



UFSC



Artigos Livres

Alohomora: colaboração e agência distribuída abrindo espaços na sala de aula

Alohomora: Collaboration and distributed agency
opening spaces in the classroom

Ana Cláudia Pereira de Almeida¹ , Kauã Pereira de Almeida¹ 

¹Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul , RS, Brasil

RESUMO

Este texto tem como objetivo discutir acerca de contribuições que aportes teóricos sobre colaboração e agência distribuída podem trazer para a sala de aula, considerando diferenças geracionais entre os elementos que a constituem, visto que os índices de evasão escolar tornam urgente a investigação sobre estratégias necessárias para reforçar o elo entre os sujeitos e a escola. Assim, uma questão norteadora que emerge é a de que, se entendemos a inteligência coletiva como uma perspectiva propiciadora de resultados mais eficientes em termos de motivação e de aprendizagem, por que ainda se insiste em práticas verticais e que não privilegiam o protagonismo estudantil em muitas salas de aula? Observe-se que em tal questão-problema está presente a dicotomia de paradigmas educacionais, a saber, o transgressor e o tradicional. Em função disso e com a intenção de que a discussão não aconteça apenas em termos teóricos, foram trazidos à discussão resultados de um projeto de ensino desenvolvido no IFRS Campus Rio Grande no ano letivo de 2023. Da mesma forma, revisão de literatura e entrevistas com professores e alunos participantes do projeto fazem parte da metodologia deste trabalho, com o objetivo de investigar como questões geracionais impactam os processos de ensinar e aprender. Ainda, o estudante-bolsista do projeto – na qualidade de insider – apresenta sua percepção sobre como essa experiência impactou suas perspectivas sobre pesquisa e ensino. Como conclusão, reitera-se a ideia da educação linguística como estratégia eficiente de permanência e êxito dos estudantes na sala de aula, uma vez que a adoção de metodologias e de perspectivas de ensino que contemplam saberes atualizados e que dialogam com o mundo do aluno sabidamente atuam na motivação e na construção do sentimento de pertinência do jovem à escola. Como resultado, tem-se uma perspectiva de trabalho que funciona como aliada das atuais políticas públicas que buscam combater a crescente evasão de estudantes do Ensino Médio.

Palavras-chave: Colaboração; Agência distribuída; Aprendizagem experiencial

ABSTRACT

This paper aims to discuss the theoretical contributions that collaboration and distributed agency can bring to the classroom, considering generational differences between the elements that constitute it, because school dropout rates make the investigation of strategies necessary to reinforce the link between subjects and school urgent. Thus, a guiding question that emerges is why vertical practices are



still insisted on in many classrooms even though it is known that collective intelligence is a perspective that provides more efficient results in terms of motivation and learning. Note that in this problem issue there is a dichotomy of educational paradigms, namely, the transgressive and the traditional. Due to this and with the intention that the discussion does not take place only in theoretical terms, results of a teaching project developed at IFRS Campus Rio Grande in the academic year of 2023 were brought to the discussion. Likewise, literature review and interviews with teachers and students participating in the project are part of the methodology of this work to investigate how generational issues impact teaching and learning processes. Also, the project scholarship student – as an insider – shows his perception of how this experience impacted his perspectives on research and learning. In conclusion, we reiterate the idea of linguistic education as an efficient strategy for students' permanence and success in the classroom, since the adoption of methodologies and teaching perspectives that include updated knowledge and which maintain a dialogue with the student's world is known to be motivating facts and may build the young person's feeling of belonging to school. As a result, we have a work perspective that performs as an ally of current initiatives that combat the growing school dropout rate.

Keywords: Collaboration; Distributed agency; Learning by doing

1 INTRODUÇÃO: ALGUMAS ALEGORIAS PARA COMEÇAR

Das narrativas populares dos irmãos Grimm à fantasia de J. K. Rowling, pode-se observar que as sagas que permeiam o imaginário infanto-juvenil costumam ter em comum – entre os vários óbvios elementos da narrativa que as constituem – a presença de grupos dotados por aptidões que se complementam: na história da Branca de Neve, os sete anões são, inclusive, nomeados por suas características, enquanto Harry Potter enfrenta de maneira bem-sucedida sua jornada de herói porque conta com a destreza de Hermione e de Ronnie como parceiros com capacidades específicas. Percebe-se, com isso, que, ainda que haja mais de meio século de diferenças culturais e geográficas entre tais autores e a construção das personagens mencionadas, está historicamente sedimentado o entendimento de que a participação, em sinergia, em grupos com habilidades complementares maximiza as chances de se obter resultados mais eficientes, pois favorece a constituição de um “todo muito maior do que a simples soma das partes” (Lemke, 2010, p. 245). Por essa perspectiva, tem-se que Mestre, Soneca, Edwiges, Hagrid e a Nimbus 2000 metaforizam o conceito de inteligência coletiva de Lévy (1998), quando representam a capacidade de agência “distribuída por toda parte, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências” (Lévy, 1998, p. 28).

Instigado por tal reflexão literário-ficcional, este texto discute sobre as contribuições que aportes teóricos sobre aprendizagem experiencial (Dewey, 1958), colaboração (Leffa, 2016) e agência distribuída (Latour, 2005) podem trazer para a sala de aula, considerando diferenças geracionais (Prensky, 2001) entre os elementos que a constituem, visto que “os problemas de amanhã não podem ser resolvidos com as mentes de ontem” (Prensky, 2010, p. 12). Assim, uma questão norteadora que emerge é a de que, se entendemos a inteligência coletiva como uma perspectiva propiciadora de resultados mais eficientes em termos de motivação e de aprendizagem, por que ainda se insiste em práticas verticais, monolíticas, monovocais e unidimensionais em muitas salas de aula? Observe-se que em tal questão-problema está presente a dicotomia de paradigmas educacionais, a saber, o transgressor e o tradicional. Em função disso e com a intenção de que a discussão não aconteça apenas em termos teóricos, serão trazidos à discussão resultados do projeto de ensino “*Só se aprende a fazer fazendo o que se viu como se faz*”: *agência distribuída em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira* (Edital IFRS nº 143/2022), desenvolvido no IFRS Campus Rio Grande no ano letivo de 2023 e que se construiu sobre parâmetros da colaboração, da agência distribuída e da aprendizagem experiencial.

Pretende-se, dessa forma, reiterar a ideia da educação linguística como estratégia eficiente de permanência e êxito dos estudantes na sala de aula, uma vez que a adoção de metodologias e de perspectivas de ensino que contemplam saberes atualizados e que dialogam com o mundo do aluno sabidamente atuam na motivação e na construção do sentimento de pertinência do jovem à escola. Essa perspectiva de trabalho funciona como aliada das atuais políticas públicas que buscam combater a crescente evasão de estudantes do Ensino Médio, identificada pelo Censo Escolar 2023, realizado pelo Ministério da Educação e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

2 “ESPELHO, ESPELHO MEU”: POR QUE CONSIDERAR QUESTÕES GERACIONAIS?

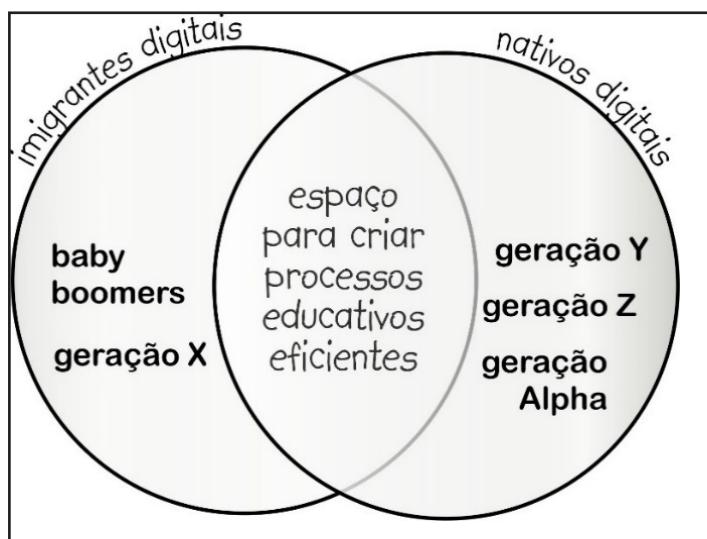
Na conhecida história da Branca de Neve, sua madrasta perguntava frequentemente a um espelho mágico quem era a mulher mais bonita do reino em que habitavam, utilizando-se do bordão que intitula essa seção, e obtinha como resposta que os padrões contidos naquela personagem – a madrasta – satisfaziam plenamente as condições e necessidades do parâmetro *beleza*, fato que garantia estabilidade à narrativa e paz aos convivas do reino. Entretanto, tal cenário se alterou quando o espelho mágico passou a identificar a existência de alguém mais jovem e belo, com características mais próximas ao que se passou a entender como *beleza*, o que desencadeou a trama da história, inicialmente motivada pela resistência da madrasta àquela revelação e à negação de que algo novo, que não existia até então, passou a substituir o que se entendia como suficiente. Mesmo que essa não seja a trama central da narrativa dos irmãos Grimm, metaforicamente pode-se relacionar que a negação de princípios diferentes dos vigentes até um período é uma constante nas sociedades, o que costuma desencadear conflitos e resistências nas mudanças geracionais.

No que se refere a relações escolares e à inserção de tecnologias no cotidiano das salas de aula, um conflito que aparece se apoia na discussão fomentada por Prensky (2001) que, ao tecer pela primeira vez uma proposta de diferenciação entre o que nomeou como *nativos* (aprendizes) e *imigrantes* (professores) digitais, trouxe à luz o fato de que crianças aprendem de maneira diversa de adultos, realidade potencializada justamente pela interferência das tecnologias digitais (TDIC) e, segundo Souza e Gomes (2022), será na sala de aula que essas gerações vão se encontrar – daí decorre que os docentes deverão interagir com pessoas que, algumas vezes, estão em uma geração muito distante, por isso, precisam “buscar formas de favorecer o processo de ensino-aprendizagem. Os discentes também devem se adaptar e interagir com o docente na expectativa de aproveitar o ambiente da sala de aula não apenas para aprendizagem de conteúdo, mas também para socialização” (p. 7901).



Entende-se, por esse viés teórico, que as gerações que cresceram interpeladas pelo YouTube, por exemplo, percebem o mundo de modo diverso daqueles que o conceberam – e ao conceito de aprender – analogicamente, tendo o livro como suporte principal o que remete à realidade de que “o ‘sotaque do imigrante digital’ pode ser visto em coisas como recorrer à internet para buscar informação em segundo lugar, e não em um primeiro momento, ou em ler o manual de um programa ao invés de assumir que o próprio programa vai nos ensinar a usá-lo” (Prensky, 2001, p. 2). Nesse sentido, decorre que “as pessoas mais velhas se socializaram de uma forma diferente da de seus filhos, e estão em processo de aprendizagem de uma nova língua. E uma língua aprendida mais tarde, os cientistas confirmam, vai para uma parte diferente do cérebro” (p. 2).

Imagen 1 – Proposição de um espaço eficiente de aprendizagem



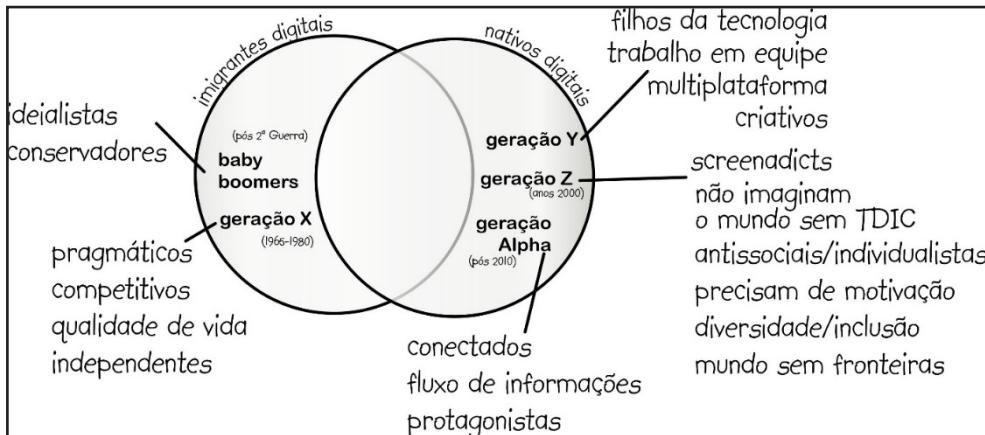
Fonte: Elaborado pelos autores, 2024

Assim, tendo como guia o conceito de que “o que melhor define uma geração, em termos práticos, é o conjunto de vivências históricas compartilhadas, princípios de vida, visão, valores comuns, formas de relacionamento e de lidar com o trabalho e a com vida” (Barbosa; Cerbasi, 2014, p. 15), é preciso considerar também que não se trata apenas de dois grandes grupos de cérebros aprendentes, o dos *nativos* e o dos *imigrantes*, visto que nessa equação há gerações que se subdistinguem em ambos,

especialmente porque, de acordo com Bazote (2019), entre os *imigrantes*, as gerações se modificam a cada 25 anos e as TDIC motivaram mudança geracional a cada dez anos.

Nesse sentido, mais do que separar os chamados *Baby boomers* e *Geração X* em imigrantes e as *Gerações Y, Z e Alpha* em nativos, compreender como esses sujeitos percebem o mundo, que habilidades lhes são caras e quais princípios norteiam seus desejos passa a ser requisito para construir processos educativos eficientes no lugar onde o antigo e o novo se interseccionam (IMAGEM 1). Souza e Gomes (2022) explicam que a *Geração X* (que compreende os nascidos entre 1965-1980) “é posterior à dos boomers e a competição é uma característica marcante dela; passaram por uma educação rígida, porém nos boomers esse rigor foi mais marcante acompanhado de punições, fazendo referência ao modelo tradicional de educação vigente nesse período” (p. 7896). As mesmas autoras também explicam que a *Geração Y – os Millennials* – “é a primeira de nativo digital enquanto a *Z* é considerada a primeira verdadeiramente nativa digital” e que “isso se deve a resquícios de imigrantes digitais em uma parte dos membros da geração *Y*”. Como características comportamentais, tem-se que “essas gerações são interacionistas e nasceram em meio à tecnologia: enquanto a *Y* viveu o desenvolvimento tecnológico, a *Z* viveu incremento da velocidade da internet, a *alpha* potencializou as características da geração *Z* em uma junção com o ambiente digital” (Souza, Gomes, 2022, p. 7896). Ressalve-se que, atualmente, a proposta de Prensky (2012) prevê uma graduação dessas categorias a partir do conceito de sabedoria digital (*digital wisdom*), segundo o qual não apenas as datas de nascimento determinam as gerações, visto que questões econômicas fazem variar o acesso a tecnologias e, por consequência, o comportamento dos sujeitos. Assim, é fundamental sublinhar que os adjetivos que comumente são atribuídos aos nascidos em cada geração (Imagem 2) não são determinantes de todos os seus membros justamente em função dessas diferenças de *digital wisdom* (Prensky, 2012).

Imagen 2 – Síntese de características teoricamente atribuídas às gerações



Fonte: Elaborado pelos autores, 2024

Tal impacto de questões econômicas determinando comportamentos geracionais podem ser vistos quando Dante e Arroy (2017), por exemplo, apontam que a Geração X, em função do seu período de nascimento, cresceu em meio a crises e a demissões em massa, fato que lhe imprimiu a característica de competitividade e de consumismo mais intenso. Já para Loiola (2015), a Geração Y pode experimentar a valorização da infância com acesso a computadores e internet e à educação diferenciada quando comparada às gerações anteriores; segundo essa autora, a tecnologia passou a fazer parte da vida desses sujeitos, o que lhes permite utilizar um smartphone de maneira mais orgânica e intuitiva. A Geração Z, em seu turno, demanda motivação para aprender, ou seja, os professores que pretendem se comunicar de maneira assertiva com esses aprendizes precisam pensar em ambientes que não apenas despertem o interesse (Souza, Gomes, 2022, p. 7899), mas que também utilizem as TDIC de forma integrada às outras ferramentas escolares, pois, para eles, os recursos digitais são equivalentes aos analógicos empregados de maneira significativa. Isso rende a essa Geração muitas críticas oriundas do senso comum, especialmente acerca da sua dita incapacidade de se inserir em grupos de trabalho nas atividades profissionais, o que lhes rende a pecha de “antissociais” e “individualistas”. Tal observação exclui a visão crítica de que se trata de sujeitos que

se comunicam – e, por consequência, aprendem – de maneira não linear e diferente do já está conhecido como padrão, da mesma forma como remete à conclusão de que é inócuo estudar e listar características da maioria dos indivíduos de uma geração se isso não se constituir como um parâmetro para elaboração de atividades dirigidas a cada modo de aprender sócio-culturalmente determinado pelo acesso à tecnologia.

Diante disso, entende-se que a sala de aula precisa ser um espaço que proporcione o encontro significativo de gerações e, para que isso aconteça, os docentes – na qualidade de *pares mais experientes* – devem buscar estratégias para favorecer interseções significativas, da mesma forma como os discentes, reconhecendo seu papel nessa rede, também dar pistas de como esse encontro de vozes pode acontecer de maneira mais produtiva e satisfatória para todos os participantes. Para tal, a adoção de metodologias ativas (que primem pela aprendizagem experiencial) (Dewey, 1958), gamificação (Leffa, 2020) e da própria agência distribuída (Latour, 2005) têm aparecido como opções teórico-metodológicas que, em função de sua intenção de trazer inovações para a sala de aula, abrem novos espaços para os diálogos necessários entre sujeitos que precisam reconhecer-se como pares de trabalho apesar dos atravessamentos geracionais. Poderíamos pensar também que perceber essas nuances que tornam a tarefa do professor complexa e dinâmica repercutirá em aprendizagem/satisfação ou incompreensão/frustração para todos (ou, pelo menos, para a maioria) dos participantes dos jogos de sala de aula.

3 ALOHOMORA, O FEITIÇO QUE ABRE PORTAS OU FECHADURAS

Com a intenção de entender com mais clareza as questões geracionais discutidas na seção anterior, além da revisão bibliográfica realizada para a construção deste texto, propusemos um questionário a estudantes de duas turmas-alvo do projeto e outro a seus professores de todas as disciplinas escolares, tanto as da chamada *formação geral* quanto as *técnicas*. Para os professores, foram feitas três perguntas, e para os alunos, quatro, como consta no Quadro 1:



Quadro 1 – Perguntas do questionário

Professores:
✓ ano de nascimento
✓ 3 qualidades que considera que um bom aluno deve ter
✓ quando criança, o que gostaria de ser quando crescesse?
Alunos:
✓ média de idade dos pais/pessoas por quem foi educado
✓ 3 qualidades que considera que um bom professor deve ter
✓ quando criança, o que gostaria de ser quando crescesse?
✓ e agora? o que pretende fazer no futuro?

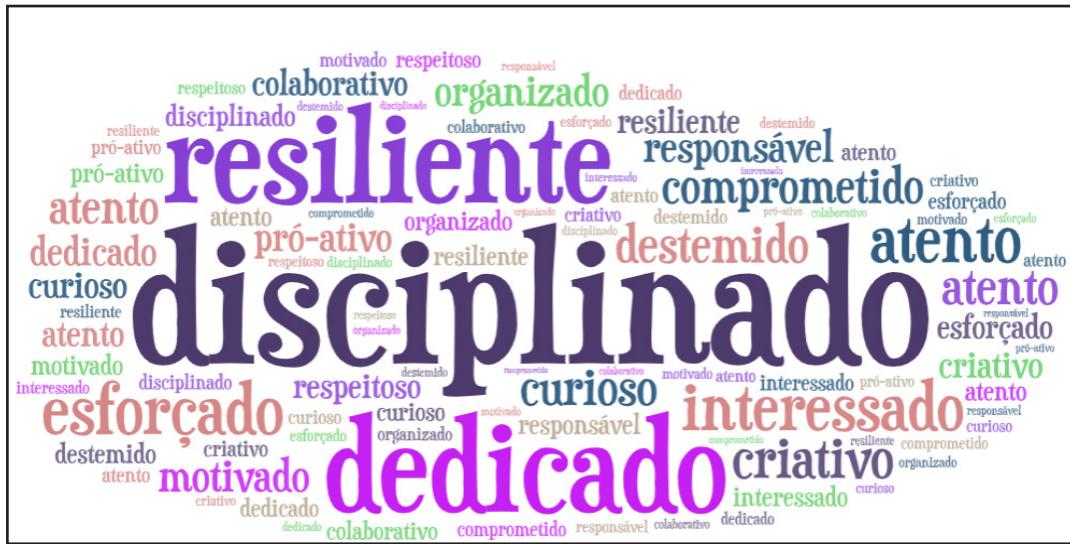
Fonte: Elaborado pelos autores, 2024

Obtivemos nove respostas dos professores e quinze dos estudantes, sobre as quais discutiremos a seguir. Cabe, de antemão, registrar a alegria e a surpresa com que os professores receberam o questionário, em específico, quando se depararam com o interesse por “conversar” com os desejos da criança que já foram um dia e por suas prospecções do futuro o que, por si, remete à conhecida discussão acerca da necessidade de cuidado com a docência e com a saúde emocional desses profissionais.

Em específico, acerca do que foi perguntado aos professores (Quadro 1), não nos interessa neste momento a exposição quantitativa dos dados individualmente, mas observar as conclusões a que eles nos remetem. A primeira delas é que, ainda que não haja diferença significativa entre a média de idade dos professores e da dos cuidadores dos estudantes entrevistados, provavelmente a faixa etária da geração anterior e principalmente as questões culturais daquele período é que determina as diferenças de perspectivas: enquanto nas respostas dos professores acerca da questão da profissão que desejavam exercer quando crianças apareceram *bombeiro, cantor, atriz, paraquedista, astronauta, jogador de futebol* e, naturalmente, *professor*, nas respostas dos alunos à mesma questão constaram *cientista, cartunista, detetive, policial, veterinário, youtuber e jogador de futebol*. A maior parte dos alunos informou que hoje vislumbra seguir profissões relacionadas à área do curso técnico a que

estão vinculados no IFRS, a saber, robótica, mecânica, automação e engenharia, além de medicina.

Imagen 3 – Nuvem de palavras com respostas dos professores entrevistados



Fonte: Elaborado pelos autores, 2024

Deriva dessas respostas e das que seguem um paradoxo que nos despertou curiosidade, sobre o qual discutiremos na seção de *Considerações finais*, mas que julgamos necessário marcar neste momento do texto, com o intuito de destacá-lo à atenção do leitor. Para tal, é preciso considerar o que trazem as Imagens 3 e 4, as quais apresentam no formato de nuvens de palavras as respostas de professores e de estudantes para a questão que versa sobre as qualidades que um bom docente/aluno, respectivamente, devem ter. Nas opiniões dos respondentes (Imagen 3), bons alunos devem ser principalmente responsáveis e disciplinados, já que esses foram os adjetivos que mais se repetiram entre as respostas dadas pelos professores às questões abertas.

Imagen 4 – Nuvem de palavras com respostas dos alunos entrevistados



Fonte: Elaborado pelos autores, 2024

Já pela perspectiva dos estudantes (Imagen 4), uma qualidade inexorável do professor é o gosto pelo que faz, o que o tornaria entusiasmado e atualizado, e faria aparecer nas aulas características como criatividade e didática. Um dos estudantes manifestou essa opinião com a palavra *paixão*. Talvez isso advenha do fato de que “a geração Z necessita estar motivada para aprender, por isso, demanda que professores proporcionem um ambiente que desperte o interesse” (Souza, Gomes 2022, p. 7899), da mesma forma como remete a uma questão política, de estruturação do ambiente escolar, pois, para que um ambiente interessante à aprendizagem exista, “o docente precisaria ter acesso ao aparato necessário para atrair a geração Z e os levar à reflexão da utilização da tecnologia no seu cotidiano, além de continuar sua aprendizagem para melhor apropriação das ferramentas disponíveis a serem usadas com essas gerações digitais” (Souza, Gomes 2022, p. 7899).

Ao relacionar esses dados, notamos inicialmente que exigências do cotidiano se impõem no decurso da vida, e que isso talvez seja o principal motivo pelo qual os sujeitos – independentemente da idade – abram mão de seus projetos de infância e substituam-nos por outros com mais prestígio social ou com maior valor comercial, em vistas de melhor remuneração pelo trabalho exercido, o que dialoga com Krenak (2020, p. 19), quando este questiona “por que essas narrativas não nos

entusiasmam? Por que elas vão sendo esquecidas e apagadas em favor de uma narrativa globalizante, superficial, que quer contar a mesma história ‘pra gente?’”. Em outras palavras, é comum ver sujeitos deixarem de lado projetos de serem bombeiros, cantores, atrizes, paraquedistas, astronautas, jogadores de futebol e até professores – literal ou metaforicamente – em função da desvalorização e desinteresse por essas ocupações, como sinalizam os conhecidos dados que prospectam o déficit de professores em um futuro próximo.

Também – e paradoxalmente – aparece nos dados que quase *todos* os alunos registraram que os professores precisam gostar – ou ser apaixonados! – pela docência, e que *nenhum* professor respondeu que os alunos precisam gostar da discância. Esse descompasso talvez seja a chave para solucionar outros imbróglios da sala de aula, também presentes em ambas as nuvens de palavras, como *respeito, dedicação, esforço, atenção, interesse, arrogância e entusiasmo*, por exemplo, e atentar para essa questão alude à atitude esperançosa de Krenak (2020. p. 50), quando deseja:

tomara que estes encontros criativos que ainda estamos tendo a oportunidade de manter animem a nossa prática, a nossa ação, e nos deem coragem para sair de uma atitude de negação da vida para um compromisso com a vida, em qualquer lugar, superando nossas incapacidades de estender a visão a lugares para além daqueles a que estamos apegados.

Nesse sentido, pode-se especular que, ao criar estratégias para que os professores possam atuar de maneira menos produtivista – ou em mais contato com seus projetos de infância –, talvez se consiga criar um ambiente em que emergam colaborativamente outras qualidades tidas como necessárias para o processo de ensinar e aprender.

Para Bruner (1976), “uma das maneiras menos controvertidas de conduzir um aluno através de uma unidade ou matéria difícil é desafiá-lo com a oportunidade de exercitar todas as suas forças, de modo que possa descobrir o prazer que há em funcionar plena e eficientemente”. Em função disso, o mesmo autor aponta que “os bons professores reconhecem a força desse atrativo. Os alunos devem saber o que é

sentir-se inteiramente absorvidos por um problema. Poucas vezes experimentam esse sentimento na escola. Se se conseguir absorvê-los bastante em classe, alguns alunos serão capazes de transportar esse sentimento para o trabalho que realizam sozinhos" (Bruner, 1976, p. 46). Diante disso, é válido supor que uma das estratégias para criar tais possibilidades pode ser a atuação em projetos, já que sabidamente a parceria entre estudantes e docentes nessas ações proporcionam vivências que despertam outras habilidades e senso de capacidade, relevância e pertinência nos participantes, como comprova a seção a seguir, que se constitui das percepções de um estudante-bolsista em um projeto de ensino.

4 UM PROJETO, VÁRIOS AGENTES: A IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA DO ESTUDANTE-BOLSISTA

Para Bruner (1976), cada geração dá nova forma às aspirações que modelam a educação em seu tempo: "o que talvez esteja surgindo, como marca da nossa, é um amplo renovar da preocupação com a qualidade e os objetivos intelectuais da educação – sem que abandonemos, porém, o ideal de que ela deve ser um meio de preparar homens bem equilibrados para uma democracia" (p. 1). Por esse viés, digamos que um aluno que acabou de completar o fundamental e foi começar sua jornada no Ensino Médio em uma instituição com uma proposta de educação completamente diferente de tudo que já havia presenciado em escolas públicas (como o IFRS) ou mesmo em particulares. Agora, acrescente a isso todo um contexto de pós-pandemia de COVID-19 que precisa ser enfrentado neste novo início, além de cargas horárias mais extensas e disciplinas novas, constituídas por conteúdos técnicos complicados, como "presentes de boas-vindas". Adicione-se a essa equação a pressuposição – não raro acompanhada pela quebra de expectativa – de que a realização de uma prova para obtenção de vaga em um Instituto Federal através de um processo seletivo atestaria a presença de habilidades e de requisitos importantes para favorecer o



jovem ingressante e, por consequência, anular adversidades que possam atrapalhar um percurso bem-sucedido em um curso Integrado ao Ensino Médio.

Ao comparar essa realidade projetada com o que se tem visto nas turmas de calouros, conclui-se que tal pensamento se mostra distorcido e até idealizado, no momento em que, ao analisar resultados de processos seletivos encontramos, dentre os aprovados, alunos com pontuações bem diferentes que frequentarão a mesma sala de aula, ou seja, estudantes com perfis variados, com dificuldades e facilidades diversos uns dos outros – e que caberá ao professor e à instituição prover estratégias para atender todos eles. Para Bruner (1976, p. 18), “o que se precisa, exatamente, para conseguir tal espécie de ensino é algo a cujo respeito muito há que pesquisar”. Isso é importante também porque a manutenção da projeção inicial, virtual e idealizada, pode acabar colocando um rótulo desnecessário nos estudantes (de que eles precisam saber de tudo!), o que não raro lhes gera frustração quando seu desempenho começa a sair diferente de como esperavam. Por isso, para o mesmo autor, “um importante ingrediente é um sentimento de excitação pela descoberta – descoberta de regularidades de relações antes não reconhecidas e de semelhanças entre ideias, de que resulte um sentimento de autoconfiança quanto às próprias capacidades” (Bruner, 1976, p. 18).

Assim, ciente da necessidade de atender todos os estudantes de uma maneira mais adequada, foi desenvolvido, em 2023, o projeto de ensino cujo título tomava como base as ideias de Othon Garcia (1977), ao afirmar que “Só se aprende a fazer fazendo o que se viu como se faz”. Essa ação de ensino teve como objetivo, além dos científicos, oferecer suporte aos alunos matriculados nas disciplinas Língua Portuguesa e Literatura Brasileira I e IV, e propôs, além dos elementos que tradicionalmente já fazem mediação na sala de aula (docente, livro didático, colegas e material elaborado pelo professor, por exemplo), a presença de um aluno-bolsista, disponível para atendimentos em horários pré-definidos, no contraturno de suas aulas e das aulas das turmas. Tal iniciativa, além de desonerar a professora-regente da disciplina,



oportunizou o diálogo aluno-aluno, no sentido de que pode ser mais fácil para alguns sujeitos conversarem com alguém que também é aluno (bolsista) deixando, assim, tradicionais sentimentos como “vergonha” e “medo de decepcionar o professor” de lado, e fazendo perguntas que porventura considerassem “bobas”.

Ocupando o lugar de fala de bolsista do projeto, cabe registrar que inicialmente fui interpelado por questionamentos como se eu seria competente para cumprir a tarefa (apesar de já ter cursado a disciplina de que era bolsista)? Ou se os alunos sentir-se-iam motivados a serem atendidos por mim (e não exclusivamente pela professora)? Acrescente-se a isso que, mesmo sendo estudante do 3º ano do Ensino Médio Integrado, nunca havia me sentido apto antes para atuar como bolsista em um projeto, tampouco me envolver em atividades de ensino e de divulgação científica, na apresentação à comunidade de resultados do que ora desenvolvíamos.

Nesse caldeirão de dúvidas, prospecções e projeções, no começo imaginei que o público-alvo me acionaria mais, e isso me causou ansiedade por não saber se conseguiria ajudar alguém e, mais que isso, era inevitável o sentimento de incapacidade para ensinar aos outros alunos matérias que eles, provavelmente, saberiam mais do que eu, por estarem aprendendo no presente conteúdos que aprendi no passado, ou seja, tinha receio de não dar conta e não ser levado a sério por causa disso. Provavelmente tantas inseguranças sejam uma das consequências nefastas do discurso de fracasso que costuma permear práticas escolares com as quais eu e tantos estudantes da escola pública crescemos; um discurso de ineficiência que provavelmente fez parte da vida de muitos professores que, sem perceber, reproduzem não apenas falas, mas principalmente estigmatizam e personificam em alunos com determinadas características – não raro as mulheres, os negros, os periféricos e os oriundos de escola pública – essa pecha da subalternidade.

Felizmente, todas essas minhas crenças se provaram equivocadas uma vez que os alunos se mostraram abertos a essa mediação e, dessa forma, quando fui acionado, consegui ajudá-los ao mesmo tempo que também aprendia (uma das ideias de agência



distribuída que permeou o projeto) criando, assim, laços de amizade com alguns e, principalmente, fazendo a relação ser benéfica para os três lados: para a professora que não ficava extremamente sobre carregada, para os alunos que tinham outro meio para suporte disponível para quando precisassem e, para mim, que tive o privilégio de fazer parte de um projeto de ensino pela primeira vez, ganhando mais experiência e aprendendo ideias novas. Além disso, participei, mesmo que de forma indireta, da educação de outros estudantes, o que, sem dúvidas, é um dos motivos que mais me deixa contente em fazer parte desse trabalho. Isso só foi possível porque “quando se tem como meta educacional a autonomia, é óbvio que as diferenças individuais, as necessidades, as preferências e os estilos de aprendizagem devem ser, na medida do possível, respeitados” (Nicolaides, Fernandes, 2008, p. 51).

Cabe enfatizar também que faz parte da Missão do IFRS “promover formação integral de cidadãos para enfrentar e superar desigualdades” e, ao relacionar estas ideias às do parágrafo anterior, pode-se pensar em *formações* e em *desigualdades* de várias ordens: eu, estudante, tenho na oportunidade do engajamento em um projeto de ensino de *formar* habilidades para além das previstas no PPC do curso técnico no qual estou matriculado enquanto, em paralelo, participo da formação instrucional de outros sujeitos, também estudantes, como eu; da mesma forma, enquanto participo das atividades do projeto, sano *desigualdades* educacionais entre mim e meus colegas que não são oriundos de escolas públicas, entre mim e os que conseguem com menos esforço escores maiores em provas como ENEM ao mesmo tempo que adquiro expertise para colaborar outros que também se empenham em minimizar efeitos das desigualdades que lhes constituem.

Mencione-se, como fecho desta seção, que a experiência foi tão produtiva para todas as partes que a professora-coordenadora replicou o projeto no ano seguinte; eu, bolsista, candidatei-me a continuar como colaborador no novo projeto – desta vez, munido de experiências que me permitem circular no universo da Academia de maneira um pouco menos ansiosa; aos estudantes que não são mais público-alvo do



projeto de ensino, visto que foram aprovados no ano letivo e cursam novas disciplinas escolares, ficaram o *input* e a experiência de que aprender de maneira colaborativa, em uma rede em que saberes múltiplos de todos os agentes são necessários, diz mais sobre como a *boa educação* deve ser, pois abre espaço ao protagonismo de todos os participantes e contempla diferentes perfis.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto se iniciou com alegorias literário-ficcionais e, em seu desenrolar, além de realizar revisão de literatura, pautou-se em entrevistas com professores e estudantes para discutir como a aprendizagem experiencial, colaboração e a agência distribuída podem agregar perspectivas às práticas escolares. Isso é importante porque, ao alternar papéis – como o do estudante que se torna bolsista-monitor, o que lhe demanda descobrir em si habilidades que apenas a sala de aula não tinha conseguido proporcionar –, o aprendiz experimenta outras possibilidades de ser e de construir caminhos para se apropriar do que lhe interessa. Assim, experimentar vivências apoiadas nessa perspectiva teórica indiscutivelmente impacta na motivação não só dos estudantes, que se reconhecem mais potentes do que até então pressupunham, mas também de outros alunos, que passam a conviver com a possibilidade de ocupar outros “nós” na rede de aprendizagem de que fazem parte; da mesma forma, o professor fica desonerado da antiga atribuição de ser único responsável por gerenciar a aprendizagem, pois ela passa a ser coletiva e colaborativa. Por esse viés, Alohomora – feitiço que Harry Potter pronuncia para abrir portas – que aparece no título deste texto – deixa de ser ficção e magia quando adquire significado e concretude na adoção de metodologias e estratégias interessadas por promover (ou abrir portas para uma) educação significativa.

Interessante concluir, após este percurso teórico-prático, que as perspectivas tradicionais ainda estão presentes na sala de aula por questões geracionais: foi assim que os professores foram ensinados, e é por isso que muitas vezes reproduzem tais



agires, já que estão convencidos de que é o melhor que podem dar de si. Não se trata de “bons” e “maus” professores, mas de sujeitos que, “encapsulados pela sua cultura” (Jarvis, 2013, p. 38), dificilmente extrapolam o óbvio, que é a repetição de modelos. Entretanto, está posto que as diferenças geracionais precisam ser consideradas nesse apontamento de escala de valores, ou seja, urge questionar se o que é importante na perspectiva de uma geração se mantém com igual importância na geração seguinte, interpelada por novas questões éticas, educacionais e ambientais, pois, “se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe também uma por consumir subjetividades – as nossas subjetividades” (Krenak, 2020, p. 32). Assim, apesar de termos sido “educados para uma sobresimplificação, que separa tudo aquilo que não entra no esquema da redução, do determinismo, da descontextualização” (Morin, 2002, p. 91), “o primeiro objeto de qualquer ato de aprendizagem, acima e além do prazer que nos possa dar, é de que deverá servir-nos no presente e valer-nos no futuro. Aprender não deve apenas levar-nos até algum lugar” (Bruner, 1976, p. 15), mas favorecer que atuemos colaborativamente como agentes em vários lugares.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, C.; CERBASI, G. **Mais tempo, mais dinheiro**: estratégias para uma vida mais equilibrada. Rio de Janeiro: Sextante, 2014.
- BAZOTE, S. **Conflito entre gerações**. O velho e o novo. Disponível em: <http://historiasylvio.blogspot.com/2012/03/conflito-entre-geracoes.html>. Acesso em: 07 ago. 2019.
- BRUNER, J. **O processo da educação**. São Paulo: Nacional, 1976.
- DANTE, F.; ARROY, R. Âncoras de carreira: por onde caminham as gerações? **ReCaPe: Revista de Carreiras e Pessoas**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 512-528, mai./jun./jul./ago., 2017.
- DEWEY, J. **Experiència y Educación**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1958.
- JARVIS, P. Aprendendo a ser uma pessoa na sociedade: aprendendo a ser eu. In: ILLERIS, K. (Org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 31-45.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- LATOUR, B. **Reassembling the social**: an introduction to actornetwork-theory. Oxford, England: Oxford University Press, 2005.

LEFFA, V. J. Uma outra aprendizagem é possível: colaboração em massa, recursos educacionais abertos e ensino de línguas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 55, n. 2, p. 353-377, 2016.

LEFFA, V. J. Gamificação no ensino de línguas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 2, p. 01-14, 2020.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 1998.

LOIOLA, R. Comportamento geração Y. **Galileu**. [S.l.]: Globo, 2015. Disponível em: <http://revis>tagalileu.globo.com/Revista/Galileu/0,,EDG87165-7943219,00GERACAO+Y.html>. Acesso em: 28 mar. 2021.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NICOLAIDES, C.; FERNANDES, V. Autonomia: critérios para escolha de material didático e suas implicações. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **Produção de materiais de ensino**: teoria e prática. 2. ed. Pelotas: Educat, 2008. p. 43-68.

PRENSKY, M. Nativos digitais, imigrantes digitais. **On the horizon**, [S.l.], v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

PRENSKY, M. O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. **Educational Technology**, 2008. Disponível em: http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The_Role_of_Technology-ET-11-12-08.pdf. Acesso em: 19 jul. 2010.

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac-SP, 2012.

SOUZA, E.; GOMES, I. As características das gerações na sala de aula. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 8, n. 1, p. 7895-7909, jan. 2022.

Contribuição de Autoria

1 – Ana Cláudia Pereira de Almeida

Mestre e Doutora em Letras pela Universidade Católica de Pelotas

<https://orcid.org/0000-0001-9701-7367> • ana.almeida@riogrande.ifrs.edu.br

Contribuição: Conceitualização, Administração de projetos, Escrita – rascunho original

2 – Kauã Pereira de Almeida

Graduando em Educação Física na Universidade Federal do Rio Grande

<https://orcid.org/0009-0003-4243-0404> • kaua.almeida@aluno.riogrande.ifrs.edu.br

Contribuição: Investigação, Escrita – rascunho original, Escrita – revisão e edição

Como citar este artigo

Almeida, A. C. P. de; Almeida, K. P. de. ALOHOMORA: Colaboração e agência distribuída abrindo espaços na sala de aula. **Revista Linguagens & Cidadania**, Santa Maria, v. 22, e89859, 2025. DOI 10.5902/1516849289859. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1516849289859>.