

A SEMIÓTICA DO SEMIÁRIDO: NARRATIVAS DIGITAIS E REDES SOCIAIS COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS CONTEXTUALIZADAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

THE SEMIOTICS OF THE SEMIARID: DIGITAL NARRATIVES AND SOCIAL
MEDIA AS CONTEXTUALIZED PEDAGOGICAL TOOLS IN RURAL EDUCATION

LA SEMIÓTICA DEL SEMIÁRIDO: NARRATIVAS DIGITALES Y REDES
SOCIALES COMO HERRAMIENTAS PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN RURAL

Paulo Roberto Ramos¹
Rodrigo Almeida Ferreira²
Andreza Monteiro Cavalcante³
Michael Douglas Alves dos Santos⁴
Fernando Pereira Coelho⁵
Pedro Paulo da Cunha⁶
Raimundo Ribeiro Galvão Filho⁷
Natália Gomes de Carvalho Freitas⁸
Maria Eliete Ribeiro de Araújo⁹
Débora Cíntia Oliveira da Silva¹⁰
Antonione Antunes dos Santos¹¹
Maria Auxiliadora dos Santos Alves¹²
Geovani Dionísio Coelho¹³
Ivoneide Almeida Garcia¹⁴
Maria Miryam da Silva Alves¹⁵

1

RESUMO: Este artigo apresenta uma revisão integrativa de literatura com o objetivo de investigar de que modo a produção audiovisual amadora realizada por jovens do Semiárido brasileiro constitui uma forma de letramento crítico multimodal capaz de subverter estereótipos historicamente atribuídos ao território e de funcionar como instrumento de investigação científica contextualizada. O corpus analítico é composto por 28 artigos selecionados em seis bases de dados internacionais e nacionais, Scopus, Web of Science, ERIC, ProQuest, SciELO e Redalyc, com busca realizada entre novembro de 2025 e março de 2026, seguindo protocolo adaptado de Whittemore e Knafl (2005) com diretrizes PRISMA. A análise temática identificou quatro eixos estruturantes: letramento multimodal e semiótica social; narrativa digital, identidade e pertencimento; tecnologia,

¹ Docente da Universidade Federal do Vale do São Francisco - (UNIVASF).

² Discente do PPGDiDeS da Universidade Federal do Vale do São Francisco.

³ Discente do PPGDiDeS da Universidade Federal do Vale do São Francisco.

⁴ Discente do PPGESA da Universidade do Estado da Bahia - (UNEB).

⁵ Mestre pelo PPGDiDeS da Universidade Federal do Vale do São Francisco.

⁶ Discente do PPGDiDeS da Universidade Federal do Vale do São Francisco.

⁷ Discente do PPGDiDeS da Universidade Federal do Vale do São Francisco.

⁸ Discente do PPGDiDeS da Universidade Federal do Vale do São Francisco.

⁹ Discente do PPGDiDeS da Universidade Federal do Vale do São Francisco.

¹⁰ Especialista em Saúde Pública pela FABEX.

¹¹ Discente do doutorado do PPGADT da UNIVASF.

¹² Servidora da Universidade Federal do Vale do São Francisco.

¹³ Especialista em Agricultura Orgânica pela Faveni.

¹⁴ Servidora da Universidade Federal do Vale do São Francisco.

¹⁵ Discente do PPGDiDeS da Universidade Federal do Vale do São Francisco.

engajamento e aprendizagem científica; e afetividade e agência epistêmica. Os resultados evidenciam que práticas pedagógicas que integram composição multimodal, storytelling digital e saberes territoriais promovem deslocamentos significativos nas relações de poder simbólico que historicamente subalternizaram os sujeitos rurais. A partir da síntese integrativa, propõe-se o framework Investigação Audiovisual Situada (IAS), estruturado em três dimensões: Curadoria Territorial, Composição Multimodal e Disseminação Reflexiva. Conclui-se que a semiótica do território pode e deve ser mobilizada como dispositivo pedagógico emancipatório, com implicações diretas para a formação docente, o currículo das escolas do campo e as políticas públicas de educação contextualizada.

Palavras-chave Letramento Crítico. Agência Epistêmica. Produção Audiovisual. Pedagogia Contextualizada. Identidade Territorial.

ABSTRACT: This article presents an integrative literature review aimed at investigating how amateur audiovisual production by young people from the Brazilian Semi-arid region constitutes a form of critical multimodal literacy capable of subverting historically attributed stereotypes and functioning as a contextualized scientific investigation tool. The analytical corpus comprises 28 articles selected from six international and national databases, Scopus, Web of Science, ERIC, ProQuest, SciELO and Redalyc, with searches conducted between November 2025 and March 2026, following a protocol adapted from Whittemore and Knafl (2005) with PRISMA guidelines. Thematic analysis identified four structuring axes: multimodal literacy and social semiotics; digital narrative, identity and belonging; technology, engagement and scientific learning; and affectivity and epistemic agency. Results show that pedagogical practices integrating multimodal composition, digital storytelling and territorial knowledge promote significant shifts in the symbolic power relations that have historically subalternized rural subjects. From the integrative synthesis, the Situated Audiovisual Investigation (SAI) framework is proposed, structured around three dimensions: Territorial Curation, Multimodal Composition and Reflective Dissemination. It is concluded that the semiotics of territory can and should be mobilized as an emancipatory pedagogical device, with direct implications for teacher education, rural school curricula and public policies on contextualized education.

2

Keywords: Critical Literacy. Epistemic Agency. Audiovisual Production. Contextualized Pedagogy. Territorial Identity.

RESUMEN: Este artículo presenta una revisión integrativa de la literatura con el objetivo de investigar de qué manera la producción audiovisual amateur realizada por jóvenes del Semiárido brasileño constituye una forma de alfabetización crítica multimodal capaz de subvertir estereotipos históricamente atribuidos al territorio y de funcionar como instrumento de investigación científica contextualizada. El corpus analítico está compuesto por 28 artículos seleccionados en seis bases de datos internacionales y nacionales: Scopus, Web of Science, ERIC, ProQuest, SciELO y Redalyc, con búsqueda realizada entre noviembre de 2025 y marzo de 2026, siguiendo un protocolo adaptado de Whittemore y Knafl (2005) con directrices PRISMA. El análisis temático identificó cuatro ejes estructurantes: alfabetización multimodal y semiótica social; narrativa digital, identidad y pertenencia; tecnología, compromiso y aprendizaje científico; y afectividad y agencia epistémica. Los resultados evidencian que las prácticas pedagógicas que integran composición multimodal, storytelling digital y saberes territoriales promueven desplazamientos significativos en las relaciones de poder simbólico que históricamente han subalternizado a los sujetos rurales. A partir de la síntesis integrativa, se propone el marco Investigación Audiovisual Situada (IAS), estructurado en tres dimensiones: Curaduría Territorial, Composición Multimodal y Difusión Reflexiva. Se concluye que la semiótica del territorio puede y debe ser movilizada como un dispositivo pedagógico emancipador, con implicaciones directas para la formación docente, el

currículo de las escuelas rurales y las políticas públicas de educación contextualizada.

Palabras clave: Alfabetización crítica. Agencia epistémica. Producción audiovisual. Pedagogía contextualizada. Identidad territorial.

1 INTRODUÇÃO

A escola localizada em territórios rurais periféricos, e muito especificamente aquela situada no Semiárido brasileiro, carrega uma contradição estrutural que nenhuma política curricular, por mais bem-intencionada que seja, conseguiu até o momento resolver de maneira satisfatória: ela existe para educar sujeitos cujos saberes, práticas e vínculos territoriais foram historicamente classificados, pelos próprios instrumentos que a escola utiliza, como déficits a superar, e não como matrizes epistemológicas a valorizar.

Essa arquitetura de subalternidade não opera apenas no nível das políticas educacionais explícitas; ela se sedimenta nas gramáticas dos materiais didáticos, nos critérios de avaliação, nas expectativas docentes e, o que é talvez mais grave, nas percepções que os próprios estudantes desenvolvem acerca da relevância ou irrelevância de seus saberes territoriais para o que a escola denomina conhecimento legítimo. O resultado é uma forma peculiar de violência epistêmica silenciosa, na qual o aprendizado escolar é vivido como uma negociação em que o preço da competência reconhecida é, com frequência, a desqualificação da experiência vivida.

É nesse quadro de tensão que as tecnologias digitais de produção e circulação de narrativas audiovisuais se inserem como variável simultaneamente perturbadora e promissora. A expansão do acesso a dispositivos móveis com capacidade de registro e edição de vídeo, combinada com a capilaridade das plataformas de redes sociais, criou condições técnicas para que sujeitos historicamente excluídos dos circuitos de produção simbólica passassem a produzir e disseminar representações de si mesmos e de seus territórios sem a mediação obrigatória das instituições culturais hegemônicas.

Todavia, esse fenômeno não é, por si mesmo, emancipatório: ele pode tanto abrir brechas para contra-narrativas territorialmente situadas quanto reproduzir, em novos suportes, os mesmos padrões estéticos e ideológicos que sempre definiram o Semiárido pela falta. O que determina a direção desse processo é, de maneira decisiva, a qualidade da mediação pedagógica que acompanha o uso dessas ferramentas, o que coloca a questão da formação docente e do desenho curricular no centro do problema (WUTHNOW, 2023; VU; WARSCHAUER; YIM, 2019).

A convergência entre letramento crítico, produção audiovisual e educação contextualizada tem sido investigada de maneira crescente na literatura internacional, especialmente no campo do digital storytelling, da multimodal literacy e da critical digital literacy. Esses campos compartilham um pressuposto fundamental: a linguagem não é um veículo neutro para a transmissão de conteúdos preexistentes, mas um sistema de produção de sentido que carrega marcas de poder, de pertencimento e de visão de mundo, e que, portanto, nunca é pedagogicamente inocente (GREGORI-SIGNES, 2014; MNYANDA; MBELANI, 2018).

Quando um jovem do Sertão utiliza uma câmera de celular para registrar a paisagem da caatinga, entrevistar um agricultor sobre práticas agroecológicas ou narrar em vídeo a história de sua comunidade, ele não está apenas desenvolvendo habilidades técnicas de edição; está operando um gesto semiótico de reapropriação territorial, no qual o olhar, a voz e o espaço se tornam simultaneamente objeto e instrumento de conhecimento. Reconhecer esse gesto como forma legítima de investigação científica contextualizada é o desafio que este artigo se propõe a enfrentar.

A especificidade do Semiárido brasileiro como território pedagógico confere a essa discussão uma urgência que vai além do interesse acadêmico. Com extensão superior a um milhão de quilômetros quadrados, população de aproximadamente 28 milhões de pessoas, biodiversidade ímpar e patrimônio cultural de extraordinária riqueza, a região foi historicamente construída no imaginário nacional e nos currículos escolares como sinônimo de carência, atraso e vulnerabilidade climática.

Essa construção discursiva, perpetuada em livros didáticos, telenovelas, políticas emergenciais e discursos de desenvolvimento, tem efeitos concretos e mensuráveis sobre a autoestima dos estudantes, sobre as expectativas que os professores projetam sobre eles e sobre os horizontes de futuro que a escola consegue ou não consegue oferecer. Contrapor a essa narrativa hegemônica uma semiótica produzida de dentro do território, que valorize a convivência com o Semiárido como tecnologia social, a caatinga como bioma e a cultura sertaneja como patrimônio epistemológico, é uma tarefa que não pode depender da boa vontade individual de professores isolados; ela exige quadros teóricos, metodológicos e curriculares que lhe deem sustentação sistemática e institucional.

É nesse contexto que a presente revisão integrativa de literatura se insere e justifica. A questão que a organiza, como a produção audiovisual amadora de jovens do Semiárido pode

constituir letramento crítico multimodal capaz de subverter estereótipos e funcionar como ferramenta de investigação científica contextualizada, não é apenas uma questão pedagógica; é uma questão epistemológica, política e cultural, que demanda respostas igualmente complexas e multidimensionais.

O método da revisão integrativa, tal como proposto por Whittemore e Knafl (2005) e desenvolvido por Mendes, Silveira e Galvão (2008) e Souza, Silva e Carvalho (2010), oferece precisamente a capacidade de reunir e sintetizar literaturas de diferentes tradições disciplinares, produzindo uma compreensão que nenhuma delas, isoladamente, poderia alcançar. O resultado esperado não é um mapa exaustivo da literatura existente, mas uma proposição teórico-metodológica original que possa orientar futuras pesquisas e intervenções pedagógicas situadas no território sertanejo.

A estrutura do artigo foi organizada para corresponder a essa ambição analítica. Após a apresentação do percurso metodológico, os resultados são expostos em quatro eixos temáticos que capturam as dimensões mais produtivas da literatura revisada. A discussão mobiliza esses eixos para propor o framework Investigação Audiovisual Situada (IAS), estruturado nas dimensões de Curadoria Territorial, Composição Multimodal e Disseminação Reflexiva. A conclusão aponta as implicações do estudo para a formação de professores, para o desenho curricular das escolas do campo e para a agenda de pesquisa em educação contextualizada. Ao longo de todo o percurso, o argumento central é que o Semiárido possui uma semiótica própria, densa, complexa e pedagogicamente potente, que a escola precisa aprender a reconhecer, a ensinar e a aprender.

2. METODOLOGIA

2.1 Tipo de Revisão e Referencial Metodológico

Este estudo adota a revisão integrativa de literatura como abordagem metodológica central. Na definição de Whittemore e Knafl (2005), esse tipo de revisão se distingue por sua capacidade de incluir simultaneamente estudos teóricos e empíricos, permitindo uma síntese mais abrangente de um determinado fenômeno a partir de múltiplas perspectivas disciplinares.

Diferentemente da revisão sistemática clássica, orientada predominantemente para a avaliação de eficácia de intervenções, a revisão integrativa é especialmente adequada para objetos de investigação que se situam na intersecção de campos disciplinares distintos e que ainda não possuem uma base empírica suficientemente consolidada para sustentar análises de

metassíntese quantitativa (WHITTEMORE; KNAFL, 2005, p. 547). Essa característica a torna o método mais apropriado para o objeto do presente estudo, dado que a articulação entre produção audiovisual, letramento crítico e educação contextualizada no Semiárido constitui um campo emergente em processo de constituição teórica.

O protocolo metodológico adotado incorpora adicionalmente as diretrizes do PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), com adaptações que preservam a natureza integrativa e pluralista do método. Esse diálogo entre os dois referenciais, proposto de maneira explícita por Mendes, Silveira e Galvão (2008) e operacionalizado por Souza, Silva e Carvalho (2010), garante tanto a transparência e a replicabilidade do processo de seleção, elementos essenciais para a validade científica da revisão, quanto a abertura interpretativa necessária ao tratamento de um corpus heterogêneo em termos de natureza, tradição disciplinar e abordagem metodológica. Essa combinação não é eclética; ela é epistemologicamente coerente com um objeto que resiste às simplificações metodológicas unidisciplinares.

2.2 Protocolo de Busca, Descritores e Bases de Dados

As buscas foram realizadas entre novembro de 2025 e março de 2026, em seis bases de dados: Scopus, Web of Science e ERIC, de abrangência predominantemente internacional, e ProQuest, SciELO e Redalyc, com ênfase em produções ibero-americanas e latino-americanas. Essa composição foi deliberada: ela buscou garantir tanto a interlocução com as discussões mais avançadas dos campos do letramento multimodal e do digital storytelling, predominantemente produzidas em língua inglesa, quanto a ancoragem nas reflexões sobre educação do campo, pedagogia contextualizada e territorialidade que emergem com maior densidade nas revistas latino-americanas.

Os descritores foram organizados em combinações booleanas e aplicados nos campos de título, resumo e palavras-chave. Em inglês, foram utilizados: "multimodal literacy", "digital storytelling", "critical digital literacy", "audiovisual production", "place-based education", "epistemic agency" e "semiarid education". Em português: "letramento multimodal", "narrativa digital", "produção audiovisual", "educação do campo", "letramento crítico digital", "Semiárido" e "agência epistêmica". Em espanhol: "alfabetización multimodal", "narrativa digital", "producción audiovisual", "educación rural" e "agencia epistémica". Todas as combinações empregaram os operadores AND para intersecções temáticas e OR para ampliar a cobertura de termos sinônimos ou correlatos.

Os critérios de inclusão exigiram que os artigos: (a) estivessem publicados em periódicos com revisão por pares; (b) abordassem, direta ou indiretamente, a intersecção entre tecnologias digitais, produção de narrativas audiovisuais ou multimodais e processos de aprendizagem; (c) apresentassem fundamentação teórica compatível com os eixos analíticos da pesquisa; (d) estivessem disponíveis em texto completo nas línguas portuguesa, inglesa ou espanhola. Foram excluídos trabalhos de conclusão de curso, teses, dissertações, editoriais, cartas e revisões sem critérios explícitos de seleção, bem como artigos cujo foco central fosse exclusivamente tecnológico, sem articulação com processos pedagógicos ou epistêmicos.

2.3 Processo de Seleção e Análise

O processo de seleção seguiu quatro fases progressivas de refinamento. Na fase de identificação, a varredura ampla nas seis bases, sem filtros adicionais, gerou 279 registros. A triagem por título e resumo reduziu esse universo a 87 artigos com relevância temática confirmada. A leitura integral dos textos pré-selecionados resultou em 41 artigos elegíveis, dos quais 13 foram excluídos na etapa de análise de conteúdo por sobreposição temática excessiva, baixa densidade teórica ou incompatibilidade com os eixos analíticos. O corpus final de 28 artigos, sendo 25 de natureza teórica ou teórico-empírica e três de caráter predominantemente metodológico, foi submetido a análise temática em duas etapas: uma primeira rodada de codificação aberta, seguida de codificação focalizada com verificação de consistência interjuízes, que alcançou índice de concordância de 89%.

7

A tabela a seguir sistematiza o protocolo de busca em suas cinco fases sequenciais, permitindo a visualização integral do percurso que conduziu à constituição do corpus analítico e assegurando a transparência e a replicabilidade do processo de seleção.

Tabela 1. Protocolo de busca e seleção do corpus da revisão integrativa.

Fase do Protocolo	Bases Consultadas	Descritores Principais	Resultados (n)	Critérios Aplicados
Identificação inicial	Scopus, WoS, ERIC, ProQuest, SciELO, Redalyc	Combinações booleanas em PT, EN e ES	279	Varredura ampla sem filtros temáticos adicionais
Triagem por título e resumo	Todas as bases	Leitura de metadados e palavras-chave	87	Relevância temática confirmada; idioma PT, EN ou ES

Elegibilidade por texto completo	Todas as bases	Leitura integral dos artigos pré-selecionados	41	Revisão por pares; disponibilidade de texto completo
Exclusão por análise de conteúdo	Todas as bases	Codificação temática e verificação de pertinência	13 excluídos	Sobreposição excessiva; baixa densidade teórica
Corpus final incluído	Todas as bases	Análise integrativa em dois estágios	28	Compatibilidade com os quatro eixos temáticos

Fonte: Elaborado pelos autores (2026), com base em Whittemore e Knafl (2005), Mendes, Silveira e Galvão (2008) e diretrizes PRISMA.

A taxa de inclusão final de aproximadamente 10% em relação ao universo inicial não indica escassez bibliográfica no sentido absoluto; ela reflete, antes, a especificidade do objeto investigado e o rigor dos critérios aplicados. A literatura que articula, de maneira simultânea e integrada, produção audiovisual, letramento crítico e educação em territórios periféricos rurais ainda é relativamente restrita, o que confere ao presente estudo um posicionamento pioneiro no campo.

A predominância de artigos teóricos ou teórico-empíricos no corpus (25 de 28) é coerente com a fase de desenvolvimento em que se encontra o campo: antes de ser operacionalizado empiricamente em escala, o objeto demanda construção conceitual rigorosa, tarefa à qual esta revisão se dedica. A natureza metodológica dos três artigos restantes, especialmente Whittemore e Knafl (2005), Mendes, Silveira e Galvão (2008) e Souza, Silva e Carvalho (2010), justifica sua inclusão pelo papel estruturante que desempenham no próprio protocolo da revisão.

3. RESULTADOS

Os 28 artigos que compõem o corpus analítico desta revisão foram organizados em quatro eixos temáticos que capturam as dimensões mais recorrentes e teoricamente produtivas da literatura sobre letramento crítico multimodal, narrativa digital e educação contextualizada. Esses eixos não funcionam como compartimentos disciplinares fechados; os artigos frequentemente transitam entre dois ou mais deles, o que é, em si mesmo, um dado analítico de primeira ordem: a natureza do objeto investigado exige uma perspectiva inter e transdisciplinar que nenhum campo isolado consegue sustentar. A apresentação dos resultados respeita a

especificidade interna de cada eixo sem perder de vista as tensões e as articulações que os conectam em uma trama conceitual coerente.

3.1 Eixo 1: Letramento Multimodal e Semiótica Social

O primeiro eixo concentra a produção teórica mais densa do corpus e reúne os artigos que tratam do letramento multimodal como campo epistemológico, interrogando as implicações pedagógicas de um conceito de linguagem que reconhece na imagem, no som, no movimento e no gesto formas igualmente legítimas e complexas de produção de sentido. A premissa que organiza esse eixo é simples em sua formulação e radical em suas consequências: se os sistemas de significação são múltiplos e a escolarização privilegia sistematicamente apenas um deles, a escrita alfabética, então toda a arquitetura da avaliação escolar, do material didático e da formação docente está fundada sobre uma redução epistemológica que precisa ser nomeada e questionada (GREGORI-SIGNES, 2014; PATTY, 2025).

Gregori-Signes (2014), em estudo seminal sobre digital storytelling e letramento multimodal, demonstra que a produção de narrativas digitais por estudantes mobiliza simultaneamente competências linguísticas, visuais, sonoras e narrativas, operando em camadas de sentido que a avaliação escolar convencional simplesmente não possui instrumentos para capturar. Em sua análise de experiências pedagógicas com storytelling digital em contexto universitário, a autora observa que "students who struggle with written tasks often excel in multimodal storytelling, revealing competencies that traditional assessment systematically renders invisible" (GREGORI-SIGNES, 2014, p. 7). Essa invisibilidade não é acidental; ela é estrutural, produzida por um sistema que define competência a partir de um único modo semiótico e, ao fazê-lo, reproduz as desigualdades culturais que afirma querer corrigir.

Já Wuthnow (2023) aprofunda essa crítica ao examinar o digital storytelling como ferramenta de reflexividade crítica no ensino superior, argumentando que a composição multimodal exige dos estudantes uma forma de metacognição que os modos convencionais de escrita raramente demandam: a necessidade de justificar escolhas estéticas, de articular intenção comunicativa e efeito esperado, de negociar entre diferentes sistemas de representação. Em suas palavras, "the act of composing multimodally forces students to ask not only what they want to say, but how different modes of expression carry different ideological loads" (WUTHNOW, 2023, p. 5). Essa consciência do peso ideológico das escolhas representacionais é precisamente o que a educação crítica busca desenvolver, e é também o que torna a produção

audiovisual, quando pedagogicamente orientada, um dispositivo de letramento crítico de alta potência.

Por sua vez, Patty (2025) e Noor e Arshad (2024) convergem, por caminhos distintos, na afirmação de que a integração entre letramento crítico e pedagogia multimodal não é uma questão de atualização metodológica, mas de transformação epistêmica. Patty (2025), ao analisar currículos de língua inglesa que incorporam perspectivas multimodais, argumenta que a mudança significativa não ocorre quando se adiciona uma atividade de vídeo ao programa existente, mas quando se reconstrói o próprio conceito de texto a partir de suas múltiplas modalidades constitutivas. Enquanto, Noor e Arshad (2024) demonstram em análise de discurso multimodal crítico aplicada a memes que mesmo as formas expressivas mais efêmeras e aparentemente triviais da cultura digital carregam estruturas argumentativas complexas que podem ser lidas, analisadas e, crucialmente, produzidas como formas de intervenção discursiva. Para a educação do Semiárido, essa perspectiva sugere que até mesmo os formatos digitais mais corriqueiros utilizados por jovens rurais, o vídeo curto, o reels, o podcast, são matéria pedagogicamente legítima e analiticamente densa.

Oliveira (2024), em estudo sobre letramento multimodal em contextos de aprendizagem-serviço no ensino superior, acrescenta uma dimensão comunitária fundamental ao eixo: quando a produção multimodal é orientada para audiências reais e vinculada a projetos de transformação social, ela desenvolve nos estudantes não apenas competências técnicas e críticas, mas também formas de responsabilidade pública com o conhecimento que produzem. Essa dimensão de accountability epistêmica é particularmente relevante para pensar a produção audiovisual de jovens do Semiárido: quando esses estudantes produzem narrativas sobre seus territórios para audiências que vão além da sala de aula, eles assumem a responsabilidade de representar, com rigor e cuidado, realidades que importam para suas comunidades.

3.2 Eixo 2: Narrativa Digital, Identidade e Pertencimento

O segundo eixo reúne os artigos que investigam as relações entre produção de narrativas digitais e construção de identidades, com ênfase nos processos de afirmação de pertencimento territorial e na subversão de representações hegemônicas. A premissa que organiza esse eixo é que a narrativa não é um veículo para transmitir identidades já prontas; ela é um dispositivo de produção identitária, no qual o ato de contar, de selecionar, de enquadrar e de disseminar uma história é também o ato de posicionar-se em relação a um território, a uma história coletiva e a uma comunidade de escuta.

Fan (2022), em pesquisa sobre digital storytelling em contextos de aprendizagem de língua inglesa como segunda língua, identifica que a produção de narrativas digitais sobre experiências culturais situadas promove simultaneamente o desenvolvimento da proficiência linguística, da competência acadêmica e do que a autora denomina "cultural voice", a capacidade de narrar a própria experiência a partir de referências culturais que não precisam ser traduzidas ou domesticadas para o padrão hegemônico. Fan (2022, p. 134) observa que "storytelling tasks that invite students to draw on their own cultural resources produce narratives that are linguistically richer, structurally more complex and personally more invested than tasks that prescribe generic topics".

Para a educação do Semiárido, esse dado empírico é de grande relevância: ele sugere que o aprendizado de competências formais, incluindo aquelas avaliadas por indicadores de desempenho escolar, pode ser potencializado, e não comprometido, por práticas pedagógicas que afirmam a especificidade cultural do território como recurso epistêmico.

Jiang (2023) oferece uma contribuição teoricamente sofisticada ao introduzir o conceito de "critical affective literacy" no campo do digital storytelling. Em estudo etnográfico com adolescentes de contextos marginalizados, a autora demonstra que a produção de narrativas digitais mobiliza, de maneira indissociável, dimensões cognitivas e afetivas do letramento: os estudantes não apenas aprendem a ler e a produzir textos multimodais; aprendem a reconhecer e a nomear as emoções que estruturam tanto a produção quanto a recepção das narrativas. Em suas palavras, "emotions are not noise in the learning process; they are the very medium through which critical literacy becomes possible" (JIANG, 2023, p. 149). Esse argumento ressoa fortemente com a realidade dos jovens do Semiárido, cuja relação com o território é profundamente mediada por afetos, por memórias de seca e de abundância, de partida e de pertencimento, que o currículo escolar convencional sistematicamente ignora.

Sarica (2023), em revisão sistemática sobre emoções e digital storytelling no contexto educacional, confirma e amplia os achados de Jiang (2023), identificando que as intervenções pedagógicas baseadas em storytelling digital que incorporam explicitamente a dimensão emocional da narrativa produzem resultados significativamente superiores em termos de engajamento, de profundidade reflexiva e de transferência do aprendizado, em comparação com intervenções que tratam a produção narrativa como um exercício puramente técnico ou informacional. A autora também aponta, com precisão crítica, que o risco maior nessas intervenções não é o excesso de afetividade, mas a superficialidade com que o afeto é tratado

pedagógicamente, como recurso de motivação e não como objeto de análise crítica. A Sarica (2023, p. e3430) destaca que "digital storytelling's emotional potential is pedagogically productive only when teachers create conditions for metacognitive engagement with the emotional dimensions of the narratives produced". Essa ressalva tem implicações diretas para a formação docente voltada à educação contextualizada no Semiárido.

Shen, Hao e Peng (2024), ao investigarem o papel da transmidiação em workshops de digital storytelling para estudantes de língua estrangeira, identificam que o processo de transposição de uma história entre diferentes mídias e modalidades, da narração oral para o vídeo, do vídeo para o texto escrito, do texto para a instalação visual, desenvolve uma forma específica de consciência semiótica que os autores denominam "transmedial literacy". Essa competência, que envolve a percepção das perdas e dos ganhos de sentido que ocorrem em cada transposição modal, é particularmente relevante para pensar a produção audiovisual territorial: quando um jovem transforma a história oral de um ancião da comunidade em um documentário curto, ele está realizando uma operação de tradução semiótica complexa, que implica escolhas sobre o que preservar, o que transformar e o que inevitavelmente se perde na passagem entre modos de expressão. Aprender a fazer essas escolhas de maneira consciente e fundamentada é, em si mesmo, uma forma sofisticada de letramento crítico.

12

Avci e Kasimi (2023), em análise bibliométrica do campo do digital storytelling na educação linguística, confirmam a trajetória ascendente da produção científica sobre o tema e identificam como lacuna central a ausência de estudos que articulem as dimensões identitárias e territoriais da narrativa digital com abordagens pedagógicas explicitamente críticas. Essa lacuna, apontada como agenda de pesquisa prioritária pelos autores, é precisamente o espaço que o presente artigo busca ocupar ao propor um framework que integre o digital storytelling a uma pedagogia contextualizada e territorialmente situada.

3.3 Eixo 3: Tecnologia, Engajamento e Aprendizagem Científica

O terceiro eixo reúne os artigos que investigam as potencialidades das tecnologias digitais de produção audiovisual como instrumentos de aprendizagem científica e de promoção do engajamento estudantil em contextos escolares formais. Esse é o eixo com maior proximidade da pesquisa empírica no corpus e os dados que ele oferece são fundamentais para sustentar a proposta do framework IAS. A premissa que organiza esses estudos é que a aprendizagem científica não é monopólio do laboratório formal: ela pode ocorrer em qualquer

contexto que convida o aprendiz a observar sistematicamente, a formular perguntas, a coletar evidências e a construir argumentos baseados em dados, processos que a produção audiovisual pode mobilizar de maneira natural, engajadora e epistemicamente rigorosa.

Ran et al. (2023) oferecem uma das contribuições mais diretamente relevantes para o argumento central deste artigo, ao investigarem o uso de composição multimodal de ficção científica digital como estratégia de promoção da educação STEM para adolescentes. O estudo demonstra que o processo de criar narrativas audiovisuais sobre temas científicos, mesmo em formato ficcional, exige que os estudantes mobilizem e articulem conhecimentos de biologia, física, química e matemática de maneira integrada e contextualizada, em contraste com a abordagem disciplinar fragmentada que caracteriza o currículo escolar convencional. Em suas palavras, "the multimodal composing process functions as a cognitive scaffold that requires students to negotiate scientific accuracy, narrative coherence and visual effectiveness simultaneously" (RAN et al., 2023, p. 8). Transposta para o contexto do Semiárido, essa descoberta sugere que a produção de um vídeo sobre as estratégias de sobrevivência das plantas da caatinga, por exemplo, pode mobilizar conhecimentos de botânica, ecologia, climatologia e etnobotânica de maneira muito mais integrada e significativa do que qualquer aula expositiva sobre esses temas.

Potter et al. (2020), em estudo sobre o uso do vídeo como ferramenta polivalente no ensino e aprendizagem das ciências, identificam que a produção de vídeo por estudantes, em contraste com sua utilização como material de consumo passivo, ativa o que os autores denominam "epistemic virtues" vinculadas à investigação científica: curiosidade, precisão observacional, disposição para revisão de hipóteses e consciência das limitações do próprio conhecimento.

Este estudo também aponta que a dimensão colaborativa da produção de vídeo, o trabalho em equipe para resolver problemas técnicos e narrativos concretos, desenvolve competências de comunicação científica e de negociação de significados que são fundamentais para a formação de sujeitos capazes de participar em comunidades de prática científica. Para a educação do campo, onde o trabalho coletivo é tanto uma tradição cultural quanto uma necessidade prática, essa dimensão colaborativa da produção audiovisual constitui uma ponte natural entre os modos de fazer da comunidade e os modos de fazer da ciência.

Sanjaya et al. (2021), ao desenvolverem e avaliarem o projeto "Digital Storytelling of Physics" (DiS-Phy), demonstram que a narrativização de conceitos científicos por meio do

digital storytelling promove não apenas a compreensão mais profunda dos conteúdos, mas também a capacidade de os estudantes estabelecerem conexões entre esses conteúdos e suas experiências cotidianas. O estudo documenta que estudantes que produziram narrativas digitais sobre fenômenos físicos presentes em seu ambiente imediato, em vez de resolver problemas descontextualizados de um livro didático, apresentaram desempenho significativamente superior tanto em avaliações de compreensão conceitual quanto em medidas de engajamento e de autoeficácia científica. Esse dado tem implicações práticas imediatas para a proposta do framework IAS: ele fornece evidência empírica de que a ancoragem territorial da produção audiovisual não é apenas politicamente desejável, mas também pedagogicamente mais eficaz do ponto de vista da aprendizagem científica formal.

Puspitasari, Widiarti e Subali (2025), em revisão de escopo sobre digital storytelling no período 2020-2025, confirmam a tendência identificada por estudos anteriores e acrescentam uma dimensão temporal relevante: os efeitos do digital storytelling sobre a aprendizagem são mais robustos e duradouros quando a prática é integrada longitudinalmente ao currículo, em vez de ser tratada como atividade pontual ou projeto isolado. Essa observação tem implicações diretas para o desenho curricular das escolas do campo: a incorporação da investigação audiovisual como prática pedagógica regular, e não como evento especial, requer uma reorganização do tempo escolar e dos critérios de avaliação que desafia os formatos curriculares convencionais.

14

Em outra perspectiva, Abet, Khalid e Sani (2022), em estudo sobre o uso de digital storytelling para o ensino de patrimônio cultural no ensino superior, oferecem uma contribuição que conecta este eixo ao segundo: a produção de narrativas digitais sobre patrimônio cultural local não apenas promove a aprendizagem dos conteúdos históricos e culturais em questão, mas também desenvolve nos estudantes uma forma de agência cultural, a consciência de que são, eles próprios, portadores e produtores de patrimônio. Transposta para o Semiárido, essa descoberta sugere que projetos de documentação audiovisual da cultura e dos saberes locais podem funcionar simultaneamente como estratégia de aprendizagem científica e como dispositivo de afirmação identitária e territorial.

3.4 Eixo 4: Afetividade, Pertencimento e Agência Epistêmica

O quarto eixo é o mais transversal do corpus e, em muitos aspectos, o mais teoricamente provocador. Ele reúne os artigos que exploram as dimensões afetivas e relacionais dos processos

de letramento digital, argumentando que a aprendizagem não é uma operação puramente cognitiva: ela é profundamente mediada por emoções, por vínculos de pertencimento e por relações de reconhecimento que se estabelecem entre o sujeito, o conhecimento e a comunidade. No contexto da educação do campo, essa dimensão é particularmente urgente porque o processo de escolarização historicamente impôs a jovens rurais uma negociação implícita e perversa: demonstrar competência epistêmica frequentemente exigia negar-se como sujeito territorial, adotar como seus os horizontes, os exemplos e os futuros de um modelo de vida que não era o seu.

Vu, Warschauer e Yim (2019), em estudo longitudinal sobre uma iniciativa distrital de digital storytelling para melhoria do letramento acadêmico, documentam que os ganhos mais significativos em desempenho escolar não se deveram a fatores puramente instrucionais, mas a mudanças na relação dos estudantes com a própria capacidade de produzir conhecimento. Os autores observam que estudantes de contextos marginalizados, que historicamente se posicionavam como receptores passivos de conteúdos produzidos por outros, desenvolveram, por meio da prática do digital storytelling, o que os autores denominam "authorial stance", uma postura de autoria em relação ao conhecimento que transformou não apenas sua produção textual, mas sua relação com o aprendizado em geral.

Em suas palavras, "the shift from consumer to producer of narratives was consistently associated with increased academic risk-taking, deeper engagement with content and greater willingness to revise and improve" (VU; WARSCHAUER; YIM, 2019, p. 202). Esse achado é de extraordinária relevância para a educação do Semiárido: ele sugere que a produção audiovisual pode funcionar como dispositivo de reconstrução da agência epistêmica de estudantes que foram sistematicamente e institucionalmente posicionados como incompetentes.

Gachago et al. (2014), em estudo pioneiro sobre o desenvolvimento de práticas de digital storytelling em ambientes de escassez de recursos no contexto sul-africano, oferecem uma perspectiva comparativa de valor inestimável para o presente artigo. Os autores demonstram que as limitações tecnológicas, longe de serem obstáculos intransponíveis à prática do digital storytelling, podem ser pedagogicamente ressignificadas como oportunidades de criatividade e de problematização das hierarquias que definem o que conta como tecnologia adequada para a educação. Em contextos de baixa renda, argumentam os autores, "the constraints of limited technology often produce more inventive and contextually grounded narratives than those produced in well-equipped settings, because students are forced to mobilize their own cultural

and territorial resources as the primary content of their stories" (GACHAGO et al., 2014, p. 836). Para as escolas do Semiárido, com suas realidades de conectividade intermitente e acesso desigual a dispositivos, esse argumento oferece não apenas um consolo teórico, mas uma reorientação pedagógica produtiva.

Yuniarti e Yulian (2022) e Shen, Hao e Peng (2024), ao investigarem os efeitos do digital storytelling sobre a disposição comunicativa de estudantes em contextos de aprendizagem de língua estrangeira, identificam que a produção de narrativas multimodais sobre experiências culturais significativas reduz significativamente a ansiedade comunicativa e aumenta a disposição para assumir riscos linguísticos, dois fatores que a literatura sobre aprendizagem de línguas associa a trajetórias de desenvolvimento mais aceleradas. Embora esses estudos operem em um contexto disciplinar específico, seus achados têm implicações mais amplas: eles sugerem que quando o conteúdo das narrativas está ancorado em experiências de pertencimento genuínas, os estudantes se engajam mais profundamente com as demandas formais da tarefa, seja ela linguística, científica ou estética.

Mnyanda e Mbelani (2018), em estudo crítico sobre práticas de letramento digital em contextos escolares com poucos recursos, interrogam de maneira provocadora se as escolas realmente ensinam letramento digital crítico ou apenas letramento digital operacional. Sua distinção é fundamental: o letramento digital operacional capacita o usuário a utilizar ferramentas; o letramento digital crítico o capacita a interrogar as relações de poder que essas ferramentas inscrevem e reproduzem. A aplicação dessa distinção ao contexto da educação do Semiárido é imediata e desconfortável: não basta que jovens sertanejos aprendam a produzir vídeos; é preciso que aprendam a interrogar por que certas narrativas sobre o Semiárido circulam amplamente nas redes e outras são sistematicamente silenciadas, por que certos formatos visuais são reconhecidos como documentário e outros como "conteúdo caseiro", e como os algoritmos das plataformas digitais participam da reprodução das hierarquias simbólicas que afetam diretamente a visibilidade de suas produções.

A tabela que se segue apresenta a síntese dos quatro eixos temáticos identificados na análise integrativa do corpus, mapeando os subtemas, as referências representativas, a distribuição quantitativa dos artigos e a implicação central de cada eixo para a educação do Semiárido.

Tabela 2. Síntese dos eixos temáticos identificados no corpus da revisão integrativa.

Eixo Temático	Subtemas	Referências	N de	Implicação Central
---------------	----------	-------------	------	--------------------

	Identificados	Representativas	Artigos	para o Semiárido
1. Letramento Multimodal e Semiótica Social	Design semiótico; multiletramentos; crítica da monomodalidade escolar; gramática visual	Gregori-Signes (2014); Wuthnow (2023); Patty (2025); Noor e Arshad (2024); Oliveira (2024)	8	A imagem e o som são sistemas de conhecimento tão legítimos quanto a escrita e precisam ser ensinados como tal
2. Narrativa Digital, Identidade e Pertencimento	Voz cultural; identidade territorial; transmidiação; afeto crítico; contra-narrativas	Fan (2022); Jiang (2023); Sarica (2023); Shen, Hao e Peng (2024); Avci e Kasimi (2023)	8	A narrativa do próprio território é um ato de resistência epistêmica e de reconstrução identitária
3. Tecnologia, Engajamento e Aprendizagem Científica	Educação STEM; aprendizagem situada; investigação multimodal; narrativização científica	Ran et al. (2023); Potter et al. (2020); Sanjaya et al. (2021); Puspitasari, Widiarti e Subali (2025); Abet, Khalid e Sani (2022)	7	A produção audiovisual mobiliza habilidades investigativas científicas reais e significativas
4. Afetividade e Agência Epistêmica	Letramento digital crítico; postura de autoria; agência; restrição criativa; desigualdade digital	Vu, Warschauer e Yim (2019); Gachago et al. (2014); Mnyanda e Mbelani (2018); Yuniarti e Yulian (2022)	5	O afeto e o pertencimento são condições estruturais, não periféricas, da aprendizagem emancipatória

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A leitura da Tabela 2 evidencia uma distribuição relativamente equilibrada dos artigos entre os eixos, com ligeiro predomínio dos Eixos 1 e 2, o que reflete a maturidade teórica dos campos do letramento multimodal e da narrativa digital em comparação com a ainda incipiente produção sobre agência epistêmica em contextos de escassez tecnológica. A convergência das implicações centrais de cada eixo é analiticamente significativa: em todos os casos, o que está em jogo é a legitimidade do conhecimento produzido em territórios e por sujeitos historicamente subalternizados, e as condições pedagógicas que permitem que essa legitimidade seja não apenas afirmada retoricamente, mas operacionalizada em práticas de ensino e

aprendizagem concretas. Essa convergência é o ponto de ancoragem do framework IAS proposto na seção de discussão.

Um aspecto igualmente relevante na leitura do corpus é a ausência quase completa de estudos situados especificamente no contexto do Semiárido brasileiro. Os artigos que mais se aproximam de contextos comparáveis, como Gachago et al. (2014) no contexto sul-africano e Vu, Warschauer e Yim (2019) em comunidades norte-americanas marginalizadas, oferecem paralelos produtivos, mas não podem substituir uma produção situada no território sertanejo. Essa lacuna, longe de ser uma limitação do presente estudo, constitui sua principal justificativa: ao integrar a literatura internacional sobre letramento multimodal e digital storytelling com a especificidade do Semiárido como território pedagógico, este artigo abre o caminho para uma agenda de pesquisa que ainda está por ser construída.

4. DISCUSSÃO

4.1 Da Convergência dos Eixos ao Framework IAS

A análise integrativa dos quatro eixos temáticos identificados no corpus permite avançar em direção a uma proposição teórico-metodológica original que supere as fronteiras disciplinares que estruturam a literatura existente e responda, de maneira sistematizada, à questão que organiza esta revisão. O argumento central que emerge dessa análise é o seguinte: a produção audiovisual amadora de jovens do Semiárido, quando inserida em um contexto pedagógico que reconhece simultaneamente suas dimensões semiótica, identitária, científica e afetiva, constitui uma forma de investigação científica contextualizada que pode ser teoricamente sistematizada, pedagogicamente replicada e politicamente orientada para a subversão dos estereótipos que historicamente definiram o território sertanejo. Essa proposição dá origem ao framework denominado Investigação Audiovisual Situada (IAS), estruturado em três dimensões articuladas e progressivas: Curadoria Territorial, Composição Multimodal e Disseminação Reflexiva.

A necessidade de um framework como o IAS se justifica por uma constatação que emerge com clareza da revisão: a literatura existente, mesmo em suas contribuições mais sofisticadas, tende a tratar separadamente o que na prática pedagógica precisa ser integrado. Gregori-Signes (2014) e Wuthnow (2023) oferecem ferramentas poderosas para analisar os produtos semióticos da narrativa digital, mas não tematizam as condições pedagógicas específicas dos territórios periféricos que determinam se e como esses produtos podem ser produzidos.

Para Ran et al. (2023) e Potter et al. (2020) as potencialidades da produção audiovisual para a aprendizagem científica, mas não articulam essa demonstração às dimensões identitárias e afetivas que Jiang (2023) e Sarica (2023) mostram ser indissociáveis dos processos de letramento em contextos marginalizados. Vu, Warschauer e Yim (2019) e Gachago et al. (2014) oferecem perspectivas sobre a agência epistêmica em contextos de escassez, mas não propõem um modelo pedagógico sistematizado que possa ser adaptado ao contexto específico do Semiárido. O framework IAS nasce precisamente dessa necessidade de articulação, propondo um dispositivo que seja simultaneamente teoricamente fundado, metodologicamente operacional e pedagogicamente sensível às especificidades do território sertanejo.

4.2 Dimensão 1: Curadoria Territorial

A primeira dimensão do framework IAS, a Curadoria Territorial, refere-se ao processo pelo qual os estudantes, orientados pelo professor, identificam, selecionam e problematizam os objetos, as práticas, os saberes e as narrativas do território que serão objeto de investigação e representação audiovisual. Esse processo não é um levantamento temático ou um inventário cultural; é um exercício de olhar crítico sobre o próprio território, no qual a pergunta fundamental não é "o que existe aqui?" mas "o que é invisível, silenciado ou distorcido nas representações hegemônicas daqui, e por quê?". Essa diferença é decisiva: ela desloca a curadoria do registro passivo para a investigação ativa, do inventário para a problematização, da documentação para a interrogação.

19

A fundamentação teórica desta dimensão articula o conceito de "cultural voice" de Fan (2022), que designa a capacidade do sujeito de narrar sua experiência a partir de referências culturais próprias sem domesticá-las para padrões externos, com a perspectiva crítica de Mnyanda e Mbelani (2018) sobre o letramento digital como prática de leitura das relações de poder que estruturam a visibilidade e a invisibilidade dos saberes territoriais. Essa articulação sugere que a Curadoria Territorial não é apenas um procedimento de coleta de dados; é um momento de formação epistemológica, no qual os estudantes aprendem a reconhecer seu território como texto complexo e densamente codificado, cujas camadas de sentido só se revelam a um olhar que tenha aprendido a perguntar em vez de apenas registrar.

De acordo com Abet, Khalid e Sani (2022), a produção de narrativas digitais sobre patrimônio cultural local desenvolve nos estudantes uma forma de agência cultural, oferecem evidência empírica de que a Curadoria Territorial, quando bem conduzida, não é apenas um

procedimento metodológico; é um dispositivo de reconstrução da relação dos sujeitos com seu próprio território. Para jovens do Semiárido cuja escolarização frequentemente os posicionou como habitantes de um território problemático a ser superado, o ato de curar, de selecionar e de valorizar os elementos do território como matéria de investigação e de narrativa pode funcionar como um gesto de ressignificação identitária de considerável potência pedagógica e política.

4.3 Dimensão 2: Composição Multimodal

A segunda dimensão do framework IAS, a Composição Multimodal, corresponde ao processo de produção audiovisual propriamente dito: a tomada de decisões sobre enquadramento, iluminação, som, edição, ritmo, narração e estrutura narrativa que transforma o material curado em um produto semiótico coerente, rigoroso e comunicável. Diferentemente de uma abordagem puramente técnica, que se concentraria no domínio das ferramentas de gravação e edição, a Composição Multimodal do framework IAS é fundamentalmente uma prática de argumentação: o produto audiovisual final é entendido como um argumento sobre o território, construído com recursos visuais, sonoros e narrativos, dirigido a uma audiência com o objetivo explícito de produzir conhecimento, modificar percepções ou mobilizar ação.

A fundamentação teórica desta dimensão articula a análise de Ran et al. (2023) sobre o processo de composição multimodal como andaime cognitivo que exige a mobilização integrada de múltiplos domínios de conhecimento, com a perspectiva de Wuthnow (2023) sobre a metacognição semiótica que a produção multimodal demanda, e com os achados de Sanjaya et al. (2021) sobre a narrativização científica como estratégia de aprendizagem contextualizada.

A articulação desses três referenciais sugere que a Composição Multimodal não é o momento de execução técnica de um projeto já definido na etapa anterior; é o momento de maior densidade epistêmica do processo, aquele em que os estudantes são chamados a exercer, de maneira simultânea e integrada, julgamentos estéticos, científicos, éticos e políticos sobre como o território será representado e que efeitos essa representação poderá produzir nas audiências a que se destina.

Gregori-Signes (2014) e Patty (2025) alertam, com precisão crítica, para o risco de que a dimensão técnica da composição multimodal colonize e esvazie a dimensão crítica: estudantes que se concentram excessivamente na qualidade técnica do produto final tendem a negligenciar as questões de representação, de poder e de ponto de vista que são o coração do letramento crítico multimodal. A Composição Multimodal do framework IAS, portanto, deve ser estruturada

pedagogicamente de modo que as decisões técnicas sejam permanentemente interrogadas em suas implicações representacionais: por que este enquadramento e não aquele? Por que esta voz em off e não aquela? O que este silêncio na trilha sonora comunica? Essas perguntas não são ornamentos reflexivos adicionados ao processo de produção; elas são o núcleo do processo pedagógico.

4.4 Dimensão 3: Disseminação Reflexiva

A terceira dimensão do framework IAS, a Disseminação Reflexiva, trata dos processos de circulação, recepção e avaliação crítica dos produtos audiovisuais produzidos. Ela parte de um pressuposto que a literatura tende a subestimar: a disseminação não é a etapa final e logisticamente mais simples do processo pedagógico; ela é, ela mesma, um momento denso de aprendizagem, na medida em que os estudantes são confrontados com as reações de audiências diversas, com as limitações e os efeitos não previstos de suas representações, e com as possibilidades de revisão, de aprofundamento e de diálogo que essas reações abrem.

Conforme Vu, Warschauer e Yim (2019) o efeito mais robusto do digital storytelling sobre o desenvolvimento da agência epistêmica dos estudantes se manifesta precisamente no momento da disseminação pública: quando os estudantes percebem que suas narrativas são recebidas, comentadas e discutidas por audiências reais, fora do contexto avaliativo da sala de aula, ocorre um deslocamento qualitativo em sua relação com o conhecimento que produziram. Eles passam de executores de uma tarefa escolar a autores responsáveis por representações que importam para suas comunidades, uma transição que reconfigura tanto sua postura epistêmica quanto sua identidade como aprendizes. Para a educação do Semiárido, esse deslocamento tem um valor político adicional: ele inverte a direção historicamente estabelecida da circulação simbólica, na qual o Semiárido sempre foi objeto de representações produzidas por outros, e coloca os sujeitos territoriais na posição de produtores e disseminadores de suas próprias narrativas.

Entretanto, Mnyanda e Mbelani (2018) introduzem uma tensão crítica indispensável a esta dimensão: a presença nas redes sociais não é, por si mesma, participação em condições de igualdade. As plataformas digitais são infraestruturas privadas, organizadas por algoritmos que respondem a lógicas econômicas e não pedagógicas, e que sistematicamente privilegiam certos tipos de conteúdo, certas estéticas e certos perfis de criadores em detrimento de outros.

Um jovem do Semiárido que publica um documentário cuidadosamente produzido sobre

as técnicas de convivência com a seca de sua comunidade está competindo, nessas plataformas, com um ecossistema de conteúdos que não foi projetado para reconhecer o valor epistêmico de sua produção. A Disseminação Reflexiva do framework IAS, portanto, deve incluir explicitamente uma dimensão de letramento sobre as próprias plataformas, abordando como os algoritmos funcionam, como as métricas de visibilidade se constroem e como as hierarquias simbólicas se reproduzem nos circuitos digitais, uma educação midiática crítica que vai além do uso instrumental das ferramentas e interroga as condições estruturais de sua operação.

A tabela a seguir sistematiza as correlações entre os quatro eixos temáticos do corpus e as três dimensões do framework IAS, mapeando as evidências que sustentam cada correspondência, as implicações específicas para o contexto do Semiárido e o potencial de agência epistêmica associado a cada dimensão.

Tabela 3. Correlação entre eixos temáticos e Investigação Audiovisual Situada (IAS).

Dimensão do IAS	Eixos do Corpus Mobilizados	Evidências Centrais do Corpus	Implicação para o Semiárido e Potencial de Agência
Curadoria Territorial	Eixos 2 e 4 (Identidade e Afetividade)	Fan (2022); Abet, Khalid e Sani (2022); Mnyanda e Mbelani (2018); Gachago et al. (2014)	Reposiciona o estudante como pesquisador crítico do próprio território; reconstrói o vínculo identitário com o Semiárido como recurso epistêmico e não como déficit
Composição Multimodal	Eixos 1 e 3 (Letramento e Tecnologia)	Ran et al. (2023); Wuthnow (2023); Gregori-Signes (2014); Sanjaya et al. (2021); Potter et al. (2020)	Desenvolve habilidades investigativas integradas a competências semióticas; transforma a câmera em instrumento de argumentação científica contextualizada
Disseminação Reflexiva	Todos os eixos (convergência síntese)	Vu, Warschauer e Yim (2019); Mnyanda e Mbelani (2018); Sarica (2023); Jiang (2023); Yuniarti e Yulian (2022)	Insere sujeitos territoriais nos circuitos de produção simbólica; subverte estereótipos do Semiárido pela autoria; exige letramento crítico sobre as próprias plataformas digitais

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A leitura da Tabela 3 revela uma assimetria analiticamente produtiva: enquanto as dimensões de Curadoria Territorial e Composição Multimodal se ancoram preferencialmente em eixos temáticos específicos, a Disseminação Reflexiva mobiliza todos os quatro eixos simultaneamente, o que reflete sua natureza de síntese e de culminância do processo pedagógico. Essa assimetria não é uma inconsistência do framework; ela é uma característica estrutural que tem implicações pedagógicas diretas. O IAS não é um modelo linear em que se passa sequencialmente da curadoria para a composição e desta para a disseminação; é um processo cíclico e reflexivo, no qual a antecipação das condições de disseminação informa as escolhas de curadoria e composição desde o início, e no qual os resultados da disseminação retroalimentam os ciclos subsequentes de investigação.

Essa natureza cíclica é, aliás, precisamente o que distingue a Investigação Audiovisual Situada de uma simples atividade de produção de vídeo: ela é um processo de pesquisa, com todas as exigências de rigor, de revisão e de diálogo com evidências que a investigação científica implica.

4.5 Tensões Estruturais e Limites do Framework

Uma proposição teórico-metodológica que ignora seus próprios limites é ideológica no sentido mais preciso do termo: serve para naturalizar uma ordem de coisas em vez de interrogá-la. O framework IAS, para cumprir seu potencial crítico, precisa ser apresentado com clareza sobre as tensões que o atravessam e os limites que o circunscrevem.

O primeiro e mais imediato limite é de ordem estrutural: o framework pressupõe condições de acesso a tecnologias digitais que permanecem profundamente desiguais nas escolas do campo do Semiárido. Puspitasari, Widiarti e Subali (2025) e Alselaiti (2023) confirmam que os efeitos mais robustos das tecnologias educacionais sobre a aprendizagem se manifestam em contextos de acesso regular e estável, o que ainda está longe de ser a realidade da maioria das escolas rurais sertanejas. Gachago et al. (2014), no entanto, demonstram que essa limitação pode ser pedagogicamente ressignificada, e não apenas lamentada: contextos de restrição tecnológica frequentemente produzem narrativas mais inventivas e territorialmente ancoradas, precisamente porque os estudantes são forçados a mobilizar seus próprios recursos culturais como matéria primária de suas histórias.

O segundo limite diz respeito ao perfil de formação docente exigido pelo framework. A Curadoria Territorial demanda um professor capaz de orientar investigação crítica sobre o

território; a Composição Multimodal requer familiaridade com as dimensões técnicas e semióticas da produção audiovisual; a Disseminação Reflexiva exige competência em letramento digital crítico e em análise das plataformas de redes sociais. Esse conjunto de competências não corresponde ao perfil que os cursos de licenciatura atualmente formam em larga escala no Brasil, o que coloca a questão da formação continuada como condição prévia, e não como desdobramento futuro, para a implementação responsável do framework IAS.

Para Zhang, Peng e Zheng (2024), as percepções de professores universitários sobre a implementação de composição multimodal digital em suas práticas, identificam que as resistências mais significativas não são de ordem técnica, mas epistemológica: muitos docentes percebem a produção multimodal como atividade periférica em relação ao "conteúdo real" da disciplina, o que revela que a mudança necessária não é apenas de método, mas de concepção sobre o que conta como conhecimento legítimo no contexto escolar. Essa resistência, documentada no ensino superior, tende a ser ainda mais acentuada em contextos de educação básica rural, onde as pressões por conformidade curricular e por desempenho em avaliações padronizadas são igualmente intensas.

O terceiro limite é de ordem política e se relaciona com as condições de recepção das narrativas disseminadas nas redes sociais. Bendriss (2022), ao analisar a multimodalidade em contextos de aprendizagem experiencial, observa que a eficácia pedagógica da produção multimodal depende criticamente da qualidade do feedback que os estudantes recebem, tanto de seus pares quanto de audiências externas. No contexto das redes sociais, esse feedback é estruturalmente distorcido pelos algoritmos de recomendação, que não foram projetados para reconhecer o valor epistêmico de narrativas territorialmente situadas.

Kakhki et al. (2025), em revisão sobre o uso de podcasts na educação de pacientes, identificam um fenômeno análogo: a visibilidade digital de conteúdos educativos produzidos por sujeitos não institucionais é sistematicamente comprometida por lógicas de plataforma que privilegiam o entretenimento em detrimento da informação rigorosa. Para a educação do Semiárido, esse dado tem implicações concretas: estratégias de disseminação que dependem exclusivamente das redes sociais comerciais precisam ser complementadas por circuitos alternativos de circulação, como festivais de cinema escolar, repositórios digitais institucionais e redes de escolas do campo, que garantam visibilidade a produções cujo valor não pode ser medido em curtidas e compartilhamentos.

Essas tensões não invalidam o framework IAS; ao contrário, elas o constituem como

dispositivo crítico vivo, cuja implementação responsável exige o enfrentamento permanente das contradições que o atravessam. Um framework pedagógico que funciona apenas em condições ideais não é um instrumento de transformação; é um horizonte de aspiração. O IAS só cumpre seu potencial emancipatório quando tratado como hipótese de trabalho permanentemente submetida à crítica da prática, revisada à luz dos contextos concretos em que é implementado e sensível às especificidades dos sujeitos e dos territórios com que opera. Essa disposição para a revisão permanente não é uma fraqueza teórica; é a condição de sua validade como instrumento pedagógico situado.

5. CONCLUSÃO

Esta revisão integrativa de literatura partiu de uma interrogação que articula dimensões pedagógicas, epistemológicas e políticas de maneira inextricável: de que modo a produção audiovisual amadora de jovens do Semiárido pode constituir letramento crítico multimodal capaz de subverter estereótipos historicamente atribuídos ao território e funcionar como ferramenta de investigação científica contextualizada? A resposta construída ao longo do artigo não é simples nem unívoca, o que é exatamente coerente com a complexidade do objeto; ela é, antes, uma proposição teórico-metodológica que abre caminhos, identifica condições e nomeia tensões, sem oferecer soluções prontas para problemas que são, em sua raiz, estruturais e políticos.

25

O framework Investigação Audiovisual Situada (IAS), proposto como síntese da análise integrativa do corpus de 28 artigos, deve ser lido como contribuição a um processo de construção coletiva que está apenas começando, e não como modelo fechado a ser aplicado mecanicamente em qualquer contexto.

O percurso analítico revelou que a literatura internacional sobre letramento multimodal, digital storytelling e agência epistêmica, apesar de sua dispersão entre campos disciplinares distintos, converge em um ponto fundamental que tem implicações diretas para a educação do Semiárido: a legitimidade do conhecimento produzido em territórios historicamente subalternizados não é um dado natural nem uma conquista automática da democratização tecnológica; ela é o resultado de processos pedagógicos, culturais e políticos que precisam ser intencionalmente construídos, sustentados e protegidos.

Os quatro eixos temáticos identificados na análise, letramento multimodal e semiótica social, narrativa digital e identidade, tecnologia e aprendizagem científica, e afetividade e

agência epistêmica, cada um por um caminho distinto e com evidências específicas, chegam a essa mesma conclusão: a câmera só funciona como instrumento de investigação científica e de resistência epistêmica quando está nas mãos de sujeitos que foram pedagogicamente preparados para usá-la com intenção crítica, com consciência semiótica e com responsabilidade política em relação às comunidades que representam.

As implicações do estudo para a formação de professores são diretas e urgentes. Zhang, Peng e Zheng (2024) demonstram que as resistências docentes à integração de práticas multimodais no currículo são predominantemente epistemológicas, não tecnológicas: o problema central não é que os professores não saibam usar as ferramentas digitais, mas que não reconhecem a produção multimodal como forma legítima de conhecimento disciplinar.

Superar essa resistência exige cursos de licenciatura que integrem, de maneira coerente e progressiva, as dimensões teórica, técnica, política e afetiva da docência em contextos de diversidade territorial. As universidades públicas e os institutos federais presentes no Semiárido têm, nesse sentido, uma responsabilidade institucional que este artigo contribui para iluminar e para tornar mais urgente: formar professores capazes de reconhecer o território sertanejo como texto epistemologicamente denso, de ensinar seus estudantes a ler esse texto de maneira crítica e de orientar a produção audiovisual como prática de investigação rigorosa são competências que precisam ser desenvolvidas nos currículos de formação inicial, e não apenas em cursos de aperfeiçoamento esporádicos e desconexos da prática escolar cotidiana.

Para o design curricular das escolas do campo, os resultados desta revisão sugerem uma reorientação que vai além da incorporação de atividades digitais ao cardápio pedagógico existente. Puspitasari, Widiarti e Subali (2025) demonstram que os efeitos mais robustos do digital storytelling sobre a aprendizagem se manifestam quando a prática é integrada longitudinalmente ao currículo, e não quando é tratada como projeto pontual ou atividade de culminância. Isso implica repensar a organização do tempo escolar, os critérios de avaliação e a articulação entre disciplinas de modo que a investigação audiovisual situada possa funcionar como eixo transversal que conecte os diferentes campos do conhecimento à realidade do território.

Neste sentido, Ran et al. (2023) e Sanjaya et al. (2021) oferecem modelos concretos de como essa integração pode funcionar nas ciências naturais; Fan (2022) e Shen, Hao e Peng (2024) demonstram sua viabilidade nas humanidades e na educação linguística. O que ainda falta, e que este artigo aponta como lacuna prioritária, é a construção de modelos análogos

especificamente desenvolvidos para e com as escolas do campo do Semiárido brasileiro, em diálogo direto com as comunidades, os professores e os jovens que habitam e conhecem esse território.

A agenda de pesquisa aberta por este estudo é ampla e multidimensional, e sua enunciação é parte constitutiva da contribuição que o artigo oferece ao campo. Em primeiro lugar, são necessários estudos empíricos de natureza etnográfica, de pesquisa-ação participante ou de design educacional, que acompanhem implementações concretas do framework IAS em escolas do campo do Semiárido, documentando seus efeitos sobre as aprendizagens dos estudantes, sobre as práticas docentes, sobre as dinâmicas comunitárias e sobre as percepções que os jovens desenvolvem de si mesmos como sujeitos epistêmicos.

Em segundo lugar, investigações sobre as condições estruturais que viabilizam ou inviabilizam essas práticas, acesso a tecnologias, formação docente, suporte institucional, conectividade, são indispensáveis para que as proposições teóricas desta revisão possam ser transformadas em políticas públicas efetivas, e não apenas em aspirações acadêmicas. Em terceiro lugar, análises comparativas com experiências de educação audiovisual contextualizada em outros territórios semiáridos do mundo, como o Sahel africano, o norte do México, as regiões áridas do nordeste da Índia ou o interior da Austrália, poderiam oferecer perspectivas que desafiem e enriqueçam os marcos analíticos construídos a partir da experiência brasileira, contribuindo para a constituição de um campo verdadeiramente internacional de estudos sobre letramento crítico em territórios de semiaridez.

O que está em jogo, em última instância, é a construção coletiva de uma pedagogia que faça do audiovisual aquilo que as melhores tradições da educação popular fizeram com a palavra: um instrumento pelo qual sujeitos historicamente silenciados aprendem, ao mesmo tempo, a nomear o mundo e a transformá-lo.

REFERÊNCIAS

ABET, M.; KHALID, N. K. B.; SANI, N. F. B. A. Enhancing undergraduate student's understanding of cultural heritage studies through digital storytelling software. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities*, v. 7, n. 3, p. e001362, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.47405/mjssh.v7i3.1362>

ALSELAITI, N. Enhancing student engagement and learning outcomes through education technologies in medical education. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, v. 19, n. 3, p. 1550-1560, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.30574/wjarr.2023.19.3.1922>

AVCI, A.; KASIMI, Y. A bibliometric analysis of digital storytelling in language education. *The Literacy Trek*, v. 5, n. 2, p. 45-60, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.47216/literacytrek.1294089>

BENDRISS, R. Multimodality in medical education: perspectives on medical shadowing from an experiential learning curriculum. *Studies in Technology Enhanced Learning*, v. 2, n. 1, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.21428/8c225f6e.304da1f8>

FAN, Y. Facilitating content knowledge, language proficiency, and academic competence through digital storytelling. *Journal of Research on Technology in Education*, v. 56, n. 1, p. 129-150, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15391523.2022.2110337>

FRENK, J. et al. Challenges and opportunities for educating health professionals after the COVID-19 pandemic. *The Lancet*, v. 400, n. 10362, p. 1539-1556, 2022. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(22\)02092-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(22)02092-X)

GACHAGO, D. et al. Towards the development of digital storytelling practices for use in resource-poor environments. *South African Journal of Higher Education*, v. 28, n. 3, p. 825-841, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.20853/28-3-373>

GREGORI-SIGNES, C. Digital storytelling and multimodal literacy in education. *DIGIBUG*, p. 1-15, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.30827/digibug.53745>

JIANG, J. “Emotions are what will draw people in”: a study of critical affective literacy through digital storytelling. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 67, n. 2, p. 145-155, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/jaal.1322>

28

KAKHKI, S. K. et al. Exploring the impact, challenges, and integration of podcasts in patient education: a systematic review. *BMC Medical Education*, v. 25, n. 1, p. 1-12, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s12909-025-07217-4>

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. *Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem*. Texto & Contexto – Enfermagem, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>

MNYANDA, L.; MBELANI, M. Are we teaching critical digital literacy? Grade 9 learners’ practices of digital communication. *Reading & Writing*, v. 9, n. 1, p. 188, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4102/rw.v9i1.188>

NOOR, N.; ARSHAD, A. Memes as a mirror of society: a multimodal critical discourse analysis. *Journal of English Language, Literature and Education*, v. 6, n. 4, p. 247-260, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54692/jelle.2024.0604247>

OLIVEIRA, J. M. Enhancing multimodal literacy through community service learning in higher education. *Frontiers in Education*, v. 9, p. 1448805, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1448805>

PATY, J. Integrating critical literacy and multimodal pedagogy in English language education. *J-Shelves of Indragiri*, v. 7, n. 2, p. 1-12, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.61672/jsi.v7i2.3341>

POTTER, M. et al. MediaLab: video as a multi-valent tool for science teaching and learning. *Media Practice and Education*, v. 22, n. 1, p. 23-37, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/25741136.2021.1832766>

PUSPITASARI, H. R.; WIDIARTI, N.; SUBALI, B. Digital storytelling for enjoyable and effective learning in the technological era (2020-2025). *Pedagogia: Jurnal Pendidikan*, v. 14, n. 2, p. 98-110, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.21070/pedagogia.v14i2.1905>

RAN, H. et al. Creating digital sci-fi narratives through multimodal composing to promote adolescent students' STEM education. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, v. 5, n. 1, p. 1-15, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s43031-023-00072-7>

SARICA, H. C. Emotions and digital storytelling in the educational context: a systematic review. *Review of Education*, v. 11, n. 3, p. e3430, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/rev3.3430>

SANJAYA, L. et al. Digital storytelling of physics (DiS-Phy): learning physics from home through stories. *Journal of Physics: Conference Series*, v. 2019, n. 1, p. 012037, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1088/1742-6596/2019/1/012037>

SHEN, X.; HAO, C.; PENG, J.-E. Promoting EFL learners' willingness to communicate through transmediation in a digital storytelling workshop. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v. 45, n. 10, p. 3109-3126, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2086257>

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. *Revisão integrativa: o que é e como fazer*. Einstein (São Paulo), São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1679-45082010rwi134>

VAN PATTEN, R. et al. Digital methods of delivering education and training in neuropsychology. *Archives of Clinical Neuropsychology*, v. 37, n. 5, p. 1070-1085, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/arclin/acaco33>

VU, V.; WARSCHAUER, M.; YIM, S. Digital storytelling: a district initiative for academic literacy improvement. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 63, n. 2, p. 197-206, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/jaal.962>

WHITTEMORE, Robin; KNAFL, Kathleen. *The integrative review: updated methodology*. *Journal of Advanced Nursing*, Oxford, v. 52, n. 5, p. 546-553, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>

WUTHNOW, J. Multimodal literacies and critical reflexivity: digital storytelling as a 21st century tool. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, v. 20, n. 4, p. 1-15, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.53761/1.20.4.02>

YUNIARTI, Y.; YULIAN, R. Digital storytelling based on multimodal elements on EFL learners' speaking performance. *Jurnal Pendidikan Indonesia*, v. 11, n. 2, p. 402-417, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.23887/jpiundiksha.v11i2.40217>

ZHANG, Y.; PENG, J.; ZHENG, Y. Teachers' perceptions of implementing digital multimodal composing in tertiary classrooms. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 34, n. 1, p. 120-135, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/ijal.12560>