



ENSINO, COMUNICAÇÃO E DESINFORMAÇÃO

- Volume VIII -

inclusão, **deficiência** e **direitos** informacionais

Organizadores:
Gilson Pôrto Jr.
Gabriel Machado Santos
Helemy dos Santos Ferreira Mendanha
(Orgs.)



Observatório
Edições

Audiodescrição:

Capa de livro em formato vertical, com composição gráfica contemporânea e estética digital, predominando tons de lilás, roxo, violeta, magenta e branco, com detalhes em amarelo e azul-petróleo. A imagem está organizada em três grandes áreas: uma composição geométrica na parte superior, uma faixa central com o título e uma área inferior branca destinada aos créditos dos organizadores e à identificação da editora. Ocupa aproximadamente a metade superior da capa uma composição abstrata formada por figuras geométricas, linhas, grades, pontos, barras, padrões digitais e elementos sobrepostos, remetendo a redes de comunicação, tecnologias digitais e circulação de informações. Predominam tons claros de lilás e roxo, com elementos em violeta, magenta, azul e branco. Sobre essa composição aparece o contorno branco estilizado de um perfil humano, voltado para a direita, integrado aos elementos gráficos e tecnológicos. Na parte central há uma ampla faixa horizontal em roxo-escuro, que estabelece forte contraste com a imagem superior. Na parte superior dessa faixa aparece, em letras maiúsculas e amarelas, o texto: "ENSINO, COMUNICAÇÃO E" Logo abaixo, em letras grandes, estreitas e brancas, aparece o título: "DESINFORMAÇÃO" A letra "S" da palavra é destacada em amarelo-dourado. Abaixo do título está escrito, em rosa-magenta: "– Volume VIII –" Na sequência, uma faixa horizontal em degradê de magenta e roxo apresenta o subtítulo: "inclusão, deficiência e direitos informacionais". As palavras "deficiência" e parte do texto aparecem destacadas em amarelo-dourado, enquanto o restante está em branco. A metade inferior apresenta fundo predominantemente branco. À esquerda aparece o texto "Organizadores:", seguido dos nomes: Gilson Pôrto Jr., Gabriel Machado Santos, Helemy dos Santos Ferreira Mendanha (Orgs.) Os nomes estão grafados em fonte escura, com destaque visual e alinhamento à esquerda. À direita encontra-se o logotipo da editora Observatório Edições, composto por um símbolo gráfico formado por elementos geométricos coloridos, predominantemente amarelo, roxo e azul-petróleo, acompanhado da palavra "Observatório" e, abaixo, "Edições". Fim da audiodescrição.

Gilson Pôrto Jr.
Gabriel Machado Santos
Helemy dos Santos Ferreira Mendanha
(Orgs.)

**ENSINO, COMUNICAÇÃO E
DESINFORMAÇÃO: Volume 8 –
inclusão, deficiência e direitos
informacionais**

Observatório Edições
2026

Diagramação/Projeto Gráfico: Gilson Pôrto Jr.
Arte de capa: Gilson Pôrto Jr. com uso de prompt autoral.
Publicado em: Agosto/2026.

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Considerando as legislações nacionais e internacionais de ética em pesquisa, de propriedade intelectual e de uso de imagens, os autores de cada trabalho são plenamente responsáveis por todo seu conteúdo (inclusive pelos textos, figuras e fotos nele publicadas), isentando os organizadores de qualquer responsabilidade em todas as possíveis situações.



Todos os livros publicados pelo Selo Observatório/OPAJE estão sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Código de Catalogação Anglo-Americano (AACR2)

E59

Ensino, comunicação e desinformação: volume 8 – inclusão, deficiência e direitos informacionais / organização de Gilson Pôrto Jr., Gabriel Machado Santos, Helemy dos Santos Ferreira Mendanha. — [1. ed.]. — Palmas, TO: Observatório Edições, 2026. [recurso eletrônico].

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-977070-0-3

1. Ensino. 2. Comunicação. 3. Desinformação. 4. Inclusão. 5. Pessoas com deficiência. 6. Direito à informação. I. Pôrto Jr., Gilson. II. Santos, Gabriel Machado. III. Mendanha, Helemy dos Santos Ferreira.

CDD 371.9046
CDU 376:316.77:342.727
LCC LC1200

Marcelo Diniz – Bibliotecário – CRB 2/1533. Resolução CFB 184/2017.

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Observatório Edições e/ou do OPAJE/UFT. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais. Todos os artigos passaram por avaliação dos pares.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

REITORA

Profa. Dra. Maria Santana
Ferreira dos Santos

VICE-REITOR

Prof. Dr. Marcelo Leinerker Costa

Pró-Reitor de Graduação

Profa. Dra. Valdirene de Jesus

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. Dr. Marcos Vinícius Giongo Alves

Pró-Reitor de Extensão e Cultura

Profa. M. Bruno Barreto

Núcleo de Pesquisa e Extensão Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (OPAJE-UFT)

Dr. Danilo de Melo Sousa
Dra. Eliane Marques dos Santos
Dr. Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior
Dr. Fernando Rodrigues Peixoto Quaresma
Dr. José Lauro Martins
Dr. Nelson Russo de Moraes
Dr. Rodrigo Barbosa e Silva
Dra. Marli Terezinha Vieira
Dr. Sinomar Soares de Carvalho Silva



SELO EDITORIAL Observatório/OPAJE CONSELHO EDITORIAL

PRESIDENTE

Prof. Dr. José Lauro Martins

Membros:

Prof. Dr. Nelson Russo de Moraes

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Brasil

Profa. Dra. Maria Luiza Cardinale Baptista

Universidade de Caxias do Sul; Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Profa. Dra. Thais de Mendonça Jorge

Universidade de Brasília (UnB), Brasil

Prof. Dr. Fagno da Silva Soares

Clio & MNEMÓSINE Centro de Estudos e Pesquisa em História Oral e Memória
– Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Brasil

Prof. Dr. Luiz Francisco Munaro

Universidade Federal de Roraima (UFRR), Brasil

Prof. Dr. José Manuel Pelóez

Universidade do Minho, Portugal

Prof. Dr. Geraldo da Silva Gomes

Universidade Estadual do Tocantins, Brasil

Como Referenciar ABNT NBR 6023/2018

Documento no todo

PÔRTO JR., Gilson; SANTOS, Gabriel Machado; MENDANHA, Helemy dos Santos Ferreira (Orgs.). **ENSINO, COMUNICAÇÃO E DESINFORMAÇÃO: volume 8 – inclusão, deficiência e direitos informacionais**. Palmas, TO: Observatório Edições, 2026. 182 p. ISBN 978-65-977070-0-3

Nos Capítulos

SOBRENOME, Nome; SOBRENOME, Nome. Título do capítulo. In: PÔRTO JR., Gilson; SANTOS, Gabriel Machado; MENDANHA, Helemy dos Santos Ferreira (Orgs.). **ENSINO, COMUNICAÇÃO E DESINFORMAÇÃO: volume 8 – inclusão, deficiência e direitos informacionais**. Palmas, TO: Observatório Edições, 2026.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO / 9

Gilson Pôrto Jr, Gabriel Machado Santos e Helemy dos Santos Ferreira Mendanha

Capítulo 1 – EDUCAÇÃO MIDIÁTICA: o comportamento de estudantes nas redes sociais e a propagação de informações falsas / 19

Ana Carolina Kalume Maranhão, Paulo Henrique Soares de Almeida e Thaís de Mendonça Jorge

Capítulo 2 – INFORMAÇÃO E DESINFORMAÇÃO NAS REDES SOCIAIS: a função da audiodescrição na emancipação de pessoas com deficiência visual nesses contextos / 45

Lindiane Faria do Nascimento e Dagmar de Mello e Silva

Capítulo 3 – DESAFIOS DA COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA FRENTE AO AUTISMO: Uma Revisão Bibliométrica das Produções Indexadas / 59

William Kitzing Costa

Capítulo 4 – ENSINO E COMUNICAÇÃO NA ERA DA DESINFORMAÇÃO: Desafios e Perspectivas para a Formação de Professores e a Educação Inclusiva / 73

Mírian Renata Medeiros dos Santos Vale e Ruth Maria Mariani Braz

Capítulo 5 – DESINFORMAÇÃO E EDUCAÇÃO DE SURDOS: o mito da sala de aula "acessível" resumida a adaptações remendadas / 95

Luiz Cláudio de Oliveira Antonio e Ana Regina e Souza Campello

Capítulo 6 – NARRATIVAS E MITOS SOBRE O APRENDIZADO DO SURDO: A Ressignificação através da Visualidade / 111

Marcela Gonçalves de Oliveira Pinto e Ana Regina e Souza Campello

Capítulo 7 – DESISFORMAÇÃO E SURDEZ: desafios informacionais enfrentados por famílias de crianças e jovens com impedimento auditivo / 133

Fátima Cristina Andrade da Silva, Ruth Maria Mariani Braz e Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior

Capítulo 8 – ENSINO, COMUNICAÇÃO E DESINFORMAÇÃO SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: diagnóstico tardio, cultura digital e disputas de saberes / 145

Ironéa das Dores Gomes Sabino e Viviane de Oliveira Freitas Lione

ÍNDICE REMISSIVO / 167

SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES / 173

Há livros que procuram responder a uma pergunta específica. Outros têm a capacidade de reorganizar as perguntas que fazemos diante de um problema contemporâneo. **Ensino, Comunicação e Desinformação: Volume VIII – inclusão, deficiência e direitos informacionais** pertence a esta segunda categoria. Reunindo oito capítulos, a obra desloca o debate sobre a desinformação de uma compreensão restrita à circulação de conteúdos falsos para um território mais amplo, no qual informação, comunicação, educação, acessibilidade, deficiência, ciência, cultura digital e direitos se encontram e se confrontam.

A questão fundamental que atravessa este volume pode ser formulada de maneira aparentemente simples: quem consegue acessar, compreender, avaliar e produzir a informação que circula na sociedade contemporânea? A pergunta, entretanto, está longe de ser simples. Em uma sociedade profundamente mediada por plataformas digitais, redes sociais, imagens, algoritmos, dispositivos móveis e fluxos comunicacionais instantâneos, ter acesso à

informação não significa necessariamente ter acesso ao conhecimento. Tampouco significa poder participar, em condições de igualdade, dos processos de produção de sentidos que organizam a vida social.

É justamente nessa passagem, entre informação, acesso, interpretação e participação, que a desinformação ganha uma dimensão particularmente relevante. Ela não se manifesta somente quando alguém produz deliberadamente uma falsidade. Pode também emergir da ausência de contexto, da dificuldade de verificar fontes, da circulação de mitos historicamente consolidados, da exclusão comunicacional, da insuficiência de acessibilidade e da disputa entre diferentes regimes de produção e legitimação do conhecimento. O próprio volume chama atenção para a necessidade de distinguir desinformação, misinformation e malinformação, evitando reduzir fenômenos complexos à expressão genérica “fake news”.

Nesse sentido, uma das contribuições mais importantes desta coletânea está em demonstrar que combater a desinformação é também combater as condições sociais que permitem que determinadas pessoas permaneçam afastadas da informação qualificada. O direito à informação não pode ser compreendido apenas como o direito de encontrar um conteúdo disponível. É necessário considerar se esse conteúdo pode ser efetivamente acessado, compreendido, contextualizado e criticamente apropriado por diferentes sujeitos.

O primeiro capítulo, **“Educação midiática: o comportamento de estudantes nas redes sociais e a propagação de informações falsas”**, de Ana Carolina Kalume Maranhão, Paulo Henrique Soares de Almeida e Thaís de Mendonça Jorge, abre a coletânea colocando os adolescentes no centro dessa problemática. As redes sociais aparecem simultaneamente como espaços de socialização, construção identitária, entretenimento e participação, mas também como ambientes marcados pela circulação acelerada de conteúdos

enganosos e pela manipulação algorítmica. A pesquisa realizada com estudantes do Ensino Médio evidencia que o enfrentamento da desinformação não pode ser reduzido à recomendação genérica de “checar os fatos”. Os dados apresentados mostram comportamentos concretos de consumo, compartilhamento e verificação de informações e revelam a necessidade de uma educação midiática capaz de formar sujeitos críticos diante das plataformas. O capítulo, portanto, introduz uma ideia que será aprofundada ao longo do livro: a educação é uma das principais infraestruturas sociais de resistência à desinformação.

O segundo capítulo, **“Informação e desinformação nas redes sociais: a função da audiodescrição na emancipação de pessoas com deficiência visual nesses contextos”**, de Lindiane Faria do Nascimento e Dagmar de Mello e Silva, realiza um deslocamento fundamental. Se a primeira questão é saber se uma informação é verdadeira ou falsa, este capítulo nos obriga a formular uma pergunta anterior: a informação está efetivamente disponível para todos? A discussão sobre audiodescrição demonstra que uma imagem sem recurso de acessibilidade pode constituir uma barreira informacional. Em uma cultura cada vez mais visual, não basta disponibilizar um card, uma fotografia, um gráfico ou uma peça de divulgação científica; é necessário garantir que seus sentidos possam ser acessados também por pessoas com deficiência visual. O capítulo sustenta, assim, que a ausência de audiodescrição pode restringir ou distorcer a mensagem e constituir um potencial gerador de desinformação. Essa perspectiva amplia significativamente o conceito de direito informacional. Não há inclusão informacional quando o conteúdo existe, mas não pode ser acessado. E essa constatação tem implicações particularmente importantes para a comunicação científica, institucional, educacional e pública.

O terceiro capítulo, **“Desafios da comunicação científica frente ao autismo: uma revisão bibliométrica das produções indexadas”**, de William Kitzinger Costa, introduz outra dimensão

estratégica da obra: a relação entre ciência, evidência e desinformação. O autismo é tomado como campo no qual diferentes discursos disputam legitimidade e no qual informações sem evidência científica podem produzir consequências concretas para famílias, profissionais e pessoas autistas. Ao recorrer à bibliometria e à base Web of Science, o capítulo procura identificar a estrutura intelectual, temática e geográfica da produção científica relacionada à interseção entre desinformação e Transtorno do Espectro do Autismo. O mapeamento pretende identificar redes de colaboração, tendências temáticas e lacunas de evidência que possam orientar novas pesquisas e fortalecer a comunicação científica sobre o tema. A escolha do autismo é particularmente significativa porque evidencia uma característica central da desinformação contemporânea: onde existe necessidade social de conhecimento, existe também uma disputa pela autoridade de dizer o que é conhecimento válido. Por isso, fortalecer a comunicação científica significa também criar condições para que evidências produzidas pela ciência possam circular de maneira compreensível, acessível e socialmente responsável.

O quarto capítulo, **“Ensino e comunicação na era da desinformação: desafios e perspectivas para a formação de professores e a educação inclusiva”**, de Mírian Renata Medeiros dos Santos Vale e Ruth Maria Mariani Braz, desloca a discussão para a formação docente. O argumento central é especialmente relevante: enfrentar a desinformação na escola exige articular letramento midiático e informacional com os princípios da educação inclusiva. A escola aparece, nesse capítulo, não apenas como espaço de transmissão de conhecimentos, mas como espaço de resistência epistêmica. Essa expressão merece atenção. Em uma realidade na qual conteúdos falsos podem alcançar grandes públicos antes que possam ser verificados, a formação docente precisa preparar professores para trabalhar com fontes, evidências, linguagem, acessibilidade, diversidade e pensamento crítico. O capítulo também

contribui para superar uma visão individualizante da desinformação. Não basta responsabilizar o sujeito que compartilha determinado conteúdo. É preciso compreender as estruturas comunicacionais, educacionais e sociais que condicionam esse compartilhamento. A formação de professores torna-se, portanto, parte de uma política mais ampla de integridade informacional.

O quinto capítulo, **“Desinformação e educação de surdos: o mito da sala de aula ‘acessível’ resumida a adaptações remendadas”**, de Luiz Cláudio de Oliveira Antonio e Ana Regina e Souza Campello, aprofunda a discussão sobre a dimensão histórica da desinformação. Seu ponto de partida é contundente: muitos equívocos sobre pessoas surdas, sua escolarização e sua relação com o mundo permanecem socialmente reproduzidos. Aqui, a desinformação não aparece necessariamente como uma mensagem viral produzida em uma plataforma digital. Ela pode estar incorporada em práticas, discursos e concepções educacionais historicamente naturalizadas. Os mitos sobre as línguas de sinais, a educação bilíngue e a própria capacidade das pessoas surdas constituem formas de produção social de conhecimento equivocado. O capítulo nos lembra que a desinformação também pode ser estrutural e histórica. Ela sobrevive não apenas porque é compartilhada, mas porque determinadas ideias foram institucionalizadas, repetidas e transformadas em senso comum. Combater esse tipo de desinformação exige mais do que checagem: exige revisão crítica de paradigmas.

É essa discussão que ganha outra formulação no sexto capítulo, **“Narrativas e mitos sobre o aprendizado do surdo: a resignificação através da visualidade”**, de Marcela Gonçalves de Oliveira Pinto. A autora examina narrativas históricas que reduziram a experiência surda à ausência da audição, privilegiando uma perspectiva clínico-patológica em detrimento da visualidade e da diferença cultural. Ao colocar a visualidade como eixo epistemológico, o capítulo propõe uma inversão particularmente potente: em vez de perguntar o que falta ao sujeito surdo, pergunta-

se quais formas de conhecimento, linguagem, experiência e aprendizagem podem ser construídas a partir de sua própria condição de existência. Essa mudança não é apenas pedagógica. É também comunicacional e epistemológica. Mudar a narrativa significa mudar aquilo que uma sociedade considera possível conhecer sobre determinado grupo. Ao desconstruir mitos sobre o aprendizado dos surdos, o capítulo contribui para compreender a própria produção de estereótipos como um fenômeno de disputa informacional.

O sétimo capítulo, **“Desinformação e surdez: desafios informacionais enfrentados por famílias de crianças e jovens com impedimento auditivo”**, de Fátima Cristina Andrade da Silva, Ruth Maria Mariani Braz e Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior, desloca novamente o olhar, desta vez para as famílias. A comunicação é apresentada como elemento central da construção do conhecimento e das percepções sociais. No caso das famílias de crianças surdas, a busca por informações após o diagnóstico pode ocorrer em condições de insegurança, especialmente porque muitos familiares possuem pouco conhecimento prévio sobre surdez, língua, cultura e educação de pessoas surdas. Esse capítulo explicita uma dimensão frequentemente esquecida nos debates sobre desinformação: a vulnerabilidade informacional não é distribuída igualmente. Ela pode ser intensificada por situações de desconhecimento, urgência, ausência de redes de apoio, barreiras linguísticas e dificuldade de acesso a fontes confiáveis.

Por fim, o oitavo capítulo, **“Ensino, comunicação e desinformação sobre o Transtorno do Espectro Autista na primeira infância: diagnóstico tardio, cultura digital e disputas de saberes”**, de Ironéa das Dores Gomes Sabino e Viviane de Oliveira Freitas Lione, encerra o volume retomando uma das questões mais sensíveis da obra: a relação entre conhecimento científico, saberes cotidianos e decisões que afetam diretamente a vida das crianças. O capítulo demonstra que o diagnóstico tardio do TEA não pode ser

compreendido exclusivamente como problema de acesso a serviços especializados. Discursos culturalmente naturalizados sobre infância e desenvolvimento também podem interferir na identificação de sinais importantes. Em ambientes digitais, essa problemática se torna ainda mais complexa diante da circulação de conteúdos pseudocientíficos, interpretações simplificadas e informações que disputam legitimidade com o conhecimento científico. A questão ganha contornos ainda mais relevantes quando se observa que a desinformação pode influenciar famílias, escolas e profissionais, interferindo nos processos de identificação, acompanhamento e tomada de decisão. O capítulo, assim, aproxima comunicação científica, educação, saúde, cultura digital e primeira infância, mostrando que a disputa por conhecimento é também uma disputa por possibilidades de cuidado e inclusão.

Ao final da leitura, percebe-se que os oito capítulos não constituem textos isolados. Eles compõem uma espécie de cartografia da desinformação a partir de sujeitos, espaços e condições frequentemente invisibilizados no debate público. Adolescentes, pessoas com deficiência visual, pessoas autistas, professores, estudantes surdos, famílias de crianças surdas e crianças na primeira infância aparecem aqui não como objetos passivos da desinformação, mas como sujeitos inseridos em diferentes ecossistemas comunicacionais, educacionais e culturais. É justamente essa perspectiva que confere unidade ao volume.

A obra também permite compreender que a inclusão informacional é uma dimensão inseparável da luta contra a desinformação. Não basta ensinar alguém a verificar uma fonte se essa pessoa não consegue acessar o conteúdo original. Não basta disponibilizar informação científica se ela não circula em linguagem compreensível. Não basta criar materiais educacionais se eles reproduzem mitos sobre os sujeitos a quem se destinam. Não basta combater uma falsidade específica se permanecem intactas as

estruturas que produzem desigualdade no acesso, na interpretação e na circulação do conhecimento.

Por isso, este livro nos convida a ampliar o próprio conceito de literacia midiática. Ser alfabetizado informacionalmente não significa apenas saber distinguir verdadeiro e falso. Significa também compreender quem produz a informação, em que condições ela circula, quais interesses estão envolvidos, quais sujeitos conseguem acessá-la, quais vozes são silenciadas, quais linguagens são privilegiadas e quais conhecimentos são reconhecidos como legítimos.

Nesse sentido, o combate à desinformação é também uma agenda de democracia, educação e direitos humanos. Em uma sociedade marcada pela aceleração dos fluxos digitais, pela economia da atenção, pela comunicação algorítmica e pela multiplicação de conteúdos sintéticos, a resposta não poderá ser exclusivamente tecnológica. Será necessário fortalecer escolas, universidades, famílias, profissionais da comunicação, produtores de ciência e, sobretudo, sujeitos capazes de participar criticamente da esfera pública.

É nesse ponto que este volume assume sua maior contribuição: ele nos lembra que não existe enfrentamento efetivo da desinformação sem inclusão informacional. E talvez seja essa a principal mensagem que emerge das páginas que seguem. A informação somente cumpre plenamente sua função social quando pode ser acessada, compreendida, questionada, compartilhada e utilizada por todos. Onde existem barreiras de acesso, existem possibilidades de exclusão. Onde existem mitos naturalizados, existem disputas de conhecimento. Onde existem sujeitos privados de informação qualificada, a desinformação encontra terreno fértil. Ler esta obra, portanto, é mais do que acompanhar oito estudos sobre desinformação. É percorrer diferentes formas pelas quais a sociedade produz, distribui, limita, disputa e transforma o conhecimento.

Que este volume contribua para que pesquisadores, professores, estudantes, profissionais da comunicação, famílias e leitores em geral percebam que enfrentar a desinformação é, em última instância, defender o direito de todos de participar da construção social do conhecimento.

Boa leitura.

Gilson Pôrto Jr.
Gabriel Machado Santos
Helemy dos Santos Ferreira Mendanha

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA: o comportamento de estudantes nas redes sociais e a propagação de informações falsas

Ana Carolina Kalume Maranhão
Paulo Henrique Soares de Almeida
Thaís de Mendonça Jorge

Introdução

Nos últimos anos, as redes sociais se consolidaram como espaços para a socialização e a expressão pessoal dos adolescentes. Plataformas como TikTok, Instagram e Twitter oferecem entretenimento, meio de construir identidade, conectar-se com amigos e se engajar em questões sociais. No entanto, esse ambiente dinâmico também apresenta desafios, especialmente no que diz respeito à desordem informacional.

A facilidade com que informações são compartilhadas nas redes sociais pode tornar os adolescentes vulneráveis a conteúdos enganosos e manipulação algorítmica. Estudo realizado por cientistas do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT, na sigla

em inglês), nos Estados Unidos, revelou que informações falsas têm 70% mais chances de serem compartilhadas do que as verdadeiras, o que agrava a propagação de desinformação. Segundo o estudo, publicado em 2018 na revista *Science* (Vosoughi et al., 2018), muitas pessoas compartilham conteúdo sem ler, sem assistir aos vídeos até o fim ou sem refletir sobre o significado da mensagem. Apenas os encaminham rapidamente, o que confirma seu viés momentâneo. Essa realidade levanta preocupações quanto ao impacto das redes na formação de opinião e na percepção da realidade pelos jovens.

Além da circulação de dados errôneos, há também questões relacionadas à saúde mental. O uso excessivo das redes sociais tem sido associado ao aumento dos níveis de ansiedade, depressão e reduzida autoestima em adolescentes. A constante comparação com padrões irreais e a busca por validação por meio de curtidas e comentários podem afetar negativamente a imagem pessoal e o bem-estar emocional dos jovens. No contexto educacional, o uso excessivo de redes sociais para entretenimento, em detrimento de atividades educativas, afeta diretamente o desempenho acadêmico. Segundo Desmurget (2019), o uso prolongado de dispositivos digitais leva a um declínio nas habilidades cognitivas, emocionais e sociais dos adolescentes, comprometendo áreas como concentração, memória e desempenho escolar. Henry Jenkins (2006) reforça essa perspectiva ao destacar como o consumo passivo de conteúdo digital reduz a produção de conhecimento, ao invés de promover um engajamento crítico e criativo.

Diante desses riscos, diversos países e especialistas vêm adotando medidas para minimizar os impactos negativos das redes sociais na saúde mental dos jovens. Essa tendência global busca reduzir a exposição das crianças a fatores que aumentam a ansiedade, comprometem o foco e o aprendizado, favorecem o *cyberbullying* e possibilitam o acesso a conteúdos inadequados para a sua faixa etária. No Brasil, em fevereiro de 2025, entrou em vigor a Lei nº 15.100/2025, que restringe o uso de celulares nas escolas

públicas e privadas. A legislação surge em resposta ao crescente debate sobre o uso desses aparelhos nas instituições de ensino, que gera grande preocupação a especialistas e à população em geral, devido aos impactos negativos no aprendizado e na concentração da juventude.

Neste contexto, é essencial promover a educação midiática e o pensamento crítico entre os adolescentes. Pais, educadores e as próprias plataformas digitais têm um papel importante na orientação do consumo consciente de informação e do uso equilibrado das redes sociais. Iniciativas que incentivem a verificação de fatos, a reflexão sobre o impacto das redes na imagem pessoal e a adoção de hábitos digitais saudáveis são fundamentais para minimizar os efeitos negativos desse ambiente. Portanto, embora as redes sociais sejam um espaço de grande potencial para o desenvolvimento dos adolescentes, é imprescindível abordar os riscos de forma crítica e educativa. O desafio é equilibrar liberdade de expressão e segurança informacional, garantindo que eles possam usufruir das plataformas de maneira consciente e construtiva.

Para discutir o tema e propor ações positivas relacionadas ao impacto das redes sociais entre as meninas e meninos matriculados no Ensino Médio de Brasília, este artigo apresenta uma pesquisa aplicada, desenvolvida por alunos da Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília (FAC/UnB), no projeto de extensão Conexão Resposta. O estudo visa analisar o comportamento de estudantes nas redes, com foco na disseminação de informações falsas, e propor estratégias que incentivem uma educação midiática mais eficaz. A iniciativa busca promover a alfabetização digital crítica, capacitando-os a avaliar a veracidade das informações e adotar uma postura mais responsável e consciente no uso da tecnologia digital.

Desordem informacional

A desordem informacional apresenta um desafio na sociedade contemporânea, especialmente com o aumento da circulação de conteúdos inverídicos. No Brasil, quatro em cada 10 pessoas relatam receber informações falsas diariamente, conforme pesquisa de 2022 conduzida pelo Poynter Institute, instituição americana de ensino e pesquisa em jornalismo (Guimarães; Rodrigues, 2022).

Durante a pandemia de Covid-19, estudo da União Pró-Vacina da Universidade de São Paulo (USP) revelou que, entre maio e julho de 2020, o número de publicações falsas sobre a vacina contra a Covid-19 cresceu 383%, especialmente em páginas do Facebook (Moreira, 2020). Em 2024, durante as enchentes que resultaram no estado de calamidade pública no Rio Grande do Sul, 31% dos entrevistados afirmaram ter recebido informações distorcidas relacionadas à tragédia, segundo pesquisa da consultoria Quaest (Helder, 2024). Rumores sobre impostos nas doações e multas para veículos de resgate comprometeram a ajuda humanitária e causaram confusão em meio a uma situação crítica.

Em um ambiente saturado, a habilidade de distinguir entre o verdadeiro e o falso tornou-se essencial, especialmente para adolescentes, que estão cada vez mais imersos na era digital. De acordo com o estudo TIC Kids Online Brasil 2023, do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), 95% da população de nove a 17 anos utiliza a internet, e 99% dos adolescentes entre 15 e 17 anos possuem perfis em plataformas digitais. Entretanto, 43% deles não sabem verificar a autenticidade do que consomem.

A disseminação de inverdades traz sérias consequências para a sociedade, afetando particularmente os adolescentes, que estão em fase de formação de sua visão de mundo. Frequentemente expostos a uma enorme quantidade de conteúdos nas redes sociais, eles absorvem informações imprecisas, tendenciosas ou fabricadas. A exposição ocorre em várias plataformas, desde redes sociais até

aplicativos de mensagens, onde a facilidade e a velocidade de compartilhamento superam, muitas vezes, a verificação da veracidade dos fatos (Wardle; Derakhshan, 2017).

Em busca de um conceito, é importante evitar o uso do termo *fake news*. Isso porque notícias são informações verificáveis de interesse público, ao passo que conteúdo que não atende a esses critérios não merece ser chamado de notícia. Assim, a expressão "notícias falsas" é um oxímoro (um termo contradiz o outro) que pode prejudicar a credibilidade das informações verdadeiras e verificáveis de interesse público. Portanto, para se referir a mentiras, conspirações, rumores, falsidades ou mídia manipulada, prefere-se a expressão desordem informacional, que abrange conceitos como desinformação, misinformation e malinformação (Wardle; Derakhshan, 2017).

Wardle e Derakhshan (2017) entendem a desinformação como um conteúdo intencionalmente falso, criado para causar danos. É motivado por diversos fatores, como ganho financeiro, influência política, tanto internacional quanto nacional, ou simplesmente para causar problemas. Já a misinformation descreve conteúdo falso, mas disseminado sem a pessoa perceber que é falso ou enganoso, sem a intenção de causar prejuízo. A malinformação é baseada em fatos, mas usada de forma a prejudicar alguém, uma organização ou um país. Exemplo disso ocorreu quando agentes russos invadiram e-mails do Comitê Nacional Democrata e da campanha de Hillary Clinton, nos Estados Unidos, em 2015, vazando detalhes para o público com o objetivo de prejudicar reputações.

A desinformação tem sido característica da humanidade desde pelo menos a época áurea de Roma, quando Marco Antônio conheceu Cleópatra. Marco Antônio (83 a.C.-30 a.C.) foi um militar, estrategista e cônsul romano e Cleópatra (69 a.C.-30 a.C.) era uma sedutora e ambiciosa rainha egípcia. Otaviano (27 a.C.-14 d.C.), fundador do Império Romano, travou uma campanha contra Marco Antônio com o objetivo de manchar sua reputação. Cleópatra e

Marco Antônio tiveram três filhos juntos, mas a aliança provocou a ira de Roma, levando à famosa Batalha de Áccio em 31 a.C. Otaviano sabidamente assumiu a disseminação de “slogans curtos e contundentes escritos em moedas, no estilo arcaico” (Kaminska, 2017). O formato seria hoje similar aos tuítes – mensagens de até 140 caracteres no Twitter/ X: textos em que Marco Antônio era retratado como mulherengo e bêbado, fator que o colocava publicamente como o fantoche de Cleópatra. Otaviano tornou-se Augusto (Gaius Iulius Caesar Octavianus Augustus), o primeiro imperador romano, e “notícias falsas permitiram que hackeasse o sistema republicano de uma vez por todas”, afirma Kaminska (2017).

Já na Era Cristã, a invenção da imprensa por Gutenberg, por volta de 1450, marcou um ponto significativo na história da disseminação de informações, abrindo caminho para um aumento dramático na propagação tanto de dados verídicos quanto de desinformação. O avanço tecnológico pavimentou o caminho para o que mais tarde seria reconhecido como a primeira farsa noticiosa em larga escala: “A Grande Farsa da Lua”, em 1835. O jornal *New York Sun* veiculou uma série de seis artigos alegando a descoberta de formas de vida na Lua, cada texto acompanhado por ilustrações minuciosas retratando criaturas humanoides, morcegos e até mesmo unicórnios azuis barbudos, como sistematiza Thornton (2000). Esse evento histórico marcou um ponto de virada, em que conflitos, mudanças de regime e calamidades passaram a ser utilizados como meios deliberados para propagar desinformação e rumores.

O advento do rádio e a aparição da televisão também foram palco para a evolução do noticiário satírico, às vezes confundido com algo real na mente dos consumidores de notícias. No século XX, a inserção das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) expandiu as possibilidades de comunicação, permitindo que substituíssemos os meios de comunicação de massa, baseados no paradigma *um-para-muitos*, para uma comunicação em rede,

interconectada e cada vez mais próxima da realidade do usuário, onde bolhas formam-se à medida que interesses são compostos, desde opções de voto até gostos culinários. Aprecia-se o que faz parte de um universo conhecido e próximo e odeia-se o que está do outro lado, em uma enorme polarização social que cada vez mais divide a sociedade. O desenvolvimento e a popularização das mídias sociais no século XXI, multiplicou dramaticamente os riscos da desinformação e de fraudes.

Ambos, erros e conteúdos fraudulentos, tornam-se agora virais através da distribuição *peer-to-peer* (comunicação de muitos-para-muitos), enquanto a sátira noticiosa é regularmente mal interpretada e partilhada como notícia pura por utilizadores das redes sociais. Segundo Ireton e Posetti (2019, p. 44), “é possível afirmar que habitamos um mundo permeado por propaganda computacional, ‘redes de fantoches’ patrocinadas pelo Estado, exércitos de trolls e tecnologia capaz de imitar sites de notícias legítimos, além de manipular áudio e vídeo com precisão para criar representações sintéticas de diversas fontes”.

Estamos falando de um ambiente onde a confiança se polariza, em torno do qual textos em formato noticioso alinham-se com pontos de vista individuais, e muitos consumidores de notícias sentem-se no direito de escolher ou criar os próprios fatos, que vão circular em plataformas de comunicação. Combinados, estes artefatos apresentam um nível de ameaça sem precedentes e podem abafar o jornalismo, além de contaminá-lo com a implicação de que, às vezes, não há muito que o distinga de informações falsas e fraudulentas de forma mais ampla, principalmente em se tratando de públicos com baixa literacia midiática.

Quanto à mídia noticiosa, ela sempre foi vítima da desinformação, inclusive por meio de boatos disseminados como notícias. Na literatura científica brasileira e na grande imprensa, observamos a associação do termo desinformação à condição de falta, lacuna ou mesmo desconhecimento em relação à informação,

fator que leva à condição na qual uma pessoa ou grupo de pessoas não está informada ou não possui informações corretas sobre determinado assunto. Segundo essa perspectiva, o indivíduo se encontra em uma situação de déficit informacional devido à sua própria falta de conhecimento sobre o tema em questão. Conforme essa interpretação, desinformação implica na incapacidade do sujeito de adquirir por si só a informação necessária, o que o impede de formar suas próprias conclusões. É possível observar ainda a facilidade com que notícias falsas, controversas e a desinformação de uma maneira geral ganham especial contorno nos sistemas de redes sociais, território ainda desabitado por contornos reais e que garantam a veracidade dos dados, acarretando graves riscos para as sociedades democráticas.

Caminho metodológico e dados da pesquisa

Em 2008, num estudo feito com a população escolarizada em sete países da América Latina¹, Bringué Sala e Sádaba Chalezquer (2008) já atestavam os altos graus de sedução que as novas tecnologias exerciam sobre os jovens e levantavam questões de segurança. O Brasil era, nesse tempo, o país que mais registrava a presença do computador no domicílio – 63% entre os adolescentes pesquisados – e maior assiduidade de navegação na rede – 57% dos jovens de 10 a 18 anos navegavam mais de duas horas durante o fim de semana, 14 pontos acima da média global.

É evidente que a Geração Interativa compartilha sua paixão e sua atração pela tecnologia independentemente de sua situação geográfica. Esses meninos e jovens compartilham um grau significativo de posse e uso das Tecnologias da Informação e da

¹ Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México, Peru e Venezuela.

Comunicação, saltando não só as diferenças por países e fronteiras, como também as diferenças culturais e econômicas. (...) Destaca-se a oportunidade estratégica de estabelecer políticas ativas diferenciadas, dirigidas a moradias com crianças, para o impulso da inclusão digital, como também na sensibilização e formação em novas tecnologias, bem como de segurança das Tics (Bringué Sala; Sádaba Chalezquer, p. 29-30, 2008).

Hoje submetidos a uma ferrenha exposição nas redes sociais devido ao uso intensivo do celular, adolescentes de todo o mundo estão sujeitos a um cenário preocupante de desordem informativa. Eles se encontram, a um só tempo, inseridos na sociedade da informação, vítimas da infodemia e propensos à formação de bolhas, já que o espírito gregário – como iniciativa de cooperação e grupamento social (Piaget, 1977) – se manifesta em todo o seu vigor no grupo etário que vai dos 10 aos 18 anos principalmente.

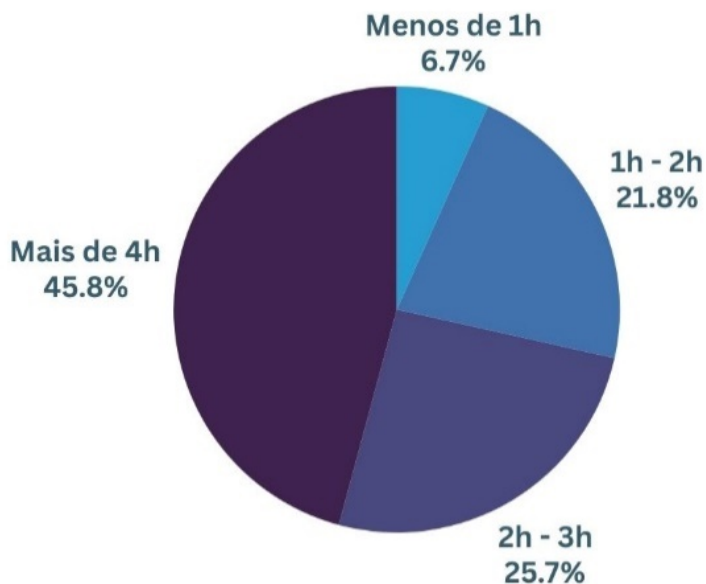
Para analisar o comportamento dos adolescentes do Distrito Federal nas redes sociais e sua relação com informações falsas, este estudo realizou pesquisa com 180 estudantes do Ensino Médio de duas escolas públicas e uma privada, com idades entre 15 e 17 anos. Os questionários foram aplicados em novembro de 2023 e março de 2024, por meio do projeto de extensão Conexão Resposta, desenvolvido na Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília (FAC/UnB) com a participação de seis estudantes e a orientação de dois professores. Desde junho de 2023, quando foi criada, a iniciativa tem visitado escolas do Distrito Federal com ações de conscientização de boas práticas de comunicação nas redes sociais. Os materiais educativos do projeto, criados pelos universitários, incluem um guia de boas práticas nas redes sociais,

cartazes digitais e um jogo on-line. Todos estão disponibilizados no perfil do projeto no Instagram (@conexaoresponsa) e podem ser baixados gratuitamente pelas escolas de todo o país. Entre os alertas, os adolescentes aprendem sobre os perigos do compartilhamento de informações falsas, a importância da segurança on-line, tolerância à diversidade e outros comportamentos éticos nas plataformas.

A metodologia utilizada para este estudo foi um questionário estruturado com 10 perguntas, aplicadas antes da apresentação dos universitários do Conexão Resposta nas escolas visitadas. As perguntas são: 1) Com que frequência você utiliza as redes sociais? 2) Quais redes sociais você utiliza? 3) Na sua percepção, o quanto essas plataformas impactam sua vida social? 4) Na sua percepção, o quanto as redes sociais afetam sua produtividade? 5) Você já enfrentou algum problema de *cyberbullying* nas redes sociais? 6) Onde você busca primeiro a informação? 7) Você segue algum jornal nas redes sociais? 8) Você costuma verificar as fontes de informações que encontra nas redes sociais? 9) Você já se arrependeu de algo postado em alguma rede social? 10) Você já compartilhou alguma *fake news* e descobriu a verdade depois?

No ano em que as enchentes atingiram fortemente o Rio Grande do Sul, as queimadas se alastravam pelo Brasil e houve um caso de suicídio de jovem em São Paulo como consequência de *bullying* – fatos importantes que provocariam debates e inquietação, caso fossem considerados pela plateia juvenil (OBCC, 2024) –, o questionário foi respondido por 180 estudantes. Do total, 45,8% dos adolescentes pesquisados afirmaram passar mais de quatro horas nas redes sociais (Gráfico 1).

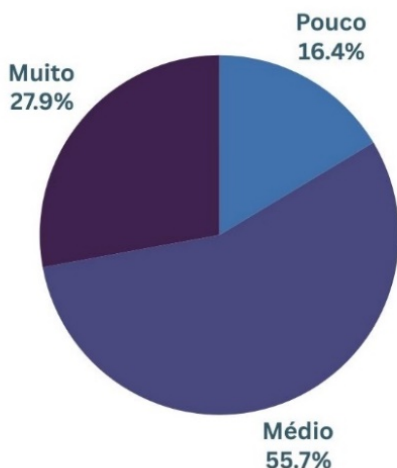
Gráfico 1: Frequência com que os adolescentes analisados utilizam as redes sociais por dia



Fonte: Gráfico elaborado pelos autores

Em relação à percepção do quanto as redes sociais afetam a produtividade, 55,7% dos estudantes acreditam ter efeito mediano; 27,9% dizem afetar muito; e 16,4%, pouco (Gráfico 2).

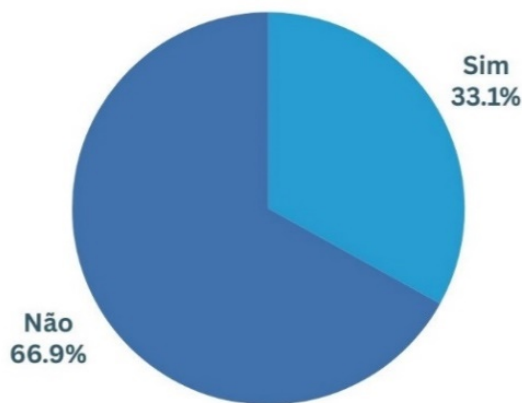
Gráfico 2: Percepção dos adolescentes sobre o quanto as redes sociais afetam a produtividade.



Fonte: Gráfico elaborado pelos autores

Especialistas alertam para o aumento do uso recreativo das telas em detrimento de seu uso como ferramenta educativa. Essa constatação parece confirmar-se na presente pesquisa no Distrito Federal pois, embora 48% dos adolescentes utilizem as plataformas on-line como fonte primária de informação, 66,9% não seguem um jornal ou qualquer meio de comunicação da imprensa tradicional nas redes (Gráfico 3). Além disso, muitos acreditam que os resultados que aparecem em primeiro lugar nos motores de busca são sempre as melhores fontes de informação.

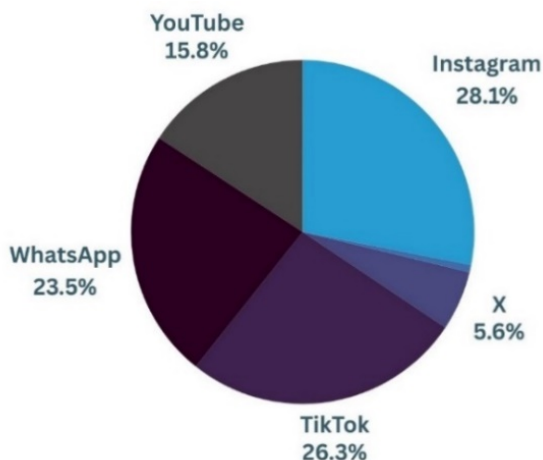
Gráfico 3: Os adolescentes seguem algum jornal nas redes sociais?



Fonte: Gráfico elaborado pelos autores.

Entre as redes sociais mais consumidas, os adolescentes pesquisados (Gráfico 4) apontaram o Instagram em primeiro lugar (28,1%). Em seguida, o TikTok (26,3%), WhatsApp (23,5%), YouTube (15,8%), X (5,6%) e Facebook (0,4%) (Gráfico 4). Nota-se, portanto, que os dados dos estudantes do Distrito Federal seguem um comportamento nacional. Segundo a pesquisa TIC Kids Online Brasil 2023, conduzida pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), o Instagram (36%) é a plataforma mais utilizada pelos usuários de Internet de 9 a 17 anos, frente ao YouTube (29%); TikTok (27%) e o Facebook (2%) (TIC KIDS, 2023).

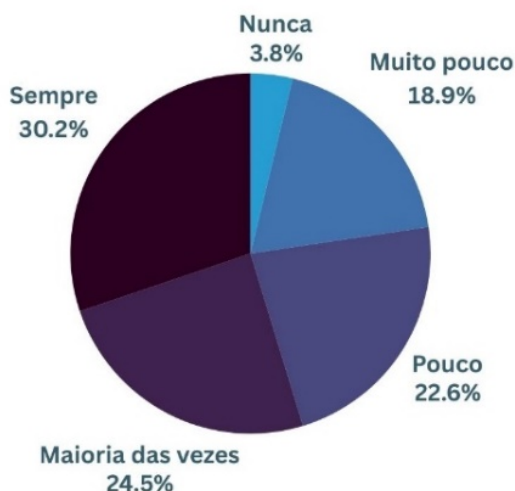
Gráfico 4: Redes sociais que os adolescentes pesquisados mais utilizam



Fonte: Gráfico elaborado pelos autores

Dos adolescentes em nossa amostra, 58,7% disseram que nunca sofreram *cyberbullying* e 19,8% não conheciam o termo. Por outro lado, 19% afirmaram que já passaram pela experiência. A prática é um grave problema social, já que o *cyberbullying* pode levar a consequências emocionais graves. O fenômeno, com o tempo, foi ganhando variações, estimuladas pela visibilidade proporcionada pela internet.

Gráfico 5: Você costuma verificar as fontes das informações que encontra nas redes sociais?



Fonte: Gráfico elaborado pelos autores

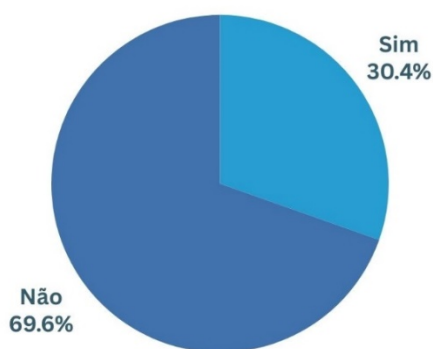
Em relação ao tema informações falsas, ao serem indagados a respeito da frequência com que verificam as fontes dos conteúdos encontrados nas redes sociais, 30,2% desses estudantes disseram que sempre; 24,5%, na maioria das vezes; 22,6% pouco e 18,9% muito pouco (Gráfico 5). Os dados agregados, entretanto, demonstram que um total de 41,5% conferem pouco ou muito pouco aquilo que recebem, numa passividade preocupante.

O Gráfico 6 revela uma realidade crítica: 30,4% dos adolescentes admitiram que já disseminaram algum conteúdo falso nas redes sociais e só descobriram isso posteriormente. Isso indica que, mesmo com alguns esforços para verificar a veracidade dos fatos, uma parcela significativa de jovens ainda compartilha informações falsas, o que pode ser atribuído a dificuldades em

identificar conteúdos verdadeiros ou mesmo a confiança excessiva nas fontes.

Por outro lado, 69,6% dos estudantes registraram que nunca disseminaram informações falsas ou, se o fizeram, não estavam cientes disso. Este grupo representa a maioria dos adolescentes, sugerindo que muitos estão relativamente bem-informados sobre a importância da verificação de informações ou são mais cuidadosos no consumo e compartilhamento de conteúdo online. No entanto, a falta de consciência sobre a disseminação também pode significar que alguns desses estudantes podem ter compartilhado sem perceber. Assim, o Gráfico 6 reforça a necessidade de uma educação midiática que, não só ensine os estudantes a checar as informações, mas também a identificar as armadilhas comuns das informações falsas e a desenvolver um senso mais apurado ao consumir e compartilhar conteúdo nas redes sociais.

Gráfico 6: Os adolescentes pesquisados já disseminaram alguma informação falsa e descobriram a verdade depois?



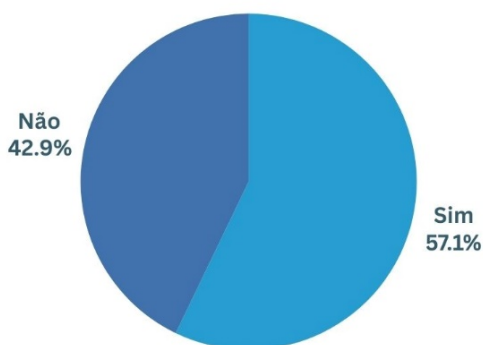
Fonte: Gráfico elaborado pelos autores.

Por fim, 57,1% dos entrevistados disseram que se arrependeram de algo postado nas redes sociais (Gráfico 7), reforçando a dimensão significativa do impacto dessas plataformas na realidade dos adolescentes. Esse alto índice de arrependimento pode refletir a impulsividade comum na faixa etária pesquisada, em que decisões são frequentemente tomadas sem considerar as consequências a longo prazo.

O arrependimento pode surgir por várias razões: posts feitos em momentos de emoção intensa, compartilhamento de informações pessoais que depois se tornam desconfortáveis ou comprometedores, ou a percepção tardia de que uma publicação foi inadequada ou ofensiva. O fenômeno também destaca a pressão social e o ambiente de julgamento constante nas redes sociais, onde as ações e palavras dos jovens são expostas a um público amplo e, muitas vezes, crítico.

A alta taxa de arrependimento entre os adolescentes também sublinha a necessidade de promover uma educação digital que não se concentre apenas na segurança on-line, mas também abranja as habilidades de autocontrole e reflexão criteriosa antes de postar. Ensinar os jovens a ponderar as possíveis repercussões de suas publicações pode contribuir para um uso mais consciente e responsável das redes sociais, ajudando a evitar situações constrangedoras e suas consequências emocionais.

Gráfico 7: Já se arrependeu de algo postado em alguma rede social?



Fonte: Gráfico elaborado pelos autores.

Educação digital

Os dados acima refletem a urgência de uma educação midiática mais efetiva, tanto em casa quanto nas escolas. Vários autores consideram a necessidade de prepararmos melhor as novas gerações para serem cidadãos digitais mais informados, conscientes e ativos na interpretação do mundo que os rodeia (Choi, 2016; Gleason; Von Gillern, 2018). Entre as estratégias pedagógicas de combate à disseminação de informações falsas nas redes sociais, Silva (2018) sugere a utilização do manual *Journalism, Fake News & Disinformation*, elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), visando refletir sobre como as Tecnologias da Informação e Comunicação podem causar desordem informacional.

Outra proposta é incentivar os adolescentes a pensar de forma crítica e aprender a checar as fontes das informações que

recebem (Hague; Williamson, 2009). Ao ensinar habilidades como verificação de fatos e interpretação de conteúdo, a pedagogia crítica da mídia – também chamada de literacia midiática – capacita os jovens a se tornar cidadãos mais informados. Ferramentas de conscientização não se limitam a identificar a desinformação: também promovem o desenvolvimento de habilidades de comunicação mais eficazes. Neste caminho, todos aprendem a expressar suas ideias de maneira clara e persuasiva, além de reconhecer a importância do diálogo respeitoso e da diversidade de opiniões na construção de uma sociedade mais plural e democrática.

Buscando propor novas ferramentas pedagógicas para uma educação midiática nas escolas, os alunos da FAC/UnB desenvolveram o projeto de extensão Conexão Resposta, lançado em 30 de junho de 2023, Dia Mundial das Redes Sociais. A iniciativa oferece um Guia de Boas Práticas nas Redes Sociais, cartazes digitais e um jogo educativo on-line (Figura 1). Todos esses materiais estão disponibilizados no Instagram do projeto (@conexaoresposta) para que escolas de todo o país possam baixar gratuitamente e utilizar as ferramentas em sala de aula. O guia está cadastrado na Biblioteca Digital de Coleções Especiais da Biblioteca Central da UnB (BCE)². O material possui 10 páginas, com seis alertas para o uso das redes sociais: 1) cuidado com as informações pessoais; 2) saiba reconhecer comunidades tóxicas; 3) não propague mensagens de ódio; 4) tolerância às diferenças; 5) Fake News; e 6) onde denunciar. O guia orienta o leitor a verificar as informações sempre, e a compartilhar apenas as de fontes confiáveis.

Para despertar o engajamento dos adolescentes sobre o tema, o projeto desenvolveu um jogo on-line em que os participantes escolhem um celular virtual, jogam o dado e avançam pelas casas de um tabuleiro. Cada quadrante oferece dicas de boas

² <https://bdce.unb.br/bibliodex/conecte-se-com-resposta-um-guia-de-boas-praticas-nas-redes-sociais/>

práticas e curiosidades sobre as redes sociais, incluindo conteúdos sobre a disseminação de informações falsas. O jogo, que pode ser trabalhado em equipe, é uma ferramenta dinâmica e interativa que facilita a aprendizagem e a conscientização, tornando o processo educativo mais atraente e eficaz para os adolescentes.

Figura 1: Jogo Conexão Resposta.



Fonte: Instagram @conexaoresposta.

Considerações finais

Os resultados da pesquisa sugerem a necessidade de intervenções educacionais que orientem os estudantes no desenvolvimento de estratégias para minimizar as distrações causadas pelas redes sociais. A conscientização sobre o uso saudável e equilibrado dessas plataformas é fundamental para melhorar a produtividade e o desempenho escolar dos jovens. Essas consequências são destacadas pelo neurocientista francês Michel Desmurget (2019). Em sua obra, o autor argumenta que a exposição excessiva a dispositivos eletrônicos, como smartphones, tablets e

computadores, está levando a uma queda significativa no QI dos adolescentes, comprometendo suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Desmurget baseia suas conclusões em estudos científicos e dados estatísticos, revelando como o tempo de tela impacta negativamente o aprendizado, a atenção, a memória e o sono dos usuários.

A colaboração entre escolas e universidades é essencial para moldar o futuro da sociedade digital. As soluções propostas neste artigo não abrangem todas as variáveis do vasto ciberespaço: representam um ponto de partida para um debate urgente e relevante sobre o futuro da sociedade digital contemporânea. A parceria entre as instituições é vital para enfrentarmos os desafios impostos pela disseminação de informações falsas nas redes sociais. Medidas podem ser tomadas no sentido de fortalecer os pilares da democracia, promovendo uma participação cívica mais ativa e informada.

A desinformação nas redes sociais distorce a percepção da realidade entre os adolescentes, compromete a qualidade do debate público e desfavorece a tomada de decisões fundamentadas. Portanto, é fundamental educar os jovens para que sejam usuários críticos e conscientes dessas plataformas. Programas educacionais integrados, workshops e seminários, em conjunto com pesquisas conduzidas por universidades, podem fornecer ferramentas valiosas para que os adolescentes naveguem de forma segura e responsável no ambiente digital.

Essa abordagem colaborativa também deve envolver, num programa de Educação Midiática como política pública, a criação de currículos que abordem a ética digital, a cidadania on-line e a responsabilidade social. Promover um ambiente de aprendizado que valorize a veracidade das informações e o respeito ao próximo é essencial para formar cidadãos preparados para os desafios da era digital.

Além disso, a promoção de campanhas de conscientização, como o projeto Conexão Resposta, e o desenvolvimento de plataformas que verifiquem a veracidade das informações são passos importantes para avanços neste cenário. Incentivar o uso responsável das redes sociais pode transformar os adolescentes em agentes de mudança positiva, capazes de influenciar seus pares e contribuir para uma internet mais segura e informada. Um ambiente onde a conexão digital seja exercida com mais responsabilidade e ética, fortalecendo a democracia e a sociedade como um todo.

Referências

BRASIL. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 14 jan. 2025, p. 3.

BRINGUÉ Sala, XAVIER; SÁDABA Chalezquer, Charo. **La generación interactiva em Iberoamérica.** Niños y adolescentes ante las pantallas. Madrid/ Barcelona: Ariel/ Fundación Telefónica, 2008.

CHOI, MoonSun. A Concept Analysis of Digital Citizenship for Democratic Citizenship Education in the Internet Age. **Theory & Research in Social Education**, [S.L.], v. 44, n. 4, p. 565-607, 25 ago. 2016. Informa UK Limited.
<http://dx.doi.org/10.1080/00933104.2016.1210549>.

DESMURGET, Michel. **Cretinos Digitais: os perigos das telas para nossos filhos.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

GLEASON, Benjamin; VON GILLERN, Sam. Digital citizenship with social media: participatory practices of teaching and learning in secondary education. **Participatory practices of teaching and learning in secondary education.** 2018. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/26273880>. Acesso em: 23/3/2024.

GUIMARÃES, Pedro; RODRIGUES, Cleber. 4 em cada 10 brasileiros afirmam receber fake news diariamente. **CNN**, 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/4-em-cada-10-brasileiros-afirmam-receber-fake-news-diariamente/#:~:text=No%20Brasil%2C%20quatro%20em%20cada,o%20%20C3%ADndice%20sobe%20para%2065%25>. Acesso em 12/5/24.

HAGUE, Cassie; WILLIAMSON, Ben; FUTURELAB. **Digital participation, digital literacy, and school subjects: A review of the policies, literature and evidence**, 2009. Disponível em: <https://www.nfer.ac.uk/media/suugq2ar/futl08.pdf>. Acesso em: 22/3/2024.

HELDER, Darlan. Quaest: 31% disseram ter recebido alguma notícia falsa sobre a tragédia no Rio Grande do Sul. **G1**, 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/05/13/quaest-31percent-disseram-ter-recebido-alguma-noticia-falsa-sobre-a-tragedia-no-rio-grande-do-sul.ghtml>. Acesso em 10/5/24.

IRETON, Cherilyn; POSETTI, Julie. **Jornalismo, Fake News & Desinformação**: Manual para educação e treinamento em jornalismo. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura–UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265552>. Acesso em: 23 jul. 2025.

JENKINS, Henry. ***Convergence Culture: Where Old and New Media Collide***. New York: New York University Press, 2006.

KAMINSKA, Izabella. **A module in fake news from the info-wars of ancient Rome**. Financial Times, 2017. Disponível em:

<https://www.ft.com/content/aaf2bb08-dca2-11e6-86ac-f253db7791c6>.

MOREIRA, Matheus. Fake news sobre covid-19 produzida por grupos antivacinas salta 383% diz estudo. **Folha de S. Paulo**, 2020. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2020/08/fake-news-sobre-covid-19-produzida-por-grupos-antivacina-saltam-383-diz-estudo.shtml>. Acesso em: 14/5/24.

OBCC. Observatório Brasileiro de Comunicação e Crise. Retrospectiva: as crises que marcaram o ano de 2024 no Brasil. UFSM, 1/12/2024. Disponível em: <https://www.ufsm.br/projetos/institucional/observatorio- crise/2024/12/01/retrospectiva-as-10-criSES-que-marcaram-o-ano-de-2024-no-brasil>. Acesso em: 30/7/26.

PIAGET, Jean. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

SILVA, Tammi Schalm da. **Fake News**: como ensinar os alunos a lidarem com essa realidade? Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias na Educação). Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018. Editora: Porto Alegre. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/203240/001108934.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22/3/24.

THORNTON, Brian. The Moon Hoax: Debates About Ethics in 1835 New York Newspapers. **Journal of Mass Media Ethics**, 15(2), 89-100, 2000. Disponível em: Acesso em: 18/3/24

TIC KIDS ONLINE BRASIL. **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil**. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no

Brasil, 2023. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/kids-online/indicadores/>. Acesso em: 12/3/25.

VOSOUGHI, Soroush; ROY, Deb; ARAL, Sinan. The spread of true and false news online. **Science**, [S.l.], v. 359, n. 6380, p. 1146-1151, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1126/science.aap9559>. Acesso em: 12/3/25.

WARDLE, Claire; DERA KHSHAN, Hossein. **Information Disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making**. Council of Europe, 2017. <https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-research/168076277>. Acesso em: 12/3/25.

INFORMAÇÃO E DESINFORMAÇÃO NAS REDES SOCIAIS: a função da audiodescrição na emancipação de pessoas com deficiência visual nesses contextos

Lindiane Faria do Nascimento
Dagmar de Mello e Silva

Introdução

As reflexões que originaram este artigo foram desenvolvidas durante a disciplina Ensino, Comunicação e Desinformação, do Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão da Universidade Federal Fluminense (UFF). A partir dos debates sobre circulação de informações, produção de sentidos e desinformação no ambiente digital, emergiu o interesse em discutir como a ausência de acessibilidade em conteúdos imagéticos pode constituir uma barreira ao acesso à informação por pessoas com deficiência visual.

Em uma sociedade marcada pela intensa circulação de informações e desinformações, faz-se necessário discutir a centralidade das imagens nessa veiculação - uma característica

própria de nossa cultura visual -, sejam elas divulgadas em redes sociais, mídias televisivas ou materiais impressos. Geralmente, as notícias são acompanhadas por recursos visuais que possuem a intencionalidade de atrair a atenção, ilustrar o fato ocorrido, mas principalmente passar mensagens subliminares. Como afirma Aumont (1993), a imagem não é neutra, mas carrega consigo intenções artísticas, políticas ou ideológicas. Nesse cenário, a ausência de recursos de acessibilidade textual ou descritiva para essas mídias não apenas silencia sentidos cruciais da mensagem, mas atua como um vetor de exclusão que impede o público com deficiência visual de exercer plenamente sua leitura crítica diante dos fluxos informacionais contemporâneos.

Quando pensamos no acesso à informação por pessoas com deficiência visual, torna-se relevante considerar que, segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2022, cerca de 7,9 milhões de brasileiros declararam possuir dificuldade para enxergar. Diante desse cenário, é fundamental refletir sobre o uso de tecnologias que promovam a acessibilidade informacional. Entre esses recursos, destacam-se o sistema braille e os leitores de tela para computadores e *smartphones*, que ampliam as possibilidades de acesso à informação e à comunicação.

Contudo, mesmo com o avanço de tecnologias assistivas, o acesso pleno aos conteúdos imagéticos permanece limitado. Para mitigar essa barreira, faz-se indispensável o uso da audiodescrição - recurso que traduz informações visuais em palavras -, cuja ausência compromete a compreensão e viola o direito constitucional à informação. Diante disso, este trabalho propõe uma discussão sobre a intencionalidade das imagens no cotidiano e o direito à informação das pessoas com deficiência visual, demonstrando como a falta de audiodescrição pode restringir ou distorcer a mensagem e, por conseguinte, atuar como um potencial gerador de desinformação.

Percurso teórico metodológico

Como delineado na introdução, este estudo expande as reflexões iniciadas em uma disciplina no âmbito do curso de Doutorado em Ciências, Tecnologias e Inclusão da Universidade Federal Fluminense (UFF) em 2026. A urgência em debater o direito de acesso à informação por pessoas com deficiência visual - sobretudo diante da hegemonia de conteúdos imagéticos inacessíveis - exigiu a ampliação do escopo analítico para investigar o papel da imagem em sua função primordialmente informativa. Para fundamentar esse diálogo interdisciplinar, a base teórica mobiliza autores que discutem o fenômeno da desinformação, como Brito e Pinheiro (2014) e Wardle e Derakhshan (2017); a imagem enquanto objeto de informação e disputa de sentidos, amparada em Aumont (1993); a intrínseca relação entre política e estética em Rancière (2005); e, por fim, os aportes conceituais sobre audiodescrição e acessibilidade sob a perspectiva de Lima; Lima (2012), Bonito (2023), Mesquita (2025) e Silva & Silva (2020). Estes últimos autores destacam-se por pautar o lema "Nada sobre nós, sem nós", evidenciando a centralidade do protagonismo da pessoa cega no processo de elaboração e consultoria de roteiros de audiodescrição. Essa abordagem teórico-prática assume um papel metodológico crucial neste artigo, pois assegura que a discussão sobre o combate à desinformação e o acesso às mídias seja conduzida sob a ótica da autonomia e da inclusão efetiva do sujeito com deficiência visual.

Cabe ainda destacar que, como atividade prática da referida disciplina, foi produzido um *podcast* dedicado a debater as complexas relações entre informação, desinformação e o papel da audiodescrição para pessoas com deficiência visual. As reflexões decorrentes dessa experiência de produção midiática, articuladas ao levantamento bibliográfico, subsidiaram diretamente a construção das análises apresentadas neste capítulo.

Informação, desinformação e poder

Atualmente, a velocidade com que as informações são disseminadas e compartilhadas em tempo real, especialmente nas redes sociais, sugerindo uma aparente democratização do acesso aos conteúdos informacionais. Contudo, esse fluxo ocorre de forma profundamente desigual, visto que usuários com deficiência visual dependem de recursos específicos de acessibilidade comunicacional nos espaços virtuais para participar com autonomia desses regimes de visualidade. Sob a perspectiva de Rancière (2005), esse cenário expõe uma fratura na "partilha do sensível" - conceito que define o sistema de partilhas do sensível, revelando a importância política de um comum e as clivagens que definem hierarquias nos lugares de participação social. Em outras palavras, a forma como se dá essa partilha determina politicamente quem tem o direito de ver, ser visto, falar ou apenas ouvir na esfera social. Essa exclusão estética e política se torna ainda mais complexa ao revelar-se um paradoxo central da contemporaneidade: se, por um lado, as plataformas digitais produzem dados em escala monumental, por outro, essa hiperinflação de estímulos visuais frequentemente degenera em desinformação e esvaziamento cognitivo. Dialogando com Larrosa (2002), compreende-se que o excesso de informação não se traduz em conhecimento; ao contrário, a velocidade e a saturação informativa tendem a anular a capacidade de reflexão e a própria experiência do sujeito.

No caso do público com deficiência visual, essa dinâmica assume contornos ainda mais perversos: ao mesmo tempo em que enfrentam a opacidade de imagens não acessíveis, são inseridos em um ambiente saturado que sabota a transformação da informação em saber crítico e emancipatório. Ao transportarmos essas questões para o ambiente digital, a ausência de audiodescrição das imagens pode operar como uma clivagem dessa partilha: ela impõe barreiras estéticas e políticas arbitrárias, estabelecendo um regime de

visibilidade excludente que dita quem tem a prerrogativa de decodificar o visível e quem é mantido à margem, confinado a estruturas históricas de invisibilidade e silenciamento informativo.

Embora se propague a ideia de que as informações vinculadas às imagens possuem o propósito primordial de informar, essa premissa torna-se o primeiro ponto de inflexão a ser questionado. Vivemos em um cenário de hiperinflação informativa onde o excesso de dados e estímulos rápidos não se traduz em conhecimento; ao contrário, essa saturação opera como um mecanismo de distração que anula a capacidade de reflexão e a própria experiência do sujeito. Sob esse prisma, o objetivo "informativo" da imagem na cibercultura é, frequentemente, uma falácia que mascara a produção de ruídos e desinformação. Se para o público vidente esse fluxo frenético já sabota a construção do saber, para as pessoas com deficiência visual a dinâmica assume contornos de exclusão radical: diante de imagens desprovidas de audiodescrição, elas são sistematicamente alijadas até mesmo desse circuito de aparências. Desse modo, o que se inviabiliza não é apenas o acesso a um dado isolado, mas a própria oportunidade de transformar o estímulo visual em uma experiência de saber autônoma e emancipatória.

Por outro lado, existem mecanismos viáveis para mitigar as barreiras impostas e assegurar que a informação alcance o público com deficiência visual. No ordenamento jurídico nacional, diretrizes legais preveem a obrigatoriedade de recursos assistivos, com destaque para a Lei Brasileira de Inclusão (LBI - Lei nº 13.146/15). Em seu Capítulo III, que dispõe sobre o acesso à informação e à comunicação, a legislação determina a compulsoriedade da acessibilidade em páginas virtuais mantidas por empresas e órgãos públicos. Embora o texto legal enfatize sítios eletrônicos (*sites*), seus princípios fundamentais estendem-se, por analogia e necessidade social, aos ambientes digitais contemporâneos, abrangendo plataformas e redes sociais.

Contudo, a existência de aparatos normativos não basta por si só. Conforme apontam Spinelli e Santos (2019), uma resposta sustentável e de longo prazo para essa assimetria reside na educação midiática. Esta deve ser compreendida como um processo contínuo e transversal, voltado à formação de cidadãos críticos capazes de navegar com lucidez e autonomia em meio à hiperinflação informativa. Sob essa ótica, a educação midiática precisa incorporar, de forma indissociável, a perspectiva da inclusão; ou seja, deve fomentar práticas e comportamentos coletivos em que a produção de conteúdos digitais seja nativamente acessível, reconhecendo a audiodescrição não como um mero apêndice técnico, mas como um direito fundamental e ético do sujeito com deficiência visual.

Imagem, mediação e construção de sentidos

Partindo do princípio de que a imagem não é neutra e de que a sociedade contemporânea é estruturada sob um viés visocêntrico, faz-se necessária uma mediação discursiva entre o conteúdo imagético e o público com deficiência visual - papel este desempenhado pela audiodescrição. Contudo, na ausência desse recurso, ou mesmo quando ele se faz presente, mas de forma negligente, a comunicação é severamente comprometida, abrindo margem para a omissão ou para a intencionalidade desinformante. Esse cenário evoca uma tensão central na prática da audiodescrição: se, por um lado, busca-se uma pretensa objetividade pautada no princípio tradicional de "descrever o que se vê" (Lima, 2012), por outro, os estudos da cultura visual e da arte tensionam a natureza inerentemente polissêmica da imagem, cuja decodificação sempre atravessa a sensibilidade estética e a subjetividade de quem traduz. A interpretação da imagem, portanto, é condicionada pela gênese da obra, por suas intencionalidades subjacentes e por sua finalidade comunicacional.

Essa complexidade afasta a audiodescrição de uma mera transposição mecânica e a posiciona como uma operação discursiva

e interpretativa. Trata-se, essencialmente, de um exercício de tradução intersemiótica - conforme formulado na teoria clássica de Roman Jakobson (2023) -, uma vez que exige a transposição de significados entre sistemas de signos essencialmente distintos: do visual para o verbal. Nessa passagem de um código a outro, toda escolha lexical, toda omissão e todo recorte operados pelo audiodescritor tornam-se atos políticos capazes de ampliar a emancipação crítica ou, contrariamente, limitar o acesso informacional do sujeito cego.

Diante da constatação de que a tradução intersemiótica da imagem nunca é neutra, a definição de quais sentidos devem ser priorizados na audiodescrição deixa de ser um problema puramente técnico e passa a ser uma disputa ética e política. Para mitigar o risco de uma mediação impositiva ou reducionista, a resposta reside no princípio norteador mobilizado por Silva e Silva (2020): *"Nada sobre nós, sem nós"*. Ao pautarem a centralidade e o protagonismo da pessoa cega no processo de elaboração, validação e consultoria dos roteiros de audiodescrição, os autores subvertem a lógica assistencialista tradicional que posiciona esse público como mero receptor passivo da interpretação alheia.

A participação ativa do espectador com deficiência visual na engrenagem de produção midiática funciona, portanto, como uma salvaguarda democrática. É através desse protagonismo que se assegura o "direito a olhar" preconizado por Mirzoeff (2016), garantindo que a transposição do código visual para o verbal respeite a autonomia cognitiva e a emancipação do sujeito. No contexto do combate à desinformação e do acesso igualitário aos espaços virtuais, a validação por quem vivencia a falta de visão não é apenas uma etapa metodológica; é o ato político que chancela a audiodescrição como um instrumento de inclusão real, transformando o fluxo caótico de informações em uma experiência autêntica de saber e cidadania.

Audiodescrição, informação e desinformação

Essas reflexões foram profundamente potencializadas durante a gravação de um *podcast* sobre informação, desinformação e o papel da audiodescrição, produzido como atividade prática da disciplina "Ensino, Comunicação e Desinformação". Na entrevista realizada com uma audiodescritora e consultora com baixa visão, emergiu a compreensão de que o acesso às imagens transcende a mera identificação mecânica de elementos visuais; ele envolve, fundamentalmente, a capacidade de interpretar contextos, decodificar intencionalidades e compreender as disputas de sentido que tensionam os conteúdos em circulação nas redes sociais.

Esse diagnóstico prático reverbera as preocupações debatidas no plano institucional macro, como no Seminário de Combate à Desinformação e Defesa da Democracia, promovido em 2023 pelo Supremo Tribunal Federal (STF). Naquela ocasião, alertou-se para o fato de que as restrições de acessibilidade tornam as pessoas com deficiência ainda mais vulneráveis aos fluxos desinformantes. Alinhado a essa discussão, Bonito (2023), na palestra "Acessibilidade Comunicativa no Combate às Desinformações", problematiza como as pessoas com deficiência sensorial podem exercer o direito à informação e se proteger de conteúdos enganosos. O autor destaca a audiodescrição como ferramenta indispensável de salvaguarda, defendendo a urgência da educação midiática e o cumprimento rigoroso das legislações vigentes. Sob essa perspectiva crítica, o autor introduz uma inversão conceitual imperiosa: as mídias e plataformas digitais é que devem ser consideradas "deficientes" quando falham em garantir a acessibilidade a todos os cidadãos.

Outra pauta trazida por Bonito (2023) é a conscientização sobre o direito humano à comunicação de qualidade. Essa discussão torna-se ainda mais relevante quando compreendemos que a comunicação não se restringe à transmissão de informações. Wardle e Derakhshan (2017), apoiados nos estudos de James Carey,

defendem que a comunicação exerce uma função social, na medida em que representa e compartilha crenças, valores e visões de mundo. Sob essa perspectiva, a acessibilidade comunicacional não se limita ao acesso aos conteúdos, mas envolve também a possibilidade de participação nos processos de construção de significados que circulam socialmente.

O acesso do público com deficiência visual às informações veiculadas nas redes sociais ocorre por meio de tecnologias assistivas, tais como leitores e ampliadores de tela, ajustes de contraste e, fundamentalmente, a audiodescrição de imagens. Em plataformas como o *Instagram* e o *Facebook*, a descrição desses conteúdos imagéticos é viabilizada, majoritariamente, pelo recurso do texto alternativo. Essa funcionalidade, inserida nas configurações avançadas da publicação, permite que o leitor de telas decodifique os metadados da imagem e os converta em áudio para o usuário cego. Contudo, embora essa ferramenta cumpra um papel técnico de acessibilidade, Mesquita et al. (2025) recomendam que a audiodescrição seja incorporada diretamente no corpo do texto, isto é, na legenda visível da publicação. Essa prática amplia o alcance democrático do recurso, pois atende satisfatoriamente a uma parcela expressiva de usuários que, embora necessitem da audiodescrição, não utilizam leitores de tela - como é o caso das pessoas com baixa visão. Desse modo, ao deslocar a descrição da opacidade das configurações ocultas para a evidência da legenda escrita, promove-se um design universal de informação que combate o silenciamento e a exclusão nos espaços virtuais.

Nos *sítes* e redes sociais encontramos o termo descrição de imagens nos recursos de acessibilidade, embora sejam palavras diferentes, Motta (2016) e Jesus (2023) consideram que os termos descrição e audiodescrição apresentam semelhanças, para Motta o que difere é a narração e para Jesus (2023) a audiodescrição só poderá ocorrer em traduções de imagens, diferente da descrição que também podem descrever elementos invisíveis a imagem. Assim, a

responsabilidade por tornar as postagens acessíveis nas redes sociais recai diretamente sobre os gerenciadores de cada perfil, revelando assimetrias no cumprimento dessas obrigações. Espera-se que perfis institucionais públicos atendam rigorosamente às regulamentações vigentes, como o Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico (eMAG), diretriz que padroniza a inclusão digital na administração pública brasileira.

Por outro lado, no ecossistema privado, desenha-se um cenário bifurcado: enquanto perfis corporativos e comerciais encontram-se juridicamente compelidos pelo Artigo 63 da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) a assegurar a acessibilidade de suas plataformas e conteúdos informacionais, os perfis de pessoas físicas carecem de uma fiscalização impositiva. Para estes últimos, a implementação de recursos como a audiodescrição permanece negligenciada, ficando sob a dependência exclusiva da ética individual e de um letramento midiático focado na alteridade.

A Lei 13.146/15, prevê, além do uso da audiodescrição, a capacitação de profissionais em audiodescrição entre outros profissionais pelo poder público para a promoção de acessibilidade a informação e comunicação (Capítulo II, art. 73). Os profissionais responsáveis por realizarem audiodescrições são os audiodescritores roteiristas e os audiodescritores consultores. Esses profissionais tornam acessíveis a imagem para o usuário com deficiência visual, através das escolhas tradutórias do audiodescritor roteirista e avaliação do audiodescritor consultor (cego ou com baixa visão) sob a pertinência, a qualidade, a eficácia e a funcionalidade das escolhas. Na falta destes profissionais para acessibilizar as imagens, ou mesmo a falta de conhecimento do recurso pelos perfis pode gerar desinformação, mesmo sem intenção de desinformar, quando por exemplo, é divulgado um evento científico, o que chamamos de *card* de divulgação, onde todas as informações do evento estão presentes na imagem, como nome do evento, data, hora e local. Se não há

audiodescrição à informação desses dados a pessoa com deficiência visual não terá acesso as informações do evento.

Considerações finais

A partir do levantamento teórico realizado, observamos que as imagens não são neutras, mas carregam intencionalidades e participam da produção de sentidos na sociedade. Nesse contexto, ao discutirmos informação e desinformação, compreendemos que a ausência de audiodescrição constitui uma barreira ao acesso à informação imagética por pessoas com deficiência visual. Em contrapartida, a adoção de práticas acessíveis e o cumprimento de diretrizes de acessibilidade podem favorecer novas formas de mediação entre as imagens e seus diferentes públicos.

As reflexões aqui apresentadas não se encerram neste estudo. Ao contrário, pretendem fomentar novas pesquisas e debates capazes de promover deslocamentos nas hierarquias que historicamente definem quem pode acessar, interpretar e participar dos processos de produção e circulação de informações. Acreditamos que a educação midiática pode contribuir para a inclusão informacional, não apenas ao desenvolver competências para verificar a veracidade dos conteúdos, mas também ao problematizar as condições de acesso à informação. Para muitas pessoas com deficiência visual, o desafio não está somente em distinguir informações verdadeiras ou falsas, mas em superar a própria ausência de acesso à informação.

A audiodescrição, articulada a outros recursos de acessibilidade no contexto das redes sociais, constitui um elemento fundamental para a garantia do direito à informação. Sua ausência pode contribuir para processos de desinformação, uma vez que dificulta o acesso direto às imagens e, muitas vezes, faz com que a pessoa com deficiência visual dependa exclusivamente das interpretações produzidas por terceiros. Dessa forma, a acessibilidade comunicacional revela-se não apenas uma questão

técnica, mas também uma condição para a participação social, cultural e política em uma sociedade cada vez mais mediada por conteúdos visuais.

Referências

AUMONT, J. **A imagem**. Tradução de Magda França Lopes. Campinas: Papirus, 1993.

BONITO, Marco Antônio. **Acessibilidade comunicativa no combate às desinformações**. In: Seminário combate à desinformação e defesa da democracia, 15 set. 2023, Brasília. Promovido pelo Supremo Tribunal Federal (STF). YouTube, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VCA2HVTnpRA>. Acesso em: 7 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, Brasília-DF, de 06 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 29 de jan. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2022: Brasil tem 14,4 milhões de pessoas com deficiência**. Agência IBGE Notícias, 23 maio 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43463-censo-2022-brasil-tem-14-4-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 12 jun. 2026.

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. Tradução Izidoro Blikstein. São Paulo, Cultrix, 2013.

JESUS, Patrícia Silva de. **Manual de Audiodescrição em QR Code para Produtos Editoriais**. 2023. 38p. Produto educacional (Mestrado

Profissional em Educação Científica Inclusão e Diversidade) - Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Feira de Santana. 2023. E-book.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Y386V9vK58v9vp8vL778n/>.

Acesso em: 16 jun. 2026.

LIMA, Francisco José de; LIMA, Rossana Alves Ferreira. **Lições basilares para a formação do áudio-descritor empoderativo**. *Revista Brasileira de Tradução Visual*, v. 11, n. 11, 2012. Disponível em: <https://associadosdainclusao.com.br/rbtv/index.php/rbtv/article/view/102>. Acesso em: 7 jun. 2026.

MESQUITA, Bruno Mendes; AMANCIO, Carla Regina da Ré; NASCIMENTO, Lindiane Faria do; MACHADO, Nadir da Silva; SILVA, Natacha Rubak da V.; SOUZA, Virgínia Menezes de. **Manual de audiodescrição: como construir roteiros acessíveis**. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2025. (Coleção Caminhos e Saberes, v. 9). Disponível em: https://www.gov.br/ibc/pt-br/centrais-de-conteudos/publicacoes/revista-cientifica-2014-benjamin-constant/copy_of_livros/materiais-didaticos-1/manual-de-audiodescricao-final.pdf. Acesso em: 7 jun. 2026.

MIRZOEFF, Nicholas. **O direito a olhar**. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 18, n. 4, p. 745-768, 2016. DOI: [10.20396/etd.v18i4.8646472](https://doi.org/10.20396/etd.v18i4.8646472). Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646472>. Acesso em: 7 jun. 2026.

MOTTA, Livia Maria Vilela Mello. **Audiodescrição na escola: abrindo caminhos para leitura de mundo.** Campinas, SP, Pontes, 2016.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível: estética e política.** São Paulo: Editora 34, 2005.

SILVA, Kerllon Lucas Gomes; SILVA, Dagmar de Mello e. Nada sobre nós, sem nós: O protagonismo da pessoa cega no processo de elaboração de roteiros de audiodescrição. **Conexão – Comunicação e Cultura**, Caxias do Sul, v. 19, n. 38, 2020. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/view/9277>. Acesso em: 16 jun. 2026.

WARDLE, Claire; DERAKHSHAN, Hossein. **Information disorder: toward an interdisciplinary framework for research and policy making.** Strasbourg: Council of Europe, 2017. Disponível em: <https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-research/168076277c>. Acesso em: 7 jun. 2026.

DESAFIOS DA COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA FRENTE AO AUTISMO: uma revisão bibliométrica das produções indexadas

William Kitzinger Costa

Introdução

A compreensão sobre a desinformação precisa ser acompanhada de uma clara definição conceitual por conta das multiplicidades de abordagens taxonômicas e epistemológicas presentes nos campos de disputas das mídias digitais (Kapantai et al., 2021). Essa conceituação se faz necessária para distinguir fenômenos que vão desde erros não intencionais até campanhas de manipulação que violam direitos civis e direitos humanos universais. Após o estabelecimento dessas bases conceituais, torna-se necessário compreender as diferentes escalas e níveis em que a desinformação produz efeitos. Assim sendo, este trabalho analisa as transformações nos ecossistemas midiático e científico, com um olhar atento às consequências da desinformação na área da saúde, aproximando o foco ao Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

Nesse sentido, a mídia tradicional opera sob novas bases, onde a velocidade parece mais importante do que a qualidade de apuração, o que pode potencializar erros e legitimar notícias falsas. Vale ressaltar que em outros momentos históricos o potencial de repercussão da desinformação era restrito a poucos nichos na internet (Tsfati et al., 2020). Para além da pretensão de julgar o resultado das mudanças paradigmáticas no campo da comunicação social, é importante refletir sobre a responsabilidade dos profissionais da área, com destaque aos jornalistas no papel de curadores da informação. A exemplo do trabalho de relatar controvérsias, a mídia pode aumentar ruídos e dar palco a todo o tipo de narrativa, incluindo conteúdos desinformativos deliberados. Assim, quando o campo da ciência é atravessado por tais consequências, a complexidade do funcionamento da academia parece oferecer o oposto ao que o grande público espera.

Tensionamentos políticos e sociais favorecem a uma efervescência na busca por verdades absolutas e informações definitivas, partindo da população e direcionada a jornalistas e à comunidade científica (Post; Bienzeisler; Lohöfener, 2021). E se à ciência cabem os direitos à incerteza e à construção dialógica do conhecimento; a desinformação corre em sentido oposto, para atender quem deseja garantias inabaláveis. Portanto, potencializados por respostas simplistas e reforçados por algoritmos treinados, os debates enviesados ganham terreno nas plataformas digitais de redes sociais.

As disputas são travadas sob bases muito desiguais, em especial quando o olhar é voltado para a área da saúde. Políticas públicas, que são fruto de debates democráticos, sob as bases de revisões sistemáticas da literatura científica e de bilhões de dólares investidos em ensaios clínicos randomizados, são confrontadas pela propagação de falsas dicotomias. A simplificação excessiva ganha força em comunicações irresponsáveis de alguns segundos ou de, no máximo, poucos minutos. Com isso, os diversos produtos de

divulgação científica têm dificuldade de responder adequadamente, o que acaba afastando a população da possibilidade de compreender as nuances, o rigor e a importância do método científico (Escandón et al., 2021). Ademais, ao desconsiderar os tons de cinza, as representações midiáticas de maior escala situam-se nos extremos do contraste, apagando as zonas cinzentas tão ricas em detalhes e em possibilidades. Os debates sobre diversidade e inclusão precisam valorizar as diferenças, oferecendo oportunidades afetuosas para a construção de consensos. Ao pensar sobre o TEA, a polarização em nada ajuda, ao contrário, afasta as pessoas que deveriam se unir para construir conhecimento de qualidade.

Reduzir a riqueza do conhecimento humano a perspectivas simplistas, através de comunicações imediatistas, acentua os contrastes, enrijece posições e promove adoecimento. Incerteza e ansiedade caminham juntas e se retroalimentam, favorecendo com que os indivíduos acreditem e compartilhem ativamente alegações sem fundamentação científica nas redes sociais digitais (Freiling et al., 2023). Como consequência, as relações humanas mediadas pela comunicação digital refletem comportamentos atravessados pela razão e pela emoção. Famílias em busca de diagnósticos para seus queridos são expostas a propostas de curas milagrosas, que poderiam ser ótimas, caso não fossem mentiras.

A área da saúde sofre ataques na forma de boatos, que utilizam fontes aparentemente reais, na tentativa de ganhar credibilidade, interpretados e repassados por charlatões e criminosos (León; López-Goñi; Salaverría, 2022). Com o objetivo de manipular a escolha das pessoas, tais narrativas são monetizadas – acumulando cliques, vendendo seus produtos e infoprodutos – escapando aos mecanismos de controles sociais e governamentais.

O que parece estar no domínio do livre-arbítrio ou das liberdades individuais, acaba afetando diretamente as escolhas do grande público, pois a exposição contínua aos produtos da desinformação tem a capacidade de alterar, de forma mensurável e

direta, o comportamento humano e, conseqüentemente, sua tomada de decisão (Greene; Murphy, 2021). Portanto, o impacto da desinformação recai também sobre decisões médicas e toda a organização da área da saúde e, ainda, o fluxo de capital destinado a ela.

As frentes de combate ao conhecimento científico e suas redes de propagação de inverdades ganham nova potência com o uso de ferramentas generativas de inteligência artificial (IA). Tais recursos eliminam qualquer distância temporal entre uma ideiação maliciosa e a produção de conteúdo midiático formatado especificamente para um público-alvo a ser manipulado. Conseqüentemente, pesquisas sobre o uso de IA e seu impacto na desinformação configuram-se urgentes, não só para responder às indagações acadêmicas, mas também para criar ferramentas avançadas de detecção e estratégias de letramento digital (Pastor-Galindo; Nespoli; Ruipérez-Valiente, 2024).

Ao abordar o tema do TEA, a desinformação trabalha contra as práticas baseadas em evidências científicas e a favor das falsas promessas de “cura”, corroborando teorias conspiratórias. Com isso, as conseqüências humanas de afastar as pessoas dos tratamentos validados e das intervenções mais eficientes, através da exposição deliberada às mentiras, são incalculáveis no dano que causam (Loomba et al., 2021).

Depois que a informação falsa é inoculada, o grande estrago já está estabelecido, fazendo com que as chances de uma reversão nas esferas da cognição e das crenças sejam muito pequenas (Jolley; Douglas, 2017). Diante disso, o esforço de combater boatos se parece mais com uma atividade emergencial de conter danos, o que poderia se desdobrar em inúmeras analogias, como as de enxugar gelo ou de apagar incêndios.

Mesmo quando a batalha contra a desinformação parece ser avassaladora a ponto de esmagar todas as esperanças, é a própria ciência, em suas muitas áreas de pesquisa, que aponta soluções. E

quem pensa que a área de ensino tem um papel importante a desempenhar, acertou, pois a intervenção educacional produz um aumento substancial no letramento de jovens adultos em ambientes de mídias sociais. Ao mesmo tempo que também diminui as crenças em teorias conspiratórias (Gross; Balaban, 2025).

Para compreender o campo da pesquisa científica do TEA, torna-se estratégico o mapeamento das produções científicas recentes sobre desinformação que abordem o tema. Ao buscar a interseção da literatura científica sobre a desinformação relacionada ao autismo, este texto propõe uma revisão bibliométrica, utilizando a base de dados de alto impacto internacional, Web of Science (WoS). Como método de coleta e de análise de dados, faz-se referência ao protocolo de Aria, M. e Cuccurullo, C. (2017), que tem como base a linguagem estatística R, sua interface RStudio e suas bibliotecas Bibliometrix e Biblioshiny, cujo manual de referência Aria, M. e Cuccurullo, C. (2026) também está disponível nas referências deste artigo.

A proposta de uma breve revisão bibliométrica fornecerá dados concretos sobre redes de pesquisa, as tendências temáticas e as palavras-chaves mais assertivas para outros grupos de pesquisa que atuem no combate à desinformação sobre o TEA. Mapear as lacunas de evidência, que permitem a proliferação de tratamentos ineficazes e informações sem evidências científicas é uma tarefa indispensável para fortalecer famílias, profissionais e a comunicação científica. Esta proposta visa contribuir para um ecossistema informacional mais ético e transparente, ao oferecer dados robustos para todas as pessoas que cuidam e que trabalham pela inclusão social pautada na ciência.

Contornos metodológicos

Foi objetivo geral deste capítulo mapear e analisar a estrutura intelectual, temática e geográfica da produção científica indexada na base Web of Science sobre a interseção entre desinformação e

Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), visando identificar tendências, padrões de colaboração internacional e lacunas de evidência que orientam o estado da arte do campo.

Também foram objetivos mais específicos **Identificar a estrutura social e geográfica do campo**: mapear os principais polos de investigação e as redes de colaboração internacional, evidenciando os países e instituições que protagonizam a produção científica sobre o tema; e, **Analisar a estrutura conceitual e temática**: examinar os descritores mais frequentes para categorizar os eixos centrais de discussão e compreender como a literatura articula os fenômenos da desinformação, das redes sociais e da hesitação vacinal com o TEA.

Coleta de dados para a revisão bibliométrica ocorreu em 08/06/2026 na base de dados de indexação de artigos científicos Web of Science³, mantida pela Clarivate⁴.

A Sintaxe Booleana utilizada foi: (disinformation OR misinformation) AND (ASD OR autistic OR autism). Diante dos metadados indexados, foram escolhidos títulos, resumos e palavras-chave para aplicar essa sintaxe, o que corresponde à opção *Topic*⁵ na referida base de dados.

A análise bibliométrica teve como ferramenta o pacote Bibliometrix⁶, desenvolvido para operar na linguagem de programação estatística R⁷, e que se desdobra na interface web de acesso local, a Biblioshiny⁸. Os autores da ferramenta são os cientistas italianos Massimo Aria e Corrado Cuccurullo também são os responsáveis pela metodologia de aplicação dos softwares e bibliotecas em questão, distribuídos gratuitamente, desde que

³ <https://www.webofscience.com/>

⁴ <https://clarivate.com/>

⁵ Opção de busca que limita aos metadados de títulos, resumos e 2 tipos de palavras-chave: *keywords* e *keywords plus*

⁶ <https://www.bibliometrix.org/>

⁷ <https://www.r-project.org/>

⁸ <https://www.bibliometrix.org/biblioshiny/>

citadas as fontes de sua documentação (Aria; Cuccurullo, 2017, 2026).

Um tutorial de uso (Büyükkidik, 2022) publicado em periódico científico foi seguido e adaptado-se o seu uso, frente às atualizações à versão atual do RStudio⁹.

Resultados e discussão

Os resultados da coleta de dados na WoS geraram 141 ocorrências totais, antes de se aplicar o filtro de documento e o recorte temporal. Após aplicar o filtro para ocorrências dos últimos 10 anos (2016 a 2026) e limitando a artigos revisados por pares (originais e de revisão), restaram 109 documentos únicos.

Estes artigos possuem em média 4,56 autores por trabalho; com uma expressiva expansão anual de produção, cerca de 13,87% ao ano; com uma média de citação de 30 citações por documento. A figura 1 traz estes e mais detalhes.

Figura 1 - Detalhamento dos metadados da coleta



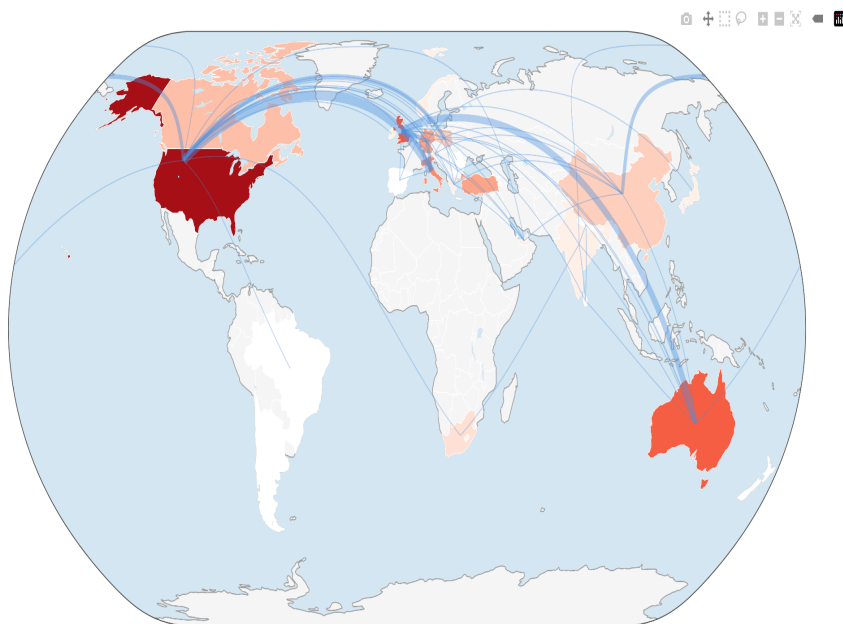
Fonte: Imagem do autor, 2026.

⁹ 2026.05.1 Build 225

Destaca-se na figura 1, que somente 15 desses artigos foram publicados por apenas uma pessoa, e que quase 25% deles foram produzidos em colaboração internacional.

A figura 2, apresenta visualmente a análise de rede de colaboração internacional, em que a produção de cada país fica mais densa à medida que os tons, em uma escala de cores de tons avermelhados, vão ficando mais escuros. E, por sua vez, as correlações entre países são representados pelas linhas em tons azuis que os interligam no mapa.

Figura 2 - mapa da produção e das colaborações internacionais



Fonte: Imagem do autor, 2026

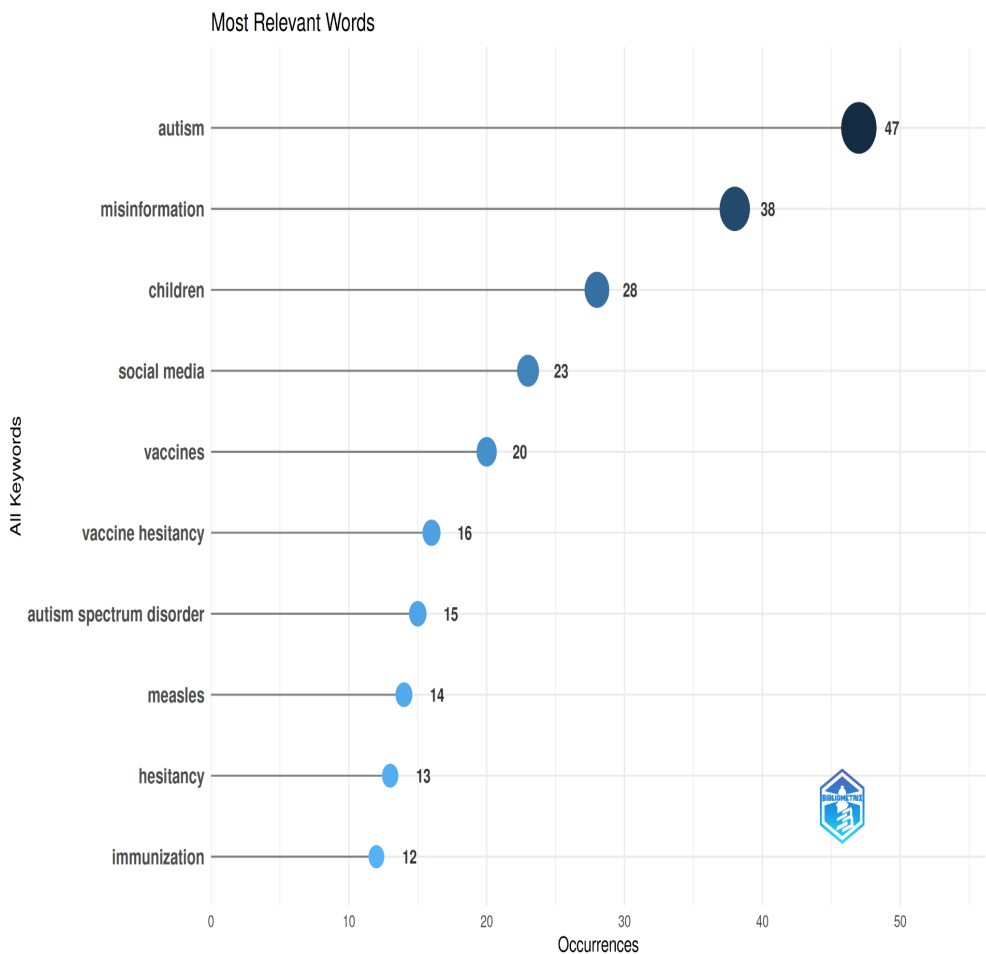
Ainda sobre a figura 2 verifica-se uma grande concentração da produção dos Estados Unidos da América (EUA), como principal

polo de produção e articulação. Suas colaborações concentram-se centralmente com o Reino Unido, com a Austrália e com a Europa Ocidental - interações estas grandemente facilitadas por tratarem-se de países que compartilham muitos traços culturais em comum, além do idioma. O inglês é língua nativa para muitos destes pesquisadores e também é o idioma preferencial da comunicação científica. O Brasil aparece com apenas um trabalho publicado em parceria com o país com o maior número de produções, os EUA.

A escolha criteriosa dos descritores é essencial para garantir o rigor e a relevância de toda revisão de literatura e o mesmo vale para a revisão bibliométrica. Nesta pesquisa utilizamos o TEA e a desinformação na sintaxe Booleana supracitada¹⁰ buscando tais termos combinados em títulos, palavras-chave e no conteúdo dos resumos dos artigos cujos repositórios científicos estavam indexados à base Web of Science. Esta pesquisa revela quais foram os principais descritores utilizados nas palavras-chaves associadas aos 109 artigos avaliados. Na figura 3 podemos observar os 10 descritores mais frequentes.

¹⁰ (disinformation OR misinformation) AND (ASD OR autistic OR autism)

Figura 3 - Descritores mais frequentes nos metadados dos artigos



Fonte: Imagem do autor, 2026.

Verifica-se que há um esforço da comunidade acadêmica em promover a interseção do tema da desinformação com o TEA

abordando questões relacionadas à vacinação nas redes sociais. A seguir é apresentado o quadro 1, já com a tradução dos descritores feitas pelo autor.

Quadro 1 - Descritores mais frequentes (Top 10)

Posição	Termo original (WoS)	Tradução	Frequência
1	Autism	Autismo	47
2	Misinformation	Desinformação	38
3	Children	Crianças	28
4	Social media	Redes sociais	23
5	Vaccines	Vacinas	20
6	Vaccine hesitancy	Hesitação vacinal	16
7	Autism spectrum disorder	Transtorno do Espectro Autista	15
8	Measles	Sarampo	14
9	Hesitancy	Hesitação	13
10	Immunization	Imunização	12

Fonte: Quadro do autor,2026.

Ao analisar a questão, identificamos que para o público alvo de pessoas com autismo (especialmente crianças), encontramos um problema que se configura como ameaça da desinformação ativada pelo gatilho da hesitação frente à vacinação.

Conclusão

A presente revisão bibliométrica mostra que há um esforço da comunidade científica internacional frente em enfrentar a

desinformação em suas publicações que relacionam a desinformação com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

A desinformação se configura para muito além de um fenômeno informacional, porque suas consequências são reais, ao afrontarem as políticas públicas de promoção vacinal, por exemplo. Como consequência direta percebe-se a fragilização de direitos fundamentais, especialmente voltados ao público infantil.

O investimento dos governos e da sociedade civil organizada em políticas de letramento digital e na promoção de diferentes estratégias de estimular o pensamento crítico faz-se urgente. As narrativas pseudocientíficas e outras completamente falsas ganham espaço pela falta de regulamentação, mas também pelas fragilidades no letramento digital de uma sociedade. E quando o tema é o TEA, a questão fica ainda mais sensível, porque os indivíduos com TEA e suas famílias enfrentam muitas dificuldades, que são agravadas pela desinformação.

Referências

ARIA, M.; CUCCURULLO, C. bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. **Journal of Informetrics**, v. 11, n. 4, p. 959–975, 2017.

ARIA, Massimo; CUCCURULLO, Corrado. **Science Mapping Analysis. A Primer with Biblioshiny**. [S.l.]: McGraw-Hill Education, 2026.

BÜYÜKKIDIK, Serap. A Bibliometric Analysis: A Tutorial for the Bibliometrix Package in R Using IRT Literature. **Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi**, v. 13, n. 3, p. 164–193, 30 set. 2022.

ESCANDÓN, Kevin *et al.* COVID-19 false dichotomies and a comprehensive review of the evidence regarding public health, COVID-19 symptomatology, SARS-CoV-2 transmission, mask

wearing, and reinfection. **BMC Infectious Diseases**, v. 21, n. 1, p. 710, dez. 2021.

FREILING, Isabelle *et al.* Believing and sharing misinformation, fact-checks, and accurate information on social media: The role of anxiety during COVID-19. **New Media & Society**, v. 25, n. 1, p. 141–162, jan. 2023.

GREENE, Ciara M.; MURPHY, Gillian. Quantifying the effects of fake news on behavior: Evidence from a study of COVID-19 misinformation. **Journal of Experimental Psychology: Applied**, v. 27, n. 4, p. 773–784, dez. 2021.

GROSS, Eduard-Claudiu; BALABAN, Delia Cristina. The Effectiveness of an Educational Intervention on Countering Disinformation Moderated by Intellectual Humility | Article | Media and Communication. 23 jan. 2025.

JOLLEY, Daniel; DOUGLAS, Karen M. Prevention is better than cure: Addressing anti-vaccine conspiracy theories. **Journal of Applied Social Psychology**, v. 47, n. 8, p. 459–469, ago. 2017.

KAPANTAI, Eleni *et al.* A systematic literature review on disinformation: Toward a unified taxonomical framework. **New Media & Society**, v. 23, n. 5, p. 1301–1326, maio 2021.

LEÓN, Bienvenido; LÓPEZ-GOÑI, Ignacio; SALAVERRÍA, Ramón. The Covid-19 catastrophe: A science communication mess? **Church, Communication and Culture**, v. 7, n. 1, p. 6–22, 2 jan. 2022.

LOOMBA, Sahil *et al.* Measuring the impact of COVID-19 vaccine misinformation on vaccination intent in the UK and USA. **Nature Human Behaviour**, v. 5, n. 3, p. 337–348, 5 fev. 2021.

PASTOR-GALINDO, Javier; NESPOLI, Pantaleone; RUIPÉREZ-VALIENTE, José A. Large-Language-Model-Powered Agent-Based Framework for Misinformation and Disinformation Research: Opportunities and Open Challenges. **IEEE Security & Privacy**, v. 22, n. 3, p. 24–36, maio 2024.

POST, Senja; BIENZEISLER, Nils; LOHÖFENER, Mareike. A desire for authoritative science? How citizens' informational needs and epistemic beliefs shaped their views of science, news, and policymaking in the COVID-19 pandemic. **Public Understanding of Science**, v. 30, n. 5, p. 496–514, jul. 2021.

TSFATI, Yariv *et al.* Causes and consequences of mainstream media dissemination of fake news: literature review and synthesis. **Annals of the International Communication Association**, v. 44, n. 2, p. 157–173, 2 abr. 2020.

ENSINO E COMUNICAÇÃO NA ERA DA DESINFORMAÇÃO: Desafios e Perspectivas para a Formação de Professores e a Educação Inclusiva

Mírian Renata Medeiros dos Santos Vale
Ruth Maria Mariani Braz

Introdução

A desinformação converteu-se, nas últimas décadas, em um dos fenômenos mais desafiadores para as democracias contemporâneas e, em particular, para os sistemas educacionais. Compreendida não como mero equívoco involuntário, mas como construção intencional de narrativas enganosas, ela atravessa as esferas política, científica, cultural e pedagógica, impondo às instituições de ensino um desafio que extrapola largamente seus limites tradicionais. Nesse cenário, a escola depara-se com a urgência de formar sujeitos capazes de transitar com autonomia e responsabilidade por um ecossistema informacional profundamente contaminado.

O presente ensaio parte da seguinte tese: o enfrentamento eficaz da desinformação no contexto escolar exige uma formação docente que articule, de modo indissociável, o letramento midiático e informacional, aqui compreendido como a capacidade de buscar, avaliar, usar e produzir informação de forma crítica e ética em múltiplas mídias (UNESCO, 2011), com os princípios da educação inclusiva, reconhecendo que determinados grupos, entre eles as pessoas com deficiência intelectual, enfrentam vulnerabilidades informacionais específicas que demandam respostas pedagógicas igualmente específicas. Negar essa articulação é reproduzir, no plano informacional, as mesmas desigualdades que a educação inclusiva se propõe a superar.

Para sustentar essa tese, o texto organiza-se em seis movimentos. O primeiro situa a desinformação como fenômeno estrutural da contemporaneidade. O segundo examina os limites e as possibilidades da formação docente diante desse desafio. O terceiro discute a comunicação pedagógica e os riscos específicos da desinformação em sala de aula. O quarto articula educação inclusiva, diversidade e direito à informação qualificada, abrangendo também as dimensões dos multiletramentos e da acessibilidade comunicacional. O quinto propõe a escola como espaço de resistência epistêmica. O sexto e último movimento delinea perspectivas concretas para a formação docente, ancoradas em evidências empíricas e experiências documentadas.

A Desinformação como Fenômeno Estrutural da Contemporaneidade

A propagação acelerada de conteúdos nas redes sociais digitais configura um aspecto determinante para o fortalecimento dos processos de desinformação. Vosoughi, Roy e Aral (2018) demonstraram que notícias falsas se disseminam de forma significativamente mais rápida e ampla do que notícias verdadeiras, em parte porque o conteúdo desinformativo é deliberadamente

concebido para acionar respostas emocionais intensas, indignação, medo, surpresa, favorecendo o compartilhamento impulsivo. Instaure-se, assim, uma assimetria estrutural entre a produção e a verificação da informação: enquanto uma notícia falsa pode alcançar milhões de pessoas em poucas horas, o trabalho de desmentido é lento, exige fontes qualificadas e raramente produz engajamento equivalente. Nenhum sistema educacional pode ignorar essa assimetria ao pensar suas práticas pedagógicas.

Compreender a desinformação como fenômeno estrutural implica reconhecer que ela não surge de forma isolada. Suas raízes estão associadas às desigualdades sociais, à precarização dos sistemas educacionais, à concentração dos meios de comunicação e às dinâmicas algorítmicas das plataformas digitais, que privilegiam conteúdos capazes de gerar maior engajamento emocional, independentemente de sua veracidade. Essa dinâmica afeta de modo particularmente intenso populações historicamente vulnerabilizadas, como demonstram Souza, Silva e Braz (2024) ao evidenciar que pessoas idosas, por combinar exposição digital crescente com repertório crítico ainda em construção para o ambiente virtual, constituem um dos grupos mais suscetíveis à desinformação circulante em plataformas de mensagens instantâneas.

No campo da comunicação, a compreensão do chamado information disorder exige uma distinção conceitual cuidadosa entre três categorias fundamentais: a misinformation, entendida como circulação de informações falsas sem intenção deliberada de enganar; a disinformation, correspondente à produção e disseminação intencional de conteúdos falsos com o objetivo de causar danos; e a malinformation, que envolve o uso de informações verdadeiras mobilizadas estrategicamente para prejudicar uma pessoa, uma organização ou um país. Essa tipologia, formulada por Wardle e Derakhshan (2017) em estudo encomendado pelo Conselho da Europa, possui relevância pedagógica imediata: ela

evidencia que a desinformação não é um fenômeno uniforme, mas comporta gradações, intenções distintas e estratégias de disseminação que variam conforme o contexto político e social em que operam. No contexto brasileiro, essa discussão é aprofundada por Pôrto Jr., Castro e Silva (2024a), que reúnem estudos dedicados a desconstruir e recontextualizar esses conceitos para o campo do ensino, demonstrando a urgência de sua incorporação nos processos formativos em comunicação e educação.

Nesse cenário, o letramento informacional ultrapassa a simples capacidade técnica de acessar conteúdos digitais, envolvendo também a formação crítica dos sujeitos para interpretar, avaliar e compartilhar informações de maneira ética e responsável. Conforme destaca Braz (2014), os processos comunicacionais contemporâneos exigem práticas educativas comprometidas com a acessibilidade comunicacional, com a inclusão e com a democratização do conhecimento científico. Dessa forma, enfrentar a desinformação significa também enfrentar desigualdades cognitivas, sociais e informacionais historicamente produzidas.

Formação de Professores: Entre o Conhecimento Técnico e a Consciência Crítica

A formação inicial e continuada de professores no Brasil ainda carrega as marcas de um modelo centrado na transmissão de conteúdos disciplinares, com atenção insuficiente ao desenvolvimento de competências comunicativas, midiáticas e críticas. Cursos de licenciatura raramente contemplam disciplinas dedicadas ao letramento digital, à análise de fontes de informação ou à compreensão dos mecanismos pelos quais os algoritmos determinam o que cada usuário visualiza nas redes sociais. Esse vácuo formativo tem consequências diretas sobre a prática pedagógica: um professor desprovido de repertório para lidar com a desinformação dificilmente conduzirá seus estudantes a desenvolvê-lo.

A Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, introduziu competências relacionadas ao uso de tecnologias digitais, embora ainda de forma insuficiente para dar conta da complexidade da desinformação. Competência digital não é sinônimo de letramento midiático e informacional: saber operar ferramentas tecnológicas não implica saber avaliar criticamente as informações que por elas circulam. Essa distinção conceitual é fundamental. É necessário avançar na direção de uma formação que articule domínio técnico e capacidade analítico-crítica, conectando o uso das ferramentas a uma compreensão mais ampla dos processos históricos, políticos e econômicos que estruturam o ecossistema informacional contemporâneo. Essa perspectiva é central na proposta de Pôrto Jr., Andrade e Souza (2024b), cujo segundo volume da coleção se dedica precisamente à articulação entre letramento midiático e formação docente, oferecendo subsídios conceituais e práticos para repensar os currículos de licenciatura à luz dos desafios contemporâneos da informação.

Paulo Freire (1989) já apontava, décadas antes do surgimento das redes sociais digitais, que a educação crítica é inseparável da capacidade de leitura do mundo. Embora Freire não tenha se debruçado diretamente sobre o fenômeno da desinformação digital, sua pedagogia oferece uma base epistemológica ainda fecunda para pensar a formação de sujeitos críticos em contextos informacionais complexos, desde que essa atualização seja feita com o rigor de uma mediação teórica consciente das diferenças entre o contexto histórico em que sua obra foi produzida e o ecossistema digital contemporâneo. Nesse espírito, preparar professores para esse contexto significa prepará-los para a incerteza, para a provisoriidade do conhecimento e para a escuta ativa de estudantes que chegam à sala de aula já imersos em ecossistemas informacionais complexos.

Existe ainda uma dimensão identitária e afetiva na formação docente que não pode ser negligenciada. Professores que se sentem

inseguros diante de questões complexas tendem a evitá-las em sala de aula, preferindo o terreno consolidado dos conteúdos já dominados. Criar condições para que os docentes desenvolvam confiança epistemológica, compreendida como a capacidade de habitar a incerteza sem paralisação, é uma tarefa igualmente urgente. Isso exige que os programas de formação abram espaços de reflexão coletiva sobre a prática, onde professores possam partilhar dúvidas, erros e descobertas sem julgamento, e onde o letramento midiático seja vivenciado como processo contínuo e colaborativo. A esse respeito, Carvalho et al. (2024) sublinham que a integração entre neurociência, tecnologia e práticas pedagógicas centradas no estudante pode oferecer caminhos promissores para superar o modelo transmissivo que ainda predomina na formação docente brasileira.

Comunicação Pedagógica e os Riscos da Desinformação em Sala de Aula

A sala de aula é um espaço de comunicação por excelência, não apenas a comunicação que se estabelece entre professor e estudante, mas também aquela que ocorre entre os próprios alunos, entre a escola e as famílias, e entre todos esses sujeitos e os fluxos informacionais que chegam até eles por meio de dispositivos digitais. A desinformação penetra nesses espaços de maneiras diversas: um estudante que chega convicto de que determinada vacina é prejudicial; outro que reproduz argumentos negacionistas sobre as mudanças climáticas; uma família que questiona diagnósticos médicos por influência de conteúdos pseudocientíficos disseminados em grupos de aplicativos de mensagens. Cada uma dessas situações coloca o professor diante de um impasse pedagógico que demanda não apenas conhecimento técnico, mas sensibilidade comunicativa e habilidade para construir pontes entre saberes distintos.

A comunicação pedagógica eficaz na era da desinformação exige que o docente desenvolva o que se pode denominar escuta epistemológica — a capacidade de compreender não apenas o que o estudante diz, mas de onde vem esse dizer: quais fontes o sustentam, que experiências de vida o informam, que necessidades emocionais ele atende. Confrontar diretamente uma crença equivocada sem essa escuta prévia tende a produzir efeito contrário ao pretendido. A esse respeito, é necessário atualizar a discussão sobre o chamado *backfire effect*, descrito originalmente por Nyhan e Reifler (2010), segundo o qual a apresentação de evidências contrárias a uma crença poderia, em certos contextos, reforçá-la em vez de modificá-la. Embora essa hipótese tenha exercido grande influência na literatura sobre comunicação de risco e pedagogia crítica, pesquisas subsequentes relativizaram significativamente sua robustez e generalidade. Wood e Porter (2019), em amplo estudo replicado em múltiplos contextos, não encontraram evidências consistentes do fenômeno nas condições testadas; e Prike et al. (2023) confirmaram que, na maior parte das situações, correções bem formuladas não apenas não reforçam crenças equivocadas, como tendem a reduzi-las. O que a literatura atual sustenta, portanto, é que o modo como a correção é feita importa: abordagens respeitosas, contextualizadas e que preservem a identidade do interlocutor são consistentemente mais eficazes do que confrontações diretas e despersonalizadas.

O professor precisa, portanto, de estratégias comunicativas que gerem abertura ao diálogo e criem condições para que o próprio estudante questione suas certezas sem se sentir atacado ou desqualificado em sua identidade. Abordagens baseadas no questionamento socrático tendem a ser mais eficazes do que confrontações diretas. O trabalho com casos concretos, com a análise comparativa de fontes e com a investigação de diferentes versões de um mesmo fato pode mobilizar a curiosidade investigativa dos alunos sem acionar mecanismos de defesa

identitária. O professor que domina essas estratégias comunicativas não é apenas um agente de combate à desinformação: é um arquiteto de ambientes de aprendizagem nos quais o pensamento crítico pode efetivamente florescer.

Inclusão, Diversidade e o Direito à Informação Qualificada

A educação inclusiva, em sua concepção mais abrangente, não se limita à garantia de acesso físico de estudantes com deficiência às escolas regulares. Ela diz respeito a um projeto de sociedade que reconhece e valoriza as diferenças de origem, cultura, língua, capacidade e identidade, organizando seus espaços, tempos e práticas para que todos possam participar de maneira plena e significativa dos processos de aprendizagem. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pela ONU em 2006 e ratificada pelo Brasil em 2008, estabelece a educação inclusiva como direito humano fundamental, determinando que os Estados garantam sistemas educacionais inclusivos em todos os seus níveis. Convém reconhecer que essa concepção ampliada de inclusão não é consensual no campo: coexistem perspectivas integracionistas, inclusivistas plenas e propostas de educação para todos com ênfases e fundamentos distintos. A opção pela concepção mais abrangente, adotada neste ensaio, justifica-se pelo seu alinhamento com a Convenção da ONU e pela sua capacidade de articular, em um único quadro analítico, as dimensões pedagógica, comunicacional e de direitos humanos que o tema exige.

Nessa perspectiva, o direito à informação qualificada constitui componente essencial da educação inclusiva. Não há participação plena possível em uma sociedade democrática para sujeitos que não dispõem das ferramentas necessárias para compreender e avaliar criticamente os conteúdos que circulam nos espaços públicos. A desinformação opera, com frequência, como mecanismo de exclusão: quando narrativas falsas sobre pessoas com deficiência circulam nas redes, atribuindo causas sobrenaturais a

condições neurológicas, negando intervenções terapêuticas cientificamente consolidadas ou propagando tratamentos sem base empírica, elas não apenas causam danos individuais, mas alimentam preconceitos que comprometem os processos de inclusão escolar e social.

No caso específico das pessoas com deficiência intelectual, essa vulnerabilidade se aprofunda de maneira particularmente significativa. A deficiência intelectual, caracterizada por limitações no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo (AAIDD, 2021), pode dificultar a identificação e o questionamento de conteúdos falsos. Isso, contudo, não equivale a incapacidade: a pesquisa em educação especial demonstra que, com mediação pedagógica adequada e estratégias de ensino acessíveis, é possível promover o desenvolvimento do pensamento crítico de maneira significativa e progressiva. É exatamente essa intersecção, entre educação especial, letramento midiático e inclusão, que Pôrto Jr., Gomes e Silva (2024c) exploram no terceiro volume da coleção, oferecendo perspectivas teóricas e experiências concretas voltadas à formação inclusiva em contextos de desinformação.

O que se exige, portanto, é que a formação de professores para a inclusão incorpore explicitamente a dimensão da literacia midiática como parte do currículo funcional e das estratégias de ensino para todos os estudantes. Isso implica pensar formas de trabalhar a verificação de informações, a identificação de fontes confiáveis e o questionamento crítico de conteúdos por meio de recursos visuais, concretos e interativos, que respeitem diferentes ritmos e modos de aprendizagem. Implica, igualmente, envolver as famílias nesse processo, uma vez que grande parte do contato de crianças e jovens com a desinformação ocorre no ambiente doméstico.

Quando o Grupo de Nova Londres formulou, na segunda metade dos anos 1990, o conceito de letramentos múltiplos, sua proposição respondeu a uma realidade já complexa, mas que a

cultura digital ampliaria em escala sem precedentes. A ideia central era que as práticas sociais de leitura e escrita jamais foram exclusivamente verbais ou lineares: antes mesmo da internet, elas já articulavam modos distintos de produção de sentido, o imagético, o gestual, o espacial, o sonoro, compondo tessituras comunicativas muito mais ricas do que o texto escrito isolado poderia sugerir. O que a cultura digital fez foi tornar insuficiente qualquer concepção de alfabetização que ignore a convivência simultânea entre imagens, sons, vídeos, hiperlinks e dados em permanente recombinação (Cope; Kalantzis, 2000). Para os estudantes que apresentam diferentes formas de aprender, essa perspectiva tem implicações especialmente significativas: a possibilidade de acessar informações e expressar conhecimentos por meio de múltiplas linguagens, imagens, audiodescrições, recursos de comunicação aumentativa e alternativa, vídeos com interpretação em Libras e textos em formato acessível, representa um avanço fundamental em direção a uma educação que respeita e potencializa as diferentes formas de inteligência e comunicação humanas (Rojó, 2013).

A acessibilidade da informação não é, nesse sentido, uma adaptação secundária é condição estrutural para que o direito à educação seja plenamente realizado. Essa premissa encontra suporte empírico em Souza et al. (2025), que, ao analisar a acessibilidade audiovisual em canais infantis do YouTube, identificaram que a maior parte dos conteúdos direcionados a crianças não cumpre requisitos básicos de acessibilidade, ausência de audiodescrição, legendas inadequadas ou inexistentes e falta de interpretação em Libras. Os resultados revelam que a exclusão informacional começa antes mesmo da entrada da criança na escola, no próprio consumo digital cotidiano, o que torna urgente que a formação docente inclua o desenvolvimento de competências para avaliar, selecionar e produzir conteúdos digitais acessíveis como parte integrante da prática pedagógica inclusiva.

A Escola como Espaço de Resistência Epistêmica

Em um cenário de proliferação da desinformação, a escola assume uma função que transcende suas tradicionais responsabilidades de instrução e socialização: ela se converte em espaço de resistência epistêmica. Essa expressão é tributária do campo da epistemologia social, particularmente das contribuições de Miranda Fricker (2007) sobre injustiça epistêmica e das elaborações subsequentes de José Medina (2013) sobre o que ele denomina epistemologia da resistência a capacidade coletiva de questionar e desafiar estruturas de poder que operam no plano do conhecimento, da credibilidade e da produção de sentido. Adaptado ao contexto escolar e ao problema da desinformação, o conceito designa a construção, no interior das instituições educativas, de culturas que valorizem a evidência, a dúvida metódica e a honestidade intelectual, em contraposição à certeza imediata e à confirmação de viéses que prosperam nas bolhas informacionais digitais. Resistência epistêmica não equivale a desconfiança paralisante: é o desenvolvimento de uma postura intelectual ativa, curiosa e metodologicamente orientada diante do conhecimento.

A construção dessa cultura escolar exige transformações que vão além das práticas individuais dos professores. Ela demanda uma reorganização dos tempos e espaços escolares que permita o trabalho com projetos de investigação, com práticas de verificação de informações e com a produção de conteúdos pelos próprios estudantes. Uma escola em que os alunos apenas consomem informações transmitidas pelo professor ou pelo livro didático não está preparando sujeitos para o ecossistema informacional contemporâneo: está reproduzindo uma postura passiva diante da informação, precisamente aquela explorada pelos produtores de desinformação. Experiências documentadas no Brasil e em outros países demonstram que a pedagogia de projetos, a aprendizagem baseada em problemas e as práticas de curadoria de conteúdos são abordagens que, quando bem orientadas, desenvolvem as

competências necessárias para navegar criticamente no ambiente digital. O programa News Literacy Project, implementado nos Estados Unidos em mais de duas mil escolas, demonstrou, em avaliações independentes, que estudantes expostos a práticas sistemáticas de verificação de informações apresentaram melhora significativa na identificação de conteúdos falsos e na capacidade de distinguir fontes confiáveis (Tully; Vraga, 2018).

No contexto brasileiro, iniciativas de formação colaborativa no interior de programas de pós-graduação têm revelado potencial transformador semelhante. Mendes et al. (2023) relatam uma experiência de tutoria em disciplina de atualização profissional na qual a construção coletiva de conhecimento em ambiente inclusivo promoveu tanto o desenvolvimento de competências pedagógicas quanto o fortalecimento dos vínculos institucionais entre professores em formação. Essa experiência concreta ilustra de que modo escola e universidade podem articular, na prática, a resistência epistêmica e a cultura da colaboração que são indispensáveis ao enfrentamento da desinformação.

A resistência epistêmica é também, e essencialmente, uma prática coletiva. Ela se constrói nas relações entre pares, nos debates entre estudantes, nas trocas entre professores e nas parcerias entre a escola e a comunidade. Uma escola que abre seus espaços para o diálogo com famílias, com organizações comunitárias e com outras instituições produtoras de conhecimento bibliotecas, museus, universidades multiplica as oportunidades de seus estudantes de entrar em contato com práticas de produção e verificação do saber que transcendem os limites do currículo formal. Essa abertura ao mundo é, em si mesma, uma prática inclusiva: ela reconhece que o conhecimento não pertence a nenhuma instituição em particular, mas é produzido e sustentado por redes humanas que são, idealmente, tão diversas quanto a própria humanidade.

Perspectivas para a Formação Docente: Caminhos Possíveis

Diante do panorama traçado ao longo deste texto, é possível delinear algumas perspectivas que podem orientar a construção de uma formação docente à altura dos desafios da era da desinformação e comprometida com os princípios da educação inclusiva.

A primeira perspectiva é a integração curricular do letramento midiático e informacional nos cursos de licenciatura — não como disciplina isolada e periférica, mas como eixo transversal que permeie a formação em todas as áreas do conhecimento. Um professor de Matemática precisa ser capaz de discutir com seus alunos o uso e o abuso de estatísticas em notícias; um professor de Ciências precisa estar preparado para abordar a negação científica e a pseudociência; um professor de História precisa dispor de ferramentas para trabalhar com a manipulação de registros históricos e com o revisionismo; um professor de Língua Portuguesa precisa ser capaz de analisar criticamente os mecanismos retóricos mobilizados na produção de conteúdos desinformativos. Essa integração transversal está alinhada com as recomendações do currículo de Letramento Midiático e Informacional da UNESCO (2011), já implementado com resultados positivos em países como Finlândia, Estônia e Portugal, onde índices de resistência à desinformação são consistentemente mais elevados do que em países sem políticas formativas equivalentes (Reuters Institute, 2023).

A segunda perspectiva diz respeito à formação continuada, compreendida como processo permanente de reflexão sobre a prática docente. Os ecossistemas informacionais digitais se transformam a uma velocidade que supera qualquer currículo fixo, de modo que a formação inicial jamais será suficiente. É necessário investir em programas permanentes que mantenham os professores atualizados não apenas em relação às ferramentas digitais, mas também às estratégias em constante evolução dos produtores de desinformação (Imbérnón, 2009). O programa Verificado,

desenvolvido em parceria entre agências de checagem brasileiras e universidades, constitui um exemplo de iniciativa que articula formação docente continuada e produção de material didático para o combate à desinformação em contexto nacional.

A terceira perspectiva é o investimento na formação específica para a educação inclusiva articulada ao letramento midiático. Professores que atuam com estudantes com diferentes necessidades de aprendizagem precisam desenvolver competências específicas para adaptar as práticas de letramento midiático a cada contexto e perfil. No caso de estudantes com deficiência intelectual, isso pode implicar o desenvolvimento de materiais visualmente acessíveis para o ensino da identificação de fontes confiáveis, o uso de histórias sociais para trabalhar situações de desinformação no cotidiano e a criação de rotinas de verificação progressivas, adaptadas às possibilidades cognitivas e comunicativas de cada estudante.

A quarta perspectiva é a construção de parcerias interinstitucionais. A escola, isoladamente, não tem condições de enfrentar o problema da desinformação em toda a sua complexidade. Ela precisa de parceiros: universidades que desenvolvam pesquisas sobre letramento midiático e compartilhem seus resultados com as redes de ensino básico; bibliotecas que ampliem sua função de curadoria informacional para o ambiente digital; e poder público que invista em políticas de comunicação pública que garantam a todos os cidadãos o acesso a informações confiáveis, transparentes e produzidas com rigor ético.

Por fim, é imprescindível que a formação docente para o enfrentamento da desinformação seja politicamente engajada. Não se trata de transformar a escola em espaço de doutrinação ou de impor uma única visão de mundo como a correta. Trata-se, ao contrário, de formar sujeitos capazes de exercer sua autonomia intelectual em condições de acesso a informação qualificada —

condição elementar para o funcionamento da democracia. A escola que educa para o letramento crítico educa para a cidadania plena.

Considerações Finais

Este ensaio buscou demonstrar que o enfrentamento da desinformação no contexto escolar não pode ser compreendido como um problema meramente técnico, passível de solução pela simples incorporação de disciplinas específicas ou de ferramentas digitais aos currículos. Trata-se de um fenômeno complexo e estrutural, que atravessa dimensões sociais, culturais, políticas e educacionais, exigindo respostas igualmente abrangentes. Nesse sentido, defendeu-se a necessidade de uma reorientação epistemológica da formação docente, capaz de articular o letramento midiático e informacional, a educação inclusiva e a resistência epistêmica como dimensões indissociáveis de um projeto pedagógico comprometido com a democracia, a equidade e a justiça social.

A tese central do capítulo é que a formação de professores precisa integrar, de maneira articulada, os princípios do letramento midiático e informacional e da educação inclusiva foi sustentada por três eixos argumentativos complementares. O primeiro refere-se à compreensão da desinformação como um mecanismo contemporâneo de exclusão informacional, capaz de ampliar desigualdades já existentes e comprometer o exercício da cidadania crítica. O segundo destaca que determinados grupos sociais, especialmente pessoas com deficiência intelectual e outros sujeitos historicamente marginalizados, enfrentam vulnerabilidades específicas diante da circulação de informações falsas, manipuladas ou inacessíveis, demandando estratégias pedagógicas intencionalmente inclusivas. O terceiro evidencia que experiências nacionais e internacionais vêm demonstrando a viabilidade e a eficácia de práticas formativas que integram educação inclusiva, pensamento crítico e competências informacionais.

Ao reunir essas perspectivas, o capítulo contribui para ampliar o debate sobre os desafios contemporâneos da formação docente, defendendo que a educação para a leitura crítica da informação deve constituir uma dimensão permanente dos processos de ensino e aprendizagem. Mais do que preparar estudantes para identificar notícias falsas, trata-se de promover condições para que todos possam compreender, analisar, interpretar e participar ativamente dos fluxos informacionais que caracterizam a sociedade contemporânea.

Os argumentos aqui apresentados também reforçam a necessidade de políticas públicas que fortaleçam a formação inicial e continuada de professores, assegurem o acesso a recursos educacionais acessíveis e incentivem práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão e com o desenvolvimento do pensamento crítico. Tais medidas tornam-se ainda mais relevantes em um contexto marcado pela rápida disseminação de conteúdos desinformativos, pelo crescimento das plataformas digitais e pela intensificação das desigualdades de acesso ao conhecimento.

Embora avanços importantes já possam ser observados, permanecem desafios significativos relacionados à consolidação de uma cultura educacional capaz de articular inclusão, participação social e letramento informacional. Nesse cenário, novas pesquisas podem contribuir para o desenvolvimento de metodologias, tecnologias educacionais e estratégias formativas que ampliem a autonomia dos estudantes diante dos ambientes digitais e fortaleçam a capacidade crítica necessária para a tomada de decisões conscientes.

Por fim, reafirma-se que o acesso à informação qualificada, ao conhecimento científico e ao exercício do pensamento crítico constitui um direito fundamental de todos os cidadãos e, de maneira ainda mais urgente, daqueles que historicamente foram privados de oportunidades educacionais e informacionais. A escola inclusiva comprometida com o letramento crítico não apenas transmite

conhecimentos, mas também cria condições para que cada sujeito possa interpretar o mundo, posicionar-se diante dele e participar ativamente da vida democrática. Em última instância, trata-se de reconhecer e valorizar o potencial de toda pessoa, independentemente de sua condição, origem ou trajetória, para aprender, questionar, produzir conhecimento e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

Referências

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES (AAIDD). **Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports**. 12. ed. Washington: AAIDD, 2021. Disponível em: <https://www.aaid.org>. Acesso em: 23 maio 2026.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 23 maio 2026.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Brasília: CNE, 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-234662441>. Acesso em: 23 maio 2026.

BRAZ, Ruth Maria Mariani. **Libras: a construção e a divulgação dos conceitos científicos sobre o ensino de ciências e biotecnologia: integração internacional de um dicionário científico online**. Tese (Doutorado em Ciências e Biotecnologia) — Universidade Federal

Fluminense, Niterói, 2014. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/21499>. Acesso em: 23 maio 2026.

BRAZ, Ruth Maria Mariani. **Letramento informacional: a relação social entre os idosos e a disseminação das fake news**. 2024. Disponível em: <https://www.researchgate.net>. Acesso em: 29 maio 2026.

BUCKINGHAM, David. Defining digital literacy: what do young people need to know about digital media? **Nordic Journal of Digital Literacy**, Oslo, v. 1, n. 4, p. 263-276, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2006-04-03>. Acesso em: 23 maio 2026.

CARVALHO, Pedro Vieira de; MENDES, Maria Cristina Barbosa; SOUZA, Luciana Barbosa de; MARTINS, Kelly Cristina; FERREIRA, Paulo Henrique Freire Boudette et al. A confluência da neuroeducação e tecnologia na evolução do ensino centrado no discente. **Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 21, n. 10, e8760, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-239>. Acesso em: 23 maio 2026.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (org.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRICKER, Miranda. **Epistemic injustice: power and the ethics of knowing**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

MEDINA, José. **The epistemology of resistance: gender and racial oppression, epistemic injustice, and resistant imaginations**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

MENDES, Maria Cristina Barbosa; LIMA, Neuza Rejane Wille; GOMES, Suzete Araújo Oliveira; BRAZ, Ruth Maria Mariani. Relato de experiência: uma tutoria, na disciplina de atualização profissional. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 15, n. 36, 2023. Disponível em:

https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade. Acesso em: 23 maio 2026.

NYHAN, Brendan; REIFLER, Jason. When corrections fail: the persistence of political misperceptions. **Political Behavior**, Nova York, v. 32, n. 2, p. 303-330, jun. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11109-010-9112-2>. Acesso em: 23 maio 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Media and information literacy: curriculum for teachers**. Paris: UNESCO, 2011. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192971>. Acesso em: 23 maio 2026.

PÔRTO JR., Francisco Gilson Rebouças; CASTRO, Helena Carla; SILVA, Sinomar Soares de Carvalho (org.). **Ensino, comunicação e desinformação: vol. 1 – (des)construindo conceitos**. Palmas, TO: Observatório Edições, 2024a. ISBN 978-65-981820-8-3. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/397242459>. Acesso em: 23 maio 2026.

PÔRTO JR., Francisco Gilson Rebouças; ANDRADE, Luiz Antonio Botelho; SOUZA, Danilo de Melo (org.). **Ensino, comunicação e desinformação: vol. 2 – letramento e educação midiática**. Palmas, TO: Observatório Edições, 2024b. ISBN 978-65-981820-7-6. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/7256>. Acesso em: 23 maio 2026.

PÔRTO JR., Francisco Gilson Rebouças; GOMES, Suzete Araujo Oliveira; SILVA, Adriano Alves da (org.). **Ensino, comunicação e desinformação: vol. 3 – perspectivas na/para a inclusão**. Palmas, TO: Observatório Edições, 2024c. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/articl e/view/22010>. Acesso em: 23 maio 2026.

PRIKE, Toby; BLACKLEY, Phoebe; SWIRE-THOMPSON, Briony; ECKER, Ullrich K. H. Examining the replicability of backfire effects after standalone corrections. **Cognitive Research: Principles and Implications**, [s.l.], v. 8, n. 1, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s41235-023-00492-z>. Acesso em: 23 maio 2026.

REUTERS INSTITUTE FOR THE STUDY OF JOURNALISM. **Digital news report 2023**. Oxford: Reuters Institute, 2023. Disponível em: <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/digital-news-report/2023>. Acesso em: 23 maio 2026.

ROJO, Roxane (org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SOUZA, Janaina Silva; SILVA, Márcia Maria e; BRAZ, Ruth Maria Mariani. A era da desinformação e a oferta de educação midiática para pessoas idosas. **Revista Ponto de Vista**, Viçosa, v. 13, n. 1, p. 01–

21, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/18207>. Acesso em: 23 maio 2026.

SOUZA, Luciana Barbosa de; MENDES, Maria Cristina Barbosa; BRAZ, Ruth Maria Mariani et al. Acessibilidade audiovisual: análise de canais infantis do Youtube. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 31, p. 1–16, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee>. Acesso em: 23 maio 2026.

SWIRE-THOMPSON, Briony; DEGUTIS, Joseph; LAZER, David. Searching for the backfire effect: measurement and design considerations. **Journal of Applied Research in Memory and Cognition**, [s.l.], v. 9, n. 3, p. 286-299, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2020.06.006>. Acesso em: 23 maio 2026.

TULLY, Melissa; VRAGA, Emily K. A news literacy intervention for diverse social media users. **The International Journal of Press/Politics**, [s.l.], v. 23, n. 3, p. 374-395, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1940161218783887>. Acesso em: 23 maio 2026.

VOSOUGHI, Soroush; ROY, Deb; ARAL, Sinan. The spread of true and false news online. **Science**, Washington, v. 359, n. 6380, p. 1146-1151, 9 mar. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1126/science.aap9559>. Acesso em: 23 maio 2026.

WARDLE, Claire; DERAKHSHAN, Hossein. **Information disorder: toward an interdisciplinary framework for research and policy making**. Strasbourg: Council of Europe, 2017. Disponível em: <https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an->

interdisciplinary-framework-for-researc/168076277c. Acesso em: 23 maio 2026.

WOOD, Thomas J.; PORTER, Ethan. The elusive backfire effect: mass attitudes' steadfast factual adherence. **Political Behavior**, Nova York, v. 41, n. 1, p. 135-163, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11109-018-9443-y>. Acesso em: 23 maio 2026.

DESINFORMAÇÃO E EDUCAÇÃO DE SURDOS: o mito da sala de aula "acessível" resumida a adaptações remendadas

Luiz Cláudio de Oliveira Antonio
Ana Regina e Souza Campello

Introdução

Muitas desinformações ainda permeiam o conhecimento da sociedade sobre as pessoas surdas, seu processo de escolarização e sua relação com o mundo. Nesse sentido, torna-se importante abordar esse assunto em busca de desmistificar e esclarecer preconceções hegemônicas históricas.

Para início de conversa, entendamos do que se trata conceitualmente a desinformação. Com o advento das redes sociais e os meios digitais de propagação da informação, desordens da informação passaram a ganhar mais espaço e velocidade.

Wardle e Derakhshan (2017) ao expor suas percepções sobre esse assunto, identificaram 3 (três) tipos diferentes: misinformation

(*mis-information*), desinformação (*dis-information*) e malinformação (*mal-information*).

Nos ateremos neste capítulo a misinformação, que pode ser compreendida como a utilização de informação falsa sem a intenção de causar danos. É possível que uma informação falsa seja difundida pela simples falta de checagem de sua fonte ou por desconhecimento conceitual sobre algo.

É nessa direção que refletiremos sobre a inclusão das crianças surdas e os remendos produzidos pelas adaptações de estratégias, materiais e encaminhamentos no ensino “bilíngue” para surdos.

Gesser (2009) contribui significativamente ao escrever o livro “Libras? que língua é essa?”, em que a autora pontua inúmeros mitos estabelecidos socialmente sobre as pessoas surdas e sobre a língua de sinais.

Alguns dos equívocos com características de misinformação que a autora cita é a ideia que as línguas de sinais são universais, artificiais e é uma versão sinalizada da língua oral. Na realidade, uma vez compreendida que toda língua é um artefato que decorre da cultura e possui estruturas linguística complexas e sofisticadas, podemos depreender que as línguas de sinais por serem consideradas como língua apresentam tais características. De igual modo, não podem ser universais por serem construções oriundas da cultura, ou seja, não seria justificável afirmar que os surdos ao redor do mundo produziram as mesmas construções culturais, embora sejam elas permeadas pela visualidade.

Apresentaremos, portanto, neste capítulo esclarecimentos a respeito da educação de pessoas surdas, bem como os entraves existentes no modelo inclusivo no tocante às crianças surdas.

Remendos da acessibilidade

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, também conhecida com Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), é um marco recente para as pessoas com deficiência decorrente de muitas lutas e

manifestações da sociedade civil. Nele encontramos diretrizes que promovem a inclusão social e cidadã com vistas a garantia da igualdade para estes brasileiros.

Embora tal dispositivo seja fundamental nos tempos atuais para implementação de ações e políticas de inclusão dessas pessoas, não são recentes as discussões que abarcam a temática.

Em 1994, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) foi um marco exponencial no tocante a inserção das pessoas com deficiência nas escolas, destacando a necessidade de acolhimento desses sujeitos, e o respeito a suas especificidades e necessidades educacionais.

Paralelamente a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS representava as pessoas surdas na busca por reconhecimento da língua de sinais e no direito das pessoas surdas por um processo educacional que levasse em consideração essa língua bem como a cultura surda (Quadros; Souza, 2008).

Sua iniciativa política culminou anos à frente nas publicações: da Lei nº 10.436/2002 (Brasil 2002) que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, do Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005) que regulamentou a Lei nº 10.436/2002, da Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015) - Lei Brasileira de Inclusão, e da Lei nº 14.191/2021 (Brasil, 2021) que dispõe sobre a modalidade de Educação Bilíngue de surdos na LDB, entre outros.

A escolarização dos surdos foi impactada significativamente por conta desses marcos legais. Agora, com orientações destinadas à atenção desse público, o cenário educacional precisou se movimentar e modificar suas práticas.

Embora o Decreto 5.626/2005 (Brasil, 2005) tenha trazido orientações em direção à implementação de escolas ou classes bilíngues, onde a língua de instrução é a Libras e as aulas ministradas por professores bilíngues, observamos que as matrículas das crianças surdas têm sido nas escolas regulares, que por vezes não

dispõem de intérpretes de Libras e principalmente da proposta bilíngue preconizada no texto legal (Castro; Leite, 2025).

Importa pontuar que a escola regular, geralmente, não se (re)organiza na perspectiva bilíngue (Castro; Leite, 2025; Castro; Kelman, 2023) e, portanto, à luz da Declaração de Salamanca, raramente atendem as necessidades que as crianças surdas demandam.

Outrossim, percebemos que a realidade das escolas não garante a presença de intérpretes de Libras e mesmo em situações as quais este profissional exista, não se pode afirmar que a plena inclusão aconteça. Eles são sujeitos que minimamente são conhecedores da Libras e da Cultura Surda e, nesse sentido, se configuram nos que mais se aproximam em compreender as necessidades linguísticas, sociais e emocionais dessas crianças.

É possível que, com a afirmação acima, surja o questionamento sobre a veracidade em torno da não garantia de inclusão por meio da interpretação. Em primeira instância compreender a concepção de inclusão que estamos tratando é essencial: incluir não se trata de estar fisicamente no ambiente, mas pertencer a ele; se desenvolver cognitivamente (Pletsch, 2020). O ofício da interpretação permite, ou deveria permitir, o acesso a informação/falas, mas não garantem a participação plena das crianças surdas.

Ademais, acrescentamos que mais de 90% da população surda no Brasil nascem em lares de famílias ouvintes¹¹ não bilíngues (Sklair, 1997; Quadros; Cruz, 2011). Portanto, a etapa da linguagem desenvolvida naturalmente por crianças ouvintes é prejudicada para as crianças surdas, pois não há referenciais linguísticos e identitários em sua primeira infância.

Assim, as crianças surdas, na maioria das vezes, chegam à escola sem desenvolver a Libras como sua língua de pensamento,

¹¹ O termo ouvinte comumente é utilizado no campo dos Estudos Surdos para identificar as pessoas não surdas.

comunicação e expressão, o que faz com que a interpretação seja ineficaz. Convém destacar, no entanto, que esse cenário diz respeito aos anos iniciais da escolarização, em que parcela significativa das crianças surdas chegam à escola sem a língua de sinais estabelecida.

Dessa forma, o papel da escola bilíngue torna-se primordial, pois proporciona às crianças imersão no ambiente em que a Libras ocupa função essencial e universal, e a vivência nesse espaço perpassa pela experiência da visualidade.

Antonio e Prado destacam que:

No ambiente escolar, ser bilíngue ou estar em processo formativo bilíngue demanda uma compreensão mais ampla e consistente, haja vista que o cerne da questão não está na situação de coexistência de línguas, mas na formação bilíngue do educando, isto é, o aluno precisa ser “forjado” bilíngue (Antonio; Prado, 2022, p.255).

A afirmação dos autores converge com a discussão tecida até o momento, em que não basta coexistir línguas (por meio de interpretação ou por outros meios), pois a formação bilíngue em questão abarca “forjar” os estudantes por meio de experiências que privilegiem o desenvolvimento pleno, cidadão e consciente.

Por fim, tratemos de pensar alguns materiais didáticos geralmente encontrados na prática de escolas regulares. Ao passo que professores em escolas inclusivas desconhecem a Libras, as metodologias e didáticas adequadas para o ensino de crianças surdas, a solução para contornar a demanda é recorrer a atividades pedagógicas disponíveis nas redes.

Muitos profissionais da educação acreditam, equivocadamente, que a inserção de “mãozinhas” nas atividades destinadas a estudantes surdos torna suas propostas

pedagogicamente adequadas; no entanto, muitas discussões envolvem essa questão (Antonio; Prado, 2024).

Abaixo, na figura 1, é possível observar uma atividade, retirada de um site de busca utilizando o descritor “atividades para surdos”, que apresenta a afirmação acima:

Figura 1: Modelo de atividade para surdos nas redes



Fonte: Arquivo da internet

Ao analisar a atividade se compreende que o objetivo é que a criança escreva em português a palavra representada pelas “mãozinhas” e ligue a seu respectivo animal. Ora, se a intencionalidade é o português, então não há a necessidade de desenhar as mãos, basta colocar as palavras em português, conforme afirmam Antonio e Prado (2024).

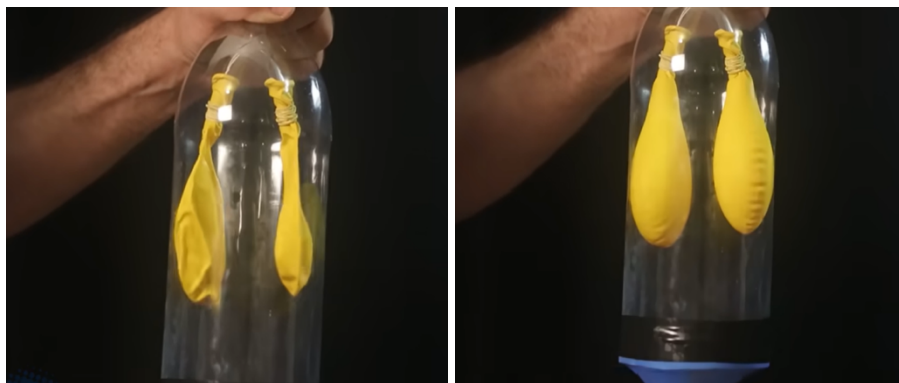
Para concluir pontuamos que adaptar materiais não é suficiente no ensino de surdos. Nos termos já discutidos acima, a escola precisa se (re)organizar, isto significa que estratégias específicas precisam ser consideradas, em que o apelo visual seja fator determinante no processo de planejamento e execução da proposta educacional.

A educação bilíngue para surdos é uma situação social que demanda inúmeras mudanças no sistema de ensino e na organização político-pedagógica da escola inclusiva, sendo necessário: o aprendizado de Libras como segunda língua por professores e alunos; a incorporação no currículo da história da educação de surdos e dos artefatos culturais das comunidades surdas; a capacitação e contratação de profissionais bilíngues e o acesso aos futuros professores de alunos surdos à gramática e ao uso da Libras (Fernandes, 2018, p. 9).

A autora salienta, em consonância com nossas reflexões, que as práticas precisam ser direcionadas, a experiência do surdo não se dá por meio da oralidade, por conseguinte, não se pode aplicar tais práticas com indivíduos que se relacionam com o mundo de outra forma.

Sendo assim, apresentamos abaixo um outro material cuja natureza está baseada na visualidade:

Figura 2: Material visual



Fonte: Captura de tela do vídeo “como fazer um pulmão artificial caseiro” (manual do mundo, 2014)

Embora a natureza do material apresentado na figura 2 seja diferente da figura 1 que possui uma natureza de atividade impressa, a intenção aqui é exemplificar a riqueza visual que este material possui em detrimento daquele outro. Percebe-se que, com a devida mediação do professor, a representação dos movimentos respiratórios (inspirar e expirar).

Obviamente, crianças não surdas também se interessariam por um material como esse, todavia o que nos interessa é realçar que as estratégias que envolvem elementos visuais significativos são mais eficientes e necessárias para aprendizes surdos.

A seguir, prosseguiremos com essa reflexão apresentando alguns conceitos que são intrínsecos ao universo dos surdos, tais como: visualidade, modalidade visual-espacial e educação plurilíngue.

Classe/Escola bilíngue de surdos

Pensar em educação de surdos, imediatamente, nos impulsiona a considerar a língua de sinais, afinal este o elemento é o mais socialmente manifesto em relação às pessoas surdas. No

entanto, importa lembrar que grande parcela da população surda no Brasil possui acesso à Libras tardiamente (Skliar, 1997; Quadros; Cruz, 2011), e portanto, chegará à escola com desconhecimento dessa língua.

Estudos que versam sobre a educação bilíngue para surdos apontam alguns outros aspectos constitutivos importantes dessa modalidade (Campello, 2008, 2023; Lacerda; Lodi, 2014).

Embora a língua de sinais de fato seja essencial nesse cenário, é preciso levar em consideração que as pessoas surdas, conforme Campello, significam e ressignificam por veio da experiência da visualidade.

A experiência da visualidade produz subjetividades marcadas pela presença da imagem e pelos discursos visuoespaciais provocando novas formas de ação do nosso aparato sensorial, uma vez que a imagem não é mais somente uma forma de ilustrar um discurso oral. Essa realidade implica ressignificar a relação sujeito-conhecimento principalmente na situação de ensinar e aprender (Campello, 2023, p. 55).

Nessa direção, a escola operante nos moldes tradicionais não atende aos educandos surdos, principalmente porque não foi concebida para eles. Salienta-se que a natureza tradicional atribuída acima às escolas não se relaciona com a utilização de práticas pedagógicas arcaicas ou rígidas, mas aos moldes ambientais hegemônicos e às práticas escolares.

Em outras palavras, a escola precisa ser concebida para os surdos, onde além de a língua de sinais ser um fator determinante, todas as demais práticas precisam estar em consonância com a experiência da visualidade descrita por Campello.

Práticas baseadas na oralidade, materiais didáticos pobres visualmente, falta da língua de sinais em todos os espaços da escola, falta de imersão nos aspectos culturais impedem a existência de uma escola realmente bilíngue. A experiência bilíngue atravessa o currículo e as relações estabelecidas na escola.

A Lei nº 14.191/2021 (Brasil, 2021) que altera a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, entende a educação bilíngue de surdos como a modalidade de educação escolar em que a Libras é a primeira língua, o português escrito é a segunda língua no ensino de pessoas surdas, surdocegas e deficientes auditivas sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas (Brasil, 2021, Art. 60-A).

O fato de tratá-la como uma modalidade de ensino pressupõe uma forma específica e complexa de organizar e ofertar os conteúdos escolares e a formação para a cidadania às crianças surdas.

O fato de os grupos surdos brasileiros terem uma língua visual-espacial, a língua de sinais brasileira, determina uma reestruturação de forma standard de se entender uma escola inclusiva no Brasil. A questão da língua implica em mudanças na arquitetura, nos espaços, nas formas de interação, nas formações de professores bilíngues, de professores surdos e de intérpretes de Língua de sinais. A questão da língua implica reconhecimento do status da língua nos níveis linguístico, cultural, social e político (Quadros, 2008, p. 33).

Portanto, é preciso que a escola seja reestruturada para que essa educação bilíngue de fato aconteça e funcione como formadora

de sujeitos autônomos e ativos tanto socialmente quanto intelectualmente.

O Parecer CNE/CEB nº 2/2020 (Brasil, 2020), embora não discorra diretrizes específicas para a escola bilíngue de surdos, versa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue que podem servir de reflexão inicial para a discussão ora apresentada. Importa, no entanto, advertir que não se pode utilizar todo o teor desse parecer como orientador da educação bilíngue de surdos, uma vez que se trata de prerrogativas de discorrem a interrelação de línguas de mesma modalidade (oral-auditiva).

Interessa-nos ressaltar que a orientação dessa diretriz aponta para modificações no currículo, peculiaridade na formação docente e direcionalidade na proposta política pedagógica. Nesse sentido, a educação de surdos que percebemos em exercício não acompanha tais encaminhamentos, pois não pressupõe um currículo reelaborado, tampouco formação específica de professores com comprovação de fluência mínima baseada no Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QECR).

Portanto, o desafio discutido neste texto na realidade não é o desafio da escola regular, mas o desafio da educação de surdos que precisa acontecer em um ambiente que promova o bilinguismo em contradição a simples integração de pessoas surdas nos espaços educacionais.

Considerações Finais

A desinformação engendrada no assunto educação de surdos acarreta prejuízos enormes na formação socioeducacional desses sujeitos, em que políticas inclusivas os impelem a estar na escola regular despreparada para atendê-los. As práticas dessas escolas convergem para didáticas pautadas na oralidade, desconsiderando sua experiência visual e a importância da referência bilíngue adulta (surdos ou ouvinte)

A escolarização de pessoas surdas configura-se, portanto, em um desafio que extrapola os limites da educação inclusiva tradicional - requerida e desejada pelas demais pessoas com deficiência.

Trata-se de repensar o Currículo para atender as idiossincrasias surdas, de capacitar profissionais (professores e funcionário da escola), reorganizar o espaço escolar físico e conceitual, de compreender a natureza da visualidade e da experiência cultural dos surdos, entre outros.

A escola, nesse sentido, passa a ser um lugar de pertencimento em que a descoberta do mundo perpassa pelos níveis mais elementares de compreensão, tendo em vista que a maioria dessas crianças somente acessam a língua de sinais ao chegar na escola.

Os surdos, em linhas gerais, desejam e precisam estar entre seus pares em um ambiente bilíngue, para desenvolver sua língua, experiências visuais complexas e estruturadas, bem como conhecer e se reconhecer no mundo como alguém que se relaciona com ele de forma diferente, mas legítima.

Entendemos que são diversas as possibilidades concretizar esse ideal, no entanto, importa que a escola/classe bilíngue de surdos garanta e propicie sua autonomia e emancipação por meio de abordagens que levem em consideração sua identidade e cultura.

Referências

ANTONIO, L. C. O.; PRADO, R. O tradutor e intérprete de libras em contexto educacional: práticas de bilinguismo ou acessibilidade? *In*: LEMOS, G. S. (Org.). **O Instituto Nacional de Educação de Surdos e os Estudos da Tradução e Interpretação das Línguas de Sinais: atravessamentos históricos, educacionais e legislativos**. 1ed. Rio de Janeiro: INES, 2022, v. 01, p. 251-265.

ANTONIO, L. C. O.; PRADO, R. . Material didático em práticas de letramento visual para surdos: do que estamos falando? **CALETROSCÓPIO**, v. 12, p. 124-138, 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 2, de 15 de dezembro de 2020**. Aprova a quarta edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 2020.

BRASIL. **Lei 14.191, de 03 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de Educação Bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021.

CAMPELLO, A. R. S. Estudo de imagem: visualidade na educação de surdos. *In*: FRANCISCO, G. S. A. M.; CASTRO JUNIOR, G. de (Org.). **Formação de professores e intérpretes educacionais para produção de materiais bilíngues**. 1ed. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2023, p. 47-70.

CASTRO, M. G. F.; KELMAN, C. A. Codocência entre professor regente e TILSP: parceria necessária na educação bilíngue de surdos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 73, p. 172–184, 2023.

CASTRO, W. C.; LEITE, L. S. Educação inclusiva na perspectiva bilíngue. **ID on line. Revista de Psicologia**, v. 19, n. 79, p. 33-42, 2025. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/4263?utm_source=chatgpt.com>. Acesso em: 23 maio 2026.

FERNANDES, S. **Língua Brasileira de Sinais – Libras**. 1. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2018.

GESSER, A. **Libras? que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LACERDA, C. B. F; LODI, A. C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. *In*: LODI, A. C. B; LACERDA, C. B. F. (Orgs.) **Uma escola, duas línguas**: letramentos em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 2014, p.11-32.

MANUAL DO MUNDO. **Como fazer um pulmão artificial caseiro**. YouTube, 2 dez. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DNbF6bnCoio>> Acesso em 23 maio 2026.

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento: Diálogos em Educação**, v. 29, n. 1, p. 57–70, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/download/9357/7600/35653>. Acesso em: 22 maio 2026.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre, Artmed, 2008.

QUADROS, R. M.; SOUZA, S. X. Aspectos da tradução/encenação na Língua de sinais Brasileira para um ambiente virtual de ensino: práticas tradutórias do curso de Letras Libras. *In*: QUADROS, R. M. (Org.) **Estudos Surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008, p. 168-207.

QUADROS, R. M.; CRUZ, C. R. **Língua de sinais**: Instrumentos de Avaliação. 1. ed. Porto Alegre: Editora ArtMed, 2011.

SKLIAR, C. **Educação e exclusão**: abordagem socioantropológica em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>>. Acesso em: 23 maio 2026.

WARDLE, C.; DERA KHSHAN, H. **Information disorder**: toward an interdisciplinary framework for research and policy making. Strasbourg: Council of Europe, out. 2017.

NARRATIVAS E MITOS SOBRE O APRENDIZADO DO SURDO: A Ressignificação através da Visualidade

Marcela Gonçalves de Oliveira Pinto
Ana Regina e Souza Campello

Introdução

As narrativas sociais, moldadas por contextos históricos e culturais, tanto podem derivar de avanços científicos que impulsionam o progresso quanto de mitos e sistemas de crenças que propagam concepções equivocadas sobre determinados grupos. Ao lançar esse olhar sobre a trajetória histórica do sujeito surdo, percebe-se que sua educação foi perpassada por profundos equívocos que obstruíram sua formação pedagógica, acadêmica e, sobretudo, cidadã. Esses discursos distorcidos e preconceituosos não apenas marginalizam o estudante, mas comprometem severamente seu desenvolvimento integral, tornando seus percursos escolares e sociais pautados por profundas desigualdades laborais, culturais e sociais.

Ao longo da história, o processo educacional alicerçou-se em narrativas de privação sensorial, focando obstinadamente naquilo que "falta" ao sujeito, no caso, a audição, em detrimento da potencialidade cognitiva real baseada naquilo que ele possui: a visualidade. Como discute Skliar (2013), essa fixação na ausência do som reduz a complexidade da existência surda a uma simples categoria clínica. Essa hegemonia do olhar clínico-patológico obscureceu o entendimento da surdez como diferença, resultando na negligência de abordagens pedagógicas críticas, humanizadas e metodologicamente adequadas.

Diante disso, este capítulo propõe discutir como esses discursos errôneos construídos ao longo do tempo continuam a ecoar no ambiente contemporâneo, retirando direitos garantidos e limitando a inserção social da pessoa surda. Nesse sentido, delineia-se aqui uma discussão urgente sobre a resignificação do processo de aprendizagem do estudante surdo, elegendo a visualidade como eixo epistemológico central, este capítulo reflete sobre a desconstrução de paradigmas vigentes, rompendo com ciclos de perspectivas limitantes, mitos e narrativas equivocadas, profundamente consolidados no ambiente escolar e na sociedade.

O Mito da Dependência da Oralidade para o Desenvolvimento Cognitivo

O mito de que o desenvolvimento intelectual está intrinsecamente atrelado à aquisição da linguagem oral-auditiva pautou as práticas pedagógicas por gerações. Sob o pretexto de que as crianças precisavam aprender a falar para que pudessem raciocinar, aprender e futuramente exercer uma profissão, a língua falada foi alçada a um patamar de superioridade inquestionável. Como consequência, proibiu-se e inibiu-se o uso das línguas de sinais nas instituições de ensino.

No Brasil, essa narrativa foi amplamente aceita e reproduzida, alimentada por paradigmas eurocêntricos e visões coloniais de superioridade social e linguística. O colonialismo, fundamentado nos dogmas religiosos, arraigou a premissa de que tudo o que se distanciava dos desígnios e da língua da colônia era inferior e descartável. Conforme explica Quadros e Karnopp (2004, p. 36) “as igrejas ensinavam os surdos a falarem para que esses confessassem sua fé, caso contrário, estariam fadados a queimar no inferno”. Assim, o sujeito surdo que não se enquadrava na língua padrão oral sofria um severo apagamento, ficando sem acesso social e sem perspectivas de inserção laboral.

No entanto, a ciência e a evolução das pesquisas demonstram que a surdez, isoladamente, em nada interfere nos processos cognitivos do indivíduo. De acordo com os estudos neurológicos de Sacks (2010), o cérebro humano possui uma plasticidade adaptativa extraordinária, capaz de redirecionar as competências de linguagem e pensamento para o córtex visual, o que significa que ele é capaz de desenvolver o pensamento abstrato de alta complexidade por vias não auditivas. Quando um aluno surdo não aprende, isso não evidencia uma limitação de sua capacidade intelectual, mas expõe o despreparo do sistema educacional e a falta de formação docente para aplicar práticas didáticas adequadas às demandas visuais e espaciais desse estudante. O fracasso escolar, portanto, não é do aluno, mas de uma metodologia ouvintista que insiste em ensinar ignorando a metodologia da visualidade.

O mito da Língua de Sinais como Mera "Mímica" Facilitadora

Outro mito profundamente enraizado e prejudicial é o reducionismo da Língua Brasileira de Sinais (Libras) ao status de mera "mímica", um conjunto de gestos rudimentares ou uma ferramenta estática de facilitação. Historicamente, essa narrativa

tentou desqualificar os sinais, tratando-os como uma "muleta visual" secundária e desprovida de valor acadêmico.

Contra-pondo-se a essa visão limitada, a Libras deve ocupar um lugar de centralidade no debate pedagógico, sendo reconhecida como uma língua autônoma, viva e dotada de originalidade, estrutura gramatical, sintática e morfológica própria. Assim como a Língua Portuguesa, a Libras acompanha as transformações históricas e sociais do país, adaptando-se continuamente e apresentando variações regionais e estilísticas.

Muitas pessoas equivocadamente afirmam que o empobrecimento estrutural das línguas de sinais liga-se ao fato de que estas não apresentam, por exemplo, elementos de ligação (tais como preposição e conjunções). Todavia, as línguas de sinais são línguas de modalidade visuoespacial que apresentam uma riqueza de expressividade diferente das línguas orais, incorporando tais elementos na estrutura dos sinais através de relações espaciais, estabelecidas pelo movimento ou outros recursos linguísticos (Quadros e Karnopp, 2004, p. 35)

A expressividade na Libras não é puramente decorativa: as expressões faciais e corporais atuam como marcadores gramaticais vitais, nos quais cada sujeito imprime sua personalidade e identidade linguística. A modalidade visuoespacial permite a tradução e a produção de qualquer conceito complexo ou abstrato. Tratar a Libras como algo estático ou secundário é perpetuar uma violência cultural; reconhecer sua vivacidade e autonomia é o primeiro passo para validar a identidade e o direito linguístico do estudante surdo.

Transição Epistemológica: Desconstruindo Mitos Ouvintistas para Edificar a Pedagogia Visual

Compreender as barreiras enfrentadas pelo sujeito surdo exige mapear o cenário epistemológico que historicamente validou sua exclusão. Por séculos, a sociedade estruturou-se sob o alicerce da cultura ouvintista que é um sistema que coloca o indivíduo ouvinte como protagonista absoluto da construção social. Sob essa ótica colonizadora, determinou-se que o sujeito surdo deveria se adequar compulsoriamente às funções e dinâmicas ouvintistas, desprezando-se suas singularidades, sua cultura e suas formas legítimas de expressão.

Essa desqualificação social operou por meio de duas grandes narrativas históricas degradantes:

a- A Narrativa da Exclusão Total: Remontando à Antiguidade e ao Império Romano, o nascimento de uma criança com deficiência era imediatamente estigmatizado e interpretado como o reflexo de uma maldição divina. Diversos dispositivos do Direito Romano, posteriormente compilados pelo Código Justiniano enfatizavam que os sujeitos surdos que não oralizavam eram legalmente privados de direitos civis básicos, sendo proibidos de elaborar testamentos, herdar bens, possuir propriedades ou se casar sem uma autorização judicial, uma vez que eram considerados juridicamente incapazes de manifestar a própria vontade (Strobel, 2008). O indivíduo surdo era lançado à margem da sociedade, considerado um ser improdutivo, desnecessário e desprovido de direitos civis básicos, sem qualquer perspectiva de inclusão.

b- A Narrativa da Correção e Assimilação: À medida que a exclusão total deixou de se aplicar ao momento histórico, a sociedade transicionou para um modelo de assimilação forçada, cujo ápice se consolidou no Congresso de Milão (1880), onde os membros, a

maioria composta por professores acordaram sobre a metodologia da oralidade. A partir de então, a narrativa dominante passou a tecer a ideia do oralismo puro, estabelecendo o mito de que o surdo só seria validado socialmente se fosse capaz de falar de forma oral.

A progressão da história até a presente data, com o ato punitivo do Congresso de Milão, que culminou no fechamento dos internatos e dos institutos e na criação de programas de política educacional nas escolas de Surdos-Mudos, modificou todo o panorama da educação e da pedagogia que concerne à área da surdez, ou seja, anulando a experiência visual. (Campello, 2008, p.29)

Conforme analisa Moura (2000), as deliberações ocorridas em Milão representaram um retrocesso drástico e oficializado, pois impuseram a proibição das línguas gestuais em nível internacional, forçando uma homogeneização linguística que buscou desarticular as comunidades surdas e o seu patrimônio cultural visual.

Para ilustrar de maneira objetiva esse percurso de transformações discursivas e os impactos que as diferentes correntes de pensamento causaram ao longo do tempo, apresenta-se a seguir o quadro cronológico das narrativas da surdez:

Quadro 1: Evolução Cronológica das Narrativas e Paradigmas sobre a Surdez

Período Histórico / Marco	Paradigma Dominante	Concepção sobre o Surdo	Impacto na Prática Pedagógica
Antiguidade e Império Romano	Exclusão Total / Estigma Divino	Indivíduo improdutivo, incapacitado e desprovido de direitos civis básicos.	Inexistência de atendimento educacional; eliminação física ou marginalização absoluta do sujeito.
Idade Média e Período Colonial	Salvacionismo Religioso / Dependência da Oralidade	Necessidade de oralização para confissão de fé e salvação religiosa.	Imposição da fala oral sob justificativas teológicas; repressão das manifestações gestuais espontâneas.
Congresso de Milão (1880)	Oralismo Puro / Assimilação Forçada	Patologia auditiva (<i>Deafness</i>) a ser corrigida; o surdo deve moldar-se ao padrão ouvinte.	Proibição oficial e global do uso das línguas de sinais nas escolas; exclusão de professores surdos.

Período Histórico / Marco	Paradigma Dominante	Concepção sobre o Surdo	Impacto na Prática Pedagógica
Final do Século XX (Marcos como Salamanca - 1994)	Inclusão Formal / Integração	Sujeito de direitos com necessidades educacionais especiais.	Acesso garantido ao espaço escolar regular, porém de forma assimilacionista e sem infraestrutura linguística apropriada.
Século XXI (Contemporaneidade)	Pedagogia Visual / Socioantropológico	Sujeito sociocultural e linguístico diferenciado; afirmação da surdidade (<i>Deafhood</i>).	Centralidade na experiência visual, bilinguismo efetivo (Libras/Português) e reconhecimento da autonomia linguística.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

O contraponto definitivo a esse cenário opressor reside na transição para a Pedagogia Visual. Em vez de enxergar o estudante a partir do que lhe falta, a pedagogia visual assume a visualidade como a via principal por onde as construções cognitivas e linguísticas do surdo de fato ocorrem. Essa postura dialoga diretamente com o conceito internacional de *Deafhood* proposto por Ladd (2003), que define a surdez não como uma patologia

médica de perda, mas como uma jornada sociocultural e existencial de afirmação humana. Trata-se de uma virada de paradigma e da desconstrução de uma narrativa que perdurou por gerações, a partir dessa nova vertente, a educação deixa de buscar o "conserto" do aluno para se concentrar na estruturação de um ambiente escolar que faça sentido para os seus olhos. Como salienta Hauser (2010) ao discutir a epistemologia surda, a cognição visual gera formas alternativas e igualmente ricas de acumular e partilhar o saber humano.

A pedagogia visual, no meu entender, não pode ser deixada e ignorada, já que o valor da língua de sinais vai ganhando, gradativamente, o seu espaço visual. A língua de sinais por meio de "experiência visual" tem derrubado a crença centralista e oralista, que era um instrumento de serviço da língua distinta da língua de sinais. É um processo político e de movimento social que precisam ser identificados como um todo (Campello, 2008, p.64).

Dentro da perspectiva da pedagogia visual trazida por Campello (2008), uma nova proposta floresce em relação à educação de surdos, reconfigurando os papéis da escola e do educador. Longe de se reduzir ao uso de meros recursos didáticos ilustrativos, essa vertente assume a visualidade como uma condição cognitiva e cultural inerente ao sujeito surdo. Essa visão é corroborada por Perlin (1998), que ressalta que a identidade surda se consolida à medida que o sujeito encontra no canal visual o alicerce para interagir com seus pares. Assim, em vez de estruturar o ensino a partir de adaptações daquilo que é produzido para ouvintes, a pedagogia visual edifica um ambiente pensado *por* e *para* os olhos, onde a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e os artefatos culturais surdos

deixam de ser ferramentas de facilitação e passam a constituir a base da construção identitária e intelectual do estudante

Mitos Contemporâneos sobre a Surdez: O Cenário do Imaginário Coletivo

Apesar do avanço nas pesquisas da Pedagogia Visual e da consolidação de marcos legais inclusivos, o ambiente contemporâneo ainda é tensionado por discursos que camuflam antigas práticas ouvintistas sob novas roupagens. Esses mitos, que operam de forma sutil no cotidiano escolar e nas mídias sociais, fragilizam a garantia de direitos dos sujeitos surdos e reiteram a hegemonia ouvintista no ambiente educacional. Para compreender como essas barreiras se manifestam no imaginário coletivo, é necessário isolar e analisar criticamente cinco das principais narrativas equivocadas que ainda circulam na sociedade:

a) O Mito da Redenção Tecnológica: "Com implante coclear o surdo deixa de precisar da Libras"

Essa afirmativa está baseada fortemente no retorno ao modelo clínico, estabelecendo a falsa premissa de que as tecnologias de reabilitação auditiva, como o implante coclear, seriam capazes de "curar" a surdez e transformar o indivíduo em um ouvinte. Do ponto de vista neurológico e social, o implante coclear é uma ferramenta de acessibilidade técnica que oportuniza a percepção de estímulos sonoros, mas que não anula a condição existencial da surdez. Como discute Skliar (2013), tentar apagar a necessidade da língua de sinais por meio de um artefato cirúrgico é uma tentativa de normalização forçada. A Libras permanece sendo a língua natural e de pleno acesso cognitivo para o sujeito, garantindo sua estruturação psíquica e identitária independentemente do uso de tecnologias assistivas, logo, mesmo com o implante coclear a Libras é fundamentação para qualidade de vida e inserção social do sujeito surdo.

b) O Mito da Inclusão Terceirizada: "O intérprete resolve todos os problemas de inclusão"

Atribuir unicamente à figura do Tradutor e Intérprete de Libras e Língua Portuguesa (TILSP) a responsabilidade pelo sucesso educacional do estudante constitui um esvaziamento do papel da instituição de ensino. O intérprete atua como um mediador linguístico, uma ponte de comunicação, mas ele não substitui a função pedagógica do docente regente e nem a responsabilidade estrutural da gestão escolar e nem exime a criação de um sistema educacional bilíngue na sua totalidade. Como aponta Almeida (2018), a verdadeira inclusão demanda um trabalho coordenado onde toda a comunidade escolar se envolva na acessibilidade. Isolar o aluno surdo com o intérprete no fundo da sala de aula é perpetuar uma exclusão mascarada de integração.

c) O Mito da Onipotência Visual: "Todo surdo sabe ler lábios"

A crença de que a leitura labial é uma habilidade inata e infalível a todos os surdos é uma herança direta do oralismo. A leitura labial é uma técnica complexa de decodificação visual que exige um esforço cognitivo exaustivo, cujo nível de captação real da mensagem pode variar e certamente irá depender de variáveis como iluminação, articulação de quem fala e uso de barba, por exemplo. Trata-se de uma estratégia de adivinhação de fonemas invisíveis que, conforme explica Sacks (2010), apoia-se fortemente em hipóteses contextuais e não substitui, sob hipótese alguma, a fluidez e a profundidade de uma língua natural visuoespacial como a Libras

d) O Mito do Conflito Linguístico: "A Libras atrapalha a aprendizagem do português"

Este discurso baseia-se no falso paradigma de que as línguas competem por espaço no cérebro humano, sugerindo que o uso dos sinais atrofiaria o desenvolvimento da modalidade escrita da língua

majoritária. As pesquisas em bilinguismo demonstram o oposto: o pleno desenvolvimento de uma primeira língua (L1), que no caso do surdo é a Libras, oferece a base cognitiva, conceitual e metalinguística necessária para a aquisição de uma segunda língua (L2) de forma saudável. Conforme asseveram Quadros e Karnopp (2004), o domínio da língua de sinais é o alicerce que faculta ao estudante compreender as estruturas textuais e semânticas da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita. Logo a Libras favorece a aprendizagem da Língua Portuguesa estimulando a capacidade interpretativa e observacional do aluno.

e) O Mito da Tradução Literal: "O aluno surdo aprende da mesma forma que o ouvinte, basta traduzir"

Essa narrativa desconsidera a singularidade da Epistemologia Surda ao pressupor que os processos de aprendizagem são idênticos e que a Língua de Sinais funciona apenas como um código de substituição da palavra por um sinal específico. O estudante surdo não é um ouvinte que não escuta; ele é um sujeito que experiencia o mundo por meio de uma lógica puramente visual. De acordo com Campello (2008), o aprendizado do surdo demanda metodologias desenhadas a partir do letramento visual e de estratégias espaciais. A mera tradução literal e simultânea de uma aula focada em alunos ouvintes ignora a necessidade de materiais didáticos visualmente estruturados e desrespeita o tempo cognitivo de processamento do aluno visual.

A superação dessas barreiras discursivas exige a adoção de posturas institucionais intencionais e sistemáticas. Com o intuito de sintetizar tais mitos e fornecer direcionamentos pragmáticos para neutralizá-los na rotina educacional, apresenta-se o quadro a seguir:

Quadro 2: Mitos Contemporâneos sobre a Surdez, Desdobramentos e Estratégias de Superação

Mito Contemporâneo	Impacto Negativo na Prática	Como Evitá-lo (Estratégia Educacional)
"O implante coclear dispensa a Libras."	Privação linguística precoce, isolamento identitário e prejuízo no desenvolvimento cognitivo pleno.	Garantir a abordagem bilíngue concomitante, tratando a tecnologia como ferramenta técnica e a Libras como língua natural constitutiva.
"O intérprete resolve toda a inclusão."	Terceirização e desresponsabilização da escola, gerando exclusão em sala de aula.	Promover planejamento conjunto entre professor regente e TILSP, capacitando a comunidade escolar em noções básicas de Libras.

Mito Contemporâneo	Impacto Negativo na Prática	Como Evitá-lo (Estratégia Educacional)
"Todo surdo faz leitura labial."	Comunicação fragmentada, exaustão cognitiva do aluno e cobranças injustas por oralização.	Utilizar a Libras como via primordial de instrução e recorrer ao apoio de recursos visuais nítidos e textuais.
"A Libras atrapalha o Português."	Atraso no letramento e resistência institucional em permitir a livre circulação da língua de sinais.	Compreender e aplicar o bilinguismo: a Libras atua como L1 (âncora cognitiva) para alicerçar a aquisição do Português escrito como L2.
"Basta traduzir literalmente a aula."	Anulação da singularidade cognitiva do estudante; conteúdo	Adotar a Pedagogia Visual, estruturando o plano de aula

Mito Contemporâneo	Impacto Negativo na Prática	Como Evitá-lo (Estratégia Educacional)
	incompreensível e excludente.	com recursos visuoespaciais e didática adaptada.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

Pedagogia Decolonial: novo conceito na formação de professores

Para entender o conceito, precisamos diferenciar colonialismo (o período histórico da colonização) de colonialidade. Esta última refere-se a um padrão de poder que sobreviveu ao fim das colônias, perpetuando a ideia de que o conhecimento, a cultura e a língua eurocêntricas (do Norte Global) são superiores às demais. Esse fenômeno assemelha-se ao que ocorreu na educação de surdos após o Congresso de Milão de 1880. Naquela ocasião, proibiu-se a introdução de disciplinas regulares para o aprendizado dos alunos surdos, que passaram a receber, dentro da sala de aula, um tratamento terapêutico de linguagem focado na “fala” e na “leitura labial”. A pedagogia decolonial busca desobedecer a esse padrão. Ela valida, visibiliza e integra os saberes produzidos por povos indígenas, comunidades afrodescendentes, “povo surdo” (Strobel, 2008), periféricas e camponesas, historicamente marginalizados.

Tradicionalmente, a formação docente no Ocidente foca em teóricos europeus e norte-americanos. Embora esses autores tenham seu valor, a perspectiva decolonial argumenta que a realidade latino-americana exige outras lentes.

A introdução desse conceito na formação de professores atua em três frentes principais:

a) Desconstrução do Currículo Eurocêntrico

Os futuros professores são instigados a questionar a linearidade da história e da ciência ensinadas nas escolas. Em vez de ver o mundo apenas pelos olhos dos colonizadores, o docente aprende a cruzar perspectivas. A história dos “Heróis Surdos”, da Literatura Surda, Gramática de Línguas de Sinais e da disciplina “Estudos Surdos” ganham novos protagonistas não europeus.

b) Reconhecimento da Pluriversidade

Enquanto a universidade tradicional busca a “universidade” (um saber único e universal), a pedagogia decolonial defende a pluriversidade: a coexistência de múltiplos saberes legítimos. O professor surdo e bilíngue deixa de ser o único detentor do conhecimento e passa a ser um mediador que acolhe a bagagem cultural e a realidade viva de seus alunos.

c) Educação como Prática de Liberdade

Inspirada fortemente em Paddy Ladd (2024) que é um dos grandes precursores do pensamento decolonial na educação, assim como o Paulo Freire. Essa abordagem entende que formar um professor é formar um agente de transformação linguística e social. O foco do ensino passa a ser a superação das opressões de raça, gênero, linguístico e classe.

Embora as lutas contra a colonização sejam seculares, a decolonialidade como “ferramenta pedagógica estruturada” ganhou força recente nas faculdades de Letras-Libras e Pedagogia Bilíngue. Ela responde a uma urgência social:

- Combate ao racismo estrutural: Dá ferramentas teóricas e práticas para que os professores cumpram leis de obrigatoriedade do ensino da história, cultura surda, literatura surda e cultura afro-brasileira e indígena.

- Redução da evasão escolar: Quando o aluno de periferia, pessoa surda, indígena ou negro não se enxerga no conteúdo, ele se desinteressa. A decolonialidade gera representatividade e pertencimento.
- Pensamento crítico real: Ensina os estudantes a questionarem as estruturas de poder atuais, e não apenas a decorarem fatos para avaliações padronizadas.

Em suma, a Pedagogia Decolonial na formação de professores não quer apagar o conhecimento ocidental, mas sim retirar o Ocidente do centro único do mundo, abrindo espaço para que a escola seja um reflexo autêntico da diversidade e da riqueza do seu próprio povo, especialmente na área de educação de surdos.

Considerações Finais: Desfecho de uma Educação de Olhos Abertos

A partir de marcos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994) e do posterior desdobramento das legislações inclusivas no Brasil, a garantia de direitos e o acesso de alunos surdos ao sistema regular de ensino tornaram-se prioridades jurídicas. Contudo, faz-se necessário questionar criticamente: a inclusão contemporânea é um fato consolidado ou permanece apenas no campo da especulação narrativa?

Afirmar que um sistema de ensino é inclusivo pelo simples ato de matricular o estudante surdo em um espaço físico ao lado de alunos ouvintes constitui uma falsa narrativa de inclusão. Dividir a mesma sala de aula ou delegar a responsabilidade do aprendizado unicamente à figura do intérprete de Libras não é suficiente. A inclusão real exige o rompimento definitivo com as práticas colonizadoras e ouvintistas e a efetiva implementação de uma perspectiva de ensino bilíngue (Língua Portuguesa/Libras).

No contexto legislativo brasileiro, o amparo a essa virada paradigmática consolidou-se definitivamente com a Lei nº 14.191/2021 (Brasil, 2021), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional - LDB, ao instituir a Educação Bilíngue de Surdos como uma modalidade de ensino independente. Esse marco legal invalida discursos ouvintistas e obriga o sistema de ensino a oferecer um percurso curricular estruturado primordialmente em Libras e, em segunda língua, na modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Para que o processo inclusivo seja efetivo, a escola precisa vivenciar uma imersão na Libras. Isso implica que:

a- A Libras deve circular com a mesma fluidez e proporção que a Língua Portuguesa, desde o acolhimento na entrada da instituição, passando pelos momentos de refeição e todos os outros, até o engajamento da família e da comunidade.

b- O idioma visual não deve ser restrito ao aluno surdo, mas acessível igualmente também aos ouvintes, promovendo uma convivência democrática e sem hierarquias linguísticas.

c- Os documentos institucionais, como regimentos, projetos político-pedagógicos, currículos e materiais didáticos, precisam ser revisados estruturalmente para verificar se contemplam as demandas do aluno visual ou se continuam ocultamente embasados no viés ouvintista.

Dentro dessa reestruturação, a figura do Orientador Pedagógico assume um papel crucial, dentro das escolas esse funcionário é responsável pelo gerenciamento das atividades pedagógicas. Conforme postula Almeida e Placco (2018), a atuação da coordenação e orientação pedagógica deve transcender o caráter meramente burocrático, funcionando como um polo articulador de reflexão crítica que mobiliza o corpo docente rumo à quebra de barreiras metodológicas. Cabe a esse profissional guiar e orientar a reformulação didática da instituição, assumindo a postura de

condutor do processo da visualidade respeitando o contexto cultural e social do aluno.

Uma outra estratégia eficaz e urgente consiste no investimento contínuo em formações para orientadores e docentes, capacitando-os no desenvolvimento de metodologias pautadas na visualidade e no entendimento da Libras como língua autônoma, fazendo-os perceber a necessidade e a relevância desse viés.

Desconstruir mitos sobre a surdez, narrativas equivocadas e desinformações ainda é um caminho sendo percorrido por profissionais que buscam a inclusão e a pedagogia visual para a educação de surdos.

Ademais, na contemporaneidade, o desafio estende-se para além dos muros da escola. As mídias sociais tornaram-se vetores céleres para a propagação de desinformações e mitos sobre a surdez. Torna-se necessário que educadores e cidadãos desenvolvam um senso crítico aguçado para avaliar a confiabilidade das fontes informacionais, blindando a sociedade contra retrocessos discursivos.

Logo, garantir um pensamento verdadeiramente inclusivo é assegurar ao estudante surdo o mesmo direito de aprendizagem conferido ao aluno ouvinte, respeitando a singularidade de sua constituição humana e cognitiva através do olhar. Romper com os paradigmas excludentes e colonialistas do passado é a única via possível para consolidar uma educação de "olhos abertos" e edificar o modelo de sociedade democrática e acessível que almejamos enquanto cidadãos.

Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2018.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos.** 2008. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

HAUSER, Peter C.; O'HEARN, Karen; McKee, Michael. **Deaf Epistemology: Deafhood and Deafness.** *American Annals of the Deaf*, v. 154, n. 5, p. 417-420, Gallaudet University Press, 2010.

LADD, Paddy. **Understanding Deaf Culture:** In Search of Deafhood. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

LADD, Paddy. **Seeing Through New Eyes, Deaf Culture and Deaf Pedagogies:** The Unrecognized Curriculum. DawnSignPress. San Francisc. 2024.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo:** caminhos para uma nova identidade. Rev. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

PERLIN, Gladis. O ser surdo: a descoberta da identidade. *//n: SKLIAR, Carlos (org.). A surdez:* um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 51-73.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira:** estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes:** uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

DESIFORMAÇÃO E SURDEZ: desafios informacionais enfrentados por famílias de crianças e jovens com impedimento auditivo

Fátima Cristina Andrade da Silva

Ruth Maria Mariani Braz

Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior

Introdução

A comunicação é um elemento central na construção do conhecimento e na forma como os indivíduos compreendem o mundo ao seu redor. Por meio dos processos comunicacionais, circulam informações, valores, crenças e interpretações que contribuem para a formação das percepções sociais. No entanto, em contextos marcados pela circulação de conteúdos incompletos, distorcidos ou pouco contextualizados, podem surgir processos de desinformação que impactam diretamente a maneira como determinados fenômenos sociais são compreendidos.

No campo dos estudos da comunicação, Porto Jr. (2020) discute durante as aulas ministradas no PGCTIn, a desinformação como um fenômeno associado às dinâmicas comunicacionais

contemporâneas, destacando que ela ocorre quando informações fragmentadas, distorcidas ou insuficientemente contextualizadas passam a circular socialmente, influenciando percepções e decisões coletivas (Porto Junior, 2020). Nesse sentido, a desinformação não se limita à ausência de informação, mas envolve também a maneira como os conteúdos são produzidos, selecionados e disseminados.

Quando analisamos o contexto da surdez, especialmente no que se refere às famílias de crianças surdas, torna-se evidente que a desinformação pode desempenhar um papel significativo. A maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes que, em geral, possuem pouco ou nenhum conhecimento prévio sobre a surdez e suas implicações linguísticas, culturais e educacionais (Skliar, 1998). Assim, o momento do diagnóstico costuma ser acompanhado por sentimentos de insegurança e incerteza, levando os pais a buscarem informações em diferentes fontes, nem sempre confiáveis ou completas.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo discutir o conceito de desinformação a partir das contribuições de Francisco Gilson Rebouças Porto Junior e refletir sobre como esse fenômeno impacta as famílias de crianças surdas no processo de compreensão da surdez e na tomada de decisões relacionadas ao desenvolvimento de seus filhos.

Comunicação e desinformação: perspectivas conceituais

A comunicação constitui um processo social fundamental para a construção e circulação de conhecimentos. É por meio dela que os indivíduos produzem significados, compartilham experiências e constroem interpretações sobre diferentes aspectos da realidade. Entretanto, os processos comunicacionais também podem gerar distorções informacionais, especialmente em contextos nos quais há excesso de informações, falta de mediação crítica ou circulação de conteúdos não verificados.

O conceito de desinformação tem sido amplamente discutido no campo da comunicação contemporânea, sobretudo diante do crescimento das redes digitais e da rapidez com que conteúdos são disseminados. A desinformação pode ser compreendida como a difusão de informações incorretas, imprecisas ou manipuladas, capazes de influenciar percepções sociais e decisões individuais (Wardle; Derakhshan, 2017).

Segundo professor, a desinformação deve ser compreendida como parte das dinâmicas comunicacionais da sociedade contemporânea, nas quais a produção e circulação de informações nem sempre passam por processos adequados de verificação ou contextualização (Porto Junior, 2020). Assim, a desinformação não se restringe à propagação de conteúdos falsos, mas inclui também a circulação de informações fragmentadas ou apresentadas de forma simplificada, que podem levar à formação de interpretações equivocadas.

Outro aspecto importante refere-se à capacidade que a desinformação possui de reforçar estereótipos e consolidar visões distorcidas sobre determinados grupos sociais. Quando determinados discursos são reiteradamente reproduzidos sem análise crítica, acabam se tornando referências culturais amplamente aceitas, mesmo quando não correspondem à complexidade da realidade.

Nesse sentido, compreender os processos de desinformação torna-se fundamental para analisar como determinadas percepções sociais são construídas e perpetuadas.

A surdez no contexto social e informacional

Historicamente, a surdez foi predominantemente interpretada a partir de uma perspectiva biomédica, que a compreende principalmente como uma deficiência associada à perda auditiva. Essa visão enfatiza a dimensão clínica da surdez e

busca, sobretudo, estratégias de reabilitação voltadas à oralização ou à compensação da perda auditiva.

No entanto, a partir das últimas décadas, pesquisadores da área da educação e das ciências sociais passaram a questionar essa abordagem exclusivamente médica, propondo uma compreensão mais ampla da surdez. De acordo com Skliar (1998), a surdez também pode ser compreendida como uma experiência linguística, vinculada à existência de comunidades surdas que compartilham valores, práticas sociais, através da língua de sinais

No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida oficialmente como meio legal de comunicação e expressão por meio da Lei nº 10.436/2002, representando um marco importante para o reconhecimento da identidade linguística da comunidade surda (Brasil, 2002). A Libras constitui não apenas um instrumento de comunicação, mas também um elemento central na construção da identidade cultural das pessoas surdas (Quadros e Karnopp, 2004; Braz et al, 2021).

Apesar desses avanços legais e acadêmicos, ainda persistem na sociedade concepções equivocadas sobre a surdez. Muitas vezes, discursos sociais continuam enfatizando apenas o aspecto clínico da perda auditiva, ignorando as dimensões linguísticas e culturais associadas à experiência surda. Essa visão limitada contribui para a disseminação de desinformação, especialmente entre pessoas que não possuem contato prévio com a temática.

Desinformação e os desafios enfrentados pelas famílias de crianças surdas

A maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes, que geralmente não possuem conhecimento prévio sobre a surdez ou sobre as línguas de sinais (Quadros; Schmiedt, 2006, Medeiros Portella, et al, 2021). Dessa forma, quando recebem o diagnóstico, muitos pais enfrentam um processo complexo de busca por informações e orientação.

Nesse momento, as famílias costumam recorrer a diferentes fontes informacionais, como profissionais da saúde, instituições educacionais, redes sociais e conteúdos disponíveis na internet. Entretanto, a diversidade de fontes nem sempre garante o acesso a informações consistentes ou equilibradas.

A desinformação pode se manifestar de diferentes formas nesse contexto. Em alguns casos, a surdez é apresentada exclusivamente como um problema médico a ser corrigido, desconsiderando as possibilidades de desenvolvimento linguístico por meio da língua de sinais. Em outros casos, são disseminados mitos que associam a surdez à incapacidade cognitiva ou à limitação intelectual, reforçando estereótipos históricos sobre as pessoas surdas (Skliar, 1998).

Essas concepções equivocadas podem impactar diretamente as decisões tomadas pelas famílias, especialmente no que se refere às escolhas educacionais e comunicacionais relacionadas aos filhos. A falta de acesso a informações adequadas sobre a importância da língua de sinais, por exemplo, pode atrasar o contato da criança com uma língua plenamente acessível, o que pode comprometer seu desenvolvimento linguístico e social (Quadros e Karnopp, 2004).

Além disso, a ausência de espaços estruturados de orientação para famílias contribui para a manutenção da desinformação. Sem apoio adequado, muitos pais acabam tomando decisões baseadas em informações fragmentadas ou em experiências isoladas.

A importância de processos comunicacionais informativos e inclusivos

Diante desse cenário, torna-se fundamental promover estratégias que ampliem o acesso das famílias a informações qualificadas sobre a surdez. A comunicação desempenha um papel central nesse processo, pois é por meio dela que conhecimentos científicos e experiências sociais podem ser compartilhados de maneira acessível e contextualizada.

Iniciativas voltadas à orientação de famílias, como programas educativos, grupos de apoio e projetos de formação, têm se mostrado importantes ferramentas para combater a desinformação. Esses espaços permitem que os pais tenham contato com diferentes perspectivas sobre a surdez, incluindo contribuições da comunidade surda e de pesquisadores da área.

Além disso, tais iniciativas favorecem a construção de redes de apoio entre famílias que vivenciam experiências semelhantes. O compartilhamento de experiências contribui para reduzir sentimentos de isolamento e para fortalecer a confiança dos pais em relação às decisões tomadas no processo de educação e desenvolvimento de seus filhos.

Nesse sentido, promover processos comunicacionais mais inclusivos significa não apenas disponibilizar informações, mas também garantir que essas informações sejam acessíveis, contextualizadas e culturalmente sensíveis.

Como apontam Mariani Braz et al, (2021), o acesso à informação de qualidade para famílias de crianças com deficiência não deve ser apenas passivo, mas um processo mediado que considere as necessidades específicas dessas famílias, permitindo que elas transformem a informação recebida em conhecimento prático para o desenvolvimento de seus filhos.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a necessidade de combater a desinformação por meio de canais de comunicação que sejam, ao mesmo tempo, técnicos e sensíveis à realidade familiar.

Desinformação e a verdade da informação

A discussão sobre desinformação também exige refletir sobre a verdade da informação no contexto social e informacional. Na perspectiva dos estudos da informação e da comunicação, a verdade não se limita apenas à existência de dados corretos, mas envolve também a confiabilidade das fontes, a mediação da informação e a capacidade de interpretação por parte do receptor.

Para famílias de crianças surdas, essa questão torna-se ainda mais sensível, pois muitas decisões importantes — como escolhas educacionais, terapêuticas e linguísticas — são tomadas com base nas informações disponíveis em seu entorno social.

Nesse cenário, a verdade informacional pode ser comprometida quando conteúdos incompletos, enviesados ou baseados em perspectivas exclusivamente medicalizantes da surdez são apresentados como verdades absolutas. Muitas famílias recebem orientações que desconsideram a dimensão linguística e cultural da comunidade surda, priorizando apenas abordagens clínicas ou reabilitadoras. Esse processo pode gerar confusão informacional, dificultando que os pais compreendam a pluralidade de perspectivas existentes sobre a surdez.

Assim, a busca pela verdade da informação passa pela necessidade de acesso a fontes qualificadas, mediação informacional adequada e políticas de comunicação inclusivas, capazes de oferecer às famílias um panorama mais amplo e equilibrado sobre a surdez.

Quando a informação é mediada de forma responsável, possibilita que pais e responsáveis tomem decisões mais conscientes e fundamentadas, contribuindo para o desenvolvimento linguístico, social e educacional da criança surda.

Motivos e possibilidades de reconstrução da História de Educação de Surdos no Brasil

Refletir sobre a construção da história da educação de surdos no Brasil implica compreender que a história não é um dado fixo, mas um processo dinâmico, constantemente reinterpretado à luz de novas perspectivas, sujeitos e contextos sociais. Reconstruir essa trajetória torna-se necessário, sobretudo, porque durante muito tempo a história da surdez foi narrada predominantemente sob uma ótica ouvinte, centrada em abordagens clínicas e normalizadoras, que invisibilizaram as experiências, identidades e produções culturais da comunidade surda.

Nesse sentido, construir e reconstruir a história da educação de surdos representa um movimento de ressignificação, que busca dar visibilidade às vozes surdas e reconhecer a centralidade da língua de sinais, das práticas culturais e das lutas políticas desse grupo. Como destaca Carlos Skliar (1998), é fundamental deslocar o olhar da deficiência para a diferença, compreendendo a surdez como uma experiência linguística legítima. Essa mudança de perspectiva permite questionar narrativas históricas excludentes e ampliar a compreensão sobre os processos educacionais vivenciados pelas pessoas surdas.

Além disso, a reconstrução histórica possibilita identificar avanços, retrocessos e permanências nas políticas e práticas educacionais, contribuindo para a formulação de propostas mais inclusivas e sensíveis às especificidades da comunidade surda. Ao revisitar marcos como a institucionalização da educação de surdos, a proibição e posterior valorização das línguas de sinais e o reconhecimento legal da Libras, torna-se possível compreender como determinados discursos foram sendo legitimados ou contestados ao longo do tempo.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel da memória coletiva na constituição das identidades. Ao reconstruir a história da educação de surdos, fortalece-se o sentimento de pertencimento da comunidade surda, ao mesmo tempo em que se promove uma consciência crítica nas famílias, educadores e na sociedade em geral. Esse movimento é especialmente importante no enfrentamento da desinformação, pois contribui para desconstruir estereótipos e ampliar o acesso a informações mais contextualizadas e plurais.

Portanto, construir a história da educação de surdos no Brasil é, também, um ato político e social, que visa não apenas recuperar o passado, mas transformar o presente e projetar futuros mais inclusivos. Trata-se de um processo contínuo, que exige abertura ao diálogo, valorização das narrativas surdas e compromisso com uma educação que respeite a diversidade linguística.

Considerações finais

A desinformação constitui um fenômeno complexo que atravessa diferentes dimensões da vida social, influenciando a forma como indivíduos interpretam a realidade. A partir das contribuições do professor ofertadas durante aula, compreende-se que a desinformação não se limita à circulação de conteúdos falsos, mas envolve também processos comunicacionais marcados por fragmentação, ausência de contextualização e reprodução de discursos estereotipados.

No contexto da surdez, esse fenômeno pode impactar diretamente as famílias de crianças surdas, especialmente no momento em que recebem o diagnóstico e iniciam a busca por informações. A falta de acesso a conteúdo claros e fundamentados pode gerar insegurança e reforçar concepções equivocadas sobre a surdez.

Dessa forma, torna-se fundamental promover estratégias comunicacionais que ampliem o acesso das famílias a informações qualificadas e que valorizem as dimensões linguísticas, culturais e sociais da experiência surda. Ao fortalecer processos informacionais mais responsáveis e inclusivos, contribui-se para a construção de uma sociedade mais consciente da diversidade e mais comprometida com a inclusão das pessoas surdas.

Em relação as reflexões apresentadas evidenciam também que a construção e reconstrução da história da educação de surdos no Brasil constitui um processo essencial para a promoção de uma educação mais inclusiva, crítica e sensível à diversidade. Ao revisitar narrativas historicamente marcadas por perspectivas ouvintistas, abre-se espaço para a valorização das experiências, identidades e produções da comunidade surda, reconhecendo-a como sujeito ativo de sua própria história. Nesse contexto, conforme problematiza Carlos Skliar, compreender a surdez a partir da diferença — e não da deficiência — permite ressignificar práticas educacionais e

concepções sociais ainda vigentes. Além disso, a reconstrução histórica contribui diretamente para o enfrentamento da desinformação, ao possibilitar o acesso a conhecimentos mais amplos, contextualizados e plurais. Por fim, destaca-se que esse movimento contínuo de revisão e atualização histórica fortalece não apenas a comunidade surda, mas também famílias, educadores e a sociedade em geral, ao promover uma compreensão mais ética, inclusiva e comprometida com os direitos linguísticos e culturais das pessoas surdas.

Referências

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências**. Brasília: Presidência da República, 2002.

BRAZ, Ruth Maria Mariani et al. Desenvolvimento de materiais didáticos para a educação inclusiva. **Conhecimento & Diversidade**, v. 13, n. 29, p. 22-36, 2021.

MARIANI BRAZ R.M., MEDEIROS PORTELLA S., DA SILVA GOUDINHO L, DA SILVA PINTO SC. Repensando as práticas pedagógicas a partir do letramento visual e da acessibilidade das pessoas com impedimento auditivo.# Tear: **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 10, n. 1.

MEDEIROS PORTELLA, S., GOUDINHO, L.D.S., FERREIRA, A.T.S., MENDES, M.C.B., VALE, M.D.S., OLIVEIRA, A.D., LEITE, E.A., SILVA JUNIOR, E.D.S., SILVA, M.D., FAUSTO, I.D.S. AND PINTO, S.D.S., 2021. As bases biológicas da surdez. **Research, Society and Development**,/S. 1/, 10(10).

PORTO JUNIOR, Francisco Gilson Rebouças. **Comunicação, informação e desinformação na sociedade contemporânea**. Palmas: EDUFT, 2020.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de e SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

WARDLE, Claire; DERA KHSHAN, Hossein. **Information Disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making**. Strasbourg: Council of Europe, 2017.

ENSINO, COMUNICAÇÃO E DESINFORMAÇÃO SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: diagnóstico tardio, cultura digital e disputas de saberes

Ironéa das Dores Gomes Sabino
Viviane de Oliveira Freitas Lione

Introdução

A literatura científica contemporânea tem enfatizado a importância da identificação precoce dos sinais do Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente em razão dos benefícios associados às intervenções realizadas nos primeiros anos de vida. Estudos no campo do neurodesenvolvimento indicam que a primeira infância corresponde a um período de elevada plasticidade cerebral, no qual experiências educativas, sociais e terapêuticas exercem influência significativa sobre o desenvolvimento infantil (SHONKOFF; PHILLIPS, 2000). Apesar disso, o diagnóstico tardio do TEA ainda

permanece recorrente em diferentes contextos sociais, educacionais e institucionais.

Essa realidade não pode ser explicada exclusivamente pelas dificuldades de acesso aos serviços especializados. Os processos de identificação dos sinais precoces do autismo também são atravessados por construções culturais e discursos socialmente naturalizados acerca da infância e do desenvolvimento humano. Entre esses discursos, destaca-se a ideia amplamente difundida de que “cada criança tem seu próprio tempo”, frequentemente utilizada para justificar atrasos relacionados à linguagem, à comunicação e à interação social.

Embora o reconhecimento da singularidade do desenvolvimento infantil seja fundamental, a relativização excessiva dos marcos do desenvolvimento pode contribuir para a invisibilização de sinais importantes de risco. Nesse contexto, determinados comportamentos passam a ser interpretados como traços de personalidade, fases transitórias ou características individuais da criança, retardando encaminhamentos especializados e reduzindo possibilidades de intervenção precoce em um período particularmente sensível ao desenvolvimento neurológico e socioemocional.

Sob a perspectiva da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, proposta por Bronfenbrenner (2011), o desenvolvimento da criança ocorre a partir das interações estabelecidas entre indivíduo e ambiente, envolvendo múltiplos sistemas interdependentes. Dessa forma, a identificação dos sinais do TEA não depende exclusivamente de fatores biológicos ou clínicos, mas também das relações construídas nos diferentes contextos de convivência da criança, como família, escola, serviços de saúde e espaços socioculturais.

Nesse sentido, evidencia-se uma tensão entre os conhecimentos científicos produzidos sobre o desenvolvimento infantil e os saberes socialmente compartilhados no cotidiano.

Enquanto a literatura especializada destaca a relevância do rastreamento sistemático dos marcos do desenvolvimento e das intervenções precoces, crenças culturais historicamente consolidadas tendem a minimizar comportamentos que poderiam indicar alterações no desenvolvimento infantil.

A escola ocupa, nesse cenário, uma posição particularmente complexa. Ao mesmo tempo em que constitui um importante microsistema de observação e acompanhamento do desenvolvimento infantil, devido à convivência cotidiana com a criança, também pode reproduzir discursos de normalização, espera e naturalização dos atrasos, sobretudo quando os profissionais da educação não possuem formação específica acerca dos marcos do desenvolvimento e dos sinais precoces do TEA. Tal realidade evidencia que o diagnóstico tardio resulta de múltiplas mediações sociais, culturais, comunicacionais e institucionais, não se restringindo ao campo biomédico.

Além disso, em uma sociedade marcada pela intensa circulação de informações nos ambientes digitais, a problemática torna-se ainda mais complexa. A expansão das redes sociais e das plataformas digitais favorece a rápida disseminação de conteúdos pseudocientíficos, fake news e interpretações simplificadas acerca do autismo e do desenvolvimento infantil. Muitas dessas narrativas disputam legitimidade com o conhecimento científico, influenciando percepções familiares, práticas pedagógicas e processos de tomada de decisão relacionados ao cuidado e ao acompanhamento do desenvolvimento das crianças (CASTELLS, 2013).

Nesse contexto, a desinformação passa a atuar diretamente na produção de sentidos sobre infância, deficiência e normalidade, contribuindo para a circulação de compreensões equivocadas acerca do TEA e dificultando processos de identificação precoce. Assim, o debate sobre intervenção precoce no autismo ultrapassa os limites do campo clínico, exigindo reflexões críticas sobre os modos pelos

quais a sociedade produz, compartilha e legitima saberes relacionados ao desenvolvimento humano.

Diante desse cenário, o presente ensaio tem como objetivo discutir as relações entre ensino, comunicação e desinformação sobre o Transtorno do Espectro Autista na primeira infância, problematizando os impactos das fake news, da naturalização dos atrasos no desenvolvimento e da circulação de discursos não científicos sobre o autismo. Busca-se refletir acerca do papel da família, da escola, dos profissionais da saúde e da comunicação científica na promoção do rastreio precoce do desenvolvimento infantil e no enfrentamento da desinformação contemporânea.

Infância, desenvolvimento humano e produção social da normalidade

Ao longo da história, diferentes concepções de infância foram produzidas socialmente, revelando que essa etapa da vida não pode ser entendida como uma experiência natural, fixa ou universal. As maneiras pelas quais as sociedades compreendem a criança, suas potencialidades, necessidades e formas de participação social variam conforme os contextos históricos, culturais, políticos e econômicos. Desse modo, o desenvolvimento infantil ultrapassa explicações exclusivamente biológicas ou maturacionais, exigindo a consideração dos múltiplos fatores sociais e culturais que participam da constituição subjetiva da criança. Conforme argumenta Ariès (1981), a infância constitui uma construção histórica e social, cujos significados se modificam ao longo do tempo.

Na contemporaneidade, atravessada pela intensa presença das tecnologias digitais, as experiências vividas pelas crianças têm sofrido importantes transformações. Muitas delas desenvolvem, desde os primeiros anos de vida, habilidades relacionadas ao uso de dispositivos eletrônicos e recursos digitais inexistentes em gerações anteriores. Paralelamente, estudos recentes e observações no contexto educacional apontam possíveis alterações em

determinados aspectos do desenvolvimento motor, sobretudo na motricidade ampla, em crianças submetidas a rotinas marcadas pelo uso excessivo de telas. Ainda que tais efeitos não possam ser compreendidos de forma homogênea ou determinista, essas mudanças evidenciam a necessidade de analisar o desenvolvimento infantil em diálogo com as condições socioculturais contemporâneas (LIVINGSTONE, 2019).

As contribuições teóricas de Vygotsky (2007) permitem compreender o desenvolvimento humano como um processo mediado pelas relações sociais e pela cultura. Para o autor, a aprendizagem ocorre nas interações estabelecidas com o outro e desempenha papel fundamental na constituição das funções psicológicas superiores. Nessa perspectiva, o desenvolvimento não decorre apenas da maturação biológica, mas das experiências sociais e culturais vivenciadas pela criança. De maneira semelhante, Wallon (2007) compreende o desenvolvimento infantil a partir da integração entre dimensões afetivas, motoras e cognitivas, destacando a importância das relações interpessoais na formação da subjetividade.

No campo contemporâneo do neurodesenvolvimento, pesquisas sobre plasticidade cerebral indicam que os primeiros anos de vida correspondem a um período de intensa reorganização neural. As experiências sociais, ambientais e educativas exercem influência significativa sobre o desenvolvimento cognitivo, comunicacional e socioemocional da criança. Esse período, frequentemente compreendido como uma fase de maior sensibilidade às experiências, reforça a relevância das intervenções precoces diante de sinais de atraso no desenvolvimento (SHONKOFF; PHILLIPS, 2000).

Entretanto, a identificação das diferenças no desenvolvimento infantil também é atravessada por processos sociais de normatização. As reflexões de Foucault (2001) acerca dos mecanismos de normalização possibilitam compreender como

determinados comportamentos passam a ser classificados socialmente como adequados ou desviantes. Nesse cenário, a infância contemporânea encontra-se cada vez mais submetida a práticas de vigilância diagnóstica, medicalização e patologização das condutas.

Por outro lado, discursos socialmente difundidos, como a ideia de que “cada criança tem seu próprio tempo”, embora frequentemente associados a perspectivas acolhedoras e inclusivas, podem contribuir para a invisibilização de atrasos importantes no desenvolvimento. O reconhecimento da singularidade infantil é fundamental; contudo, a relativização excessiva dos marcos do desenvolvimento pode dificultar a identificação precoce de sinais de risco, especialmente em contextos nos quais há pouca formação específica sobre desenvolvimento infantil.

Nesse contexto, torna-se essencial fortalecer, entre os diferentes atores que compõem o microsistema da criança: família, escola e profissionais da saúde, um olhar atento aos marcos do desenvolvimento infantil, disponíveis inclusive na Caderneta de Saúde da Criança. Tal acompanhamento pode favorecer a identificação precoce de possíveis alterações no desenvolvimento e ampliar as possibilidades de intervenção em um período particularmente sensível às experiências educativas, sociais e terapêuticas (Brasil, 2024).

Assim, o desenvolvimento humano deve ser compreendido como um fenômeno simultaneamente biológico, histórico, social e cultural. A análise do diagnóstico tardio do TEA exige reconhecer que a identificação dos sinais do transtorno não depende exclusivamente de critérios clínicos, mas também das maneiras pelas quais família, escola e sociedade interpretam e significam o desenvolvimento infantil.

O transtorno do espectro autista e a expansão contemporânea dos discursos diagnósticos

As concepções acerca do autismo passaram por importantes transformações históricas ao longo do século XX e início do século XXI. O termo foi inicialmente descrito por Leo Kanner, em 1943, a partir da observação de crianças que apresentavam dificuldades significativas na interação social, alterações comunicacionais e padrões comportamentais específicos (KANNER, 1943). Durante décadas, o autismo foi predominantemente interpretado sob perspectivas biomédicas e patologizantes, frequentemente associadas à ideia de desvio em relação aos padrões considerados normativos para o desenvolvimento infantil.

Com o avanço das pesquisas no campo do neurodesenvolvimento e das ciências cognitivas, ampliaram-se as compreensões acerca da complexidade e da heterogeneidade do TEA. Atualmente os manuais diagnósticos descrevem o transtorno a partir de dificuldades persistentes na comunicação e na interação social, associadas à presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (American Psychiatric Association, 2022). Entretanto, a ampla diversidade de manifestações clínicas, perfis funcionais e necessidades de suporte evidencia que interpretações homogêneas sobre o autismo se tornam insuficientes para compreender a complexidade do espectro.

Nas últimas décadas, diferentes países registraram crescimento expressivo no número de diagnósticos de TEA. Parte desse aumento relaciona-se à ampliação dos critérios diagnósticos, ao fortalecimento das políticas de rastreio, à maior circulação de informações e à ampliação da conscientização social acerca do autismo. Contudo, esse fenômeno também desencadeou debates críticos sobre a medicalização da infância e sobre a expansão contemporânea das categorias diagnósticas aplicadas ao comportamento infantil (CONRAD, 2007).

Nesse contexto, o autismo ultrapassou os limites do campo estritamente clínico e passou a ocupar espaço significativo nos meios de comunicação, nas redes sociais e nos ambientes digitais. A crescente visibilidade do TEA favoreceu o acesso à informação e ampliou debates sobre inclusão, direitos e neurodiversidade. Por outro lado, também intensificou a circulação de conteúdos simplificados, experiências individuais tomadas como universais e interpretações descontextualizadas sobre sinais, sintomas e processos diagnósticos.

Dessa forma, o autismo na contemporaneidade pode ser compreendido não apenas como uma categoria diagnóstica, mas também como um fenômeno social e cultural atravessado por disputas de sentidos, interesses econômicos, processos de subjetivação e diferentes discursos sobre infância, deficiência e normalidade. As reflexões de Foucault (2001) acerca dos processos de normalização e produção de saberes permitem compreender como determinadas classificações diagnósticas participam da regulação social dos corpos e das condutas.

Além disso, a intensa circulação de informações em ambientes digitais favorece a emergência de pânicos morais relacionados ao desenvolvimento infantil, especialmente quando comportamentos cotidianos passam a ser rapidamente interpretados como sinais diagnósticos. Nesse cenário, torna-se necessário desenvolver uma análise crítica acerca dos limites entre conscientização social, banalização diagnóstica e disseminação de discursos não científicos sobre o autismo e o desenvolvimento humano.

Diagnóstico precoce, intervenção precoce e disputas de saberes sobre o desenvolvimento infantil

A produção científica contemporânea tem destacado de maneira recorrente a relevância da identificação precoce dos sinais do TEA, bem como dos efeitos positivos das intervenções realizadas

ainda nos primeiros anos de vida. Pesquisas no campo da neurociência e do neurodesenvolvimento indicam que a primeira infância corresponde a um período de intensa plasticidade cerebral, no qual as experiências sociais, educativas e terapêuticas exercem importante influência sobre o desenvolvimento das habilidades cognitivas, comunicacionais e socioemocionais da criança (SHONKOFF; PHILLIPS, 2000).

Apesar do relativo consenso científico acerca da importância da intervenção precoce, o diagnóstico tardio do TEA continua sendo frequente em diferentes contextos sociais. Tal realidade evidencia que as dificuldades relacionadas ao rastreamento do desenvolvimento infantil não decorrem exclusivamente da limitação de acesso aos serviços especializados, mas também de disputas simbólicas, culturais e institucionais em torno das concepções de infância, normalidade e desenvolvimento humano.

Nesse debate, o discurso socialmente difundido de que “cada criança tem seu próprio tempo” assume posição central. Frequentemente mobilizada como forma de acolhimento às preocupações familiares, essa narrativa pode desempenhar uma função ambivalente. Ao mesmo tempo em que busca evitar interpretações patologizantes e diagnósticos precipitados na infância, também pode contribuir para a minimização de sinais importantes relacionados ao desenvolvimento atípico, retardando investigações e encaminhamentos especializados.

Observa-se, assim, uma tensão entre diferentes formas de produção e legitimação do conhecimento sobre o desenvolvimento infantil. De um lado, o saber científico enfatiza a relevância dos marcos do desenvolvimento, do acompanhamento sistemático e das intervenções precoces diante de sinais de risco. De outro, conhecimentos construídos nas experiências cotidianas familiares e escolares tendem a interpretar determinados comportamentos

infantis como traços individuais, fases transitórias ou características temperamentais da criança.

Essa disputa de saberes torna-se ainda mais complexa quando articulada às desigualdades sociais e ao acesso desigual à informação qualificada. Famílias em situação de vulnerabilidade social frequentemente enfrentam maiores dificuldades para acessar serviços especializados, avaliações multiprofissionais e informações cientificamente fundamentadas acerca do desenvolvimento infantil e dos sinais precoces do TEA.

Além disso, o próprio campo científico é atravessado por tensões e controvérsias. A ampliação dos debates sobre intervenção precoce também produz questionamentos relacionados à medicalização da infância, à expansão das categorias diagnósticas e aos riscos de patologização das diferenças comportamentais (CONRAD, 2007). Nesse sentido, defender o rastreamento precoce do desenvolvimento infantil não implica reduzir a infância a protocolos diagnósticos ou classificações biomédicas, mas reconhecer a importância da identificação de sinais de risco sem desconsiderar a singularidade dos processos de desenvolvimento.

Sob essa perspectiva, o diagnóstico precoce do TEA deve ser compreendido não apenas como questão clínica, mas como um fenômeno social, educacional e comunicacional, atravessado por relações de poder, acesso desigual ao conhecimento e disputas acerca das formas socialmente legitimadas de interpretar o desenvolvimento infantil. As contribuições de Foucault (2001) possibilitam compreender como os saberes científicos e institucionais participam da produção de normas, classificações e modos de regulação da infância contemporânea.

Família, escola e microssistemas de desenvolvimento: tensões, silenciamentos e responsabilidades compartilhadas

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, formulada por Bronfenbrenner (2011), possibilita compreender o desenvolvimento infantil como resultado das interações contínuas entre a criança e os diferentes contextos sociais nos quais ela está inserida. Nessa perspectiva, família e escola constituem microssistemas fundamentais, uma vez que representam os espaços de convivência mais próximos da criança e exercem influência significativa sobre suas experiências de desenvolvimento, aprendizagem e socialização.

A família, geralmente, configura-se como o primeiro contexto no qual comportamentos relacionados ao desenvolvimento infantil passam a ser percebidos. É nas relações cotidianas que surgem inquietações associadas à linguagem, à interação social, às respostas sensoriais, aos hábitos alimentares e aos padrões comportamentais da criança. Contudo, a interpretação desses sinais não ocorre de maneira neutra, sendo atravessada por fatores culturais, emocionais, sociais e históricos que influenciam as formas pelas quais o desenvolvimento infantil é compreendido.

Diante da possibilidade de um diagnóstico relacionado ao neurodesenvolvimento, muitas famílias vivenciam sentimentos de insegurança, medo, ansiedade e culpa. Nesse cenário, discursos socialmente difundidos que relativizam atrasos do desenvolvimento podem funcionar como mecanismos de proteção emocional ou negação diante das incertezas produzidas pela suspeita diagnóstica. Ao mesmo tempo, a intensa circulação de informações contraditórias sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente nos ambientes digitais, dificulta o acesso das famílias a orientações fundamentadas cientificamente.

A escola, por sua vez, ocupa posição estratégica na identificação de possíveis alterações do desenvolvimento infantil. A convivência diária com a criança, associada aos processos contínuos

de observação das interações, da comunicação, da linguagem e do comportamento, possibilita aos profissionais da educação perceber sinais importantes relacionados ao desenvolvimento atípico.

Entretanto, o contexto escolar também pode contribuir para processos de invisibilização dos atrasos no desenvolvimento. A ausência de formação específica acerca dos marcos do desenvolvimento infantil e dos sinais precoces do TEA frequentemente leva profissionais da educação a interpretar determinados comportamentos como manifestações de indisciplina, timidez, “birra” ou simples características individuais da criança.

Além disso, as condições estruturais que atravessam a educação contemporânea, como a sobrecarga de trabalho docente, a precarização das condições pedagógicas, a fragmentação das responsabilidades institucionais e a insuficiência de políticas de formação continuada, limitam a construção de práticas colaborativas entre professores, profissionais de apoio, família e serviços de saúde.

Desse modo, o diagnóstico tardio do TEA não pode ser compreendido como responsabilidade exclusiva das famílias ou das instituições escolares. Trata-se de um fenômeno complexo, atravessado por múltiplos fatores sociais, culturais, institucionais e comunicacionais. Nessa direção, o fortalecimento do diálogo entre família, escola e profissionais da saúde constitui estratégia fundamental para a promoção do desenvolvimento infantil, para o rastreamento precoce dos sinais de risco e para o enfrentamento da desinformação relacionada ao autismo.

Comunicação, fake news e desinformação sobre o autismo na sociedade digital

A sociedade contemporânea encontra-se profundamente marcada pela expansão das tecnologias digitais e pela circulação acelerada de informações em ambientes virtuais. Esse contexto tem produzido mudanças significativas nas formas de acesso, produção, compartilhamento e validação do conhecimento socialmente

construído. Se, por um lado, a internet ampliou possibilidades de acesso à informação científica e favoreceu a constituição de redes de apoio entre famílias e grupos sociais, por outro também intensificou a disseminação de desinformação, conteúdos pseudocientíficos e fake news relacionados à saúde e ao desenvolvimento humano (CASTELLS, 2013).

No caso do TEA, observa-se crescente circulação de conteúdos produzidos sem fundamentação científica adequada. Redes sociais, plataformas digitais e aplicativos de mensagens passaram a ocupar papel central na produção de narrativas sobre o autismo, muitas vezes conduzidas por influenciadores digitais, experiências pessoais e discursos descontextualizados das evidências científicas.

Nesse ambiente comunicacional, proliferam informações relacionadas a supostas causas do autismo, promessas de cura, terapias sem validação científica e interpretações simplificadas sobre comportamento infantil e processos diagnósticos. Permanecem em circulação, por exemplo, narrativas conspiratórias que associam vacinas ao TEA, discursos de culpabilização familiar e afirmações alarmistas envolvendo alimentação, desenvolvimento neurológico e práticas educativas, apesar da inexistência de evidências científicas que sustentem tais proposições.

A desinformação sobre o autismo não produz apenas desconhecimento social. Seus efeitos alcançam diretamente as formas pelas quais famílias, profissionais da educação e a sociedade interpretam o desenvolvimento infantil. Informações pseudocientíficas podem retardar encaminhamentos especializados, estimular práticas inadequadas de cuidado e ampliar processos de sofrimento e insegurança familiar.

Além disso, a cultura digital contemporânea tende a valorizar relatos emocionais, experiências individuais e narrativas de identificação pessoal em detrimento do conhecimento científico sistematizado. O fenômeno da pós-verdade, caracterizado pela

influência das crenças pessoais e das emoções na formação da opinião pública (D'ANCONA, 2018), contribui para fragilizar a confiança social nas instituições científicas e ampliar a circulação de interpretações simplificadas acerca do TEA.

Outro aspecto relevante refere-se aos processos de banalização diagnóstica presentes nas redes sociais. Conteúdos que reduzem o autismo a listas superficiais de comportamentos cotidianos ou traços isolados de personalidade favorecem compreensões reducionistas sobre o espectro autista, desconsiderando sua complexidade clínica, social e subjetiva.

Sob essa perspectiva, torna-se fundamental discutir a comunicação científica como estratégia de enfrentamento da desinformação contemporânea. A produção de conhecimentos acessíveis, eticamente comprometidos e fundamentados em evidências científicas constitui elemento central para o fortalecimento de práticas educativas, sociais e de saúde capazes de contribuir para a promoção do desenvolvimento infantil e para a construção de uma compreensão socialmente responsável acerca do autismo.

Patologização da infância, sobreposição diagnóstica e disputas clínicas contemporâneas

As transformações observadas nas últimas décadas em relação ao aumento dos diagnósticos de transtornos do neurodesenvolvimento têm provocado debates significativos acerca dos processos contemporâneos de medicalização da infância e ampliação das categorias diagnósticas. Embora o reconhecimento precoce das necessidades infantis represente importante avanço para as políticas de inclusão, cuidado e acesso a intervenções especializadas, também se observa crescente tendência à interpretação medicalizante de comportamentos e experiências próprias da infância.

No caso do TEA, a ampliação da visibilidade social do transtorno contribuiu para maior disseminação de informações sobre os sinais precoces do desenvolvimento atípico e favoreceu avanços no rastreamento infantil. Entretanto, esse mesmo movimento também passou a produzir simplificações diagnósticas, leituras reducionistas do comportamento infantil e interpretações excessivamente patologizantes acerca das diferenças presentes no desenvolvimento humano.

As discussões contemporâneas sobre comorbidades associadas ao TEA evidenciam a complexidade que atravessa o campo clínico do neurodesenvolvimento. Os manuais diagnósticos atuais reconhecem a possibilidade de coexistência entre o autismo e outras condições relacionadas à atenção, à regulação emocional, à impulsividade e aos comportamentos opostos (APA, 2014). Contudo, parte da literatura especializada problematiza os riscos da sobreposição diagnóstica, especialmente quando manifestações comportamentais relacionadas às próprias características do espectro passam a ser interpretadas como múltiplos transtornos independentes.

Nesse contexto, torna-se necessário refletir criticamente sobre os limites entre identificação clínica legítima e expansão indiscriminada das classificações psiquiátricas aplicadas à infância. A transformação de dificuldades escolares, diferenças subjetivas e comportamentos considerados desafiadores em categorias diagnósticas exige análise cuidadosa acerca das relações entre saber médico, interesses institucionais, indústria farmacêutica e produção contemporânea de normas sobre o desenvolvimento infantil (CONRAD, 2007).

As contribuições de Foucault (2001) permitem compreender que os processos de classificação e normalização não se restringem ao campo clínico, mas participam de formas mais amplas de regulação social dos corpos, das condutas e das subjetividades. Sob essa perspectiva, a infância contemporânea

passa a ser atravessada por práticas crescentes de vigilância diagnóstica e controle comportamental.

Entretanto, a crítica à patologização da infância não deve ser utilizada como justificativa para negligenciar sinais importantes relacionados ao desenvolvimento atípico. O desafio contemporâneo consiste em construir práticas clínicas, educacionais e sociais capazes de reconhecer as necessidades específicas da criança sem reduzir sua existência à lógica classificatória dos diagnósticos.

Dessa forma, as discussões sobre TEA, comorbidades e neurodesenvolvimento exigem abordagens interdisciplinares que articulem dimensões biológicas, sociais, culturais, históricas e subjetivas, reconhecendo a complexidade dos processos de desenvolvimento humano e evitando interpretações simplificadoras acerca da infância e da diferença.

Ensino, inclusão e produção de práticas baseadas em evidências

A inclusão escolar de crianças com TEA, ultrapassa a garantia legal de acesso à matrícula nas instituições de ensino. Trata-se da construção de condições efetivas de participação, aprendizagem e desenvolvimento, considerando as singularidades presentes nos diferentes modos de aprender, comunicar-se e interagir socialmente. Nessa perspectiva, a educação inclusiva exige reorganização das práticas pedagógicas, dos processos institucionais e das formas de compreensão da diferença no espaço escolar (MANTOAN, 2015).

Nesse contexto, a formação continuada de professores assume papel fundamental. A ausência de conhecimentos relacionados ao desenvolvimento infantil, à neurodiversidade e aos sinais precoces do TEA pode limitar tanto a identificação de possíveis alterações do desenvolvimento quanto a elaboração de estratégias pedagógicas mais inclusivas e acessíveis. Além disso, práticas pedagógicas construídas sem fundamentação científica adequada tendem a reforçar estigmas, interpretações simplificadas sobre o

autismo e compreensões reducionistas acerca das potencialidades das crianças.

A circulação contemporânea de desinformação sobre o autismo também atravessa os espaços escolares. Muitos profissionais da educação passam a ter contato com conteúdo fragmentados, produzidos e disseminados em redes sociais digitais, frequentemente desprovidos de mediação científica ou pedagógica. Nesse cenário, discursos pseudocientíficos e informações simplificadas podem influenciar práticas educativas, favorecer a reprodução de estereótipos e comprometer processos de inclusão escolar.

Diante dessa realidade, torna-se necessário fortalecer estratégias de comunicação científica voltadas aos profissionais da educação, articulando universidade, escola e políticas públicas de formação docente. A construção de práticas pedagógicas fundamentadas em evidências científicas não significa reduzir a educação a perspectivas tecnicistas ou padronizadas, mas assumir compromisso ético com o direito da criança ao desenvolvimento, à aprendizagem e à participação social.

Outro aspecto central refere-se à construção de práticas colaborativas entre família, escola e profissionais da saúde. O acompanhamento do desenvolvimento infantil exige diálogo interdisciplinar, compartilhamento de responsabilidades e superação de perspectivas fragmentadas sobre educação, cuidado e inclusão. Sob a perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano, proposta por Bronfenbrenner (2011), os processos de desenvolvimento são influenciados pelas interações estabelecidas entre os diferentes contextos sociais nos quais a criança está inserida, tornando indispensável a articulação entre os diversos microsistemas envolvidos em sua trajetória.

Nesse sentido, práticas intersetoriais e propostas de ensino colaborativo podem contribuir significativamente para a identificação precoce dos sinais do TEA, para o planejamento

pedagógico mais sensível às necessidades da criança e para o fortalecimento das estratégias de inclusão escolar (CAPELLINI, 2004).

Além disso, defender uma educação inclusiva fundamentada em evidências científicas também implica enfrentar criticamente a disseminação de fake news e da desinformação. Em uma sociedade marcada pela circulação massiva de conteúdos digitais, a escola precisa assumir papel ativo na formação crítica de professores, famílias e estudantes, fortalecendo práticas educativas comprometidas com o conhecimento científico, com os direitos humanos e com a valorização da diversidade.

Considerações finais

As discussões desenvolvidas ao longo deste ensaio permitem compreender que o diagnóstico tardio do TEA na primeira infância não pode ser explicado exclusivamente pela insuficiência de serviços especializados ou pelas limitações do campo clínico. Trata-se de um fenômeno complexo, produzido por múltiplos atravessamentos sociais, culturais, educacionais, institucionais e comunicacionais que influenciam diretamente as formas pelas quais o desenvolvimento infantil é percebido, interpretado e legitimado socialmente.

Ao longo da análise, argumentou-se que discursos culturalmente naturalizados acerca da infância, entre eles a ideia de que “cada criança tem seu próprio tempo”, podem contribuir para processos de invisibilização dos sinais precoces do desenvolvimento atípico, sobretudo quando associados à ausência de formação específica sobre desenvolvimento infantil e à circulação de informações desprovidas de fundamentação científica. Embora tais discursos frequentemente assumam função acolhedora diante das angústias familiares, também podem retardar processos de rastreamento, avaliação e encaminhamento especializado.

A reflexão desenvolvida neste trabalho também evidenciou que família e escola ocupam posições centrais na identificação dos

atrasos do desenvolvimento infantil. Entretanto, esses espaços igualmente reproduzem tensões, silenciamentos e disputas de saberes relacionados à infância, ao neurodesenvolvimento e às formas socialmente legitimadas de interpretar a diferença. Sob a perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano, proposta por Bronfenbrenner (2011), o acompanhamento do desenvolvimento infantil exige fortalecimento das interações colaborativas entre os diferentes microssistemas envolvidos no cuidado, na educação e na proteção da criança.

Além disso, discutiu-se como a cultura digital contemporânea ampliou significativamente a circulação de fake news, discursos pseudocientíficos e informações simplificadas sobre o autismo. A intensa disseminação desses conteúdos impacta percepções familiares, práticas pedagógicas e processos de tomada de decisão relacionados ao desenvolvimento infantil. Nesse contexto, a comunicação científica assume papel estratégico no enfrentamento da desinformação e na ampliação do acesso social a conhecimentos fundamentados em evidências científicas.

Por fim, defende-se que o enfrentamento da desinformação relacionada ao TEA requer articulação entre políticas públicas, formação continuada de profissionais, fortalecimento da comunicação científica e ampliação das redes de apoio entre família, escola e serviços de saúde. Mais do que ampliar processos diagnósticos, trata-se de construir práticas sociais, educacionais e institucionais capazes de reconhecer as singularidades da infância sem negligenciar o direito das crianças ao acompanhamento qualificado do desenvolvimento e ao acesso precoce às intervenções necessárias.

Nessa direção, a promoção de uma sociedade mais inclusiva demanda não apenas ampliação do conhecimento científico sobre o autismo, mas também desenvolvimento de práticas éticas, interdisciplinares e socialmente comprometidas com os direitos das crianças e com a valorização da diversidade humana.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5-TR**. 5. ed., text revision. Washington, DC: American Psychiatric Association Publishing, 2022.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Caderneta da Criança: Passaporte da Cidadania**. 6. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2024.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CONRAD, Peter. **The medicalization of society: on the transformation of human conditions into treatable disorders**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2007.

D'ANCONA, Matthew. **Pós-verdade: a nova guerra contra os fatos em tempos de fake news**. Barueri: Faro Editorial, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, supl. 1, p. S3-S11, maio

2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/JYH5x7H7Lx9M3K7d6N3r8yK/>. Acesso em: 20 maio 2026.

LIVINGSTONE, Sonia. A construção da infância digital. **MATRIZES**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 11-32, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v13i3p11-32>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/162577>. Acesso em: 15 maio 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

PRANDO, Maria Luisa Celanti; LEÃO, Kemile Albuquerque. TEA e diagnóstico precoce no Brasil: desafios na rede de atenção à saúde. **RECIMA21 – Revista Científica Multidisciplinar**, [S. l.], v. 6, n. 7, e676539, 2025. DOI: <https://doi.org/10.47820/recima21.v6i7.6539>. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/6539>. Acesso em: 20 maio 2026.

SHONKOFF, Jack P.; PHILLIPS, Deborah A. **From neurons to neighborhoods: the science of early childhood development**. Washington: National Academy Press, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A

Acessibilidade — 45–49, 52–56, 74, 76, 82, 93, 96, 106, 121–122, 142
Acessibilidade comunicacional — 48, 53, 55, 76
Acesso à informação — 45–47, 49, 55, 88, 152, 157
Adolescentes — 19–22, 26–40, 42
Alfabetização — 21, 82
Alfabetização digital — 21
Algoritmos — 60, 76
Aprendizagem — 38, 80–81, 83, 86, 88, 112, 122–123, 130, 149, 155, 160–161
Audiodescrição — 45–56
Autismo — 59, 63–64, 69–70, 146–148, 151–152, 156–159, 161, 163–164

B

Bolhas — 25, 27, 83

C

Comunicação — 21, 24–27, 30, 36–37, 42, 45–46, 49–50, 52–54, 56, 58–61, 63, 67, 73–76, 78–79, 82, 86, 91–92, 99, 122, 125, 133–139, 143, 145–146, 148, 151–152, 156, 158, 161, 163
Comunicação científica — 59, 158, 161, 163
Comunicação inclusiva — 139

Comunidade surda — 136, 139–142
Conhecimento científico — 62, 76, 88, 147, 157, 162
Cultura digital — 82, 157, 163
Cultura surda — 97–98, 127, 132
Cyberbullying — 20, 28, 32

D

Deficiência — 45–56, 74, 80–81, 86–87, 89, 96–97, 104, 106–107, 115, 135, 138, 140–141, 147, 152, 164
Deficiência visual — 45–51, 53–55
Desenvolvimento infantil — 145–156, 158–163
Desinformação — 20, 23–26, 37, 39, 41, 45–49, 51–52, 54–56, 59–64, 67–70, 73–81, 83–87, 91–92, 95–96, 105, 133–138, 140–143, 145, 147–148, 156–158, 161–163
Desordem informacional — 19, 21–23, 36
Diagnóstico tardio — 145, 147, 150, 153, 156, 162
Direito à informação — 52, 55, 74, 80
Diversidade — 28, 37, 57, 61, 74, 80, 91, 128, 137, 140–142, 151–152, 160, 162–163

E

Educação — 19, 21, 34–37, 39, 41–42, 50, 52, 55, 57, 73–74, 76–77, 80–82, 85–89, 91–93, 95–97, 99, 101–109, 111, 116, 119–120, 126–131, 136, 138–142, 147, 156–157, 160–164
Educação bilíngue — 97, 101, 103–105, 107–108, 129, 131
Educação de surdos — 95, 101–102, 105–106, 109, 126, 128, 130–131, 139–141

Educação especial — 81, 93, 108–109
Educação inclusiva — 73, 80, 86–87, 106, 108, 142, 160, 162
Educação midiática — 19, 21, 37, 39, 50, 52, 55, 92
Emancipação — 45, 51, 106
Escola — 20, 26–28, 36–39, 58, 73–74, 78, 80–84, 86–88, 92, 95, 97–99, 101–106, 108, 112–113, 116, 118–122, 124, 127–130, 146–148, 150, 153, 155–156, 159–165
Estudantes — 19, 21, 27–29, 31, 33–34, 38, 76–77, 80–84, 86, 88, 99, 128, 162
Evidência — 53, 62–64, 74, 79, 83, 157–158, 160–163
Exclusão informacional — 82, 87

F

Fake news — 23, 28, 36–37, 40–42, 72, 90, 147–148, 156–157, 162, 164
Famílias — 61, 63, 70, 78, 81, 84, 98, 133–134, 136–142, 154–157, 162
Fontes confiáveis — 37, 84, 86
Fontes de informação — 30, 76
Formação de professores — 73, 76, 81, 87, 107, 126

I

Inclusão — 27, 45, 47, 49–51, 54–57, 61, 63, 76, 80–81, 88, 92, 96–98, 107–108, 115, 118, 122, 124, 128, 130, 141, 152, 158, 160–162, 164–165
Inclusão informacional — 55
Infância — 98, 145–148, 150–154, 158–160, 162–163, 165

Infodemia — 27

Informação — 20–21, 23–28, 30–31, 34, 36–37, 39, 41–42, 45–49, 51–56, 59–64, 67–70, 73–88, 91–92, 95–96, 98, 105, 133–143, 145, 147–148, 152, 154, 156–158, 161–163

Inteligência artificial — 62

L

Letramento — 54, 62–63, 70, 74, 76–78, 81, 85–88, 90, 92, 106, 108, 123, 125, 142

Letramento informacional — 76, 88, 90

Letramento midiático — 54, 74, 77–78, 81, 85–87

Libras — 82, 89, 96–99, 101, 103–104, 106–109, 113–114, 119–125, 127–130, 136, 140, 142

Língua brasileira de sinais — 108, 113, 120, 136

Língua de sinais — 97, 99, 102–104, 106, 108–109, 113, 120–121, 123, 136–137, 140

M

Malinformação — 23, 96

Manipulação algorítmica — 19

Marcos do desenvolvimento — 146–147, 153

Misinformação — 23, 95–96

Mitos — 96, 111–112, 115, 121, 123–124, 130, 137

Modelo clínico — 121

N

Narrativas — 61, 70, 73, 80, 111–112, 115–117, 121, 130, 140–141, 147, 157

Notícias falsas — 23–24, 26, 60, 74, 88

P

Pensamento crítico — 21, 70, 81, 87–88, 128

Pessoas com deficiência — 45–47, 49, 52, 55–56, 74, 80–81, 87, 96, 106

Plataformas digitais — 21–22, 52, 75, 88, 147, 157

Primeira infância — 98, 145, 148

Pseudociência — 85

R

Rastreamento — 153–154, 156, 159, 162

Rastreamento precoce — 154, 156

Redes sociais — 19–22, 25–40, 48–49, 52–53, 55, 60–61, 64, 69, 74, 76–77, 95, 137, 147, 152, 157–158, 161

S

Saúde — 20, 59–62, 137, 146, 148, 150, 156–158, 161, 163, 165

Segurança on-line — 28, 35

Sujeitos surdos — 115, 121

Surdez — 112–113, 116–117, 119, 121, 124, 130–143

T

Tecnologias assistivas — 46, 121

Tecnologias da Informação e Comunicação — 36

Transtorno do Espectro Autista — 145, 148, 151, 155

V

Verificação de informações — 34, 81, 84

Visualidade — 48, 96, 99, 101–103, 106–107, 111–113, 119–120, 130–131

Ana Carolina Kalume Maranhão

Professora Associada da Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília, professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade de Brasília (PPG-Design/UnB). Realizou estágio de pós-doutoramento em Comunicação junto ao grupo Modos Epistemológicos, Teorías Interdependientes y Complejidad Social, na Universidad de la República - UY, (2024). Doutora em Comunicação pela Universidade de Brasília (2014), Mestre em Comunicação pela Universidade de Brasília (2008).

Ana Regina e Souza Campello

Graduação em Biblioteconomia e Documentação pela Universidade Santa Úrsula (1981), graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1996) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2008). Atualmente é vice coordenadora do GT libras - ABRALIN - Associação Brasileira de Linguística e coordenadora do GT Libras - ANPOLL - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística; associada da Associação Catarinense de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais, sócia da Associação de Tradutores Intérpretes e Guia Intérpretes de Língua de Sinais, pesquisadora e professora permanente do Curso de Mestrado Profissional de Diversidade e Inclusão (CMPDI / UFF), pesquisadora e docente permanente da Pós Graduação de Ciências, Tecnologia e Inclusão (PGCTIn / UFF)

Dagmar de Mello e Silva

graduação em Psicologia pela Universidade Gama Filho (1985), Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2002), Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2009), Pós-Doutorado em Filosofia da Educação na

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2014) e Pós-Doutorado em Comunicação, Audiovisual, Cultura e Educação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. É Professora Associada da Universidade Federal Fluminense - Faculdade de Educação. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão - Doutorado (PGCTIn) e Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF (PPGE/UFF)

Fátima Cristina Andrade da Silva

Professora Supervisora Educacional da FAETEC, atuei como Professora Universitária de Língua Brasileira de Sinais - Libras, Coordenei Cursos e Oficinas de Libras da Secretaria de Educação e Cultura do Município de Itaguaí, atuei como Docente Orientadora Voluntária do Projeto de Residência Pedagógica de Alfabetização - CAPES, sou Doutoranda em Ciência, Tecnologia e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense (PGCTIn), Mestre Profissional em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense(CMPDI), Especialista em Educação Especial na Área de Impedimento Auditivo pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior (Gilson Pôrto Jr.)

doutor em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia (FACOM-UFBA), mestre em Educação pela Faculdade de Educação (PPGE-UnB) e graduado em Comunicação Social/Jornalismo, Pedagogia, História e Letras. Realizou estudos de pós-doutoramento/professor visitante nas Universidades de Coimbra (UC-Portugal), de Cádiz (UCA, Espanha), de Brasília (FAC-UnB) e UNESP (UNESP-SP). Atualmente é Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq (Nível C), coordenador do Núcleo de Pesquisa e Extensão e Grupo Lattes Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (OPAJE-UFT) e do Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão

Informação, Comunicação e Memória (INFO-UFT). É professor na Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT), no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Saúde (PPGECS-UFT, mestrado acadêmico, 2024-atual), no Programa de Pós-Graduação em Museologia (PPGMuseu-UFBA, mestrado acadêmico, 2023-atual) e no Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIN-UFF, doutorado acadêmico, 2021-atual). É Investigador Colaborador do Centro de Estudos Interdisciplinares (CEIS20) da Universidade de Coimbra (UC-Portugal).

Gabriel Machado Santos

Doutorando em Ciências, Tecnologias e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Possui especialização em Contabilidade (2024) e em Gestão Pública (2024) pela Faculdade Internacional Signorelli, além de ser mestre em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT, 2022). É também especialista em Economia (2020) pela Faculdade Internacional Signorelli e em Gestão Estratégica em Inovação e Política Científica e Tecnológica pela UFT (2018). Graduado em Ciências Econômicas pela UFT (2018) e em Ciências Contábeis pela Faculdade ITOP (2015). Atuou como coordenador do curso de Ciências Contábeis no campus Dianópolis da Unitins (2022-2025) e como coordenador do Núcleo de Inovação e Soluções Contábeis (2022-2025).

Helemy dos Santos Ferreira Mendanha

Doutoranda em Ciências, Tecnologias e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Mestre em Educação (2023) pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com graduação em Licenciatura em Matemática pela mesma instituição (2015). Atua como professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Atualmente, ocupa o cargo de Professor I MTD IV na Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói, com ênfase

em Educação e Diversidade, além de desempenhar funções nas Bibliotecas Populares do município de Niterói, onde desenvolve pesquisas sobre as múltiplas interfaces entre literatura e outros campos da educação.

Ironéa das Dores Gomes Sabino

Doutoranda em Ciência, Tecnologia e Inclusão pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Inclusão (PGCTIn/UFF). Mestre em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com interesse em pesquisas voltadas ao Transtorno do Espectro Autista, às Práticas Pedagógicas, à Educação na Perspectiva Inclusiva e à Formação Docente. Possui graduação em Pedagogia e em Psicologia, além de diversas especializações na área educacional, entre elas: Educação Especial, Neuropsicopedagogia, Terapia Ocupacional na Saúde Mental, Intervenção ABA para indivíduos com Transtorno do Espectro Autista, Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar, Gestão e Planejamento Educacionais e Educação a Distância. Atua como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Maricá, em salas de recursos multifuncionais, e como tutora presencial nos cursos de Licenciatura do Consórcio CEDERJ, nas disciplinas pedagógicas.

Lindiane Faria do Nascimento

Doutoranda em Ciências, Tecnologias e Inclusão- Universidade Federal Fluminense, mestre em Diversidade e Inclusão- Universidade Federal Fluminense (2017), especialista em Deficiência Visual- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2010), graduada em Letras-Fundação Educacional Unificada Campograndense (2005). Atualmente é professora do Ensino Básico Tec. Tecnológico do Instituto Benjamin Constant. Atuando principalmente nos seguintes temas: deficiência visual, ensino do Sistema Braille, audiodescrição e formação de professores.

Luiz Cláudio de Oliveira Antonio

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Inclusão da Universidade Federal Fluminense - PGCTIn/UFF. Mestre em Diversidade e Inclusão pelo Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense - CMPDI/UFF. Especialista em Língua Brasileira de Sinais (2024), Educação de Surdos: Uma perspectiva bilíngue em construção (2015) e em Docência do Ensino Superior (2013). Graduado em Letras/Libras - Licenciatura (2026), Pedagogia (2019) e em Sistemas de Informação (2012). Certificado em Proficiência na Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais/ Língua Portuguesa pela UFSC (2007). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, na área da tradução/ interpretação de Língua Brasileira de Sinais. Foi colaborador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Singularidades Surdas (GEPeSS) da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ e no momento é colaborador no Grupo de Pesquisa "Educação Bilíngue de Surdos, Alfabetização, Letramento, Didática e Materiais Visuais" e no Grupo de Pesquisa "Instrução em Libras como L1 e L2" do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES.

Marcela Gonçalves de Oliveira Pinto

Pesquisadora dos processos pedagógicos e do aluno surdo no contexto educacional e a inserção do bilinguismo (Libras e Língua Portuguesa modalidade escrita) nas escolas públicas. Mestre em Inclusão e Diversidade na Universidade Federal Fluminense (UFF) Doutoranda em Ciências, Tecnologia e Inclusão (UFF). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e graduação em Educação Especial (FAMAR). É especialista em Neuropsicologia, Psicopedagogia, Orientação Pedagógica e Educacional, Neurocientista, Neurolinguística, Pedagogia Social, Pedagogia Hospitalar, Pedagogia de Projetos e

Pedagogia da Infância. Foi Orientadora Pedagógica concursada no município de Araruama e Supervisora Pedagógica concursada no município de São Pedro da Aldeia. Atualmente é orientadora pedagógica concursada da Prefeitura Municipal de Maricá e Professora de Educação Especial concursada atuando em Salas de Recursos na Prefeitura de Araruama com estimulação precoce.

Mírian Renata Medeiros dos Santos Vale

Doutoranda em Ciências, Tecnologias e Inclusão (2025), Mestre em Diversidade e Inclusão, pela Universidade Federal Fluminense-UFF - CMPDI (2021), Pós-Graduada em Neurociências Aplicadas a Aprendizagem (2021) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Pós-Graduada em Psicomotricidade (2023), Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica (2018), Pós-Graduada em Supervisão e Administração Escolar (2013), Pós-Graduada em Orientação Educacional e Pedagógica (2011) Graduada em Letras Português-Literaturas pela Faculdades Integradas Simonsen (2008) e Graduada em Pedagogia (2010) Cursando Psicologia (2024). Participei pela Universidad de Ciências Pedagógicas José de la Luz Y Caballero em Cuba da Disciplina Isolada: El Sistema Nacional de Educacional en Cuba: estrutura, funcionamiento, políticas educativas, las instituciones escolares (2015). Professora concursada na Prefeitura de Itaguaí - RJ, Docente dos Anos Iniciais (2012), Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, realizando acompanhamento e assessoria pedagógica nas unidades escolares (2013 - 2015). Orientadora de Estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC/MEC, atuei como Formadora dos Docentes dos Anos Iniciais (2013 - 2018). Mediadora presencial do Consórcio CEDERJ/CECERJ, curso semipresencial de Pedagogia/ UERJ, mediando as disciplinas de Alfabetização 1 e Alfabetização 2 (2019).

Paulo Henrique Soares de Almeida

Jornalista e pós-doutorando no Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade de Brasília (PPG-Design/UnB). Doutor em Comunicação pela UnB, com estágio doutoral realizado na Universidade Nova de Lisboa (Portugal). É mestre em Comunicação pela UnB e possui especializações em Leitura e Produção de Texto (Universidade Católica de Brasília - UCB), Gestão de Mídias Sociais (Universidade Anhembi Morumbi) e Formação e Gestão em Educação a Distância (UNIP). Integra os grupos de pesquisa JOLA Jornalismo e Inteligência Artificial (UnB), Jornalismo e Construção Narrativa da História do Presente, Cultura, Mídia e Política (UnB) e Metaverso (Senac-DF). Atualmente, é professor substituto na Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília (FAC/UnB)

Ruth Maria Mariani Braz

Pós-doc no programa de pós-graduação em Ciências, Tecnologia e Inclusão da Universidade Federal Fluminense. Doutora em Ciências e Biotecnologia, na área de concentração ensino, do Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense; reconhecido o nível pela Universidade do Minho do doutoramento em ciências da Educação, realizei o doutoramento sanduíche na Universidade do Porto. Especialista Lato Sensu em Educação Física Especial (Universidade Castelo Branco). Tenho a graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) . Sou professor docente I - Secretária de Educação do Estado do Rio de Janeiro e professor do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da UFF. Atuei como coordenadora executiva do projeto Internacional Spread The Sign no Brasil e coordeno o grupo de pesquisa núcleo de Inclusão Galileu Galilei e participo do grupo de pesquisa TeCEADI+: Tecnologias Computacionais no ensino e aprendizagem na ótica da Diversidade, Inclusão e Inovação

Thaïs de Mendonça Jorge

Professora titular da Faculdade de Comunicação (UnB). Aposentou-se em 2025 com 35 anos de magistério na UnB e mais quatro na Universidade Federal Fluminense. Doutora em Comunicação e mestra em Ciência Política pela Universidade de Brasília. Graduação em Comunicação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Estâncias Pós-Doutorais: Brunel University (Reino Unido), Universidade da Beira Interior (Portugal) e Universidade de Navarra (Espanha, 2009-10). Atuou como consultora de comunicação ou assessora de imprensa em vários ministérios e órgãos federais e internacionais.

Viviane de Oliveira Freitas Lione

Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Mestrado em Microbiologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Doutorado sanduíche em Biociências Nucleares pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Universidade Federal de São Paulo. É Prof Associada da Faculdade de Farmácia da Universidade Federal do Rio de Janeiro onde Coordena o Laboratório de Bioensaios Farmacêuticos, desenvolvendo biomodelos neurais para o estudo do autismo. Tem experiência na Biofarmácia desenvolve modelos in vitro de permeabilidade de celular e experiência na área de Cultivo de células animais, humanas e bacteriana, atuando nos temas de screening de moléculas, bioensaios de atividade, citotoxicidade e biomateriais voltados para saúde. É professora do Programa de Pós Graduação em Nanobiossistemas - UFRJ. Também atua na área do Ensino, sendo professora do Mestrado profissional em Diversidade e Inclusão e da Pós-graduação (doutorado) em Ciências, Tecnologias e Inclusão da Universidade Federal Fluminense. Possui experiência na formação de recursos humanos nas áreas da Saúde e da Educação Inclusiva. Participa e coordena projetos de pesquisa na área de Biologia Celular, Biotecnologia, Biociências e em Diversidade e Inclusão, com

foco em autismo e outros transtornos do neurodesenvolvimento. É coordenadora do Grupo de Estudos em Transtorno do Espectro Autista (GETEA-UFRJ), Conselheira Civil do Conselho Municipal da Pessoa com deficiência de Maricá (2023-2026). Foi Coordenadora do Programa de Atendimento da Associação Caminho Azul (2021-2025).

William Kitzinger Costa

Doutorando em Ciências, Tecnologias e Inclusão e Mestre em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com foco na criação de conteúdos audiovisuais inclusivos para saúde bucal de pessoas com TEA. Possui graduação em Estudos de Mídia e formação técnica em Telecomunicações. Atua como Técnico de Laboratório no Instituto de Saúde de Nova Friburgo (UFF) desde 2016, onde alia sua expertise em suporte técnico e produção audiovisual para divulgação científica no laboratório Saúde c(on) Ciência. É servidor público federal na UFF desde 2008, com ampla experiência em pesquisa, extensão e organização de eventos científicos na interseção entre tecnologia, educação e inclusão.

ENSINO, COMUNICAÇÃO e DEZINFORMAÇÃO

- Volume VIII -

inclusão, **deficiência** e direitos informacionais

Organizadores:

Gilson Pôrto Jr.

Gabriel Machado Santos

Helemy dos Santos Ferreira Mendanha
(Orgs.)



Observatório
Edições

ISBN: 978-65-977070-0-3



9 786597 707003