mãe, meu avô tomou vacina de gripe no ano passado, tomou esse ano, mais por que será? E começar a relacionar os fatos do dia a dia, os fatos da vida com a Ciência e ver que caminham juntos nessa eterna construção. Assim como a Ciência não está pronta, não está acabada, terminada a vida também não. Então levar os conhecimentos para o dia a dia e o dia a dia para o conhecimento.
--	--

Fonte: Os autores (2023).

No Quadro 2, fica evidente que o objetivo de P1, referente ao Episódio 1 da aula, era tornar aquele momento uma construção conjunta, o que implicava em dar liberdade de expressão ao aluno. O seu objetivo nesse momento poderia, portanto, ser caracterizado como Ensinar por meio do Diálogo. Nossa suposição é que as ações da professora nesse episódio tenham tido alguma inspiração no que Paulo Freire denominou de *dialogicidade*⁶ (FREIRE, 1978), a qual propõe uma abordagem de ensino baseada no diálogo e na participação ativa dos estudantes no processo educativo⁷. Como diz Paulo Freire:

A educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (Freire, 1978, p. 98).

Para justificar nossa inferência – a de que o objetivo da professora no Episódio 1 era Ensinar por meio do Diálogo – separamos alguns trechos do que foi exposto na coluna 2 e que elucidam a interpretação que realizamos quanto ao seu objetivo.

E sempre tentando fazer um gancho com os conteúdos anteriores.
Para eles fixarem o conteúdo.
A aula é deles [...].
É importante a gente ouvir o aluno [...].
A sala de aula é um espaço de construção, é um espaço rico.
E para ele ser um espaço rico a gente precisa ouvir e dar essa liberdade.
Tem que dar a liberdade para o aluno também, para ele falar, para ele poder expressar, para o aluno até dizer até o que ele quer aprender naquele momento.



Para o cumprimento de seu objetivo, a professora contou com um plano de ação⁸ relacionado às seguintes ações: Explica, Faz pergunta específica, Faz pergunta geradora, Escreve, Gerencia a classe, Exemplo do cotidiano e Chama atenção.

Como se pode observar no Quadro 1, o plano de ação de P1 para o Episódio 1 começa com a explicação do conteúdo bactérias para todos os alunos (Explica). Em todo o desenvolvimento do diálogo, P1 procurou fazer perguntas específicas e perguntas geradoras que motivassem os alunos acerca do conteúdo (Faz pergunta específica e Faz pergunta geradora). Durante suas explicações, buscava escrever alguns breves conceitos na lousa (Escreve). Nesse processo, P1 gerenciou as ações dos alunos tentando manter a organização da classe (Gerencia a classe). Devido à quantidade de conteúdo sobre bactérias que estava sendo trabalhado, foi necessário lançar mão de alguns exemplos presentes no cotidiano dos alunos de modo a aproximá-los do assunto e, por conseguinte, da aprendizagem do que estava sendo exposto (Apresenta exemplos do cotidiano). E, por fim, chamou a atenção dos alunos quando eles ficavam dispersos (Chama atenção).

Neste plano de ação são destacadas as intenções do professor, o movimento do sujeito até seu objetivo, que é o desejo de alcançar algo, juntamente com as ações para esta operação conjunta (Tomasello, 2014).

4.2 Análise do Episódio 2

O Episódio 2 teve duração de 1min38s. No Quadro 3, similar ao Quadro 1, organizamos as ações, suas descrições e exemplos.

Quadro 3: Ações encontradas na A6P1 no Episódio 2

Ações	Descrições das ações	Exemplos
Utiliza o livro didático	Utiliza o livro didático disponível na escola.	(A6P1F180) Ó vamos ver lá, em que página nós estamos? (A6P1F190) Cento e vinte um, na realidade. (A6P1F191) Lá na página cento e vinte um tem. (A6P1F193) Lá na página cento e vinte um, têm as atividades um, a dois [...]. (A6P1F194) A três, a quatro, a cinco, a seis [...]. (A6P1F195) A sete e a oito.



		(A6P1F198) Por exemplo, vamos pegar a oito, olha o tamanho do texto da oito, enorme.
Gerencia a classe	Gerencia a ação dos alunos para atingir o objetivo almejado.	(A6P1F183) Será que vai precisar ler tudo isso? (A6P1F184) Não vai não. (A6P1F185) Eu acredito que nós falamos de tudo.
Chama atenção	Chama a atenção dos alunos.	(A6P1F187) Gente, então, olha aqui. (A6P1F188) Agora. (A6P1F192) Olha aqui pessoal, olha para mim. (A6P1F196) Só que olha aqui. (A6P1F197) Olha aqui para mim porque depois eu não quero ninguém fazendo errado.

Fonte: Os autores (2023).

As ações evidenciadas para este episódio foram: Utiliza o livro didático; Gerencia a classe; Chama atenção. Aqui podemos destacar a amplitude de ações que podem ser utilizadas em um pequeno contexto, essa representatividade de ações pode significar o que o professor considerou como importante para o desenvolvimento de sua aula (Arruda; Passos; Broietti, 2021).

Logo após P1 assistir ao episódio, ocorreu o seguinte diálogo conduzido pelo entrevistador E1.

Quadro 4: Diálogo entre E1 e P1 sobre o Episódio 2 da A6P1

E1	P1
Por que a professora usa o livro didático? Por que a escolha do livro?	Ah é o material de apoio, o livro didático. Procuo sempre não me embasar nele, está aí uma das respostas o porquê que eu escrevo na lousa, porque que eu tento desenhar na lousa, meus desenhos não são tão bonitos, porque sempre pode ter uma informação a mais. O livro é sempre usado como um material de apoio. Tem questões. E a atividade é importante, eles fazerem a atividade, mas eu tento sempre, particularmente tentar não fazer do livro um peso. Não vamos ler o capítulo inteiro, a aula inteira, lendo. Vamos fazer todas as atividades. A aula inteira fazendo todas as atividades. Então tentar deixar o mais leve possível, mais fluido possível. Então tudo mesclado, vamos ler! Ler é importante, fazer interpretação de texto com eles é importante. Mas tudo dentro daquele termômetro, dentro daquela visão. Será que ler da primeira letra até a última do capítulo, cinco ou seis páginas em apenas uma aula? Será que vai ser mais importante do que ouvir e desenhar e escrever ao mesmo tempo, fazendo de tudo um pouco? É uma questão de diversificar.



	<p>E essa escolha sabe? Dar para eles esse direito de escolha, nós vamos fazer. É muito bacana ver, permitir. Nós vamos ler tudo, nós não vamos ler. Ficou dúvida ou não ficou. Será que falou tudo, mas será que falou tudo mesmo? Eu gosto desta dinâmica deles participarem. Da construção da aula mesmo. Eles também participarem disso.</p>
<p>Então, deixe-me ver se ficou claro. Mas, por que a escolha do livro nesse momento, para essa atividade?</p>	<p>É o material que eles têm, não tem outro ali. Nesta época celular era proibido e a televisão que ficava ali não funcionava. A possibilidade de ter um vídeo, por exemplo, nossa, era muito trabalhoso, porque você tinha que ir à biblioteca buscar todo o material e montar. Assim, já ia uma parte da aula, é uma função [...]. Não que isso não acontecesse de vez em quando, uma aula no laboratório, mais o livro é o material de apoio que eles têm no momento. E é o material que eles podem usar, é a fonte que eles tinham acesso, que levavam para a casa, traziam, manuseavam. Então a questão do livro didático era por isso. Era o material que eles tinham naquele momento.</p>

Fonte: Os autores (2023).

Por meio do que expusemos no Quadro 4, fica perceptível que o objetivo de P1 para o Episódio 2 da aula A6 foi utilizar o livro didático como um material de apoio para a realização de atividades e a leitura dos conceitos – ou seja, Ensinar por meio do Livro.

Segundo Megid Neto e Fracalanza (2003), os professores podem fazer três tipos de usos do livro didático: na elaboração do planejamento e preparação das aulas, como fonte bibliográfica e como apoio geral às atividades de ensino e de aprendizagem.

Parece-nos que P1 utilizou o livro no Episódio 2, principalmente, como apoio, que pode envolver: “a leitura de textos, a realização de exercícios e de outras atividades ou, ainda, como fonte de imagens para os estudos escolares, aproveitando fotos, desenhos, mapas e gráficos existentes nos livros” (Megid Neto; Fracalanza, 2003, p. 148). Para justificar esta análise, listamos na sequência alguns fragmentos do que temos na coluna 2, referentes à transcrição dos seus relatos.

[...] é o material de apoio, o livro didático.
 O livro é sempre usado como um material de apoio.
 Em questões a atividade é importante, eles fazerem a atividade, mas eu tento sempre, particularmente tentar não fazer do livro um peso. Vamos ler o capítulo inteiro, a aula inteira, lendo.
 Vamos fazer todas as atividades a aula inteira fazendo todas as atividades.
 Então tentar deixar o mais leve possível, mais fluido possível.



É o material que eles têm, não tem outro ali.
[...] o livro é o material de apoio que eles têm no momento.
E é o material que eles podem, é a fonte que eles tinham acesso, que levam para a casa, traziam, manuseavam.

Para o cumprimento de seu objetivo, contou com o plano de ação relacionado às seguintes ações: Utiliza o livro didático; Gerencia a classe; Chama atenção, como se pode observar no Quadro 3. O episódio começa com P1 questionando os alunos acerca das páginas do livro relacionadas às atividades sobre bactérias (Utiliza o livro didático). Para que conseguisse a atenção dos alunos foi necessário gerenciar as ações deles para organizar e negociar como seriam realizadas as atividades (Gerencia a classe). Além disso, P1 precisou chamar a atenção dos alunos em função da indisciplina de alguns deles e que provocava a dispersão de todos (Chama atenção).

O plano de ação evidenciado demonstra um processo interpretativo de como o sujeito (professor) efetuou diversas ações para atingir a racionalidade intencional construída por ele (Tomasello, 2014). A relevância dessa percepção é que ao considerar o professor nesse plano de ação, podemos observar as ações que ele executa para alcançar aquilo que ele deseja no contexto escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme destacado na Introdução, o propósito da pesquisa foi caracterizar as ações e intenções docentes durante uma aula de Ciências. Para isso analisamos trechos de uma aula da professora P1, separados em dois episódios, procurando evidenciar o plano de ação e objetivo (implícito) em cada um deles.

Os dois episódios representam um pequeno fragmento da aula de P1 com duração de 7min59s. É importante ressaltar que uma única aula ou mesmo em um pequeno trecho dela pode envolver uma grande variedade de ações distintas ou, mesmo, simultâneas. Como expressam Tardif e Lessard (2008, p. 232): “numa aula, ocorrem diversos eventos ao mesmo tempo ou num período muito curto de tempo”. Com isso queremos enfatizar que



mesmo um episódio de poucos minutos pode fornecer grande quantidade de dados, como foi o caso dos episódios analisados neste artigo, que sintetizamos em seguida.

As intenções presentes no Episódio 1 são caracterizadas pelo plano de ação que envolveu as ações: Explica, Faz pergunta específica, Faz pergunta geradora, Escreve, Gerencia a classe, Apresenta exemplos do cotidiano e Chama atenção, juntamente com o objetivo de realizar um ensino baseado no diálogo. As intenções presentes no Episódio 2 são caracterizadas pelo plano de ação que envolveu as ações: Utiliza o livro didático; Gerencia a classe; Chama atenção, vinculado ao objetivo de utilizar o livro didático como um material de apoio para a realização de atividades e a leitura dos conceitos. O Quadro 5 sintetiza os planos de ação e objetivos para cada Episódio.

Quadro 5: Síntese dos planos de ação e objetivos de P1 para os dois Episódios

Intenção	Episódio 1	Episódio 2
PLANO DE AÇÃO	Apresenta exemplos do cotidiano	-
	Chama atenção	Chama atenção
	Escreve	-
	Explica	-
	Faz pergunta específica	-
	Faz pergunta geradora	-
	Gerencia a classe	Gerencia a classe
	-	Utiliza o livro didático
OBJETIVO	Ensinar por meio do diálogo	Ensinar por meio do didático

Fonte: Os autores (2023).

Podemos verificar que, apenas, as ações Chama a atenção e Gerencia a classe repetiram-se. As demais ações variaram de um episódio para outro. De fato, como apontam Tardif e Lessard (2008), em uma aula pode ocorrer uma grande variedade de eventos (ações), porém algumas características repetem-se. No caso apresentado, as ações que se repetiram fazem parte do que Gauthier *et al.* (2006, p. 240) denominam por *gestão de classe* que consiste em um “conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem”.

Para finalizar, queremos ressaltar a relevância da proposta de Tomasello (2014) e Tomasello *et al.* (2005) para o estudo das ações e intenções docentes. Parece-nos, no



entanto, que as pesquisas que realizamos sobre a intencionalidade precisam avançar no sentido de aprofundar as origens das intenções reveladas pelos professores. Levantamos suposições de que a intenção Ensinar por meio do diálogo (Episódio 1) poderia ter sido inspirada por ideias freireanas (eventualmente, abordadas em cursos de formação continuada) e que Ensinar por meio do livro (Episódio 2) poderia estar relacionada a determinados autores, no caso, Megid Neto e Fracalanza (2003). Ou seja, será preciso investigar as percepções e representações sobre o ensino e a aprendizagem dos professores entrevistados para melhor entender as raízes de suas intencionalidades, uma proposição que será incorporada em pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

ALTET, M. Professores (práticas profissionais dos). In: ZANTEN, A. van. (COORD.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 650-655.

ANDRADE, E. C.; ARRUDA, S. M.; PASSOS, M. M. Descrição da ação docente de professores de Matemática por meio da observação direta da sala de aula. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 349-368, 2018. DOI: 10.23925/1983-3156.2018v20i2p349-368. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/32979>. Acesso em: 26 fev. 2024.

ARRUDA, S. M.; PASSOS, M. M.; BROIETTI, F. C. D. O programa de pesquisa sobre a ação docente, ação discente e suas conexões (PROAÇÃO): fundamentos e abordagens metodológicas. **REPPE – Revista de Produtos Educacionais e Pesquisa em Ensino**, Cornélio Procópio, v. 5, n. 1, p. 215-246, 2021. Disponível em: <https://seer.uenp.edu.br/index.php/reppe/article/view/982>. Acesso: 26 fev. 2024.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CESÁRIO, J. M. S.; FLAUZINO, V. H. P.; MEJIA, J. V. C. Metodologia científica: Principais tipos de pesquisas e suas características. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, v. 5, n. 5, p. 23-33, 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/tipos-de-pesquisas>. Acesso em: 26 fev. 2024.



ERNEST, P. **The Philosophy of Mathematics Education**. London: The Falmer Press, 1991.

FENWICK, T; EDWARDS, R. **Actor-network theory in Education**. New York: Routledge, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 2006.

MALLE, B. F.; MOSES, L. J.; BALDWIN, D. A. Introduction: The Significance of Intentionality. *In*: MALLE, B. F.; MOSES, L. J.; BALDWIN, D. A. (ED.). **Intentions and Intentionality**: Foundations of Social Cognition. Cambridge: MIT Press, 2001.

MEGID NETO, J.; FRACALANZA, H. O livro didático de ciências: problemas e soluções. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 147-157, 2003.

MENEGUETE, H. S. **Um estudo acerca da intencionalidade da ação docente em aulas de Ciências do Ensino Fundamental**. 2023. 188 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

MENEGUETE, H. S.; TURKE, N. H.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. M. Articulações entre intenção e ação docente: Uma perspectiva da Intencionalidade Compartilhada. **Ensino e Tecnologia em Revista**, Londrina, v. 7, n. 1, p. 28-42, 2023. DOI: 10.3895/etr.v7n1.16731. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/16731>. Acesso em: 26 fev. 2024.

PINTO, J. C.; DIAS, L. S. O. F.; CUNHA JÚNIOR, A. S. Perspectivas docentes sobre o uso das tecnologias na prática pedagógica do ensino remoto no contexto da pandemia da Covid-19. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 14, n. 25, p. 204-228, 2020. DOI: 10.48075/rtm.v14i25.25883. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/25883>. Acesso em: 26 fev. 2024.

QUARESMA, A. Inteligência artificial e o problema da intencionalidade. **Paakat: Revista de Tecnologia y Sociedad**, Guadalajara, v. 10, n. 18, e403, p. 1-26, 2020. DOI: 10.32870/pk.a10n18.403. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-36072020000100008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 26 fev. 2024.



SEARLE, J. R. **Intentionality**: An essay in the philosophy of mind. Cambridge: University Press, 1983.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TOMASELLO, M. **A natural history of human thinking**. Cambridge: Harvard University Press, 2014.

TOMASELLO, M. **Becoming human**: a theory of ontogeny. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press, 2019.

TOMASELLO, M. *et al.* Understanding and sharing intentions: the origins of cultural cognition. **Behavioral and brain sciences**, Cambridge, v. 28, n. 5, p. 675-735, 2005. DOI: 10.1017/S0140525X05000129. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/behavioral-and-brain-sciences/article/understanding-and-sharing-intentions-the-origins-of-cultural-cognition/F9C40BF73A68B30B8EB713F2F947F7E2>. Acesso em: 26 fev. 2024.

Recebido em: 18-04-2023

Aceito em: 23-02-2024

¹ O programa também está investigando as ações discentes e suas conexões com as ações docentes.

² *Shared intentionality* ou *"we" intentionality* (Tomasello, 2014, p. 3).

³ *Joint intentionality* (Tomasello, 2014, p. 5).

⁴ *Collective intentionality* (Tomasello, 2014, p. 6).

⁵ Destacamos que diversos movimentos interpretativos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa podem ser acessados em Meneguete (2023).

⁶ Em algumas edições do livro *Pedagogia do Oprimido* a *dialogicidade* é denominada por *educação dialógica*.

⁷ Não dispomos, entretanto, de dados que corroborem tal hipótese.

⁸ Esclarecemos que o que estamos denominando por "plano de ação" é o conjunto de ações utilizado pela professora nos dois Episódios. Não se trata de algo efetivamente planejado por ela.

