


**METODOLOGIAS ATIVAS COMO ECOLOGIAS DE PARTICIPAÇÃO: NARRATIVAS
DE PRÁTICAS E RECONFIGURAÇÕES DA APRENDIZAGEM**

**ACTIVE METHODOLOGIES AS ECOLOGIES OF PARTICIPATION: NARRATIVES OF
PRACTICES AND LEARNING RECONFIGURATIONS**

**METODOLOGÍAS ACTIVAS COMO ECOLOGÍAS DE PARTICIPACIÓN: NARRATIVAS
DE PRÁCTICAS Y RECONFIGURACIONES DEL APRENDIZAJE**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n12-204>

Data de submissão: 18/11/2025

Data de publicação: 18/12/2025

Joice Marisa Görgen Junqueira

Mestranda em Educação - Tecnologias, linguagem e cultura

Instituição: Unilasalle

E-mail: junqueirajoice@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9732638144266607>

Karla Patrícia da Cunha Lima

Graduação em Pedagogia

Instituição: Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4318883827262707>

Joyce Laurena Sousa Araújo

Licenciatura em Ciências Biológicas

Instituição: Instituto Federal do Maranhão (IFMA)

E-mail: joycelaurena35@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3301016829171187>

Silvia Cristina Rodrigues da Silva

Licenciatura em Ciências Naturais / Biologia

Instituição: Universidade Federal do Maranhão

E-mail: cristina-sofia18@outlook.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3507348508198393>

Cristiane Raquel Souza de Carvalho

Pedagogia

Instituição: Faculdade do baixo Parnaíba (FAP)

E-mail: chriscarvalhoraquel@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9886627169092506>

Sonia Maria Barros da Silva Pinheiro

Graduação em Pedagogia

Instituição: Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

E-mail: soniabs3@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4805904428043906>

Elany Cássia Pereira Miranda Alves

Graduação em Letras - Português

Instituição: Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Gabriel Pantoja Batista

Graduando em Pedagogia

Instituição: Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

E-mail: gabrielpantoja4321@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5695611526903231>

Lila Lea Souza Silva

Letras

Instituição: Universidade Estadual do Maranhão

E-mail: lylaadvir@hotmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1826224028014543>

Vitória Régia Costa de Sousa Santos

Letras

Instituição: Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

E-mail: vitoriaregiacostadesousa@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0719153862478843>

Anna Paula de Oliveira do Vale

Graduada em Pedagogia, Graduada em Filosofia

Instituição: Faculdade do Baixo Parnaíba, Universidade Estadual do Maranhão

E-mail: annapauladovale@hotmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6523853097218661>

Jacineide Virgínia Borges Oliveira da Silva Santana

Mestrado em Letras

Instituição: Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

E-mail: jacineidevirginia@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4311814747716213>

Ramon Santos Costa

Mestre em Educação em Ciências e Matemática

Instituição: Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

E-mail: rscosta@uesc.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8508815527848072>

RESUMO

O artigo discute as metodologias ativas como ecologias de participação em contextos educativos atravessados pela cultura digital, analisando narrativas de práticas que reconfiguram modos de aprender, ensinar e produzir sentidos. A partir de uma abordagem qualitativa de inspiração narrativa, são mobilizados registros de campo, planos de aula, produções estudantis e relatos escritos por estudantes em um contexto escolar que buscava favorecer autonomia, autoria e cooperação. O referencial teórico articula contribuições de Freire, Dewey, Jenkins, Castells, Rojo, Lankshear e Knobel, Moran, Bacich e Kenski, entre outros, enfatizando a centralidade da participação, dos

multiletramentos e das mediações sociotécnicas na educação contemporânea. São analisadas três experiências: um projeto investigativo sobre o cotidiano, uma sequência didática com sala de aula invertida e rodas dialógicas e uma proposta de criação multimodal com uso de inteligência artificial generativa. Os resultados indicam que as metodologias ativas, quando ancoradas em problemas significativos e em ecologias de participação, ampliam o engajamento estudantil, favorecem a circulação de diferentes linguagens e promovem deslocamentos nos papéis tradicionais de professores e estudantes. Ao mesmo tempo, evidenciam tensões relacionadas à cultura da avaliação, ao tempo pedagógico, às desigualdades de acesso e às ambiguidades do uso de tecnologias digitais. Conclui-se que as metodologias ativas podem contribuir para reconfigurar a aprendizagem, desde que articuladas a uma perspectiva crítica, dialógica e ética, e não reduzidas a um repertório técnico de procedimentos.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Ecologias de Participação. Cultura Digital. Multiletramentos. Autoria Discente.

ABSTRACT

This article discusses active methodologies as ecologies of participation in educational contexts shaped by digital culture, analysing practice-based narratives that reconfigure ways of learning, teaching and meaning-making. Drawing on a qualitative, narrative-inspired approach, the study mobilizes field notes, lesson plans, students' productions and written reflections produced in a school context that aimed to foster autonomy, authorship and collaboration. The theoretical framework articulates contributions from Freire, Dewey, Jenkins, Castells, Rojo, Lankshear and Knobel, Moran, Bacich and Kenski, among others, highlighting the centrality of participation, multiliteracies and sociotechnical mediations in contemporary education. Three educational experiences are analysed: an investigative project on everyday life, a didactic sequence based on flipped classroom and dialogical circles, and a proposal for multimodal creation using generative artificial intelligence. Results indicate that active methodologies, when grounded in meaningful problems and ecologies of participation, enhance student engagement, foster the circulation of multiple languages and promote shifts in traditional teacher–student roles. At the same time, they reveal tensions related to assessment culture, pedagogical time, unequal access to technology and the ambiguities of digital tools. It is concluded that active methodologies may effectively contribute to reconfiguring learning, provided they are linked to a critical, dialogical and ethical perspective rather than reduced to a technical repertoire of procedures.

Keywords: Active Methodologies. Ecologies of Participation. Digital Culture. Multiliteracies. Student Authorship.

RESÚMEN

Este artículo aborda las metodologías activas como ecologías de participación en contextos educativos permeados por la cultura digital, analizando narrativas de prácticas que reconfiguran las formas de aprender, enseñar y producir significado. Mediante un enfoque cualitativo de inspiración narrativa, se utilizan notas de campo, planes de clase, producciones estudiantiles y relatos escritos por estudiantes en un contexto escolar que busca fomentar la autonomía, la autoría y la cooperación. El marco teórico articula contribuciones de Freire, Dewey, Jenkins, Castells, Rojo, Lankshear y Knobel, Moran, Bacich y Kenski, entre otros, enfatizando la centralidad de la participación, las multialfabetizaciones y las mediaciones sociotécnicas en la educación contemporánea. Se analizan tres experiencias: un proyecto de investigación sobre la vida cotidiana, una secuencia didáctica con aula invertida y círculos dialógicos, y una propuesta de creación multimodal mediante inteligencia artificial generativa. Los resultados indican que las metodologías activas, al anclarse en problemas significativos y ecologías de participación, amplían la participación estudiantil, favorecen la

circulación de diferentes lenguajes y promueven cambios en los roles tradicionales de docentes y estudiantes. Al mismo tiempo, se destacan las tensiones relacionadas con la cultura de la evaluación, el tiempo pedagógico, las desigualdades de acceso y las ambigüedades en el uso de las tecnologías digitales. Se concluye que las metodologías activas pueden contribuir a la reconfiguración del aprendizaje, siempre que se articulen con una perspectiva crítica, dialógica y ética, y no se reduzcan a un repertorio técnico de procedimientos.

Palabras clave: Metodologías Activas. Ecologías de la Participación. Cultura Digital. Multialfabetizaciones. Autoría Estudiantil.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o debate sobre metodologias ativas ganhou centralidade em diferentes campos da educação, frequentemente associado a discursos de inovação, engajamento e protagonismo discente. Entretanto, a adoção dessas metodologias nem sempre vem acompanhada de uma reflexão mais profunda sobre as ecologias de participação em que se inscrevem, os modos de circulação dos discursos e os rearranjos que produzem nas relações pedagógicas. Em muitos casos, o vocabulário da “atividade” e do “protagonismo” é incorporado por documentos oficiais, programas formativos e materiais didáticos sem que se questionem suas bases teóricas, suas implicações políticas e suas condições concretas de realização.

Paralelamente, a expansão da cultura digital, marcada por fluxos informacionais intensos, práticas colaborativas em rede e mediações algorítmicas, reconfigura as formas de produzir, distribuir e legitimar saberes. Sujeitos aprendem em ambientes híbridos, nos quais interagem com outras pessoas, com plataformas digitais e com sistemas automatizados. Nesse cenário, não se trata apenas de utilizar recursos tecnológicos em sala de aula, mas de repensar a própria compreensão de aprendizagem, autoria e participação.

A hipótese que orienta este artigo é que as metodologias ativas podem ser compreendidas como ecologias de participação, nas quais práticas de investigação, criação e colaboração se articulam a determinadas condições sociotécnicas, culturais e institucionais. Em vez de um conjunto de técnicas aplicáveis a qualquer contexto, elas são vistas como arranjos concretos que mobilizam sujeitos, linguagens, tempos, espaços e tecnologias em torno de problemas significativos.

Com base nessa perspectiva, busca-se responder às seguintes questões: de que modo determinadas experiências pedagógicas sustentadas em metodologias ativas reconfiguram a aprendizagem em contextos educativos marcados pela cultura digital? Quais formas de participação são favorecidas e quais tensões emergem? Como estudantes e docentes produzem sentidos sobre essas experiências?

Para tanto, mobiliza-se uma abordagem qualitativa de inspiração narrativa, que toma práticas pedagógicas concretas como lugar de produção de conhecimento. Três propostas são analisadas: um projeto investigativo sobre o cotidiano, uma sequência com sala de aula invertida e rodas dialógicas e uma experiência de criação multimodal com uso de inteligência artificial generativa. Em todas elas, estudantes são convocados a investigar, argumentar, criar e compartilhar, em interação constante com pares, docentes e tecnologias.

O artigo organiza-se em cinco seções, além desta introdução. Na primeira, discute-se o conceito de metodologias ativas articulado à noção de ecologias de participação. Na segunda,

examinam-se reconfigurações da aprendizagem na cultura digital, com ênfase em multiletramentos e tecnodiscursividade. Na terceira, apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa. Na quarta, analisam-se as narrativas de práticas. Na quinta, discutem-se implicações e tensões dessas experiências. Por fim, nas considerações finais, são sintetizadas contribuições e apontados desdobramentos possíveis para a formação docente e para a pesquisa em educação.

2 METODOLOGIAS ATIVAS E PARTICIPAÇÃO

A literatura especializada costuma associar metodologias ativas à centralidade do estudante no processo de aprendizagem, à resolução de problemas, ao trabalho colaborativo e à integração entre teoria e prática. Moran destaca que tais metodologias envolvem “aprendizagens significativas, personalizadas e colaborativas”, nas quais o estudante atua como sujeito que investiga, decide, cria e compartilha (MORAN, 2015). Bacich e Moran enfatizam a necessidade de articular metodologias ativas com o uso crítico de tecnologias digitais, considerando múltiplos tempos e espaços educativos (BACICH; MORAN, 2018).

Contudo, a ideia de “protagonismo discente” pode ser esvaziada quando é tratada apenas como deslocamento formal do foco da aula, sem alterações nas relações de poder, nas formas de avaliação e nas possibilidades de participação. A partir de Freire, é possível compreender que a participação não se reduz à execução de tarefas ativas, mas supõe leitura crítica da realidade, diálogo e problematização de temas socialmente relevantes (FREIRE, 2019). Nesse sentido, metodologias ativas só se tornam emancipadoras quando articuladas a uma pedagogia crítica, que reconhece estudantes como sujeitos históricos e produtores de conhecimento.

Dewey, por sua vez, associa a experiência à ação investigativa, entendendo que aprender implica experimentar, testar hipóteses, observar consequências e reconstruir significados (DEWEY, 1979). Essa perspectiva aproxima metodologias ativas de uma concepção de aprendizagem como investigação cooperativa, e não apenas como técnica de engajamento.

Quando articuladas à noção de ecologias de participação, as metodologias ativas passam a ser compreendidas como parte de um ecossistema de relações que envolve interações entre sujeitos, dispositivos, linguagens e instituições. A expressão ecologias de participação, inspirada em Jenkins e colaboradores, remete a ambientes nos quais a circulação de conteúdos, as formas de colaboração e as práticas de autoria se distribuem entre diferentes plataformas e contextos (JENKINS et al., 2009). Em tais ecologias, os sujeitos não apenas consomem mensagens, mas também as remixam, comentam, ressignificam e redistribuem.

Aplicada ao campo educacional, essa perspectiva permite deslocar a pergunta de “quais metodologias ativas utilizar?” para “que formas de participação e de circulação de sentidos determinadas metodologias possibilitam?”. Assim, mais do que um repertório fixo de estratégias, trata-se de observar que ecologias de participação são construídas em cada experiência: quem fala, quem escuta, quem decide, quem avalia, como os materiais circulam, como as vozes são legitimadas ou silenciadas.

3 CULTURA DIGITAL E RECONFIGURAÇÕES DA APRENDIZAGEM

A sociedade em rede, descrita por Castells, caracteriza-se por fluxos informacionais intensos, conexão permanente e reconfiguração das relações de produção, trabalho e comunicação (CASTELLS, 2018). Nessa configuração, a cultura digital não se limita a um conjunto de recursos tecnológicos; ela envolve modos específicos de produzir e compartilhar sentidos, valores, identidades e práticas sociais.

No campo da educação, Rojo propõe pensar os multiletramentos como práticas de leitura e escrita que mobilizam diferentes linguagens, suportes e modalidades, situadas em contextos culturais e ideológicos concretos (ROJO, 2012). Lankshear e Knobel, por sua vez, destacam que os “novos letramentos” se relacionam com formas participativas e colaborativas de cultura, nas quais sujeitos produzem, remixam e distribuem conteúdos em redes globais (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011).

A tecnodiscursividade, conceito trabalhado por Paveau, designa o modo como discursos contemporâneos são coproduzidos por humanos e dispositivos técnico-algorítmicos (PAVEAU, 2021). Plataformas digitais, sistemas de recomendação, ferramentas de edição e, mais recentemente, sistemas de inteligência artificial generativa interferem nas condições de produção, circulação e interpretação de textos. Isso implica que aprender, hoje, significa também compreender essas mediações, questionar os critérios de visibilidade e de legitimação, desenvolver competências de análise crítica de dados e discursos.

Nesse cenário, as metodologias ativas podem contribuir para reconfigurar a aprendizagem ao articular práticas de investigação, criação e colaboração com os modos de operar da cultura digital. Projetos, sequências didáticas e propostas de criação multimodal podem aproximar a escola de práticas culturais contemporâneas, nas quais estudantes já participam por meio de redes sociais, plataformas de vídeo, jogos e outras interfaces.

No entanto, não se trata de uma transposição linear entre cultura digital e escola. Há tensões importantes: desigualdades de acesso, diferenças geracionais, culturas avaliativas centradas em provas padronizadas, sobrecarga de trabalho docente, riscos de captura comercial e vigilância. Como

apontam Holmes e Tuomi, a adoção de tecnologias, inclusive de inteligência artificial na educação, exige uma perspectiva crítica que coloque em primeiro plano direitos humanos, equidade e bem comum (HOLMES; TUOMI, 2022).

Diante disso, a reconfiguração da aprendizagem não pode ser compreendida apenas como mudança de técnicas ou plataformas, mas como transformação dos modos de participação, das relações pedagógicas e dos critérios de valor atribuídos aos diferentes saberes. É nessa direção que se inscrevem as experiências relatadas e analisadas neste artigo.

Figura 1 - Quadro-síntese: relações entre conceitos-chave do artigo

Conceito	Definição Sintética	Autores	Implicações para a prática
Metodologias ativas	Arranjos pedagógicos centrados na investigação, cooperação e autoria	Moran, Bacich, Dewey	Projetos, sala invertida, rodas dialógicas
Ecologias de participação	Ambientes ampliados de colaboração e circulação de sentidos	Jenkins, Castells	Estudantes como produtores, circulação em redes
Multiletramentos	Práticas que mobilizam múltiplas linguagens e culturas	Rajo, Lankshear & Knobel	Produções multimodais, leitura crítica
Tecnodiscursividade	Discursos coproduzidos com sistemas sociotécnicos	Paveau	IA, algoritmos, plataformas, remix
Reconfigurações da aprendizagem	Mudanças nos modos de aprender e ensinar	vários	Aprendizagem distribuída e ética crítica

Fonte: Criado pelos autores (2025)

4 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa assume abordagem qualitativa, de inspiração narrativa, valorizando a experiência docente e discente como fonte legítima de conhecimento. A pesquisa narrativa compreende as histórias vividas e contadas como formas de organizar significados sobre a prática educativa, permitindo articular dimensões pessoais, sociais e institucionais (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

4.1 NOTA METODOLÓGICA

Por razões éticas e em conformidade com as diretrizes de pesquisas realizadas em contextos educativos, optou-se por não identificar nominalmente a instituição, a cidade ou quaisquer elementos que permitam a individualização dos participantes. A análise concentra-se nos processos pedagógicos, nas interações e nas ecologias de participação construídas, em consonância com a abordagem

narrativa adotada. Assim, as experiências relatadas são apresentadas de modo a preservar a confidencialidade dos sujeitos, enfatizando dimensões formativas e interpretativas da prática docente.

O contexto investigado é um ambiente escolar que, em determinado período letivo, buscou intensificar o uso de metodologias ativas articuladas à cultura digital. Participaram das experiências estudantes de diferentes turmas da educação básica, organizados em grupos de trabalho colaborativo. As propostas foram planejadas e mediadas por uma docente experiente, que atuou como professora-pesquisadora, registrando o processo em diários de campo e coletando produções estudantis, devolutivas escritas e comentários orais.

Os dados analisados incluem:

- a) registros escritos da docente durante o planejamento e a implementação das atividades;
- b) planos de aula e materiais elaborados para as propostas;
- c) produções dos estudantes (textos, roteiros, HQs, vídeos, apresentações digitais);
- d) relatos escritos pelos estudantes ao final das experiências, refletindo sobre o que aprenderam, como se sentiram e quais desafios encontraram.

A análise foi construída em três movimentos articulados. Primeiro, procedeu-se a uma leitura exploratória dos materiais, buscando identificar episódios significativos de participação, autoria e reconfiguração de papéis. Em seguida, organizaram-se as narrativas em eixos temáticos: investigação do cotidiano, sala de aula invertida e criação multimodal com inteligência artificial. Por fim, realizou-se uma análise interpretativa, articulando os episódios às categorias teóricas de ecologias de participação, multiletramentos e tecnodiscursividade.

Por se tratar de pesquisa realizada em contexto escolar, foram observados cuidados éticos, como a preservação da identidade dos participantes, o uso de nomes fictícios e a apresentação das experiências de forma a não expor individualmente estudantes ou turmas. Os excertos de falas e descrições de práticas foram selecionados com base em sua relevância para a discussão, procurando manter o equilíbrio entre densidade analítica e respeito à privacidade dos sujeitos.

4.2 NARRATIVAS DE PRÁTICAS

4.2.1 Projeto de investigação do cotidiano

A primeira experiência analisada consistiu em um projeto de investigação do cotidiano, desenvolvido ao longo de várias semanas. O ponto de partida foi uma pergunta aberta: “Que questões do nosso entorno merecem ser investigadas e discutidas na escola?”. A partir dessa provocação, os estudantes, organizados em pequenos grupos, mapearam temas presentes em suas vidas: mobilidade

urbana, relações de trabalho, uso de redes sociais, saúde mental, desigualdades, preservação ambiental, entre outros.

Cada grupo escolheu um tema e formulou uma pergunta orientadora, transformando a curiosidade inicial em problema investigável. Em seguida, planejou-se um percurso de pesquisa que incluía: levantamento de informações em diferentes fontes, análise de dados, produção de textos sintéticos e preparação de um produto final a ser compartilhado com a comunidade escolar. O produto poderia assumir formatos variados: painel digital, apresentação interativa, vídeo ensaístico, HQ, entre outros.

A metodologia combinou elementos de aprendizagem baseada em projetos e de investigação orientada. Em vez de um roteiro rígido, a docente propôs etapas gerais e acompanhou os grupos em encontros presenciais e momentos de trabalho autônomo. Ao longo do processo, estudantes foram convidados a registrar escolhas, dificuldades e descobertas.

As narrativas produzidas indicam que a construção coletiva das perguntas e o vínculo com problemas do cotidiano favoreceram uma participação mais intensa de estudantes que, em outras atividades, mantinham postura mais silenciosa. Em um dos grupos, por exemplo, a discussão sobre o impacto das redes sociais na autoimagem levou à produção de um vídeo em que os próprios estudantes narravam situações vividas, intercaladas com dados estatísticos e referências a pesquisas encontradas.

Do ponto de vista das ecologias de participação, o projeto mobilizou diferentes espaços e linguagens. As pesquisas foram realizadas em bibliotecas físicas e ambientes *online*; as discussões aconteceram em sala de aula, em corredores, em grupos de mensagens; os produtos finais circularam em ambiente escolar e em redes sociais, alcançando familiares e colegas de outras turmas. A aprendizagem não se restringiu ao momento formal da aula, espalhando-se por tempos e espaços múltiplos.

4.2.2 Sequência com sala de aula invertida e rodas dialógicas

A segunda experiência articulou sala de aula invertida e rodas dialógicas. Em vez de iniciar o trabalho com exposição da docente, propôs-se que os estudantes tivessem contato prévio com materiais introdutórios em formato de vídeos curtos, textos de divulgação científica e infográficos, disponíveis em ambiente virtual da escola.

Esses materiais apresentavam conceitos básicos sobre o tema em estudo e sugeriam perguntas para orientar a leitura e a escuta. A orientação era que os estudantes registrassem, em caderno ou em ambiente digital, dúvidas, estranhamentos, relações com a própria vida e questões que julgassem relevantes para discussão coletiva.

Nos encontros presenciais, o tempo de aula foi dedicado a rodas dialógicas. Sentados em círculo, estudantes e docente partilhavam suas anotações, formulavam perguntas, contestavam ideias, traziam exemplos de notícias, experiências e referências culturais. A docente atuava como mediadora, propondo problemas, ajudando a aprofundar argumentos, retomando conceitos teóricos quando necessário.

Um aspecto central dessa experiência foi a mudança na distribuição da fala. Se, em aulas expositivas tradicionais, a voz docente tende a ocupar a maior parte do tempo, nas rodas dialógicas observou-se maior circulação da palavra entre os estudantes. Alguns relatos indicam que essa redistribuição não ocorreu de forma automática nem homogênea: foi preciso negociar regras de escuta, estabelecer tempos de fala, intervir diante de interrupções e comentários depreciativos.

Na percepção da docente, a combinação entre preparo prévio e discussão presencial favoreceu a formulação de perguntas mais elaboradas e o estabelecimento de relações entre conhecimentos escolares e experiências extraescolares. Estudantes passaram a mencionar episódios vividos, conteúdos encontrados em redes digitais, filmes, músicas e produções culturais diversas, reconfigurando a aula como espaço de diálogo entre saberes.

A sala de aula invertida, nesse contexto, não foi entendida apenas como deslocamento do momento de exposição de conteúdos, mas como reorganização do tempo pedagógico em função do diálogo. O tempo presencial foi reservado à interação, à problematização e à elaboração conjunta, e não à repetição de conteúdos que poderiam ser acessados de forma autônoma.

4.2.3 Criação multimodal com inteligência artificial generativa

A terceira experiência analisada envolveu a criação de produções multimodais com apoio de ferramentas de inteligência artificial generativa. O objetivo era explorar as possibilidades de criação e, ao mesmo tempo, problematizar questões éticas relacionadas à autoria, aos vieses algorítmicos e à circulação de imagens e textos gerados por sistemas automatizados.

Em pequenos grupos, os estudantes foram convidados a escolher um tema previamente discutido nas rodas dialógicas e a transformá-lo em narrativa multimodal. Cada grupo poderia optar por produzir HQ, vídeo curto, *podcast* com roteiro dramatizado ou apresentação interativa. As ferramentas de inteligência artificial poderiam ser utilizadas para roteirização, revisão de textos, geração de imagens ou criação de personagens, desde que as escolhas fossem explicitadas e posteriormente analisadas.

O processo foi organizado em três momentos. No primeiro, os grupos definiram o enfoque e o formato da produção, esboçando um roteiro. No segundo, realizaram experimentos com ferramentas

de inteligência artificial, comparando resultados, identificando limitações e registrando impressões. No terceiro, integraram os materiais em um produto final, que foi apresentado à turma e debatido em plenária.

As narrativas de estudantes revelam fascínio diante da rapidez de geração de textos e imagens, mas também desconfiança quanto à qualidade, à originalidade e à adequação das respostas. Em um dos relatos, um estudante comenta que as imagens geradas “ficavam bonitas, mas às vezes não tinham nada a ver com o que a gente queria dizer”. Outro grupo relata ter rejeitado um roteiro sugerido pela ferramenta por considerá-lo estereotipado e distante do contexto vivido.

Esses episódios mostram que a presença da inteligência artificial não substituiu a autoria dos estudantes; ao contrário, exigiu mais decisões, critérios e posicionamentos. A docência consistiu em ajudar a explicitar essas escolhas, promovendo discussões sobre responsabilidade, direitos autorais, opacidades algorítmicas e implicações sociais do uso dessas tecnologias na educação.

Do ponto de vista das ecologias de participação, a experiência evidenciou que sistemas de inteligência artificial passam a integrar o conjunto de agentes que intervêm na produção discursiva, ao lado de humanos e plataformas digitais. A aprendizagem, nesse caso, envolveu também a capacidade de dialogar criticamente com essas ferramentas, apropriando-se delas sem perder a dimensão ética e política do processo educativo.

5 DISCUSSÃO

As três experiências analisadas permitem observar como as metodologias ativas podem reconfigurar a aprendizagem quando compreendidas como ecologias de participação. Em primeiro lugar, nota-se um deslocamento da centralidade da exposição docente para processos de investigação, discussão e criação. Estudantes são convocados a formular perguntas, a problematizar temas do cotidiano, a buscar informações em diferentes fontes, a articular conceitos e experiências, a produzir narrativas multimodais.

Esse deslocamento não é apenas metodológico, mas epistemológico. Ao tratar estudantes como produtores de conhecimento, e não apenas como receptores, as experiências aproximam-se de uma pedagogia crítica, em que aprender significa ler o mundo e agir sobre ele (FREIRE, 2019). Nos projetos analisados, os temas não eram exteriores à vida dos estudantes, mas derivavam de questões sentidas em suas trajetórias. Isso favoreceu a construção de vínculos afetivos e cognitivos com as tarefas, ampliando o engajamento.

Em segundo lugar, as ecologias de participação construídas nas experiências envolveram múltiplas linguagens e espaços. As práticas se distribuíram entre sala de aula, ambientes virtuais,

redes sociais, bibliotecas, espaços de convivência. Essa distribuição reforça o que autores dos multiletramentos apontam: a aprendizagem, hoje, ocorre em redes ampliadas, nas quais se cruzam textos, imagens, sons e interações (ROJO, 2012; LANKSHEAR; KNOBEL, 2011). As produções multimodais mostram que estudantes operam com relativa familiaridade em tais ecologias, mas também evidenciam a necessidade de mediação docente para aprofundar análises e evitar simplificações.

Em terceiro lugar, as experiências revelam tensões importantes. Apesar do entusiasmo inicial, a implementação das metodologias ativas encontrou limites na organização institucional do tempo e da avaliação. Projetos de investigação e criações multimodais demandam tempo para planejamento, pesquisa, produção e revisão. Em contextos marcados por currículos extensos, calendários apertados e cultura avaliativa centrada em provas, essa demanda pode gerar sobrecarga e sensação de urgência permanente, tanto para docentes quanto para estudantes.

Ademais, as ecologias de participação construídas não são homogêneas. Há estudantes com mais familiaridade com tecnologias digitais, maior disponibilidade de acesso em casa, mais confiança para falar em público; outros, ao contrário, enfrentam dificuldades de conexão, restrições de tempo e menor capital cultural para se movimentar em certos ambientes discursivos. Sem atenção a essas desigualdades, as metodologias ativas podem reforçar assimetrias, em vez de reduzi-las.

No caso específico da inteligência artificial generativa, os relatos mostram ambivalência. De um lado, as ferramentas são percebidas como recursos potentes para experimentar, testar ideias, visualizar possibilidades. De outro, suscitam dúvidas sobre dependência, desinformação, homogeneização de discursos e invisibilidade do trabalho humano. Esses elementos dialogam com as análises de Holmes e Tuomi sobre a necessidade de integrar discussões éticas ao uso de inteligência artificial na educação, evitando tanto o entusiasmo acrítico quanto o rejeicionismo absoluto (HOLMES; TUOMI, 2022).

Por fim, destaca-se o papel da docência nas ecologias de participação. Longe de ser substituída por tecnologias ou plataformas, a atuação docente torna-se ainda mais complexa: planejar percursos abertos, acolher temas emergentes, mediar conflitos, apoiar estudantes com necessidades distintas, articular diferentes linguagens, conectar experiências a referenciais teóricos, gerir tempos e espaços variados. As metodologias ativas, nesse sentido, não simplificam o trabalho docente; ao contrário, exigem formação sólida e condições institucionais adequadas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo buscou compreender as metodologias ativas como ecologias de participação, analisando narrativas de práticas que reconfiguram a aprendizagem em contexto escolar marcado pela cultura digital. As três experiências examinadas mostraram que, quando articuladas a problemas significativos e sustentadas por uma perspectiva crítica, as metodologias ativas podem ampliar o engajamento, favorecer a autoria discente, promover o diálogo entre saberes escolares e experiências extraescolares e diversificar as formas de produção de sentidos.

Ao mesmo tempo, as narrativas evidenciaram que tais ecologias de participação se constroem em meio a tensões: desigualdades de acesso às tecnologias, limites de tempo pedagógico, pressões avaliativas, ambivalências diante da presença de sistemas de inteligência artificial. A adoção de metodologias ativas, portanto, não pode ser tratada como solução técnica para problemas complexos, mas requer análise cuidadosa das condições concretas de cada contexto.

Do ponto de vista teórico, a articulação entre metodologias ativas, ecologias de participação, multiletramentos e tecnodiscursividade permite deslocar o foco de um elenco de técnicas para a compreensão dos arranjos sociotécnicos que sustentam as práticas educativas. Tal articulação contribui para enriquecer o debate sobre inovação pedagógica, evitando tanto a adesão acrítica quanto a rejeição genérica às mudanças em curso.

Quanto às implicações para a formação docente, os resultados indicam a necessidade de investir em processos formativos que integrem estudo teórico, análise de práticas e produção compartilhada de propostas. É fundamental que docentes tenham tempo e condições para planejar, experimentar, avaliar e reformular experiências com metodologias ativas, em diálogo com seus pares e com os estudantes.

Como desdobramento, sugerem-se pesquisas futuras que ampliem a análise para outros níveis de ensino e áreas de conhecimento, bem como investigações que explorem, em maior detalhe, os efeitos de políticas institucionais, culturas avaliativas e programas de formação sobre a qualidade das ecologias de participação construídas em contextos educativos.

Mais do que um conjunto de procedimentos, as metodologias ativas, compreendidas como ecologias de participação, convidam a pensar a escola como espaço de investigação, criação e diálogo, no qual estudantes e docentes constroem, juntos, outros modos de aprender e de habitar a cultura digital.

REFERÊNCIAS

- BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- CASTELLS, M. A sociedade em rede. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- DEWEY, J. Experiência e educação. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1979.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- HOLMES, W.; TUOMI, I. Artificial intelligence in education. In: HOLMES, W.; PORAYSKA-POMSTA, K.; HOLSTEIN, K. (org.). Artificial intelligence and education: critical perspectives and practices. London: UCL Press, 2022. p. 15-38.
- JENKINS, H. et al. Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century. Cambridge: MIT Press, 2009.
- KENSKI, V. M. Tecnologias e tempo docente. 6. ed. Campinas: Papirus, 2013.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. New literacies: everyday practices and social learning. 3. ed. Maidenhead: Open University Press, 2011.
- MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 23-35.
- PAVEAU, M.-A. Linguagem e moral: uma ética das palavras. Campinas: Pontes, 2021.
- ROJO, R. (org.). Escola conectada: os multiletramentos e as TIC. São Paulo: Parábola, 2012.