

ENSINO, COMUNICAÇÃO e DEZINFORMAÇÃO

- Volume V -

Narrativas sobre Pessoas com Deficiência (PcD)

Organizadores:

Gilson Pôrto Jr.

Cristiane Menezes Ferreira

Aline dos Anjos Guimarães Samim

Leonardo Pinheiro da Silva



Observatório
Edições

Audiodescrição:

A capa do livro apresenta um design contemporâneo e abstrato, com predominância de tons verdes, azuis e vermelhos, dispostos em sobreposições geométricas e linhas digitais. Na porção superior, há uma composição visual que remete ao universo tecnológico e informacional: linhas retas e curvas em sobreposição, formas geométricas lembrando circuitos, códigos de barras e elementos gráficos de comunicação. Ao centro, um traço branco estilizado sugere o contorno de um rosto humano em perfil, simbolizando a presença da pessoa no ambiente de fluxos digitais e de informação. Logo abaixo, em destaque, está o título: Em letras maiúsculas brancas, lê-se: "ENSINO, COMUNICAÇÃO e DESINFORMAÇÃO". O termo "DESINFORMAÇÃO" apresenta uma particularidade gráfica: a letra "S" é substituída pelo número 2 na cor amarela, criando um efeito visual que remete tanto a uma ruptura quanto a uma codificação digital. Na sequência, em menor tamanho: "- Volume V -". Em uma faixa verde escura horizontal, aparece o subtítulo em branco: "Narrativas sobre Pessoas com Deficiência (PcD)", reforçando a temática central da obra. Na parte inferior, sobre fundo branco, estão listados os organizadores: Gilson Pôrto Jr., Cristiane Menezes Ferreira, Aline dos Anjos Guimarães Samim e Leonardo Pinheiro da Silva. À direita, encontra-se a logomarca da Observatório Edições, composta por um desenho estilizado em amarelo e verde que lembra páginas de um livro abertas em movimento, acompanhada do nome da editora em tipografia cinza. Fim da audiodescrição.

Gilson Pôrto Jr.
Cristiane Menezes Ferreira
Aline dos Anjos Guimarães Samim
Leonardo Pinheiro da Silva
(Orgs.)

**ENSINO, COMUNICAÇÃO E
DESINFORMAÇÃO: vol. 5 - narrativas
sobre Pessoas com Deficiência (PcD)**

Observatório Edições
2025

Diagramação/Projeto Gráfico: Gilson Porto Jr. / Cristiane Menezes.
Arte de capa: Adriano Alves.
Publicado em: Setembro/2025.

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)

E96

ENSINO, COMUNICAÇÃO E DESINFORMAÇÃO: vol. 5 - narrativas sobre Pessoas com Deficiência (PcD) [recurso eletrônico]. / Organização: Gilson Pôrto Jr., Cristiane Menezes Ferreira, Aline dos Anjos Guimarães Samim, Leonardo Pinheiro da Silva. Palmas, TO: Observatório Edições, 2025.
258 p.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-987788-6-6

1. Pessoas com Deficiência – Comunicação 2. Inclusão Social 3. Educação Inclusiva. 4. Desinformação. 5. Narrativas midiáticas. I. Pôrto Jr., Gilson. II. Ferreira, Cristiane Menezes. III. Samim, Aline dos Anjos Guimarães. IV. Silva, Leonardo Pinheiro da.

CDD 371.9
CDU 376: 316.77-056.26
LCC LC4813

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

REITOR
Prof. Dr. Luís Eduardo Bovolato

Pró-Reitor de Graduação
Prof. Dr. Eduardo Cezari

VICE-REITOR
Prof. Dr. Marcelo Leinerker
Costa

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
Profa. Dra. Karleila de Andrade Klinger

Pró-Reitor de Extensão e Cultura
Profa. Dra. Maria Santana Ferreira dos Santos

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

Dra. Erika da Silva Maciel
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
Dra. Eliane Marques dos Santos

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

Prof. Dr. Rodrigo Barbosa e Silva
Universidade do Tocantins (UNITINS), 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
Clío & 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; FERREIRA, Cristiane Menezes; SAMIM, Aline dos Anjos Guimarães; SILVA, Leonardo Pinheiro da (Orgs.). ENSINO, COMUNICAÇÃO E DESINFORMAÇÃO: vol. 5 - narrativas sobre Pessoas com Deficiência (PcD). Palmas, TO: Observatório Edições, 2025. 258 p. ISBN 978-65-984499-9-5.

Nos Capítulos

SOBRENOME, Nome; SOBRENOME, Nome. Título do capítulo. *l*.
PÔRTO JR., Gilson; FERREIRA, Cristiane Menezes; SAMIM, Aline dos Anjos Guimarães; SILVA, Leonardo Pinheiro da (Orgs.). ENSINO, COMUNICAÇÃO E DESINFORMAÇÃO: vol. 5 - narrativas sobre Pessoas com Deficiência (PcD). Palmas, TO: Observatório Edições, 2025, p. xx-xx.

SUMÁRIO

PREFÁCIO / 9

Cristiane Menezes Ferreira, Aline dos Anjos Guimarães Samim, Leonardo Pinheiro da Silva, Gilson Pôrto Jr.

CAPÍTULO 1 - DESINFORMAÇÃO E INCLUSÃO: Impactos do preconceito na vida das Pessoas com Deficiência / 11

Adriana Vieira e Viviane Lione

CAPÍTULO 2 - DESINFORMAÇÃO E PRECONCEITO: um desafio para a educação escolar na contemporaneidade / 43

Juliana Mota Riscado

CAPÍTULO 3 - DESINFORMAÇÃO E INFORMAÇÃO SOBRE O DIAGNÓSTICO DE CRIANÇAS NEURODIVERGENTES: mitos sobre as causas dos diversos transtornos e deficiências / 57

Roberta Carvalho de Souza e Luiz Antônio Botelho Andrade

CAPÍTULO 4 - (DES)INFORMAÇÃO EM FOCO: autismo, vida adulta e os desafios no mundo do trabalho / 81

Juliana Muniz e Luiz Antônio Botelho Andrade

CAPÍTULO 5 - COMUNIDADE SURDA E DESINFORMAÇÃO: uma leitura do que existe na história dos surdos e nas redes sociais / 89

Marcus Vinicius Freitas Pinheiro e Ana Regina e Souza Campello

CAPÍTULO 6 - DESINFORMAÇÃO E EDUCAÇÃO NO BRASIL: o papel das instituições escolares na resistência às *fake news* / 111

Luiz Henrique Lopes Borges

CAPÍTULO 7 - O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS COMO ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O COMBATE À DESINFORMAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES / 133

Symone Mesquita de Oliveira, Thamires do Amaral Lessa e Luiz Antônio Botelho Andrade

CAPÍTULO 8 - RACISMO E DESINFORMAÇÃO: uma relação de causa e efeito / 159

Laís Gomes Miranda Veneza e Suzete Araújo Oliveira Gomes

CAPÍTULO 9 - SUPERDOTAÇÃO E DESINFORMAÇÃO: mitos, invisibilidade e desafios para a inclusão / 173

Neyse de Carvalho Ribeiro e Thiago Correa Lacerda

CAPÍTULO 10 – DESINFORMAÇÃO E CAPACITISMO: impactos sociais e seus desafios para a inclusão / 191

Cristiano Marins Moreira e Dagmar de Mello e Silva

CAPÍTULO 11 – DESINFORMAÇÃO E INCLUSÃO: desafios e enfrentamentos no contexto educacional / 209

Aline dos Anjos Guimarães Samim e Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior

ÍNDICE REMISSIVO / 231

SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES / 237

Vivemos em uma era de contrastes informacionais: nunca tivemos tanto acesso ao conhecimento, mas também nunca fomos tão vulneráveis à desinformação. Este quinto volume da série *Ensino, Comunicação e Desinformação* surge como contribuição para a análise e o enfrentamento dos desafios que a desinformação impõe à educação, à inclusão e à democracia.

Os capítulos desta obra refletem a multiplicidade de facetas desse fenômeno: desde seu impacto na vida de pessoas com deficiência, até seus efeitos danosos na inclusão de adultos autistas e na formação crítica de crianças e adolescentes. São vozes plurais, mas convergentes em um mesmo propósito: desvelar os mecanismos da desinformação e apontar caminhos para enfrentá-la.

A desinformação é um fenômeno sociocultural enraizado em dinâmicas de poder, preconceito e exclusão. Apoiar-se na falta de acesso à informação qualificada, na carência de letramento midiático e na fragilização do diálogo democrático. Mas, como os textos aqui reunidos demonstram, a educação pode e deve ser um eixo de resistência.

Seja por meio de metodologias que promovam o pensamento crítico, da valorização de narrativas historicamente silenciadas ou da construção de políticas públicas inclusivas, este

livro nos convida a repensar o lugar da escola, da mídia e da sociedade na luta por uma cultura informacional mais ética e acessível.

Que esta obra inspire educadores, pesquisadores, gestores e todos aqueles que acreditam no poder transformador da educação, a construir ambientes mais inclusivos, críticos e resistentes à desinformação que tanto nos divide.

Palmas, Tocantins, outono de 2025.

Cristiane Menezes Ferreira
Aline dos Anjos Guimarães Samim
Leonardo Pinheiro da Silva
Gilson Pôrto Jr.

DESINFORMAÇÃO E INCLUSÃO: impactos do preconceito na vida das pessoas com Deficiência

Adriana Vieira
Viviane Lione

Introdução

As rápidas mudanças na vida cotidiana ocasionadas pelo surgimento da Internet e pelo recente desenvolvimento das mídias sociais levaram a profundas consequências na quantidade e na qualidade das informações disponibilizadas aos usuários. Hoje a informação é cada vez mais compartilhada por meio de mecanismos descentralizados, dentre os quais as mídias sociais desempenham um papel importante como canal de distribuição, graças a ferramentas e plataformas que permitem mecanismos de compartilhamento *peer-to-peer* (Baldacci; Pelagalli, 2017).

Não obstante os ganhos obtidos na comunicação, a sociedade sofre as consequências do aumento exagerado e incontrolável de produção e circulação de informações. Ao problema da hiperinformação juntam-se mecanismos nada novos de desinformação. Esse cenário é um terreno fértil para a proliferação das *fake news*. Em face da relevância que vêm ocupando nas sociedades contemporâneas e de seus possíveis efeitos deletérios, é

preciso distinguir corretamente esses fenômenos para compreendê-los e resistir a eles ou até superá-los, sem cair na armadilha do convencimento hegemônico e da própria desinformação.

No artigo *Desinformação e Circulação de "fake news": Distinções, Diagnóstico e Reação*, de Brisola; Bezerra (2018), os autores afirmam que desinformação e circulação de notícias falsas não são fenômenos recentes, embora tenham assumido proporções inéditas a partir do desenvolvimento da rede mundial de computadores (internet) e dos aparelhos móveis de informação e comunicação a ela conectados (*smartphones*).

Mas o que é desinformação?

A desinformação não é algo novo, mas a escala que assumiu e o impacto que produz, hoje, são inéditos. Embora o uso político da desinformação não seja uma novidade, a dimensão de mensagem individualizada proporcionada pelo uso de dados pessoais dá uma nova proporção ao fenômeno.

A noção de desinformação surge no contexto das práticas de guerra. Fallis (2015) faz referência ao *Operation Bodyguard*, codinome de uma estratégia de dissimulação utilizada na Segunda Guerra Mundial, que visava preservar a localização dos eventos relacionados ao Dia D. Já Volkoff (2004) remete ao russo *dezinformatsiya* do período pós-Segunda Guerra Mundial como uma prática capitalista para submissão da população. No inglês, o autor indica o surgimento da palavra *disinformation* no dicionário *Chambers twentieth century*, em 1972. No Brasil, é possível identificar a palavra desinformação em pesquisa realizada no Vocabulário ortográfico da Língua Portuguesa (Volp) da Academia Brasileira de Letras (ABL) (Zattar, 2017).

Mas o que vem a ser desinformação? Segundo Demo (2000) *apud* Heller, Jacobi e Borges (2021), informação e desinformação são o mesmo fenômeno, apenas com sinais inversos. Contudo, apesar de

a desinformação sempre existir no escopo do próprio conceito de informação, ela nem sempre ficou evidente no escopo social.

Serrano (2010, p 31), por sua vez, analisa os vários artifícios utilizados em veículos de comunicação como base para uma primeira problematização. Ele sublinha que “os mecanismos da desinformação e manipulação são mais complexos que a mentira grosseira”. Não se trata de uma simples ação, mas de um complexo de ações que constroem um cenário intencionalmente determinado. Desinformação envolve informação descontextualizada, fragmentada, manipulada, retirada de sua historicidade, tendenciosa, que apaga a realidade, distorce, subtrai, rotula ou confunde. A desinformação não é necessariamente falsa; muitas vezes, trata-se de distorções ou partes da verdade.

Nesse contexto, Kshetri (2017) estabelece uma distinção entre duas formas de informações falsas: *misinformation* and *disinformation*. *Disinformation* é a informação falsa espalhada para enganar. *Misinformation* é simplesmente informação incorreta; por exemplo: “Fui mal informado sobre quando a reunião de hoje deveria começar, mas sei que não foi deliberado”.

Outros autores como Floridi (1996), Karlova e Fisher (2013) *apud* Heller, Jacobi e Borges (2021) também defendem a distinção entre *disinformation* e *misinformation*. Em português não possuímos termos distintos para os dois conceitos, mas vale destacar que eles expressam intenções diferentes no trato da informação. *Disinformation* significa desinformação com intenção de enganar, enquanto *misinformation* se refere à reprodução de uma desinformação sem saber que é ou sem a intenção de enganar (FALLIS, 2015).

O entendimento de Floridi (2010) vai ao encontro de Fallis (2015, p. 402, tradução nossa) que considera a desinformação um “engano intencional, informação imprecisa que pode enganar as pessoas”. Fallis (2015) e Floridi (2010) entendem que o intuito da desinformação é induzir o receptor a acreditar que uma informação

é confiável e precisa, enquanto trata-se de uma informação tendenciosa, imprecisa ou descontextualizada que visa a enganar o destinatário. Como o alvo nem sempre é um leitor crítico, ele acaba assimilando desinformação como notícia credível, como alertam Heller, Jacobi, Borges (2021).

A fronteira entre informação, *misinformation* e *disinformation* também pode ser transposta por uma questão de contexto. Por exemplo: uma família divulga um vídeo sobre a doença rara do filho pedindo ajuda financeira para levá-lo a uma clínica especializada no exterior (informação); contudo, infelizmente, a criança vem a falecer, mas o vídeo continua circulando nas redes (*misinformation*). Alguém pode aproveitar o mesmo vídeo para vincular sua própria conta bancária (*disinformation*) (Heller; Jacobi; Borges, 2021).

A prática do compartilhamento da desinformação, segundo Fallis (2015), pode conter um grande perigo porque o autor considera a desinformação como uma informação, o que pode levar o indivíduo que a recebeu a compartilhá-la, se ele não tiver senso crítico para julgá-la. O autor ressalta que a comunicação informal do cotidiano é a mais vulnerável ao compartilhamento de desinformação, e que também pode ocorrer na ciência, embora não com tanta frequência, em virtude da verificação pelos pares, pelos comitês editoriais e cientistas (Fallis, 2015). Hales (2019) menciona que o mais surpreendente exemplo seriam artigos científicos com dados totalmente inventados (Heller; Jacobi; Borges, 2021).

É importante ainda destacar o grande impacto causado na sociedade pela face mais evidente da desinformação: as *Fake news*, expressão que começa a ganhar popularidade logo após as eleições presidenciais nos Estados Unidos da América (EUA) em 2016, conforme relata D’Ancona (2018). *Fake news* são um formato de notícias de rápido alcance que, segundo Baxter e Marcella (2019, p.1100, tradução nossa) são “definidas como informações falsas,

geralmente sensacionalistas, determinadas sob o pretexto de reportagem” (Heller; Jacobi; Borges, 2021).

Wardle (2016), contudo, considera a expressão *Fake news* inadequada para descrever o fenômeno da desinformação, que é mais abrangente e vai além de notícias falsas. Quando se fala em desinformação, é importante considerar todo e qualquer tipo de manifestação que venha a enganar, seja um texto escrito ou uma imagem, ou até mesmo um discurso mal comunicado ou enviesado (Heller; Jacobi; Borges, 2021).

Ainda que entendidas como práticas prejudiciais ao ambiente informacional, consideramos que o “combate” às *Fake news* deve levar em conta os limites de interferência à liberdade de expressão e censura, seja no âmbito dos grandes grupos de mídia ou das mídias alternativas (Brisola; Bezerra, 2018).

Enfrentar o problema sem violar direitos fundamentais como privacidade e liberdade de expressão é o grande desafio no Brasil e no mundo.

Como direito fundamental reconhecido tanto pela Constituição Federal de 1988 quanto por inúmeros tratados e declarações internacionais, a liberdade de expressão é um direito individual que tem impactos sociais e coletivos. Assim como outros direitos de caráter principiológico, precisa ser analisado dentro do contexto e em relação a outros direitos fundamentais, portanto, não tem valor absoluto e nem está acima de outros direitos (Lima, 2010; Alexy, 2011).

É um direito de espectro amplo porque envolve, além da expressão, a liberdade de manifestação, de culto religioso, a liberdade política, de reunião etc. Portanto, está intimamente ligada ao rol de direitos que compõem o direito à comunicação, essencial ao exercício da cidadania e de outros direitos fundamentais. Sua fruição é indicador do grau democrático de um país. Importante destacar que, no contexto de uma sociedade hipermediatizada, a liberdade de expressão é mediada por estruturas econômicas, sejam

os *mass media* ou as plataformas privadas de redes sociais. No entanto, como direito fundamental, é um direito que não pode ser objeto de propriedade empresarial no interesse privado (Rodrigues; Bonome; Mielli, 2021).

Como as pessoas com deficiência são representadas na internet?

No Brasil, milhares de pessoas com algum tipo de deficiência estão sendo discriminadas nas comunidades em que vivem ou sendo excluídas do mercado de trabalho. O processo de exclusão social de pessoas com deficiências é tão antigo quanto a socialização do homem. Assim, como a desinformação, não é um fenômeno novo. A literatura clássica e a história do homem refletem esse pensar discriminatório, pois é mais fácil prestar atenção aos impedimentos e às aparências do que aos potenciais e capacidades de tais pessoas.

Historicamente, as pessoas que apresentam diferenças muito acentuadas em relação à maioria das pessoas constituem-se alvo das mais diversas estratégias de violência simbólica. Um dos segmentos populacionais reiteradamente colocados nessa posição tem sido o composto de pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas, além daquelas que apresentam outros transtornos de desenvolvimento. Vale lembrar que atitudes, ideias, sentimentos e práticas que exprimem as relações simbólicas compõem a cultura em sentido amplo, enquanto o sentido estrito refere-se ao "conjunto de práticas e de ideias produzidas por grupos que se especializam em diferentes formas de manifestação cultural - as artes, as ciências, as técnicas, as filosofias" Chauí e col., (1985, p. 11) *apud* Mazzotta, d'Antino, (2011).

É possível, assim, afirmar que a sociedade valoriza a aparência dos sujeitos em desconsideração à essência dos indivíduos (Pereira *et al.*, 2013). As representações sociais das pessoas com deficiência veiculadas pelos meios de comunicação influenciam muito a maneira como a pessoa com deficiência é

percebida pela sociedade (Jodelet, 2002; Poffo *et al.*, 2017; Zhang; Haller, 2013). Pode-se considerar que, nos meios de comunicação, a deficiência frequentemente é representada como a única característica da pessoa com incapacidades, enquanto outros aspectos individuais são negligenciados. A mídia pode promover tanto imagens positivas quanto negativas acerca das pessoas com deficiência e, assim, pode produzir estereótipos e estigmas sobre elas (Cunha; Pinto, 2017; Léséleuc; Pappous; Marcellini 2009).

Segundo Vivarta (p 35, 2003), mesmo quando existe interesse e desejo de realizar uma boa abordagem, os jornalistas, por exemplo, se deparam com a desinformação sobre aspectos educacionais, jurídicos, técnicos, médicos, éticos e políticos. [...] Não há preocupação em divulgar serviços relacionados à melhora da qualidade de vida de crianças, adolescentes, adultos e idosos com deficiência. Mais de 60% das matérias analisadas restringiram-se a uma fonte. Na maioria delas, tampouco há clareza sobre os direitos desses cidadãos. E quase sempre a entrada da questão em pauta depende de eventos organizados por entidades interessadas na causa ou da agenda de órgãos oficiais.

Esse quadro se torna especialmente relevante quando se considera que a mídia é um instrumento social capaz de divulgar novas concepções, formar conceitos, crenças, valores e atitudes porque contribuem para a formação de mentalidades e comportamentos sociais vigentes na sociedade (Cunha; Pinto, 2017; Dos Santos; Medeiros, 2009; Jovchelovitch, 2000). Para Jodelet (2002), a comunicação, entre grupos ou de massa, é uma condição para produzir representações sociais porque, nesses canais de linguagem, circulam informações socialmente partilhadas, o que possibilita aos indivíduos significarem a realidade e suas relações. Moscovici (2015) acrescenta que as formas de comunicação, cada vez mais atuais, são capazes de criar e fortalecer representações sociais.

Como se pode perceber, a relevância dos meios de comunicação nas sociedades contemporâneas poderia ser de

grande ajuda para as pessoas com deficiência, mas constata-se que o enfoque dado pela mídia às situações que envolvem essas pessoas as coloca numa posição de vítima, com ênfase na impotência e dependência, revigorando a discriminação.

A inclusão da pessoa com deficiência no meio social

Os valores socioculturais são determinados pelo meio e pelo momento histórico no qual o indivíduo se encontra inserido. Essas regras e normas estão presentes nos mais diversos contextos. Com relação à pessoa com deficiência, observa-se que a dinâmica social se torna um pouco mais endurecida, fazendo com que questões como preconceito e segregação venham à tona.

A relação da sociedade com a pessoa com deficiência muda de cultura para cultura, refletindo crenças, valores e ideologias que, em um contexto de práticas sociais, estabelecem maneiras de relacionamentos entre esta e outras pessoas, com ou sem deficiência (Lopes, 2013 *et al.* Lisboa, 2020).

Atualmente, há outros termos e expressões que se relacionam à realidade das pessoas com deficiência, como inclusão social, acessibilidade, dignidade e igualdade. No entanto, o caminho percorrido para se chegar a esse reconhecimento foi longo e ainda está em curso. As pessoas com deficiência por muito tempo foram vistas com desprezo pela sociedade, sendo submetidas à exclusão e confinadas pela família. Essa visão ainda se encontra em processo de desconstrução.

Com relação ao termo “deficiência”, ainda segundo os mesmos autores, Lopes (2013) *et al.* Lisboa, (2020), a forma como se descreve um indivíduo com deficiência é negligenciada. Muitas vezes são empregadas expressões como “portador de deficiência” ou “pessoa deficiente”. Essa última expressão foi abandonada por sugerir que tal pessoa era inteiramente deficiente.

A expressão “pessoa portadora de deficiência”, reduzida com frequência a “portador de deficiência” foi logo criticada, pois, de acordo com o movimento pelos direitos das pessoas com deficiência, as pessoas não portam uma deficiência, como se fosse um objeto que pudessem carregar. Em meados da década de 90, passou-se a utilizar a expressão “pessoas com deficiência”, que valoriza, antes de qualquer condição, o cidadão, conferindo maior dignidade à realidade da deficiência. Atualmente, esse é o termo que permanece em uso.

Note-se que a deficiência é inerente à pessoa que a possui. Não se carrega não se porta, não se leva consigo, como se fosse algo sobressalente ou um objeto. Tampouco deficiência traz alguma sinonímia com doença e não é expressão antônima de eficiência (que tem o seu contrário em ineficiência) (Madruga, 2013, p. 19 *et al.* Lisboa, 2020).

Constata-se que, na realidade, a condição da pessoa com deficiência a torna, indevidamente, alvo de preconceitos e o modo de nomeá-la está relacionado aos valores de diferentes períodos históricos e culturas diversas. Portanto, é necessário adotar a terminologia adequada para se referir a este grupo, pois, ao utilizá-la de modo errôneo, discriminam-se os indivíduos e se ignoram seus direitos já garantidos.

É preciso ressaltar que a falta de conhecimento da sociedade, em geral, faz com que a deficiência seja considerada uma doença crônica, um peso ou um problema. O estigma da deficiência é grave, transformando as pessoas cegas, surdas e com deficiências mentais ou físicas em seres incapazes, indefesos, sem direitos, sempre deixados para o segundo lugar na ordem das coisas. É necessário muito esforço para superar este estigma (Maciel, 2000).

Cada deficiência acaba acarretando um tipo de comportamento e suscitando diferentes formas de reações, preconceitos e inquietações. As deficiências físicas, tais como paralisias, ausência de visão ou de membros, causam imediatamente apreensão mais intensa por terem maior visibilidade. Já a deficiência mental e a auditiva, por sua vez, são pouco percebidas inicialmente pelas pessoas, mas causam mais estresse, à medida que se toma consciência da realidade das mesmas (Maciel, 2000).

O preconceito, na maior parte das vezes, é fruto e construção da desinformação. Nesse contexto, deve haver uma maior conscientização sobre os assuntos relacionados às pessoas com deficiência, como a questão da diversidade. Segundo Brah (2006, p. 329-376), diferença, diversidade, pluralismo, hibridismo – esses são alguns dos termos mais debatidos e contestados do nosso tempo.

Segundo Martins *et al.* (2018), embora exista uma vasta legislação sobre os direitos fundamentais das Pessoas com Deficiências no Brasil, ou seja, sobre as normas jurídicas baseadas nos princípios dos direitos humanos, garantindo a liberdade, a vida, a igualdade, a educação, a segurança, entre outros, será que as pessoas com deficiência têm conhecimento e usufruem dos seus direitos fundamentais? De acordo com Martins *et al.* (2018), há uma vasta literatura brasileira acerca do preconceito e da exclusão social da pessoa com deficiência. Esses estudos estão principalmente relacionados ao acesso ao trabalho (Bittencourt; Fonseca, 2011), às barreiras arquitetônicas (Lamonica, 2008) e à inclusão escolar (Matos; Mendes, 2015). No entanto, segundo Martins *et al.* 2018, há carência de estudos sobre a real consciência das próprias pessoas com deficiências acerca de seus direitos.

A inclusão da pessoa com deficiência e a escola

Nas últimas décadas, a educação inclusiva tornou-se um campo polêmico de discussão assumindo *status* privilegiado nos

discursos acadêmicos e sociais. Como princípio no contexto escolar, deve ser evidenciada em valores como igualdade, diferenças e democratização, concentrando-se nas singularidades do sujeito desencadeadas por diferentes situações, que podem ser desde a condição de deficiência até as peculiaridades culturais e sociais (Carvalho, 2013).

Como já demonstrado anteriormente, a construção de uma verdadeira sociedade inclusiva passa também pelo cuidado com a linguagem. Na escola em que eu trabalho, percebo uma desinformação no uso das nomenclaturas. Ainda existem muitos profissionais que usam as expressões “aluno portador de deficiência”, “aluno especial”, “aluno com necessidade especial”, entre outros. Ao se comunicar com ou sobre pessoas com deficiências físicas, paralisia cerebral ou algum transtorno de desenvolvimento, é importante usar a linguagem adequada e atualizada, uma vez que a desinformação sobre as nomenclaturas adequadas pode reforçar estigmas e preconceitos, mesmo que não seja essa a intenção. Desse modo, é importante ratificar que, em linhas gerais e com bases nas diretrizes atuais da Organização Mundial da Saúde (OMS), da Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências e a da Lei Brasileira de Inclusão (LBI – Lei 13.146/2015), a expressão adequada e recomendada é pessoa com deficiência. O Brasil possui leis importantes para garantir os direitos das pessoas com deficiências, sendo a mais significativa a LBI 13.146/2015, também conhecida como o estatuto da pessoa com deficiência, que representou um avanço no sentido de garantir os direitos e a proteção da dignidade da pessoa com deficiência.

No ano de 2001, um marco importante ocorreu no campo da saúde mundial. A OMS lançou a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) (Who, 2001). Essa publicação, posteriormente traduzida para o português em 2003,

representou uma mudança significativa no paradigma vigente, que até então era baseado em um modelo estritamente biomédico.

A CIF veio para desafiar essa visão limitada, colocando em destaque a funcionalidade do indivíduo dentro da sociedade, independentemente das causas subjacentes de sua deficiência ou limitação. Essa nova abordagem proposta pela CIF estabeleceu um parâmetro conceitual internacional, unificando a compreensão de saúde, funcionalidade e incapacidade entre profissionais da área da saúde (Who, 2001).

A CIF nos convida a enxergar possibilidades. Ela amplia o olhar sobre a pessoa, valorizando não apenas a condição de saúde, mas o que ela faz, como vive e participa na sociedade. Através dessa classificação (CIF), os diagnósticos chegarão na reabilitação, na escola e em serviços sociais, trazendo direitos para os indivíduos. A importância da CIF está em não olhar apenas a doença e o que foi estabelecido no diagnóstico, mas também os vários contextos em que o indivíduo tem funcionalidades e capacidades. A partir desse olhar, é possível diminuir os estigmas.

Cabe lembrar que estigma é um processo social que envolve a desvalorização de uma pessoa com base em alguma característica considerada negativa, desviada ou indesejável pela sociedade (Goffman, 2009). O autor afirma que a identidade social de um indivíduo é construída a partir da forma como ele é percebido pelos outros. O estigma não está somente na característica da pessoa, mas nas relações sociais e nas interpretações culturais. O estigma é, portanto, uma construção social que impacta profundamente a maneira como os indivíduos se veem e são tratados pela sociedade.

Assim, a CIF reforça o entendimento de que aquela criança ou adulto não é somente um sujeito com Paralisia Cerebral, por exemplo.

Os alunos com deficiência física, especificamente os diagnosticados com Paralisia Cerebral, apresentam, por exemplo, comprometimento motor. Faz-se necessária, então, uma análise de

sua capacidade funcional para que possam ser elaboradas atividades que estimulem suas potencialidades. Essa capacidade funcional é descrita também como funcionalidade, nomenclatura que engloba diversas perspectivas.

A CIF traz pressupostos do modelo social da funcionalidade. É uma mescla de características acerca da saúde das pessoas dentro de diversos contextos sociais, como a escola. Pressupondo que as pessoas não devem ser caracterizadas somente por suas deficiências, recomenda um olhar para as limitações e restrições da participação em atividades de acordo com as circunstâncias impostas pelo meio no qual a pessoa com deficiência se encontra.

A forma como a sociedade percebe o aluno com deficiência tem mudado ao longo dos anos, mas ainda é marcada por contrastes importantes entre avanços na legislação e indícios de preconceito, de estigmas e principalmente de falta de informação. Quando o estudante com Paralisia Cerebral chega à escola, também não é diferente. Muitos profissionais da educação ainda demonstram não ter conhecimento suficiente para adaptar suas práticas a fim de atender esses alunos. Muitas vezes enfrentam a falta de acessibilidade, barreiras físicas e comunicacionais que ainda existem em algumas escolas.

Outro grande avanço para incluir o aluno com deficiência na sala de aula comum é o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O AEE tem como funções identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2008b). A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é um espaço essencial no contexto da educação inclusiva e tem um papel fundamental no Atendimento Educacional Especializado de estudantes com deficiência, incluindo os estudantes com Paralisia Cerebral. É importante lembrar que a Sala de Recursos Multifuncionais não substitui o ensino da sala de

aula comum, mas complementa esse processo com estratégias individualizadas e especializadas.

A Sala de Recursos Multifuncionais é um ambiente equipado com recursos pedagógicos, didáticos e tecnológicos, destinado a oferecer o Atendimento Educacional Especializado - um direito previsto na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a).

O AEE para os alunos com Paralisia Cerebral é fundamental. Não só para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento desses estudantes, mas também para evitar que sejam confundidos com pessoas com deficiência intelectual, algo que infelizmente ainda ocorre pela falta de informação e conhecimento sobre o assunto.

A escola precisa acolher a criança com deficiência, principalmente a criança com Paralisia Cerebral. Ela deverá ter seu laudo, seu diagnóstico, a partir do qual o professor vai classificar a funcionalidade e a participação desse estudante, criando estratégias para que aconteça de fato. A CIF vem ajudar na educação, porque você não tem que sair da saúde e a saúde não tem que entrar na educação. Elas precisam ser parceiras, estabelecendo um entendimento de como esse indivíduo pode participar na reabilitação, no esporte adaptado, na vida familiar. Esse olhar de participação precisa acontecer na escola.

A educação, a cultura e o lazer constituem, sem dúvida, espaços com fundamental poder de mediação na consolidação da inclusão social da pessoa com deficiência, assim como de todo e qualquer sujeito. E, não é demais repetir, inclusão social implica participação ativa no grupo social pautada no respeito à diversidade individual e à pluralidade cultural.

Deve-se, ainda, atentar para o problema social existente no país, que inclui a negação da discriminação e do preconceito. Essa aberração cultural torna ainda mais difícil não só documentar, mas

também combater tais atitudes. Nessa situação, a conscientização ainda é o melhor caminho em termos de resposta social.

Implicações no imaginário da sociedade

A inclusão tem como objetivo o desenvolvimento de competências e a afirmação da identidade dos indivíduos, levando em conta suas singularidades e potencialidades. O modelo de educação inclusiva nos documentos oficiais destaca o compromisso com a democratização e a equidade, a universalização, o acesso e a permanência, com o reconhecimento do direito à educação em uma formação plural (Omote, 2004; Mendes, 2006).

Em minha experiência como professora e pesquisadora, observo diferentes comportamentos da sociedade no que diz respeito ao deficiente físico, em especial no que se refere a pessoas com Paralisia Cerebral. Posso afirmar que, no decorrer de anos em escolas do Ensino Fundamental e convivendo com pessoas de diferentes especialidades, ainda se percebe uma visão capacitista e disfuncional sobre esse sujeito.

Constata-se que alguns professores demonstram escassez de conhecimentos sobre Paralisia Cerebral. O indivíduo com Paralisia Cerebral ainda é visto como estudante com problemas relacionados a distúrbios de comunicação e dificuldade motora, necessitando de uma aprendizagem individualizada ou como estudantes com dificuldades de aprendizagem e de assimilação de conhecimento, além dos impedimentos causados por suas condições físicas. Segundo Basil (2004), as necessidades específicas desses estudantes devem ser vistas mais como um desafio do que como obstáculo.

A falta de informações de professores sobre os alunos com Paralisia Cerebral pode levá-los a generalizar os comprometimentos neuropsicomotores, estendendo-os para as questões cognitivas. Tal visão propicia situações de preconceito com os alunos com Paralisia Cerebral. De acordo com Franco e Guerra (2015), na identificação da

Paralisia Cerebral, os professores de forma equivocada atribuem deficiência cognitiva à criança que tem grave comprometimento motor e de fala.

Uma das formas de trazer mais conhecimentos para a escolarização desses alunos seria a formação continuada de professores. A formação continuada de professores é essencial para que eles possam ter domínio instrumental e conceitual que os auxiliem na evolução de suas práticas pedagógicas; logo, os professores devem possuir conhecimento e habilidades necessárias para adaptar o currículo e a metodologia de ensino de forma a atender às necessidades individuais do educando com deficiência (Glat, 2011; Marchesi, 2004).

Uma outra situação bem comum, são os professores ressaltarem a socialização do estudante. A ênfase no aspecto social em detrimento da dimensão cognitiva acaba por acontecer sempre que existe um desconhecimento sobre as possibilidades e potencialidades desse sujeito.

Para Marques (1998), a proposta de educação inclusiva, para muitos docentes, tem como importância apenas a possibilidade de interação social dos alunos com deficiência, visando muito mais ao “bem-estar” social desses alunos, desconsiderando as possibilidades de um real desenvolvimento cognitivo. No caso do aluno com Paralisia Cerebral, é preciso ir além da visão do déficit e pensar em possibilidades reais de aprendizagem. Leite e Prado (2004) enfatizam que, para avaliar o potencial cognitivo de alunos com Paralisia Cerebral, os instrumentos utilizados devem estar relacionados com as metas estabelecidas na flexibilização curricular. Para os autores, as escolas precisam de instrumentos adequados de avaliação.

Embora o docente seja o principal mediador na construção do processo de ensino-aprendizagem do aluno, Basil (2004) deixa claro que, em função da complexidade que um aluno com Paralisia Cerebral pode apresentar, a sua educação sempre exigirá um trabalho em equipe. Assim, para uma prática de qualidade na

inclusão escolar, é necessário a inter-relação entre classe e sala de AEE, em prol do desenvolvimento e aprendizagem, com um conjunto de ações como o levantamento das necessidades dos alunos, a diferenciação curricular individual, a orientação aos professores e o uso de Tecnologia Assistiva (do tipo comunicação alternativa, engrossadores de caneta, lápis, entre outros). Essas estratégias podem impulsionar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com Paralisia Cerebral (Bersch, 2008; Pelosi, 2008; Rocha, 2012).

Algumas pesquisas associam a Paralisia Cerebral a atrasos no desenvolvimento cognitivo (Pfeifer, 1997; Rothman, 1987), outras afirmam que a criança com Paralisia Cerebral pode apresentar um desenvolvimento intelectual compatível com o de crianças da mesma faixa etária (Vargha-Khadem, *et al.*, 1992). Braga (1995) e Eagle (1985) observaram que aquisições no desenvolvimento cognitivo podem ser alcançadas mesmo por crianças com graves comprometimentos motores decorrentes da Paralisia Cerebral.

Transcrevo, a seguir, depoimento da professora regente, constante de sua dissertação de Mestrado:

Era mais uma tarde corrida, pensava eu ao entrar na sala de aula aquele dia. Após uma manhã de contratempos, as coisas estavam complicadas e minha paciência e ânimo haviam se desintegrado pelo caminho. Joguei a bolsa sobre a mesa e liguei o “piloto automático”. Neste momento percebi que Dudu me encarava, cabeça jogada na direção em que eu estava. Ele estava me vendo, seus sentidos pareciam um detector de ansiedade. Não estava sorrindo como de costume, a testa franzida, os lábios cerrados e o olhar caído, mas tão vivo que eu parei. As outras crianças estavam ocupadas demais tirando os materiais da mochila, procurando o melhor lugar para sentar-se ou colocando

o papo em dia, enquanto eu não passava o dever e pedia silêncio, mas ele me enxergava. Me aproximei e disse que sabia que notou que eu não estava bem, mexeu os olhos em sinal de afirmação e eu chorei. Ele sorriu lentamente e, à medida que o seu sorriso se alargava, minha tensão se dissipava. Parecia me dizer que o que eu estava passando, não deveria me deixar daquele jeito. Que garoto sábio! Ficamos ali por alguns segundos. Eu só precisava de alguém que se importasse. Por que me permiti perder a paz, devido às situações que não posso controlar? O olhar e os sorrisos daquele menino fizeram a diferença no meu dia e naquela aula. Me perguntei mentalmente ao retomar às atividades quem era o "deficiente"? "Aluno E, mais conhecido como Dudu, uma criança que nasceu com paralisia cerebral, porém com sua cognição preservada. Um menino inteligente, alegre e que trazia a fala expressa no olhar (Gomes, 2022).

A desinformação sobre o indivíduo com Paralisia Cerebral está na escola, está na sociedade e está em quanto menos se fala sobre o assunto. É preciso disseminar esse conhecimento. Para isso, contamos com a ajuda e parceria dos profissionais da Saúde, da Educação, da Assistência Social, assim como da Escola Básica e da Universidade. Contamos, principalmente, com o compromisso de pessoas sérias dispostas a disseminar tais conhecimentos.

Metodologia

O presente trabalho pretende produzir uma revisão de literatura sobre a inclusão dos alunos com deficiência, especialmente

aqueles com Paralisia Cerebral, nas escolas e na vida social, correlacionando os textos pesquisados com o conteúdo da disciplina Ensino, Comunicação e Desinformação ministrada pelo professor Doutor Gilson Porto, no período de março a julho de 2025.

Pretende-se trazer as percepções da mídia, da sociedade em geral e da escola em particular, sobre o referido objeto de estudo.

Para alcance de nosso objetivo, a pesquisa foi fundamentada em artigos científicos e produções científico-acadêmicas com vistas a pensar estratégias para minimizar as desinformações e ampliar a disseminação do conhecimento a fim de promover uma verdadeira inclusão.

Em vários artigos estudados no decorrer da disciplina, percebemos a grande dificuldade de enfrentar essa situação que tantas consequências têm trazido para a população em geral e para as pessoas com deficiência em particular.

Considerações finais

No presente estudo, dialogamos sobre informações importantes que vão contribuir para a inclusão de Pessoas com Deficiências, em especial dos indivíduos com Paralisia Cerebral.

A visão histórica das pessoas com deficiência foi se alterando com o passar do tempo e com o reconhecimento dos direitos fundamentais, em especial, o da dignidade. Na atualidade, evidenciar as pessoas com deficiência é reconhecer o movimento da luta contra o preconceito, na busca de inclusão social.

Pretende-se contribuir para reflexões importantes acerca de algumas desinformações que ainda perduram no cotidiano da pessoa com deficiência, em especial da pessoa com Paralisia Cerebral, tais como: o estudante com Paralisia Cerebral não consegue aprender ou acompanhar o ensino regular; o estudante precisa ficar isolado da turma para não atrapalhar; todas os indivíduos com Paralisia Cerebral têm as mesmas necessidades e

somente os profissionais de saúde devem cuidar do aluno com Paralisia Cerebral, não os professores.

É importante ressaltar que a Paralisia Cerebral é uma condição complexa, mas que, com o apoio adequado, as pessoas com Paralisia Cerebral podem realizar seu pleno potencial e desfrutar de uma vida significativa e inclusiva.

Conclui-se que as leis, decretos, iniciativas e projetos desenvolvidos e apresentados pelo poder público não garantem por si só a real inclusão das pessoas com deficiência na sociedade. Apesar das medidas já implementadas, faz-se necessária a conscientização e consequente participação da sociedade para a verdadeira inclusão das pessoas com deficiência na sociedade como um todo.

Enfim, quando pensamos em inclusão de verdade, precisamos ir além do diagnóstico: é na participação social que a cidadania se concretiza. Repensar práticas, remover barreiras e promover acessos é o caminho para uma sociedade que acolhe todas as formas de ser e viver.

Referências

ALEXY, R. **Teoria dos direitos fundamentais**. 2. ed. São Paulo: Malheiros, 2011.

AMIRALIAN, M. L. T. M. Desmistificando a inclusão. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 22, n. 67, p. 59-66, 2005. Disponível em:

<http://www.revistapsicopedagogia.com.br/Content/pdf/v22n67a07.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2025.

ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS, R. H. de F. Superdotação e seus mitos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 301-309, jul./dez. 2010.

BALDACCI, E.; PELAGALLI, F. **Comunicação de estatísticas na sociedade pós-verdade: o bom, o mau e o feio**. [S. l.]: Serviço das Publicações da União Europeia, 2017.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BASIL, C. Os alunos com paralisia cerebral e outras alterações motoras: Desenvolvimento e Educação. In: COLL, C. *et al.*. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 215-233.

BAXTER, G.; MARCELLA, R. Scottish citizens' perceptions of the credibility of online political "facts" in the "fake news" era: an exploratory study. **Journal of Documentation**, v. 75, n. 5, p. 1100-1123, 2019. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JD-10-2018-0161/full/html>. Acesso em: 3 jul. 2025.

BECKER, F.; MARQUES, T. B. I. (orgs.). **Ser professor é ser pesquisador**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

BERSCH, R. Tecnologia Assistiva e atendimento educacional especializado: conceitos que apoiam a inclusão escolar de alunos com deficiência. In: MANTOAN, M. T. E. (org.). **O desafio das diferenças nas Escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 131-137.

BITTENCOURT, Z. Z. L. C.; FONSECA, A. M. R. Percepções de pessoas com baixa visão sobre seu retorno ao mercado de trabalho. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 49, p. 187-195, 2011. DOI: 10.1590/S0103-863X2011000200006.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 329-376, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30396.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2025.

BRAGA, L. W. **Cognição e paralisia cerebral**: Piaget e Vygotsky em questão. Salvador: SarahLetras, 1995.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Brasília, DF, 2008.

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). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 5 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 17, 5 out. 2009.

BRISOLA, A. C. C. A. S.; BEZERRA, A. C. Desinformação e circulação de *fake news*: distinções, diagnóstico e reação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 19., 2018, [S. l.]. **Anais eletrônicos...** [S. l.: s. n.], 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/40457575/DESINFORMA%C3%87%C3%83O_E_CIRCULA%C3%87%C3%83O_DE_FAKE_NEWS_DISTIN%C3%87%C3%95ES_DIAGN%C3%93STICO_E_REA%C3%87%C3%83O. Acesso em: 18 ago. 2025.

BRITO, V.; PINHEIRO, M. M. K. Poder informacional e desinformação. In: ENANCIB, 16., 2015. **Anais eletrônicos...** [S. l.: s. n.], 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/23416256/PODER_INFORMACIONAL_E_DESINFORMA%C3%87%C3%83O. Acesso em: 18 ago. 2025.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**: “com os pingos nos is”. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

CHAVES, M.; MELO, L. Educação midiática para notícias: histórico e mapeamento de iniciativas para combater a desinformação por meio da educação. **Revista Mídia e Cotidiano**, v. 13, n. 3, p. 62-..., dez. 2019.

CUNHA, M. J.; PINTO, P. C. Representações midiáticas da deficiência: um estudo longitudinal na imprensa. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 85, p. 131-147, 2017.

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

DANTAS, F. do N.; DANTAS JÚNIOR, A. F.; SIMPLICIO, S. R. C. Inclusão e desinformação: um enredo antagônico na educação brasileira atual. In: SILVA, J. F. B. da *et al.* (org.). **Diálogos, metodologias e**

perspectivas na educação contemporânea: estudos selecionados. Belém: RFB Editora, 2023. p. 25-34. Disponível em: https://www.rfbeditora.com/files/ugd/baca0d_fb424ccd4ba044eea852e5e2e2cb442b.pdf. Acesso em: 23 ago. 2025.

DEMO, P. Ambivalências da sociedade da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 37-42, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a05v29n2>. Acesso em: 3 jun. 2025.

DINIZ, D. **O que é deficiência?**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

DOS SANTOS, D. S.; MEDEIROS, A. G. A. O discurso midiático e as representações sociais do esporte: O atleta como modelo de comportamento. **Pensar a Prática**, v. 12, n. 3, p. 1-11, 2009.

EAGLE, R. S. Deprivation of early sensorimotor experience and cognition in the severely involved cerebralpalsied child. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 15, n. 3, p. 269-283, 1985.

FAGUNDES, T. B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 21, n. 65, p. 281-298, jun. 2016.

FALLIS, D. What Is Disinformation? **Library Trends**, v. 63, n. 3, 2015.

FLORIDI, L. **Information: a very short introduction**. Oxford: Oxford University Press, 2010.

FRANCO, M. A. M.; GUERRA, L. B. O ensino e a aprendizagem da criança com paralisia cerebral: ações pedagógicas possíveis no

processo de alfabetização. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 52, p. 311-32, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GOFFMAN, E. **Stigma: Notes on the management of spoiled identity**. New York: Simon and Schuster, 2009.

GOMES, H. L. R. **Práticas inventivas em experiências pandêmicas: por uma possibilidade ética-estética-política dos encontros entre educantes e professores de apoio educacional especializado**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

HALES, S. Misinformation and disinformation. **Info Insights**, v. 23, n. 2, 2019. Disponível em: <https://search-proquest.ez45.periodicos.capes.gov.br/docview/2275875089?accountid=26641>. Acesso em: 15 jul. 2025.

HELLER, B.; JACOBI, G.; BORGES, J. Por uma compreensão da desinformação sob a perspectiva da ciência da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 49, n. 2, 2021.

HELLER, R.; JACOBI, P. R.; BORGES, M. M. de A. Por uma compreensão da desinformação sob a perspectiva da ciência da informação. **Liinc**

em *Revista*, v. 16, n. 1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18617/liinc.v16i1.4843>. Acesso em: 25 jul. 2025.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In:

JODELET, D. (org.). **As Representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002. p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, S. **Representações sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

KSHETRI, N.; VOAS, J. The Economics of "*Fake news*". **IEEE IT Professional**, v. 19, n. 6, p. 8-12, 2017.

LAGE, S. R. M.; LUNARDELLI, R. S. A.; KAWAKAMI, T. T. O capacitismo e suas formas de opressão nas ações do dia a dia. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, Florianópolis/SC, v. 28, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/93040>. Acesso em: 23 ago. 2025.

LAMONICA, D. A. C. Acessibilidade em ambiente universitário: Identificação de barreiras arquitetônicas no campus da USP de Bauru. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 2, p. 177-188, 2008.

LEITE, J. M. R. S.; PRADO, G. F. do. Paralisia Cerebral: aspectos fisioterapêuticos e clínicos. **Revista Neurociências**, São Paulo, v. 1, n. 12, p. 41-46, 2004. DOI: 10.4181/RNC.2004.12.41. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/neurociencias/article/view/8886>. Acesso em: 22 jul. 2025.

LÉSÉLEUC, E.; PAPPOUS, A.; MARCELLINI, A. A cobertura mediática das mulheres deportistas com deficiência: Análise da imprensa diária de quatro países europeus durante os Jogos Paralímpicos de Sidney 2000. **Apunts, Educació Física i Esports**, n. 3, p. 80-88, 2009.

LIMA, V. A. de. **Liberdade de expressão x Liberdade de imprensa: Direito à comunicação e democracia**. São Paulo: Publisher Brasil, 2010.

LISBOA, M. F. L. S. A deficiência e o preconceito: uma visão histórica e atual sobre a pessoa com deficiência. **Cadernos da Fucam**, v. 19, n. 42, 2020.

LOPES, G. C. O preconceito contra o deficiente ao longo da história. **EFDeportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires, v. 17, n. 176, 2013.

MACIEL, M. R. C. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 51-56, 2000. DOI: 10.1590/S0102-88392000000200008.

MADRUGA, S. **Pessoas com deficiência e direitos humanos: ótica da diferença e ações afirmativas**. São Paulo: Saraiva, 2013.

MARCHESI, Á. A prática das escolas inclusivas. In: COLL, C. *et al.* (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades Artmed**, 2004. p. 31-47.

MARQUES, L. P.; OLIVEIRA, L. A.; SANTOS, N. A. S. Integração de paralisados cerebrais: um estudo. **Temas Sobre Desenvolvimento**, v. 40, p. 16-23, 1998.

MARTINS, W. de B. *et al.*. Pessoas com Deficiências Motoras, Conhecimento e Usufruto dos seus Direitos Fundamentais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 3, p. 441-454, jul. 2018.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de Professores Decorrentes da Inclusão Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, 2015.

MAZZOTTA, M. J. S.; D'ANTINO, M. E. F. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde e Sociedade**, v. 20, n. 2, p. 377-389, jun. 2011. DOI: 10.1590/S0104-12902011000200010. Acesso em: 10 jun. 2025.

MENDES, E. Radicalization of the debate on school inclusion in Brazil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. DOI: 10.1590/S1413-24782006000300002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782006000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jun. 2025.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2015.

OLIVEIRA, T. Desinformação científica em tempos de crise epistêmica: circulação de teorias da conspiração nas plataformas de mídias sociais. **Fronteiras. Estudos midiáticos**, v. 22, 2020. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br>. Acesso em: 18 ago. 2025.

OMOTE, S. O estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 10, n. 3, p. 287-308, 2004.

ONU. **Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. [S. l.], 2006. Acesso em: 5 jul. 2025.

PELOSI, M. B. A. **Inclusão e Tecnologia Assistiva**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PEREIRA, R. *et al.*. A importância do desporto de alto rendimento na inclusão social dos cegos: Um estudo centrado no Instituto Benjamin Constant - Brasil. **Motricidade**, v. 9, n. 2, p. 95-106, 2013.

PESCE, M. K. de; ANDRÉ, M. E. D. A. de. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 39-50, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpdf/article/view/62>. Acesso em: 24 ago. 2025.

PFEIFER, L. I. Comprometimento motor e aquisição de habilidades cognitivas em crianças portadoras de paralisia cerebral. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 6, n. 31, p. 4-13, 1997.

PINHEIRO, M. M. K.; BRITO, V. P. Em busca do significado da desinformação. **Datagramazero**, v. 15, n. 6, 2014. Disponível em: <https://brapci.inf.br/v/8068>. Acesso em: 18 ago. 2025.

PINHEIRO, M. M. K.; BRITO, V. P. Em busca do significado da desinformação (In search of the meaning of misinformation). **DataGramZero**, v. 15, n. 6, p. A05, 2014.

POFFO, B. N. *et al.*. Mídia e jogos paralímpicos no Brasil: investigando estigmas na cobertura jornalística da Folha de S. Paulo. **Movimento**, v. 23, n. 4, p. 1353-1366, out./dez. 2017.

QUEIROZ, L. T. da C.; BELOTA, A. Contribuições do AEE para estudantes com altas habilidades/superdotação: o olhar dos

educadores, das famílias e das crianças. **APRENDER – Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 26, p. 43-62, jul./dez. 2021. ISSN 2359-246X.

RENZULLI, J. S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas: Papyrus, 2014.

RIPOLL, L.; MORELLI MATOS, J. C. Zumbificação da informação: a desinformação e o caos informacional. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 13, p. 2334-2349, 2017. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/918>. Acesso em: 18 ago. 2025.

ROCHA, A. N.; DELIBERATO, D. Tecnologia assistiva para a criança com paralisia cerebral na escola: identificação das necessidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 1, p. 71-92, 2012.

RODRIGUES, T. C. M.; BONONE, L. M.; MIELLI, R. Desinformação e crise da democracia no Brasil: é possível regular *fake news*? **Confluências (Niterói)**, v. 22, p. 30-52, 2021.

ROTHMAN, J. G. Understanding order of movement in youngsters with cerebral palsy. **Perceptual and Motor Skills**, v. 65, p. 391-397, 1987.

SALOMÃO, S. C.; CAIADO, K. R. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. **Revista de educação PUC-Campinas**, 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061944002>. Acesso em: 18 ago. 2025.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano XII, p. 10-19, mar./abr. 2019. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br>. Acesso em: 18 ago. 2025.

SERRANO, P. **Desinformação**: como os meios de comunicação ocultam o mundo. Rio de Janeiro: Espalhafato, 2010.

SILVA, A. S. da. **A Ordem da Desinformação**: *fake news* e liberdade de informação à luz de Foucault. 2021. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/140414>. Acesso em: 25 ago. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO/MEC, 1994.

VARGHA-KHADEM, F. *et al.* Development of intelligence and memory in children with hemiplegic cerebral palsy. The deleterious consequences of early seizures. **Brain**, v. 115, n. 1, p. 315-329, fev. 1992. DOI: 10.1093/brain/115.1.315.

VIVARTA, V. **Mídia e deficiência**. Brasília: ANDI; Fundação Banco do Brasil, 2003.

VOLKOFF, V. **Pequena história da desinformação**: do cavalo de Tróia à Internet. Curitiba: Ed. Vila do Príncipe, 2004.

WARDLE, C. **6 types election fake news**. 2016. Disponível em: https://www.cjr.org/tow_center/6_types_election_fake_news.php. Acesso em: 3 jul. 2025.

WHO. **International Classification of functioning, disability and health: ICF.** [S. l.]: World Health Organization, 2001.

ZATTAR, M. Competência em informação e desinformação: critérios de avaliação do conteúdo das fontes de informação. **Liinc em Revista**, v. 13, n. 2, 2017. DOI: 10.18617/liinc.v13i2.4075. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/4075>. Acesso em: 21 jul. 2025.

ZHANG, L.; HALLER, B. Consumindo imagem: como a mídia de massa impacta a identidade de pessoas com deficiência. **Communication Quarterly**, v. 61, n. 3, p. 319-334, 2013.

DESINFORMAÇÃO E PRECONCEITO: um desafio para a educação escolar na contemporaneidade

Juliana Mota Riscado

Introdução

Vivemos um momento histórico marcado por um excesso de informações disponíveis e, simultaneamente, por uma crescente desconfiança quanto à veracidade do que é divulgado. Nesse contexto, a desinformação, seja por meio da manipulação proposital de dados ou pela dificuldade de acesso a fontes confiáveis, representa um sério desafio à convivência democrática, ao pensamento crítico e à promoção da justiça social. As transformações comunicacionais trazidas pela era digital tornaram as redes sociais e aplicativos de mensagens os principais canais de disseminação de conteúdo. Contudo, esses mesmos espaços, que poderiam favorecer o acesso ao conhecimento, vêm sendo utilizados para a propagação de notícias falsas, discursos de intolerância e informações distorcidas, comprometendo o debate público e dificultando a construção de uma sociedade mais equitativa e bem-informada.

No momento inicial deste estudo, foi fundamental distinguir conceitualmente a desinformação da mera ausência de informação, ressaltando que tal diferença reside, sobretudo, na intencionalidade

e no grau de manipulação dos conteúdos. Conforme Pinheiro e Brito (2014), a desinformação envolve a divulgação intencional de dados falsos ou distorcidos, com o objetivo específico de induzir ao erro, manipular percepções ou influenciar o comportamento de grupos ou indivíduos. Trata-se de um processo deliberado, em que a mentira é construída de forma estratégica. Por outro lado, a falta de informação refere-se à ausência ou escassez de dados disponíveis, geralmente resultante de barreiras estruturais, técnicas ou contextuais na produção e circulação do conhecimento, sem necessariamente haver o propósito de enganar.

Diante desse cenário, este estudo considera que a desinformação representa um obstáculo relevante à promoção da igualdade em nível global. A velocidade com que conteúdos falsos se espalham pelas redes sociais contribui para o agravamento de desigualdades e o aumento da fragmentação entre grupos sociais e culturais distintos. Além de dificultar o acesso igualitário ao conhecimento, a desinformação afeta de maneira mais intensa aqueles que já se encontram em situação de vulnerabilidade histórica, reforçando estigmas e preconceitos. Combater a disseminação de informações enganosas torna-se, assim, uma exigência fundamental para a criação de um espaço digital mais justo e inclusivo. Nesse sentido, ressalta-se a importância da atuação do poder judiciário, cuja responsabilidade está em desenvolver e aplicar normas jurídicas eficazes, capazes de punir a produção e a difusão de conteúdos falsos que provoquem danos a grupos sociais específicos (Vosoughi *et al.*, 2018).

A desinformação não deve ser compreendida como um fenômeno neutro ou meramente vinculado à circulação de informações equivocadas. Conforme Pinheiro e Brito (2014), trata-se, antes, de uma ferramenta de poder simbólico, que atua na construção de narrativas destinadas a reforçar estereótipos, legitimar desigualdades e normalizar práticas de exclusão social. A desinformação gera ruídos comunicacionais e manipulação das

percepções coletivas, além de contribuir para estabelecer mecanismos de dominação simbólica e alienação social. Ao omitir ou distorcer dados, enfraquece a capacidade crítica dos indivíduos, favorecendo tanto a aceitação passiva de falsidades quanto a negação consciente de determinadas realidades. Dessa forma, acaba por servir aos interesses de grupos hegemônicos e colaborar com a perpetuação de estruturas sociais excludentes.

A proposta deste estudo é investigar de que maneira a desinformação contribui para a formação e o agravamento de atitudes preconceituosas. Para compreender essa relação, é fundamental, antes, examinar o conceito de preconceito, entendido como um conjunto de crenças, atitudes e comportamentos negativos dirigidos a indivíduos pertencentes a determinados grupos sociais, como sugere Silva, (2003). Nesse contexto, o preconceito pode ser compreendido como uma predisposição negativa em relação a pessoas associadas a certos segmentos sociais, definidos por características como raça, religião ou outros marcadores identitários relevantes. Trata-se de um julgamento desfavorável e infundado que afeta pensamentos, emoções e comportamentos, levando o sujeito a adotar atitudes discriminatórias e excludentes em relação ao outro (Goldstein, 1983, p. 50).

Conforme aponta Crochik (2011), o preconceito manifesta-se por meio de comportamentos e posturas que comprometem a convivência social e dificultam processos de inclusão. Essas manifestações podem ir desde uma aceitação superficial, marcada por aparente tolerância, até atitudes explícitas de hostilidade ou indiferença, estando diretamente ligadas a dinâmicas sociais de segregação, exclusão e marginalização.

Para aprofundar essa reflexão, o autor destaca que, desde a infância, somos ensinados a respeitar, admirar e valorizar os adultos com base em justificativas externas, geralmente relacionadas às normas de boa convivência e educação. Contudo, ao mesmo tempo

em que figuras de autoridade indicam quais comportamentos devem ser valorizados, elas também acabam, direta ou indiretamente, nos ensinando a rejeitar outros, contribuindo para a naturalização de padrões excludentes e preconceituosos (Crochik, 2011).

Sob essa ótica, tanto a desinformação quanto o preconceito representam obstáculos consideráveis à promoção da diversidade e à construção de relações sociais pautadas na justiça, na equidade e no respeito mútuo. A escola, como espaço central na formação do ser humano, também é atravessada por essas questões e, no contexto atual, precisa reavaliar e reinventar suas práticas educativas a fim de reafirmar sua função social transformadora. Diante desse cenário, este trabalho propõe refletir sobre o papel da instituição escolar no enfrentamento da desinformação e das atitudes preconceituosas alimentadas por discursos enganosos, com o objetivo de entender de que maneira a educação pode colaborar para a formação de indivíduos críticos, conscientes e comprometidos com a transformação social.

Narrativas falsas e realidades excludentes

Nesta seção, o estudo aborda a desinformação enquanto mecanismo de poder simbólico, analisando como ela contribui para a manutenção de preconceitos e a exclusão social. A investigação volta-se a compreender em que medida a escola pode exercer um papel estratégico na resistência e no enfrentamento crítico a esse fenômeno, especialmente no cenário atual. A reflexão propõe evidenciar como a distorção intencional da verdade é utilizada para justificar práticas discriminatórias e sustentar estruturas sociais opressoras.

A desinformação funciona como um recurso de dominação ao instaurar um ambiente de incerteza e manipulação, beneficiando interesses de grupos que detêm o controle sobre os meios de

comunicação e ocupam posições privilegiadas na sociedade. Esse recurso pode ser utilizado para disseminar ideias, valores e narrativas que reforçam a visão de mundo dessas elites, dificultando que a população distinga entre fatos e distorções. Ao impedir o acesso a informações confiáveis e fundamentadas, essa manipulação contribui para a consolidação de desigualdades e a alienação coletiva, comprometendo o engajamento político consciente e enfraquecendo a participação democrática (Pinheiro; Brito, 2014).

No contexto escolar, o preconceito assume múltiplas formas, expressando-se por atitudes que vão desde uma aceitação superficial até hostilidades explícitas. A chamada aceitação falsa acontece quando há uma tentativa aparente de inclusão, mas sem uma real compreensão ou valorização da alteridade. A hostilidade se manifesta em comportamentos discriminatórios e ofensivos direcionados aos que são percebidos como diferentes. Já a frieza, talvez a forma mais sutil e insidiosa de exclusão, aparece quando o outro é ignorado ou invisibilizado, dificultando o convívio respeitoso e a construção de vínculos genuínos (Crochik, 2011).

A criação de um ambiente escolar acolhedor e aberto ao diálogo pode ser uma estratégia eficaz para reduzir a polarização social. Ao garantir que os estudantes se sintam à vontade para compartilhar suas opiniões e escutar diferentes pontos de vista, a escola promove uma cultura de respeito e compreensão. Incentivar debates respeitosos e fortalecer valores como a tolerância e a solidariedade são ações fundamentais para consolidar vínculos humanos e a convivência democrática. Dessa forma, o espaço educativo atua como um importante mediador na superação de conflitos ideológicos, formando cidadãos com capacidade crítica e disposição para o diálogo construtivo em uma sociedade cada vez mais plural (Nagumo *et al.*, 2022).

No processo de enfrentamento do preconceito, torna-se essencial ampliar a experiência e o repertório linguístico dos indivíduos, favorecendo uma compreensão mais profunda da

diversidade humana. A vivência direta, o contato contínuo e a convivência são ferramentas fundamentais, sobretudo quando o preconceito não se origina de mecanismos psíquicos de defesa. Além disso, é necessário refletir sobre os fatores sociais e psicológicos que sustentam as atitudes discriminatórias, reconhecendo suas origens em processos de segregação, marginalização e idealização de padrões. De acordo com Crochik (2011), ao expandir essas experiências e compreensões, cria-se um caminho mais efetivo para o combate às práticas excludentes e para a promoção da verdadeira inclusão.

A propagação de informações falsas, incompletas ou manipuladas tem contribuído para a manutenção de estereótipos que reduzem a identidade de grupos historicamente marginalizados, como pessoas negras, indígenas, com deficiência e moradores de comunidades periféricas. Essas representações equivocadas, frequentemente reforçadas por contextos escolares, mídias e instituições, contribuem para consolidar visões preconceituosas que influenciam percepções e decisões sociais, dificultando o acesso pleno desses sujeitos à inclusão e ao reconhecimento de seus direitos.

Diante desse cenário, é imprescindível repensar o papel da educação no combate à desinformação que sustenta e intensifica práticas discriminatórias. Cabe à escola o compromisso de expandir as perspectivas dos estudantes, incentivando o desenvolvimento da empatia, do respeito às diferenças e da valorização da diversidade. Para isso, é necessário incorporar temas sensíveis e atuais ao cotidiano pedagógico, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e engajados na construção de uma sociedade mais justa e solidária (Barboza, 2022).

Nesse contexto, o ambiente escolar se apresenta como um espaço privilegiado para a construção de uma cidadania crítica. Ao incentivar discussões sobre preconceito, racismo, xenofobia e valorização da diversidade, a escola contribui para o

desenvolvimento de uma consciência ética e reflexiva. Além de estimular o respeito às diferenças, deve fomentar práticas inclusivas e combater as discriminações cotidianas, preparando os estudantes para analisar informações de forma crítica, questionar narrativas preconceituosas e atuar com responsabilidade social (Barboza, 2022).

A Escola no combate à desinformação e ao preconceito

Este estudo propõe uma análise crítica acerca do papel que a desinformação desempenha na geração e perpetuação de preconceitos. Refletir sobre as formas de exclusão ainda presentes nas esferas social e educacional implica investigar como essas narrativas excludentes são produzidas, disseminadas e internalizadas. Nesse processo, a educação surge como uma ferramenta essencial na desconstrução dessas construções simbólicas, sendo capaz de promover valores de inclusão, justiça e equidade.

Inspirada em uma pedagogia voltada para a transgressão, a atuação docente deve se orientar pela ruptura com padrões normativos que perpetuam desigualdades, tanto no ambiente escolar quanto na sociedade como um todo. Essa abordagem defende a criação de espaços educativos abertos, acolhedores e dialógicos, nos quais os estudantes possam compartilhar suas vivências, opiniões e identidades sem receio de julgamento ou exclusão. Conforme destaca Hooks (2013), é imprescindível incluir no currículo escolar perspectivas historicamente marginalizadas, reconhecendo a pluralidade cultural e assegurando uma representação justa. Trata-se, portanto, de fomentar uma educação crítica e transformadora, que incentive o aluno a questionar, resistir e alterar as estruturas opressivas que sustentam as desigualdades sociais.

A escola exerce um papel fundamental na formação de valores como o respeito, a tolerância e a cidadania. Cabe ao ambiente educativo estimular a reflexão sobre comportamentos e atitudes, incentivando o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais e humanas desde os primeiros anos de convivência. Esse processo educativo é essencial para combater preconceitos que, muitas vezes, são absorvidos ainda na infância. Ao promover discussões sobre diversidade, a escola amplia a consciência social dos estudantes, contribuindo para a redução de atitudes discriminatórias e colaborando com a construção de uma sociedade mais equitativa, democrática e inclusiva (Barboza, 2022).

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) inclui o campo jornalístico-midiático como uma dimensão relevante do currículo escolar. A proposta reconhece a importância da educação midiática como uma área transversal, voltada ao desenvolvimento de competências críticas, analíticas e comunicativas nos estudantes, preparando-os para interagir com o fluxo informacional contemporâneo. No entanto, autores como Spinelli e Santos (2019) alertam para os riscos de uma abordagem limitada, que pode reduzir a amplitude dessa formação caso a dimensão midiática fique restrita a conteúdos jornalísticos, comprometendo uma educação mais abrangente e integrada.

A BNCC ressalta a importância de formar professores preparados para lidar com os desafios impostos pela desinformação, para tanto, torna-se urgente investir na formação de professores para atender às demandas de uma sociedade em constante transformação, impulsionada pelas tecnologias digitais (BRASIL, 2018).

A ausência de docentes capacitados e com fundamentação teórica e prática para explorar o potencial das tecnologias digitais, os estudantes tendem a manter uma postura passiva diante da navegação na internet no contexto escolar, ainda que, fora dele, assumam papéis de protagonismo na produção de conteúdos. Essa

realidade envolve a adoção de práticas pedagógicas que estimulem o pensamento crítico, a reflexão e a leitura consciente do cenário midiático contemporâneo (Gonzaga *et al.*, 2023).

Para tanto, defende-se a integração de propostas interdisciplinares que favoreçam o desenvolvimento do letramento midiático, capacitando os estudantes a reconhecerem informações falsas, identificar manipulações e compreenderem o funcionamento dos meios de comunicação (BRASIL, 2018). Essa abordagem visa fortalecer a capacidade dos alunos de atuarem de maneira crítica frente à avalanche de conteúdos que circulam na sociedade (Spinelli; Santos, 2019).

De forma geral, a BNCC reconhece o papel estratégico da educação midiática no combate à desinformação, apontando sua implementação como indispensável para a formação de indivíduos críticos, conscientes e capazes de interagir com responsabilidade no ambiente informacional atual (Spinelli; Santos, 2019).

O letramento midiático é um conceito complexo e multifacetado, cujas interpretações variam de acordo com os diferentes grupos envolvidos, como pesquisadores, educadores, ativistas e o público em geral (Potter, 2010). Apesar das divergências terminológicas e conceituais, Bulger e Davison (2018) apontam que, de modo geral, o letramento midiático envolve um conjunto de competências que capacitam os indivíduos a interagir criticamente com os conteúdos disseminados pelos meios de comunicação.

Nesse sentido, o letramento midiático exerce um papel importante na identificação e no enfrentamento da desinformação, ao oferecer ferramentas analíticas que permitem aos sujeitos compreenderem e avaliarem criticamente o ecossistema informacional em que estão inseridos. Essa prática implica no desenvolvimento de habilidades como a verificação da autoria de conteúdos, a análise da credibilidade das fontes, a checagem da data de publicação, a comparação entre diferentes veículos e o uso de plataformas especializadas em verificação de fatos. O domínio

dessas estratégias torna os indivíduos mais capazes de discernir entre informações verídicas e conteúdos manipulados, contribuindo de forma significativa para a contenção da disseminação de notícias falsas (Nagumo *et al.*, 2022).

Entre as estratégias educacionais voltadas ao combate da desinformação, destaca-se a valorização da autoeficácia dos estudantes, especialmente no que diz respeito ao consumo e à disseminação de informações digitais - entendida como a confiança do indivíduo em sua própria capacidade de agir. Incentivar essa autoconfiança entre os jovens é, portanto, uma ação educativa relevante para promover o uso ético, consciente e crítico das plataformas digitais (Corbelli *et al.*, 2023).

Considerações Finais

A propagação descontrolada de desinformação, sem mediação crítica, favorece a consolidação de estigmas e visões discriminatórias sobre diversos grupos sociais. No contexto escolar, isso se reflete na ausência ou na apresentação distorcida de conteúdos que deveriam abordar, com seriedade, a diversidade étnico-racial, cultural, religiosa e de gênero.

Quando a escola falha em discutir criticamente as informações que circulam, tanto nas mídias quanto nas interações cotidianas, ela corre o risco de perpetuar preconceitos enraizados. Nesse cenário, crianças e adolescentes acabam formando suas percepções de mundo com base em fontes enviesadas ou manipuladas, o que pode resultar na exclusão de colegas considerados diferentes e até no silenciamento de suas próprias identidades.

Em tempos marcados pela polarização e pelo avanço de discursos negacionistas, a desinformação também se converte em arma política, usada para desacreditar movimentos sociais e sustentar visões conservadoras. Diante disso, torna-se urgente

repensar o papel da educação como espaço de resistência, capaz de promover uma leitura crítica da realidade, o respeito às diferenças e a valorização da multiplicidade de identidades.

Os resultados deste estudo reforçam que a desinformação ultrapassa os limites de um problema meramente técnico ou ligado à comunicação: trata-se de uma questão essencialmente política, que colabora ativamente para a manutenção de desigualdades sociais. Ao reproduzir estereótipos e invisibilizar identidades diversas, a desinformação torna-se cúmplice de práticas excludentes e preconceituosas.

Nesse contexto, cabe à educação assumir um papel protagonista no enfrentamento desse fenômeno, não apenas por meio de ações pedagógicas pontuais, mas com um posicionamento ético e politicamente engajado em favor da transformação social. Para isso, é fundamental que os currículos escolares incluam a valorização da diversidade, promovam práticas que estimulem o pensamento crítico e incentivem o respeito às diferenças. O desenvolvimento de uma escuta ativa e empática também se apresenta como um recurso essencial para romper com discursos excludentes e consolidar uma cultura educativa baseada na inclusão e na justiça social.

Referências

BARBOZA, Maria Eduarda Martins. O papel da educação no combate à desinformação, discriminação e xenofobia. In: BRAGA, Daniel L. S. (org.). **Pesquisas e inovações em ciências humanas e sociais: produções científicas multidisciplinares no século XXI**. 1. ed. São Paulo: Instituto Scientia, 2022. p. 443–493.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

BULGER, M.; DAVISON, P. The promises, challenges, and futures of media literacy. **Journal of Media Literacy Education**, Kingston, US, v. 10, n. 1, p. 1–21, 2018. Disponível em: <https://doi.org/ggh7zs>. Acesso em: 6 jun. 2025.

CORBELLI, Giuseppe; *et al.* Preventing prejudice emerging from misleading news among adolescents: the role of implicit activation and regulatory self-efficacy in dealing with online misinformation. **Social Sciences**, v. 12, n. 9, p. 470, ago. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/socsci12090470>. Acesso em: 9 jun. 2025.

CROCHIK, J. L. Preconceito e inclusão. **Webmosaica**, v. 3, n. 1, p. 32–42, 2011.

GOLDSTEIN, J. Psicologia social. Rio de Janeiro: **Guanabara**, 1983

GONZAGA DA SILVA, D.; BRAGA DE CASTRO, J.; AIRES DE CASTRO FILHO, J. A educação midiática e BNCC: uma revisão sistemática sobre seus impactos. **Teoria e Prática da Educação**, v. 26, n. 1, e65673, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/tpe.v26i1.65673>. Acesso em: 10 jun. 2025.

GRIZZLE, A.; MOORE, P.; DEZUANNI, M. **Alfabetização midiática e informacional: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias**. Brasília: Unesco, 2016.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LIMA, J. E. G.; *et al.* Remoção de conteúdos ilícitos e discursos de ódio na internet: desafios para a legislação brasileira. **Revista FT**, v. 29, n. 140, p. 50–51, nov. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.69849/revistaft/cl10202411052050>. Acesso em: 15 jun. 2025.

NAGUMO, E.; *et al.* Educação e desinformação: letramento midiático, ciência e diálogo. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 24, n. 1, p. 220–237, fev. 2022. Disponível em:

<https://doi.org/10.20396/etd.v24i1.8665292>. Acesso em: 11 jun. 2025.

PINHEIRO, M. M. K.; BRITO, V. P. Em busca do significado da desinformação. **DataGramZero**, v. 15, n. 6, 2014.

POTTER, W. J. The state of media literacy. **Journal of Broadcasting & Electronic Media**, Philadelphia, v. 54, n. 4, p. 675–696, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/08838151.2011.521462>. Acesso em: 8 jun. 2025.

SILVA, S. G. Preconceito no Brasil contemporâneo: as pequenas diferenças na constituição das subjetividades. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 23, n. 2, p. 2–5, jun. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000200002>. Acesso em: 6 jun. 2025.

SPINELLI, E. M.; SANTOS, J. A. Saberes necessários da educação midiática na era da desinformação. **Revista Mídia e Cotidiano**, v. 13, n. 3, p. 45–61, dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/rmc.v13i3.38112>. Acesso em: 10 jun. 2025.

VOSOUGHI, S.; *et al.* The spread of true and false news online. **Science**, v. 359, n. 6380, p. 1146–1151, mar. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1126/science.aap9559>. Acesso em: 8 jun. 2025.

NEURODIVERGÊNCIA: mitos e desinformação sobre as possíveis causas e consequências

Roberta Carvalho de Souza
Luiz Antônio Botelho Andrade

Introdução

A educação infantil é uma etapa fundamental da educação básica posto que ela ocorre em uma das janelas temporais de intensa atividade sináptica cerebral no âmbito do desenvolvimento humano. Embora o cérebro humano apresente uma certa plasticidade em termos de conexões sinápticas durante toda a vida, vários autores já demonstraram a existência de janelas temporais nas quais a neurogênese e a plasticidade são mais intensas e, portanto, são considerados períodos críticos do desenvolvimento, com consequências determinantes para o estabelecimento de certas configurações de médio e longo prazos, mas, também, de habilidades cognitivas. Embora o nosso interesse neste artigo se restrinja ao período da educação infantil, é importante saber que é durante a gestação que ocorre o processo de neurogênese, migração neuronal e formação inicial de sinapses que moldam a

formação correta da arquitetura cerebral, incluindo o tamanho do cérebro. Explica-se, assim, as consequências de infecções de gestantes com o vírus da Zika que, por apresentar tropismo para os neurônios em divisão, provocam microcefalia severa e duradora.

Após o nascimento, no período de zero aos três anos, conhecido também como “Primeira Infância”, ocorre uma intensa poda sináptica em um cérebro densamente celularizado e hiperconectado. Para se ter uma ideia desta hiperconectividade, as crianças de 2 a 3 anos de idade têm o dobro de sinapses nervosas em relação ao indivíduo adulto. Há se ressaltar, no entanto, que esta alta conectividade observada não significa maior destreza ou habilidade cognitiva, ao contrário, para andar e falar, por exemplo, algumas destas conexões têm que ser literalmente desfeitas e podadas e outras fortalecidas, segundo a regra de Hebb (1949), que explica como a experiência molda os circuitos neurais. Muitos fatores interferem nesta escultura cerebral, sejam eles de natureza biológica – nutricional e hormonal, e experiencial, ou seja, na relação do indivíduo com o meio. Experiência aqui deve ser entendida no seu sentido lato, ou seja, visual, sonora, linguística, afetiva etc. Uma interface importante que entrecruza e entrelaça o biológico com o experiencial é constituída pelas emoções, e, dentre elas, uma que fundamenta o nosso ser social – o amor (MATURANA, 1997). Como nos ensina o referido autor, o amor é a emoção básica que permite a aceitação do outro, enquanto legítimo outro, na convivência, e, portanto, não deve ser confundida com sentimento, nem mesmo com o amor cristão.

Outra janela importante do desenvolvimento é a infância, considerada como uma ocorrência temporal que vai dos 3 aos 12 anos de idade. Neste período, a poda sináptica continua ainda intensa, guiada pela experiência ou, como tivemos oportunidade de conceituar em um artigo recente – pela *experivivência*. Nesta janela do desenvolvimento ocorre diversas construções cognitivas como a

gramática, o refinamento motor e muitas funções executivas básicas, importantes para a convivência social.

Na esteira do desenvolvimento, outros períodos podem ser descritos como a adolescência, fase adulta e senilidade. Vale ressaltar que em todas estas fases podem ocorrer um certo grau de plasticidade neuronal. De uma forma geral, pode ser afirmado que as conexões que não são usadas são eliminadas e aquelas que são fortalecidas permanecem, relativamente, por longos períodos e, assim, são configuradas na topologia cerebral, dita normal. Dizemos relativamente porque vários fatores como infecções virais, doenças degenerativas e outras podem ainda provocar mudanças significativas nesta configuração dita normal ou neurotípica. Entender minimamente essas fases críticas é fundamental para os familiares, educadores e formuladores de políticas públicas, pois destaca a importância crucial de se investir em nutrição, estimulação adequada, jogos educativos e, especialmente uma educação de qualidade para todos os indivíduos, desde a mais tenra idade.

Dito isto, vale a pena conceituar o que se entende por neurodivergência. Este neologismo foi proposto pela socióloga australiana Judy Singer, em 1999, quando ela descreveu a grande variação natural do cérebro humano incluindo algumas condutas que não se enquadravam bem no que as pessoas definiam como normal ou neurotípico. A autora nos mostrou que não existe uma essência, ou normalidade absoluta, mas, sim, um espectro de normalidade. Neste sentido, o neurodivergente se enquadra em um espectro mais amplo daquele apontado como normal, definido em um contexto social, por uma comunidade de observadores. É importante afirmar, neste contexto, que ser neurodivergente não significa estar doente, mas, sobretudo, possuir uma outra condição, uma outra forma de estar no mundo. Assim, a neurodivergência abrange uma vasta gama de condições e transtornos como o Espectro Autista (TEA); Déficit de Atenção (TDAH); Dislexia; Síndrome de Tourette e ainda outros transtornos mais específicos de

aprendizagem. Do ponto de vista da diversidade humana, a pessoa com neurodivergência não deve ser entendida como um transtorno que deve ser eliminado do convívio humano ou curado. Enquanto sujeito portador de direitos, ela deve receber atenção especial da família e do estado em face desta variação neurológica que traz à baila desafios específicos, mas, também, singularidades. O foco muda da cura para a aceitação do outro, enquanto legítimo outro na convivência, tendo como grande aposta a inclusão e o amor, enquanto processos de natureza ética.

Em uma primeira síntese, podemos dizer que a neurodivergência é uma parte natural do espectro e da diversidade humana. Compreender suas causas multifatoriais ajuda a avançar na ciência, mas, sobretudo, no apoio adequado ao ser da criança e na construção de uma sociedade mais inclusiva que valorize as diferentes formas de pensar e experienciar amorosamente o mundo, com o outro.

Apesar do grande desconhecimento dos mecanismos básicos que provocam e conduzem a neurodivergência, a ciência vem avançando na compreensão de alguns de seus mecanismos. Assim, vários estudos apontam para uma combinação complexa de fatores genéticos e ambientais, descartando a ideia de uma causa única. Desta feita, não existe um "gene do autismo" ou "gene do TDAH". As pesquisas indicam que centenas de genes podem estar envolvidos, cada um contribuindo com um pequeno efeito. A combinação específica dessas variantes genéticas, associadas às condições ambientais, criam um campo epigenético de possibilidades. Dentre os fatores externos têm sido apontados agrotóxicos que podem atuar, diretamente, durante o desenvolvimento do cérebro ainda no útero, ou, indiretamente, intermediado por outros fatores endógenos, incluindo fatores de transcrição em alças epigenéticas. Outros são também apontados como infecções virais, medicamentos, poluição ou consumo de drogas, como o álcool.

O diagnóstico precoce de condições como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a dislexia, entre outros, é útil para o planejamento de intervenções que facilitam o progresso integral das crianças tanto no âmbito biológico quanto no cultural. Todavia, apesar dos avanços das neurociências, psicologia e educação inclusiva, a circulação de informações falsas e a persistência de hipóteses sem base científica ainda constituem barreiras para a identificação, diagnóstico correto e atendimento adequado dessas crianças, assim como o acolhimento de suas famílias.

Nesse panorama, Serrano sublinha que “os mecanismos de desinformação e manipulação são mais complexos que a mentira grosseira” (SERRANO, 2010, p.31). Nesta mesma linha de raciocínio, Brisola (2018), mostra que o cenário formado por uma rede de desinformação é muito mais efetiva para a manipulação de um grupo populacional do que uma mentira pontual. Assim, explicita o referido autor:

Não se trata de uma simples ação, e sim de um complexo de ações que constroem um cenário intencionalmente determinado. Desinformação envolve informação descontextualizada, fragmentada, manipulada, retirada de sua historicidade, tendenciosa, que apaga a realidade, distorce, subtrai, rotula ou confunde. A desinformação não é necessariamente falsa; muitas vezes, trata-se de distorções ou partes da verdade (BRISOLA. 2018 p.4)

Ademais, a desinformação pode originar estigmatização, exclusão social e inconvenientes no relacionamento entre as crianças neurodivergentes e seus pares, como também entre as famílias e as instituições escolares. Como nos apontam Amaral (2021) e Aranha

(2009), a perpetuação desses mitos compromete não só a qualidade da educação, mas, também, o exercício pleno dos direitos sociais e garantias constitucionais dessas crianças, como o direito à saúde, ao cuidado e à educação que estão previstos no parágrafo único do Art. 6º da Constituição Federal de 1988.

Isto posto, o presente artigo tem como objetivo analisar os mitos mais comuns que envolvem as causas dos transtornos e deficiências em crianças neurodivergentes, discutindo os impactos da desinformação no processo de descoberta do diagnóstico e nas ações e métodos utilizados no sistema de ensino-aprendizagem. A partir de uma pesquisa teórica que abrange contribuições da neurociência, psicologia do desenvolvimento, educação inclusiva e estudos das representações sociais, busca-se promover um debate crítico que fortaleça a compreensão e o acolhimento dessas crianças.

O estudo ainda investiga a importância da formação continuada docente e da construção de redes interdisciplinares envolvendo professores, famílias e profissionais de saúde, como uma das estratégias pertinentes para o combate a desinformação. A valorização da escuta sensível e do diálogo qualificado é apresentada como caminho para a construção de ambientes educacionais que valorizem a diversidade, promovam o respeito e a participação de todos os envolvidos no processo.

Por fim, a relevância dessa pesquisa está nos benefícios da descoberta da identificação precoce de um diagnóstico correto para o aprimoramento das metodologias aplicadas na Educação Infantil. Esse campo, que demanda cada vez mais atenção, visa assegurar que todas as crianças, independentemente de suas diferenças neurológicas, tenham alcance a uma educação equitativa e de qualidade.

A construção social dos mitos sobre as causas dos transtornos e deficiências

O conhecimento sobre os transtornos e deficiências em crianças neurodivergentes ultrapassa o campo médico e biológico, inserindo-se no contexto social, cultural e histórico. Ressalta-se que maneira como um grupo de indivíduos constrói concepções sobre as diferenças neurológicas está, por vezes, impregnada por mitos, representações e convicções sobre o que acredita ser verdade, influenciando as percepções, pensamentos e condutas.

Historicamente, a deficiência foi entendida sob um conjunto de diferentes teorias, métodos e suposições que orientaram a pesquisa e a prática. Esses conceitos variaram desde explicações religiosas até abordagens biomédicas e sociais. Aranha (2009) nos relata, por exemplo, que por muito tempo as pessoas com necessidades especiais foram julgadas como “impuras” e indignas do perdão divino, sendo a deficiência vista como resultado de castigos celestes ou falhas morais, o que contribuía para o estigma, a segregação e exclusão social desses indivíduos. Essas narrativas, enraizadas em valores culturais e religiosos, ainda hoje transpassam parte do imaginário coletivo e sugestionam as atitudes segregacionistas no que se refere a neurodivergência.

O abandono parcial desses modelos biomédicos, que enfatizavam causas puramente genéticas, trouxe avanços significativos nos diagnósticos, tratamentos e aproveitamento de potencialidades dos indivíduos no entorno social. De acordo com Maturana (1997,1998), o modo como vemos, analisamos e interpretamos o mundo sofre influências das redes de conversação e dos contextos socioculturais em que estamos inseridos. Dessa forma, os discursos difundidos em uma sociedade sobre a neurodivergência e os transtornos do desenvolvimento intervêm na forma como famílias, professores e a própria comunidade escolar percebem e respondem às necessidades das crianças.

Quando esses discursos são atravessados por mitos, preconceitos e desinformação, o resultado é um impacto negativo no reconhecimento dos sinais clínicos e na escassez da implantação de técnicas educativas inclusivas. Para Maturana (1998), o conhecimento é um fenômeno construído num processo contínuo de construção e reconstrução, através das conversações e interações que compõem o nosso viver social. Considerando isso, a maneira como as famílias, escolas e comunidades discutem e interpretam os transtornos do neurodesenvolvimento interferem de maneira ativa no pensar e no fazer pedagógico, assim como nos processos de inclusão. Logo, quando esses discursos são moldados por desinformação, os mitos tendem a se perpetuar, instigando, de maneira negativa, as etapas e ações necessárias para garantir que as crianças neurodivergentes tenham oportunidades igualitárias no campo educacional.

Nesse cenário, Gomes e Farias (2018) apontam que essas representações sociais, que incluem ideias tais como: “a deficiência é culpa dos pais” contribuem para a estigmatização e a exclusão, atrapalhando o reconhecimento das necessidades reais das crianças. Esses pensamentos distorcidos produzem entraves para a aquisição de serviços especializados e para a criação de ambientes escolares acolhedores e inclusivos.

Outro ponto de vista a ser analisado refere-se à influência das mídias e das redes sociais na propagação de informações falsas ou simplificadas. Em um mundo cada vez mais conectado e globalizado, a circulação rápida de conteúdos não verificados e sem controle social podem, no limite, reforçar e propagar preconceitos e desinformação, ampliando os problemas para educadores e famílias.

Por fim, é importante reconhecer que os mitos que envolvem os diagnósticos e os tratamentos a respeito da neurodivergência não são apenas fruto da ignorância de alguns indivíduos, mas, também, de grupos negacionistas e fundamentalistas que buscam manipular as pessoas pelo medo. Em decorrência disso, o trabalho educativo,

deve ser sensível a essas dimensões, promovendo a desconstrução gradual dessas crenças por meio de informação qualificada, baseada em fontes confiáveis, verificadas e apresentada como material de divulgação científica para o público, em geral.

Impactos da desinformação no diagnóstico e na inclusão escolar

A desinformação sobre os transtornos do neurodesenvolvimento constitui uma barreira expressiva para o diagnóstico precoce e para a efetivação da inclusão escolar, manifestando-se em múltiplos níveis e abalando famílias, professores e profissionais da saúde. O diagnóstico precoce, é valioso para que as interferências terapêuticas e pedagógicas, que se fizerem necessárias, possam ser implementadas em tempo oportuno, permitindo que a criança desenvolva suas potencialidades e minimize os impactos decorrentes das dificuldades próprias dos transtornos (SILVA; MENEZES, 2021).

Entretanto, a desinformação, alimentada pelo negacionismo estrutural, se recusa a aceitar os sintomas e as avaliações especializadas. Assim, famílias persuadidas por mitos, como o de que “a criança vai crescer e vencer sozinha” ou que “o diagnóstico é um rótulo que limita a criança”, tendem a adiar o acompanhamento médico e psicológico. Essa procrastinação dificulta a identificação dos sinais precoces e o encaminhamento para o tratamento e mediações indicadas, comprometendo a qualidade de vida da criança e a sua inserção escolar (PAIVA; LIMA, 2022).

Salienta-se que, nas instituições educacionais, a falta de conhecimento qualificado sobre os transtornos provoca insegurança nos professores e profissionais de educação que, por vezes, não sabem como identificar os sinais de neurodivergência e/ou como adaptar suas ações para promover a aprendizagem sócio emocional e cognitiva das crianças. Por conseguinte, constata-se que, o desconhecimento acarreta a reprodução de estereótipos e

preconceitos, que, em última análise, estimulam atitudes excludentes, mesmo que inconscientes (MANTOAN, 2015).

Essa situação resulta em métodos de ensino que não consideram a neurodiversidade da sala de aula, ou seja, ocorre uma uniformização e controle dos corpos e todos os alunos são tratados de um modo igual, desconsiderando suas particularidades, ritmos e estilos de aprendizagem. Consequentemente, também não se observam as necessidades individuais das crianças neurodivergentes, levando à exclusão curricular e social. De forma ainda mais grave, as crianças que apresentam comportamentos ou formas de aprendizagem atípica podem ser rotuladas como “desobedientes”, “preguiçosas” ou “difíceis”, o que reforça o isolamento, estigma e a baixa autoestima. (GOMES; FARIAS, 2018).

Nessa perspectiva, o estigma produzido pela desinformação impacta de forma pessimista a autoestima das crianças neurodivergentes, atingindo seu bem-estar emocional e social. Como consequência, a percepção negativa de colegas, familiares e educadores contribui para sentimentos de inadequação, ansiedade e baixa autoconfiança, que podem comprometer o desempenho escolar e as relações interpessoais dessas crianças (GOMES; FARIAS, 2018).

Outrossim, a desinformação inibe a criação de espaços acolhedores e inclusivos que promovam dinâmicas de pertencimento e valorização da diversidade, indispensáveis para o amadurecimento sócio emocional das crianças. Cada vez mais fica latente a necessidade de estimular, ao máximo, a capacidade dos indivíduos de entender e gerenciar suas próprias emoções, quanto o de construir relacionamentos saudáveis, tomar decisões responsáveis e de se adaptarem até a adaptar-se às diferentes situações conflitivas.

Em outras palavras, a falta de compreensão e apoio às crianças neurodivergentes em espaços e dinâmicas adequadas pode levar ao isolamento social e ao aumento do risco de problemas

emocionais, como depressão e ansiedade, durante a infância e adolescência.

Desta maneira, o enfrentamento das dificuldades associadas aos transtornos do neurodesenvolvimento depende da articulação e do trabalho colaborativo entre família, escola e profissionais da saúde. Essa colaboração envolve a troca de informações e a construção de um projeto terapêutico e pedagógico singulares para se alcançar o objetivo comum, - a busca por soluções conjuntas para os problemas que desafiam as crianças neurodivergentes e suas famílias.

Nesse panorama, a desinformação prejudica esse trabalho colaborativo quando semeia desconfiança e medo nas pessoas, dificultando, assim, as relações interpessoais entre os profissionais da educação e o importante trabalho de acolhimento para com os neurodivergentes. Uma outra consequência negativa do compartilhamento de informações incorretas sobre as causas e implicações dos transtornos é a fragilização da rede de apoio à criança, fundamental para o seu desenvolvimento integral (FREITAS; OLIVEIRA, 2020).

Diante desse quadro, evidencia-se a necessidade da implementação de políticas públicas que garantam formação integrada e continuada para os profissionais da saúde e da educação, de modo a reduzir os impactos da desinformação na sociedade, favorecendo a atualização contínua e o aperfeiçoamento de competências para o atendimento inclusivo.

Brisola (2018) nos alerta que:

“desinformação é um fenômeno que vai além das discussões sobre fake news, incluindo todas as formas de informações falsas, imprecisas ou enganosas, formuladas, apresentadas e divulgadas com o objetivo de

causar intencionalmente danos públicos ou com fins lucrativos” (BRISOLA, 2018, p.xxx).

A partir deste entendimento enfatiza-se que a implantação de programas educativos, campanhas de sensibilização e a disponibilização de materiais didáticos baseados em evidências científicas contribuem para o aprimoramento do diagnóstico dos transtornos neurodivergentes, assim como, para o aperfeiçoamento das metodologias pedagógicas que possam garantir o direito à educação inclusiva e de qualidade para todos (OMS, 2023; IBGE, 2022).

Os mitos mais comuns sobre as causas dos transtornos neurodivergentes

A persistência dos mitos sobre as causas dos transtornos e deficiências em crianças neurodivergentes representa uma das barreiras para a efetivação de um diagnóstico correto e para a construção de metodologias inclusivas. Esses mitos, muitas vezes ancorados em tradições culturais, religiosos e sociais, perpetuam estigmas e desinformação, dificultando a compreensão dos transtornos do neurodesenvolvimento.

Dentre estas desinformações, fruto do negacionismo científico, podemos destacar que, em meio aos mitos mais disseminados está - vacinas causam autismo – a falsa associação entre a vacina e o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esse equívoco teve origem em um estudo falso publicado na década de 1990. Embora o caso tenha sido estudado, combatido e retratado, o impacto negativo que ele causou permanece até hoje (PAIVA; LIMA, 2022).

Assim, o medo gerado na população cria resistência à vacinação e, por consequência, várias doenças infecciosas que já estavam controladas, como o sarampo, ressurgem em nosso país como surtos ou até mesmo com o risco de novas epidemias.

Ademais, a perpetuidade desse mito segue alimentando dúvidas e afastando as famílias dos órgãos de prestação de serviços de saúde e de informações confiáveis sobre as vacinas, além de criar impedimentos para a aceitação do diagnóstico de TEA e para os tratamentos adequados.

O castigo divino - deficiência é castigo divino ou consequência de pecado - é mais um mito plantado sobre as causas dos transtornos neurodivergentes. Essas explicações religiosas, implantadas para controle e manipulação dos crentes, não apenas desconsideram os avanços científicos sobre o conhecimento do neurodesenvolvimento, mas também reforçam o estigma e a segregação social das crianças e de suas famílias (BATISTA; SANTOS, 2020). Ou seja, tal visão moralista e preconceituosa corrobora com a exclusão e o isolamento social das crianças neurodivergentes e dificulta a elaboração de espaços que promovam o bem-estar, a segurança e a valorização de cada indivíduo, independentemente de suas características ou necessidades.

Também se destaca o mito de que os transtornos do neurodesenvolvimento seriam decorrentes de falhas parentais ou de ambientes familiares considerados "desestruturados". Esse mito propaga que os transtornos das crianças neurodivergentes decorrem de falhas na maneira como foram educadas por seus pais e/ou responsáveis. Fala-se da "mãe geladeira", que atribuía o autismo a supostas deficiências afetivas maternas, ou da mãe controladora em suas criações ou da ausência de disciplina rígida para com as crianças, ou, ainda, pela convivência em ambientes familiares "desestruturados". O termo "desestruturados" não está sendo usado aqui em referência a uma família que não tem estrutura, mas, sim, a uma dinâmica familiar envolta em conflitos constantes. Ainda que a falta de comunicação familiar, apoio emocional, abandono, negligência, violência doméstica, e conflitos de toda ordem possam de fato, desencadear vários problemas nas crianças, eles, por si só, não são as principais causas da neurodivergência.

Essas concepções incorretas acarretam, muitas vezes, uma culpa indevida nos pais, comprometendo as relações familiares e o suporte à criança (SOUZA; CAVALCANTI, 2019). Deve ficar claro, no entanto, que a falta informação adequada, associada a uma dificuldade de comunicação no seio da família pode dificultar a observação de sinais básicos que indicam a necessidade de uma avaliação especializada, atrasando possíveis mediações no campo educacional e da saúde.

Outra forma recorrente de desinformação refere-se à crença de que com o avanço das tecnologias, a popularização dos dispositivos digitais e o uso crescente de telas pelas crianças suscitou-se mais um mito - excesso de uso de tecnologia causa transtornos - a tendência de culpar o uso excessivo de telas para o surgimento dos transtornos neurodivergentes.

Sob esse ponto de vista, vale ressaltar que, embora o uso inadequado de tecnologia possa influenciar aspectos comportamentais indesejáveis e arriscados para as crianças, como visto recentemente na mídia com o excelente trabalho jornalístico do Youtuber Felca sobre a “adultização” e exploração sexual das crianças, não existem evidências científicas que apontem o uso excessivo das telas como causa direta dos transtornos (OLIVEIRA, 2020). Portanto, a disseminação desse mito pode desviar a atenção das verdadeiras necessidades das crianças e limitar o diálogo sobre o uso saudável e orientado das tecnologias da informação.

Desta forma, observa-se que a manutenção desses mitos – vacinas como causadoras de autismo, deficiências como castigo divino, falhas parentais como determinantes e o uso de tecnologia como fator causal – revela não apenas o impacto do negacionismo científico, mas também a persistência de narrativas excludentes que operam na produção de culpabilização, medo e estigmatização. Superar tais concepções demanda investimento em políticas públicas de informação qualificada, formação docente pautada em

evidências científicas e fortalecimento de práticas sociais inclusivas que reconheçam a pluralidade das formas de ser e estar no mundo.

Implicações da desinformação no ambiente escolar

A desinformação que circunda os transtornos neurodivergentes possui efeitos profundos, contínuos e diversificados no ambiente escolar, impactando o diagnóstico, as mediações, as práticas pedagógicas e as relações interpessoais. O fenômeno não se restringe à circulação de informações equivocadas, mas envolve também interpretações distorcidas, crenças populares e estigmas que influenciam a percepção de professores, colegas, gestores e familiares. Nesse aspecto, a busca pela compreensão das implicações da desinformação é primordial para a construção de práticas educacionais inclusivas e fundamentadas em evidências científicas.

Um dos impactos refere-se ao atraso no diagnóstico e, por consequência, na intervenção precoce. O desconhecimento aliado a circulação dos diversos mitos que rodeiam as causas dos transtornos neurodivergentes prejudicam o reconhecimento dos sinais precoces dos transtornos, levando ao atraso no encaminhamento para avaliação clínica especializada (SILVA; MENEZES, 2021). Em muitos casos, a demora do diagnóstico compromete a evolução cognitiva, social e emocional da criança, pois implica no atraso do início das intervenções básicas, que são julgadas como mais eficientes quando começadas nos primeiros anos de vida. Logo, a desinformação não apenas atrasa processos de identificação, mas também dificulta a possibilidade de um desenvolvimento mais pleno e adaptado às necessidades da criança.

Outro fator de destaque diz respeito ao preparo insuficiente dos profissionais da educação. Muitos educadores não possuem formação específica para lidar com a diversidade neuropsicológica, o que resulta em insegurança e na adoção de estratégias pedagógicas inadequadas ou padronizadas (MANTOAN, 2015). Esse

ponto revela preocupação, pois a falta de formação especializada desses profissionais da educação concorre para aplicação de métodos pedagógicos que não respeitam as especificidades de cada uma das crianças neurodivergentes, prejudicando a inclusão, limitando seu acesso a experiências educativas significativas e o progresso do seu processo de ensino-aprendizagem.

Ademais, a estigmatização e a exclusão social também configuram como consequências da desinformação. A vinculação e propagação de informações incorretas reforçam preconceitos e estereótipos negativos, que se manifestam em atitudes excludentes por parte de colegas, professores e até da equipe gestora (GOMES; FARIAS, 2018). Dessa forma, crianças neurodivergentes podem ser alvo de bullying, discriminação e isolamento social, situações que podem prejudicar a autoestima, o bem-estar e o engajamento escolar dessas crianças.

Consequentemente, a escola, em vez de se consolidar como espaço de acolhimento e desenvolvimento, pode transformar-se em um ambiente de exclusão, perpetuando desigualdades e fragilizando a construção de uma cultura de respeito à diversidade. Ressalta-se ainda que, a relação entre família e escola também sofre impactos da desinformação. Visto que, as informações equivocadas podem criar empecilhos nos laços entre famílias e escolas, dificultando o diálogo e a cooperação necessárias para o desenvolvimento integral da criança (FREITAS; OLIVEIRA, 2020).

Nessa perspectiva, salienta-se que, desconfianças sobre as causas dos transtornos neurodivergentes, a falta de uma comunicação aberta, de envolvimento familiar, assim como interpretações distorcidas sobre o diagnóstico e quais medidas educacionais e terapêuticas devem ser adotadas, podem comprometer a construção de uma rede de apoio sólida e vínculos de confiança e afetividade entre a família e a escola, núcleos fundamentais para o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional, social, moral e linguístico da criança. Em vista disso, a desinformação

pode gerar não apenas barreiras pedagógicas, mas também emocionais e relacionais, que enfraquecem a corresponsabilidade da família e da escola no processo educativo.

Portanto, a desinformação no ambiente escolar provoca uma cadeia de implicações que afetam desde a identificação precoce até a qualidade das interações sociais e institucionais. Questões como: atrasos no diagnóstico, insuficiência formativa dos professores, reforço de estigmas e prejuízos nas relações entre família e escola constituem fatores que, interligados, intensificam a exclusão e dificultam a implementação de práticas efetivamente inclusivas. A abordagem e às ações necessárias para lidar com esses obstáculos exige não apenas a valorização do conhecimento científico, mas também a criação de políticas de formação docente, campanhas de conscientização e fortalecimento das redes de apoio, de modo a consolidar a escola como espaço de acolhimento, equidade e respeito à diversidade.

Estratégias de enfrentamento e promoção de informação qualificada

A desinformação que transpassa o diagnóstico e o entendimentos dos transtornos neurodivergentes exige soluções organizadas e multifacetadas, em particular, na conjuntura da Educação Infantil, onde a detecção precoce e o acolhimento são primordiais. Para enfrentar esse problema, é preciso implementar medidas que envolvam a formação docente inicial e continuada, o fortalecimento das redes de apoio, a sensibilização social e a valorização do conhecimento científico.

Primeiramente, no que tange à formação docente, destaca-se que a formação acadêmica inicial dos professores, normalmente, não contempla conteúdos específicos sobre neurodiversidade, diagnóstico precoce e práticas inclusivas. Por essa razão, a formação continuada torna-se uma ferramenta primordial para atualização profissional e reflexão crítica dos docentes, conforme prevê a Base Nacional Comum Curricular ao contribuir com ações e políticas

referentes “à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (MEC, 2018). Nesse sentido, os programas que integrem aspectos da neurociência, da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia inclusiva possibilitam que os docentes compreendam as singularidades das crianças e desenvolvam metodologias adequadas, promovendo um rico ambiente de ensino-aprendizagem. (MANTOAN, 2015; SILVA; MENEZES, 2021).

De igual maneira, a sensibilização para a importância do diagnóstico precoce e da escuta ativa das famílias favorece a construção de um vínculo de confiança, precioso para o êxito do processo educativo dos estudantes. Da mesma forma, os cursos de capacitações continuadas e espaços abertos de roda de conversa e de discussão colaborativa podem auxiliar na redução de preconceitos e promover a disseminação de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Em segundo plano, o enfrentamento dos mitos e da desinformação requer a construção de redes Inter setoriais que integrem as áreas da educação, da saúde e da assistência social. Isto é, a promoção de parcerias interdisciplinares que promovam o diálogo constante entre professores, especialistas da saúde (neurologistas, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais) e familiares possibilitando uma avaliação mais precisa e um acompanhamento integral das crianças (CAMPOS; SOUZA, 2019).

Ademais, essa articulação proporciona ações de intervenção precoce, ampliando o alcance a recursos e técnicas personalizadas que respeitam as necessidades individuais de cada criança. E ainda, o trabalho colaborativo e a cooperação interprofissional podem ajudar no avanço de políticas públicas que promovam a inclusão e a equidade no ambiente escolar.

Outra estratégia a ser considerada é a escuta qualificada das famílias, pois são elas as protagonistas no processo de identificação e acompanhamento dos transtornos neurodivergentes. Reconhecer e valorizar seus saberes, emoções e expectativas é fundamental para construir uma relação de parceria com as escolas (FREITAS; OLIVEIRA, 2020). Nessa ótica, os espaços de escuta qualificada, tais como: reuniões, grupos de apoio e oficinas interativas, podem fortalecer os vínculos entre as famílias e a escola, diminuindo resistências e dúvidas, além de promover um diálogo aberto uma abordagem colaborativa centrada no bem estar da criança.

Essa participação ativa das famílias também colabora na desconstrução de mitos, ao propiciar oportunidades de troca de informações confiáveis entre os gestores, professores e responsáveis, além de favorecer o compartilhamento de experiências entre a comunidade escolar.

Diante do exposto, outro foco a ser explorado é a promoção de campanhas educativas de sensibilização com linguagem clara e objetiva, dirigidas a professores, famílias e comunidade escolar como um recurso para desarticular mitos e combater a desinformação. Esses materiais didáticos, associadas a palestras, rodas de conversa e recursos digitais, elaborados com base em evidências científicas, ampliam o conhecimento e sensibilizam para a neurodiversidade (IBGE, 2022; OMS, 2023).

Sendo assim, vale salientar que, essas iniciativas devem ser contínuas e adaptadas às especificidades locais, considerando a diversidade cultural e social dos público-alvo envolvido. Pois, incentivando a divulgação de fontes confiáveis de informação caminha-se na direção para fortalecer a cultura da inclusão e do respeito à diversidade.

Nessa direção, materiais didáticos, palestras, rodas de conversa e recursos digitais, elaborados com base em evidências científicas, ampliam o conhecimento e sensibilizam para a neurodiversidade (IBGE, 2022; OMS, 2023). Portanto, tais iniciativas devem ser

contínuas e adaptadas às especificidades culturais e sociais dos públicos envolvidos, de modo a incentivar a circulação de informações confiáveis e a consolidar uma cultura de inclusão e respeito à diversidade.

Considerações finais

A educação infantil representa uma etapa da educação básica significativa para o desenvolvimento humano, pois é, durante esses primeiros anos de escolaridade que se produzem conhecimentos valiosos para o aprendizado, socialização e construção da identidade. Nesse cenário, a inclusão de crianças neurodivergentes – aquelas cujas formas de funcionamento neurológico diferem do padrão conceituado típico – apresenta questões desafiadoras para docentes, famílias e sistemas educacionais. Dentre esses, o estudo mostrou como a presença contínua da desinformação e dos mitos relacionados às causas dos diversos transtornos e deficiências podem afetar o neurodesenvolvimento infantil (cognitivo, emocional e social).

Nesse cenário, a desinformação sobre o diagnóstico de crianças neurodivergentes e os mitos relacionados às causas dos diversos transtornos e deficiências constituem barreiras significativas para a efetivação da inclusão escolar e para o desenvolvimento integral dessas crianças. O presente artigo evidenciou que, apesar dos avanços científicos e das políticas públicas, persistem concepções errôneas que prejudicam o acolhimento, a intervenção precoce e o exercício dos direitos fundamentais.

Com o intuito de solucionar essas questões busca-se o trabalho colaborativo e a atuação articulada de educadores, profissionais de saúde, famílias e gestores públicos, com foco na formação continuada, na construção de redes interdisciplinares e na valorização do conhecimento científico. A escola, como espaço de socialização e aprendizagem, deve assumir o compromisso ético de

promover ambientes acolhedores e inclusivos, que respeitem e celebrem a diversidade neurológica.

A transformação social passa pelo enfrentamento dos preconceitos ligados a neurodivergência, assim como, pela promoção da informação qualificada com capacidade de desarticular estigmas e fortalecer a justiça educacional. Vale destacar que, reconhecer a neurodiversidade é respeitar o potencial de cada criança, valorizando sua singularidade e garantindo seu direito ao pleno desenvolvimento em todas as áreas da vida, incluindo os aspectos físicos, intelectuais, sociais e emocionais.

Em suma, o caminho para uma educação verdadeiramente inclusiva depende do compromisso coletivo de desconstruir mitos e construir saberes, pautados no respeito, na ciência e na escuta sensível, configurando-se como um processo contínuo de aprendizagem mútua e transformação social.

Referências

AMARAL, M. A. **Neurodiversidade e práticas inclusivas na infância**. São Paulo: Cortez, 2021.

ARANHA, M. S. **Educação inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?** São Paulo: Moderna, 2009.

BATISTA, C. F.; SANTOS, D. C. **Crenças religiosas e deficiência: entre o estigma e a inclusão**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 26, n. 4, p. 623-640, 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Art. 6º. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 agosto. 2025.

BRISOLA, Anna; BEZERRA, Arthur Coelho. **Desinformação e circulação de "fake news": distinções, diagnóstico e reação.** In: XIX Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (XIX ENANCIB). 2018.

CAMPOS, R. L.; SOUZA, M. T. **Interdisciplinaridade e inclusão escolar: perspectivas e desafios.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 32, p. 1-18, 2019.

DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano.** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FREITAS, D. L.; OLIVEIRA, R. M. **Parceria escola-família e o processo de inclusão.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 41, p. 1-20, 2020.

GOMES, M. A. C.; FARIAS, C. S. **Estigma e deficiência: representações sociais de professores da educação infantil.** Revista Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 289-296, 2018.

HEBB, D. O. **The Organization of Behavior: A Neuropsychological Theory.** New York: Wiley & Sons, 1949.

IBGE. **Pessoas com deficiência: um panorama da inclusão.** Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

MATURANA, H. **A ontologia da realidade.** Belo Horizonte: UFMG, 1997.

MATURANA, H. **A ontologia do observar**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MEC. **Base Nacional Curricular Comum**. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2qNMk2N>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

OLIVEIRA, M. K. **Desenvolvimento humano e educação: uma abordagem histórico-cultural**. São Paulo: Cortez, 2020.

OMS. **Relatório mundial sobre deficiência**. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2023.

PAIVA, C. H. A.; LIMA, J. G. **Vacinação e fake news: o caso da falsa relação entre vacina e autismo**. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 38, n. 3, p. e00172421, 2022.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: AMGH, 2013.

SERRANO, P. **Desinformação: como os meios de comunicação ocultam o mundo**. Rio de Janeiro: Espalhafato, 2010.

SILVA, F. R.; MENEZES, L. P. **Diagnóstico precoce e práticas inclusivas na educação infantil**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 27, n. 2, p. 239-256, 2021.

SINGER, J. **Why can't you be normal for once in your life? From a 'problem with no name' to the emergence of a new category of difference**. In: Disability Discourse, 1999. p. 59-67.

SOUZA, A. F.; CAVALCANTI, R. M. **Genética e neurodesenvolvimento: contribuições para o campo da educação**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 24, e240054, 2019.

SOUZA, G.;SILVA, T. (organizadores). **Enfrentando deepfakes** [livro eletrônico], 1.ed., Brasília, DF : Desvelar, 2025.

(DES)INFORMAÇÃO EM FOCO: autismo, vida adulta e os desafios no mundo do trabalho

Juliana Gonçalves Muniz dos Santos
Luiz Antônio Botelho Andrade

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurodesenvolvimental que, embora amplamente estudada na infância, ainda enfrenta invisibilidade significativa na fase adulta, especialmente no que diz respeito à inserção no mercado de trabalho. A transição para a vida adulta representa um momento crítico para pessoas autistas, marcado por desafios que vão desde o diagnóstico tardio até a ausência de políticas públicas eficazes que promovam inclusão e autonomia (Courte Junior *et al.*, 2024). A desinformação sobre o autismo adulto contribui para estigmas persistentes, dificultando o reconhecimento das potencialidades desses indivíduos e a construção de ambientes laborais acessíveis. Muitos empregadores desconhecem as adaptações razoáveis previstas em lei, e há uma carência de formação específica para lidar com a neurodiversidade no contexto profissional (Ribeiro *et al.*, 2023).

Este artigo tem como objetivo analisar os impactos da desinformação sobre o autismo na vida adulta, com foco nos

desafios enfrentados no mundo do trabalho. A proposta é discutir como a falta de conhecimento e preparo institucional afeta a inclusão de adultos autistas, além de apresentar estratégias baseadas em evidências para promover ambientes mais acolhedores e produtivos. A justificativa para este estudo reside na necessidade urgente de ampliar o debate sobre o autismo para além da infância, reconhecendo que adultos autistas também demandam suporte, visibilidade e oportunidades. A literatura recente aponta para uma lacuna significativa na abordagem intersetorial do TEA na fase adulta, especialmente no Brasil (Oliveira *et al.*, 2022).

A estrutura do artigo está organizada da seguinte forma: após esta introdução, será apresentada uma revisão teórica sobre o autismo na vida adulta e os principais obstáculos enfrentados no mercado de trabalho. Em seguida, serão discutidos os resultados de estudos recentes e propostas de intervenção. Por fim, serão apresentadas as considerações finais, com sugestões para políticas públicas e práticas inclusivas.

Autismo e vida adulta: uma perspectiva emergente

Historicamente, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi associado predominantemente à infância, com foco em intervenções precoces e desenvolvimento escolar. No entanto, a crescente conscientização sobre o diagnóstico tardio e a continuidade das necessidades ao longo da vida tem impulsionado estudos sobre o autismo na fase adulta (Courte Junior *et al.*, 2024). Adultos autistas frequentemente enfrentam barreiras invisíveis, como a falta de compreensão social, ausência de suporte institucional e estigmas que dificultam sua autonomia e inclusão.

Segundo o estudo de Ribeiro *et al.* (2023), há uma carência significativa de políticas públicas voltadas para adultos com TEA, especialmente no que se refere à saúde mental, socialização e empregabilidade. A revisão integrativa realizada por esses autores identificou que a maioria dos adultos autistas não recebe

acompanhamento adequado após a fase escolar, o que contribui para o isolamento social e o agravamento de comorbidades psiquiátricas.

Desinformação e estigma no mercado de trabalho

A inserção de adultos autistas no mundo do trabalho é um dos maiores desafios enfrentados por essa população. A desinformação sobre o espectro autista contribui para a perpetuação de estereótipos, como a ideia de que pessoas com TEA são incapazes de trabalhar em equipe ou assumir responsabilidades complexas. Essa visão reducionista ignora a diversidade de perfis dentro do espectro e as habilidades únicas que muitos autistas podem oferecer (Oliveira *et al.*, 2022).

Além disso, o ambiente laboral raramente está preparado para receber profissionais neurodivergentes. Falta capacitação dos gestores, adaptações razoáveis e políticas de inclusão efetivas. Como destaca o artigo da Revista FT (2024), os apoios devem ser individualizados e focados na modificação do ambiente, e não na tentativa de “normalizar” o comportamento do indivíduo.

Caminhos para a inclusão

A literatura recente aponta para a necessidade de uma abordagem multifacetada que envolva a conscientização pública sobre o autismo adulto; a formação de profissionais em saúde, educação e gestão de pessoas; a criação de programas de empregabilidade inclusiva e o apoio psicológico e social contínuo.

Discussão e propostas de intervenção

A análise dos estudos recentes revela que os desafios enfrentados por adultos autistas no mercado de trabalho são multifatoriais e profundamente enraizados na desinformação social e institucional. O diagnóstico tardio, como apontado por Courte Junior *et al.* (2024), impacta diretamente a autopercepção e a

adaptação desses indivíduos, dificultando sua inserção profissional e social.

A revisão integrativa de Ribeiro *et al.* (2023) destaca que a maioria dos adultos com TEA enfrenta barreiras no acesso à saúde, à educação continuada e à qualificação profissional, o que contribui para o aumento de transtornos mentais e o isolamento social. Esses fatores são agravados pela ausência de políticas públicas específicas e pela escassez de ambientes laborais preparados para acolher a neurodiversidade.

Além disso, o estudo de Oliveira *et al.* (2022) enfatiza que a busca pela independência na vida adulta autista está diretamente ligada à construção de redes de apoio e à valorização das habilidades individuais. A falta de compreensão sobre o espectro autista leva à exclusão de profissionais competentes, que poderiam contribuir significativamente em ambientes que respeitassem suas necessidades. Diante desse cenário, propõem-se as seguintes estratégias de intervenção:

- **Capacitação de gestores e equipes de RH:** Programas de formação sobre neurodiversidade e práticas inclusivas podem reduzir preconceitos e promover ambientes mais acolhedores.

- **Adaptações razoáveis no ambiente de trabalho:** Flexibilidade de horários, espaços sensoriais e comunicação clara são medidas que favorecem a permanência e o desempenho de profissionais autistas.

- **Políticas públicas intersetoriais:** A criação de programas governamentais voltados à empregabilidade de adultos com TEA é essencial para garantir equidade.

- **Campanhas de conscientização:** A desmistificação do autismo adulto deve ser promovida por meio de ações educativas em escolas, empresas e meios de comunicação.

Essas propostas não apenas favorecem a inclusão, mas também promovem uma cultura organizacional mais ética, diversa e inovadora.

Diagnóstico tardio e suas implicações na vida adulta

O diagnóstico tardio do Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma realidade para muitos adultos que, durante a infância, não tiveram acesso a avaliações adequadas ou cujos comportamentos foram erroneamente atribuídos a outras condições. Essa descoberta tardia pode gerar sentimentos ambíguos, como alívio por finalmente compreender suas dificuldades, mas também frustração por anos de incompreensão e exclusão (Courte Junior *et al.*, 2024).

A ausência de diagnóstico precoce compromete o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento e o acesso a intervenções que poderiam facilitar a adaptação social e profissional. Muitos adultos autistas relatam dificuldades em compreender normas sociais implícitas, lidar com ambientes sensoriais sobrecarregantes e manter vínculos interpessoais, o que impacta diretamente sua saúde mental e qualidade de vida (Oliveira *et al.*, 2022).

Além disso, o diagnóstico tardio pode afetar a construção da identidade pessoal. Ao descobrir o TEA na vida adulta, muitos indivíduos passam por um processo de ressignificação de suas experiências passadas, o que pode ser doloroso, mas também libertador. A compreensão de sua neurodivergência permite que se reconheçam como parte de uma comunidade, rompendo com o sentimento de inadequação que os acompanhou por anos (Ribeiro *et al.*, 2023).

Mercado de trabalho e adultos autistas: barreiras e potencialidades

A inserção de adultos autistas no mercado de trabalho é um dos maiores desafios enfrentados por essa população. Apesar dos avanços em políticas de inclusão, ainda há uma lacuna significativa entre o discurso institucional e a prática cotidiana das empresas. A desinformação, o capacitismo e a falta de preparo dos ambientes laborais perpetuam a exclusão de profissionais neurodivergentes

(Oliveira *et al.*, 2022).

Barreiras estruturais e culturais

As barreiras enfrentadas por adultos autistas no mundo do trabalho são de natureza multifatorial e se expressam em diferentes dimensões. O desconhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) por parte de muitos empregadores constitui um primeiro obstáculo, pois a falta de compreensão acerca das características do espectro frequentemente resulta na criação de ambientes hostis e na ausência de adaptações razoáveis que favoreçam a inclusão. A esse aspecto soma-se a persistência de estigmas e preconceitos, sustentados por representações equivocadas que associam pessoas autistas a comportamentos necessariamente antissociais, inflexíveis ou incapazes de lidar com situações de pressão, desconsiderando a heterogeneidade de perfis e habilidades presentes nesse grupo. Além disso, os ambientes sensoriais inadequados, marcados por luzes intensas, ruídos constantes e espaços superlotados, configuram fatores que podem gerar desconforto extremo para indivíduos com maior sensibilidade sensorial, comprometendo sua permanência e seu desempenho no contexto laboral.

Essas barreiras não apenas dificultam o acesso ao emprego, mas também comprometem a saúde mental e a autoestima dos profissionais autistas, que muitas vezes enfrentam situações de discriminação velada ou explícita.

Potencialidades e contribuições dos profissionais autistas

Apesar dos obstáculos enfrentados no mundo do trabalho, adultos autistas apresentam competências valiosas que podem trazer benefícios significativos às organizações. Entre essas potencialidades, destaca-se o foco e a atenção aos detalhes, uma vez que muitos indivíduos no espectro demonstram desempenho excepcional em tarefas que demandam concentração e alto grau de

precisão. Outra característica frequentemente observada é o pensamento lógico e sistemático, que favorece a análise estruturada de problemas e constitui um diferencial em áreas como tecnologia, engenharia e pesquisa. Além disso, a honestidade e a ética profissional, expressas na tendência à sinceridade e no cumprimento rigoroso de regras, podem contribuir para a construção de ambientes de trabalho mais íntegros e transparentes. Soma-se a essas competências a criatividade e a capacidade de inovação, resultantes de uma visão singular de mundo e de formas diferenciadas de pensar, capazes de gerar soluções originais e, muitas vezes, disruptivas.

No Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabelece diretrizes fundamentais para a promoção da igualdade de oportunidades e para a garantia da plena inclusão social e profissional de pessoas com deficiência, incluindo aquelas no espectro autista. Entre os direitos assegurados, destacam-se a implementação de adaptações razoáveis no ambiente de trabalho, de modo a possibilitar condições adequadas ao desempenho das atividades laborais; a proibição de práticas discriminatórias em razão da deficiência, assegurando tratamento equitativo no acesso e na permanência no emprego; o acesso a programas de capacitação e qualificação profissional, visando ampliar oportunidades de desenvolvimento e progressão na carreira; e o direito à acessibilidade comunicacional e atitudinal, que envolve tanto a eliminação de barreiras físicas e tecnológicas quanto a promoção de mudanças culturais e comportamentais que favoreçam a inclusão efetiva.

No entanto, a efetivação desses direitos depende da fiscalização e do comprometimento das instituições públicas e privadas. A criação de políticas intersetoriais que envolvam saúde, educação e trabalho é essencial para garantir a inclusão plena de adultos autistas.

Redes de apoio e acompanhamento psicossocial: alicerces da inclusão

A construção de redes de apoio é um dos pilares fundamentais para a promoção da autonomia e da qualidade de vida de adultos autistas. Essas redes envolvem não apenas o suporte familiar, mas também o acompanhamento profissional contínuo nas áreas de saúde mental, educação, assistência social e empregabilidade (Santos de Oliveira *et al.*, 2022).

A Importância do suporte familiar

A família desempenha um papel central na vida de adultos autistas, especialmente em contextos onde o Estado e as instituições ainda falham em oferecer suporte adequado. O acolhimento, a escuta ativa e o incentivo à independência são atitudes que fortalecem a autoestima e a capacidade de enfrentamento dos desafios cotidianos. Contudo, é necessário reconhecer que muitas famílias também enfrentam sobrecarga emocional e financeira, especialmente quando não há acesso a serviços públicos especializados. Por isso, políticas públicas que ofereçam suporte às famílias são essenciais para garantir o bem-estar coletivo.

Acompanhamento psicológico e psiquiátrico

O acompanhamento psicológico contínuo é fundamental para adultos autistas, especialmente aqueles que receberam diagnóstico tardio. A terapia pode auxiliar na:

- Compreensão da identidade neurodivergente;
- Desenvolvimento de habilidades sociais;
- Gerenciamento de ansiedade, depressão e outras comorbidades;
- Fortalecimento da autoestima e da autoconfiança.

Além disso, o acompanhamento psiquiátrico pode ser necessário em casos de comorbidades mais complexas, como

transtornos de humor ou déficit de atenção. A abordagem deve ser individualizada, respeitando as particularidades de cada pessoa.

Grupos de apoio e comunidades neurodivergentes

A participação em grupos de apoio e comunidades neurodivergentes tem se mostrado uma estratégia eficaz para promover pertencimento e troca de experiências. Esses espaços permitem que adultos autistas compartilhem vivências, construam redes de solidariedade e se reconheçam como parte de uma coletividade.

A valorização da neurodiversidade nesses grupos contribui para a desconstrução de estigmas e para o fortalecimento da identidade autista. Além disso, muitas dessas comunidades atuam como agentes de transformação social, promovendo campanhas de conscientização e pressionando por políticas públicas inclusivas.

O Papel das instituições públicas e privadas

Para que todas essas medidas sejam efetivas, a atuação intersetorial revela-se como um pilar essencial para garantir um acompanhamento psicossocial integral e contínuo aos adultos autistas. Esta articulação pressupõe que as instituições públicas cumpram seu papel ao ofertar serviços de saúde mental acessíveis, programas de capacitação profissional robustos e políticas de inclusão que transcendam o discurso e se tornem práticas efetivas. Por outro lado, o setor privado tem uma contribuição vital a dar, que pode se materializar por meio de parcerias estratégicas com ONGs e associações de autistas, pela criação de comitês internos de diversidade e inclusão com poder de decisão e pela oferta de suporte psicológico adaptado no próprio ambiente de trabalho. É precisamente esta articulação sinérgica entre os diferentes setores da sociedade que constitui o caminho mais sólido para a construção de uma rede de apoio coesa, finalmente capaz de promover dignidade, autonomia e uma inclusão plena para os adultos com TEA.

Educação continuada e formação profissional: caminhos para a autonomia

A educação continuada é um instrumento essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional de adultos autistas. Ela representa não apenas uma oportunidade de qualificação, mas também um espaço de inclusão, reconhecimento e construção de identidade. No entanto, o acesso a esses processos ainda é limitado por barreiras institucionais, pedagógicas e sociais (Ribeiro *et al.*, 2023)

Desafios no acesso à Educação Pós-Escolar

Após o término da educação básica, muitos adultos autistas enfrentam dificuldades para ingressar em cursos técnicos, universitários ou programas de capacitação. Entre os principais obstáculos estão:

- **Falta de acessibilidade pedagógica:** Métodos de ensino pouco flexíveis, ausência de recursos visuais e linguagem complexa dificultam o aprendizado.
- **Ambientes acadêmicos excludentes:** A sobrecarga sensorial, a falta de compreensão dos professores e o preconceito entre colegas podem gerar isolamento.
- **Ausência de políticas inclusivas:** Poucas instituições oferecem suporte especializado para estudantes neurodivergentes, como tutoria individual ou adaptações curriculares.

Esses fatores contribuem para a evasão escolar e para a baixa representatividade de adultos autistas em cursos de formação profissional e ensino superior.

Estratégias de inclusão na Educação Continuada

Para garantir o acesso e a permanência de adultos autistas na educação continuada, é necessário implementar estratégias inclusivas. É fundamental a formação de educadores, onde

professores e tutores devem ser capacitados para compreender as especificidades do TEA e adaptar suas práticas pedagógicas. Paralelamente, é crucial a criação de ambientes acessíveis, tanto físicos quanto virtuais, que considerem as necessidades sensoriais e comunicacionais dos estudantes autistas. A flexibilidade curricular também se mostra uma medida essencial, pois permitir diferentes formas de avaliação, prazos estendidos e conteúdos adaptados pode significativamente favorecer o processo de aprendizado. Por fim, o apoio psicopedagógico especializado para acompanhar o estudante ao longo do curso é um pilar fundamental para o seu sucesso.

Essas medidas, quando aplicadas em conjunto, não apenas promovem a inclusão de forma efetiva, mas também valorizam a diversidade cognitiva como um elemento verdadeiramente enriquecedor para todo o ambiente educacional.

Formação profissional e empregabilidade

É igualmente crucial desenvolver uma formação profissional especificamente voltada para adultos autistas, o que inclui um forte incentivo à criação de cursos técnicos e universitários que sejam acessíveis desde a sua concepção. Esses programas devem contar com tutoria especializada e adaptações curriculares personalizadas, garantindo que o processo de aprendizagem seja adequado às necessidades individuais. Esta abordagem é fundamental pois reconhece que a educação, para além de ser um direito inalienável, é uma poderosa ferramenta de transformação social que deve estar genuinamente ao alcance de todos, sem exceção.

Empregabilidade e Incentivos às Empresas

Para promover efetivamente a inclusão de adultos autistas no mercado de trabalho, é imperativa a implementação de uma estratégia multifacetada. Propõe-se, para isso, a criação de programas nacionais de empregabilidade que estabeleçam parcerias

sólidas entre governo, empresas e organizações não governamentais (ONGs), criando um ecossistema de apoio. Paralelamente, a concessão de incentivos fiscais para empresas que adotem práticas inclusivas e contratem profissionais autistas serve como um estímulo econômico crucial para fomentar essa mudança. Além disso, é fundamental uma fiscalização rigorosa do cumprimento da Lei de Cotas (Lei nº 8.213/1991), assegurando que o foco esteja na qualidade da inclusão, com os devidos suportes e adaptações, e não apenas no preenchimento quantitativo de vagas. Em conjunto, essas ações possuem o potencial de transformar o mercado de trabalho em um ambiente significativamente mais justo, diverso e produtivo.

Campanhas de Conscientização e Combate ao Estigma

A desinformação é uma das maiores barreiras à inclusão. Por isso, é essencial:

- **Investir em campanhas educativas sobre o autismo adulto**, em escolas, empresas e meios de comunicação;
- **Promover a escuta ativa de pessoas autistas**, valorizando suas narrativas e experiências;
- **Combater o capacitismo institucional**, por meio de ações afirmativas e formação ética de profissionais.

A mudança cultural começa pela informação e pelo respeito.

Participação Ativa da Comunidade Autista

Nenhuma política pública será verdadeiramente inclusiva sem a participação ativa das pessoas autistas em sua construção. É necessário:

- **Criar conselhos consultivos com representantes da comunidade autista**;
- **Garantir espaços de escuta e deliberação em conferências e fóruns de políticas públicas**;
- **Valorizar a produção acadêmica e cultural de pessoas autistas**, reconhecendo sua contribuição intelectual e social.

A inclusão não é feita para os autistas, mas com os autistas.

Considerações finais: para uma inclusão plena e sustentável

Este artigo buscou lançar luz sobre os desafios enfrentados por adultos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no mundo do trabalho, destacando o impacto da desinformação, do estigma e da ausência de políticas públicas eficazes. Ao longo dos capítulos, foi possível perceber que a invisibilidade da vida adulta autista é um problema estrutural, que exige ações intersetoriais, escuta ativa e transformação cultural.

A partir da revisão de literatura e da análise de experiências bem-sucedidas, fica evidente que a inclusão de adultos autistas não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma oportunidade de enriquecimento coletivo. Profissionais autistas possuem competências valiosas que, quando reconhecidas e respeitadas, contribuem para ambientes mais inovadores, éticos e diversos.

A valorização da neurodiversidade deve ser incorporada às práticas educacionais, empresariais e governamentais, com foco na autonomia, na dignidade e na equidade. Para isso, é necessário:

- Investir em diagnóstico e acompanhamento ao longo da vida;
- Garantir educação continuada com metodologias inclusivas;
- Promover empregabilidade com suporte e adaptações;
- Combater o estigma por meio da informação e da escuta ativa;
- Incluir pessoas autistas na construção das políticas que lhes dizem respeito.

A inclusão plena de adultos autistas é um compromisso coletivo que exige coragem, empatia e ação. Que este artigo possa contribuir para ampliar o debate, inspirar práticas transformadoras e fortalecer a luta por uma sociedade que reconheça e celebre todas as formas de existência.

Referências

COURTE JUNIOR, A. *et al.* **Autismo na vida adulta: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Humanidades, 2024.

OLIVEIRA, S. de; SANTOS, M. R.; LIMA, T. C. Neurodiversidade e inclusão no trabalho: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Psicologia**, v. 28, n. 2, p. 45–62, 2022.

REVISTA FT. **Inclusão e neurodiversidade: práticas organizacionais**. São Paulo: Fundação Trabalho, 2024.

RIBEIRO, L. M. *et al.* Autismo adulto e políticas públicas: uma análise crítica. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 39, n. 1, p. 1–15, 2023.

SANTOS DE OLIVEIRA, M. *et al.* Redes de apoio e autonomia na vida adulta autista. **Revista Inclusão & Diversidade**, v. 17, n. 3, p. 88–104, 2022.

COMUNIDADE SURDA E DESINFORMAÇÃO: uma leitura do que existe na história dos surdos e nas redes sociais

Marcus Vinicius Freitas Pinheiro
Ana Regina e Souza Campello

Introdução

Desinformação é uma palavra que encontramos no dicionário com a seguinte definição: Ato ou efeito de desinformar; Falta de informação, de conhecimento; Informação propositadamente falseada ou deformada (Ferreira, 2010). Apesar disso, ela continua em evidência e não sabemos ao certo, quando ela realmente surgiu. Podemos dizer que na Grécia Antiga, no período socrático, em que predominava a oratória, os sofistas¹ pregavam a desinformação com o intuito de obter lucros através de seus ensinamentos e isso confundia as pessoas naquela época.

¹ Grupo de filósofos e professores itinerantes que viveram na Grécia no século V a. C.

Ao longo dos anos a desinformação passou a ser usada como estratégia, isto é, um recurso, para o controle de massa, onde percebemos que Benito Mussolini utilizou-se desse recurso na Itália para propagar o fascismo. O mesmo recurso foi utilizado posteriormente por Adolf Hitler para propagar suas ideias nazistas.

Com o advento da internet e a chegada das redes sociais, surgiu na universidade de *Cambridge*, na Inglaterra, uma pesquisa que objetivava levantar o perfil das pessoas analisando apenas seus algoritmos no Facebook, acontece que ao invés da pesquisa fazer o levantamento do perfil dos entrevistados, o programa coletou informações de 87 milhões de pessoas, transformando a pesquisa num escândalo mundial conhecido como "*Cambridge Analytica*".

O escândalo da *Cambridge Analytica* (Figura 1) teve tamanha repercussão a ponto de o *Facebook* ser multado, pois mostrou as falhas da rede social a pesquisa percebeu que em apenas 100 cliques, era possível traçar o perfil de qualquer pessoa tendo como base seus algoritmos e expôs falhas do sistema das redes sociais.

O escândalo Cambridge Analytica

Consultoria fez mal uso de dados de usuários do Facebook em campanhas políticas nos Estados Unidos. Veja como foi o caso

1. Aleksandr Kogan, professor da Universidade de Cambridge, criou o quiz "This is Your Digital Life" no Facebook



QUIZ



2. 270 mil usuários deram permissão para que o quiz tivesse acesso aos seus dados pessoais e de todos os seus amigos



3. No final, 87 milhões de usuários tiveram dados pessoais expostos pelo Facebook

5. ...e os forneceu à Cambridge Analytica

4. Aleksandr Kogan, recebeu esses dados...



6. A Cambridge Analytica foi uma consultoria co-criada por Steve Bannon



7. Steve Bannon depois se tornou estrategista da campanha de Donald Trump à presidência



8. A campanha de Trump contratou os serviços da consultoria

Hoje:

A Cambridge Analytica fechou as portas e o Facebook continua envolvido em novos escândalos de dados de usuários, além de um processo e investigações nos EUA



Infográfico elaborado em: 20/12/2018

Fonte: disponível em:

<https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2019/01/09/cambridge-analytica-se-declara-culpada-por-uso-de-dados-do-facebook.ghtml>

Acredita-se que foi através desta pesquisa que os governos da Ucrânia e da Rússia passaram perseguir seus opositores propagando informações falsas a respeito de seus opositores, em sua grande maioria, jornalistas. Este recurso passou a ser utilizado durante as eleições americanas do ano de 2016, que elegeu Donald Trump em seu primeiro mandato ao disseminar informações falsas sobre a sua opositora, a candidata Hillary Clinton.

Neste contexto, destaca-se o papel central da **Guerra de Informação** – um cenário marcado por disputas estratégicas que buscam obter vantagem competitiva por meio de esforços ofensivos e defensivos relacionados ao uso da informação. Termos como guerra híbrida e guerra de zona cinzenta são frequentemente utilizados como conceitos correlatos. Em especial, porque o impacto da informação em tais disputas não envolve necessariamente conflito armado ou operações militares diretas, essa dinâmica se insere na esfera da guerra política, entendida como o uso dos meios políticos para compelir o oponente a atender à própria vontade. Diferentemente da guerra cibernética, a guerra de informação, embora amplamente disseminada na internet, não se limita ao domínio digital, abrangendo também dimensões sociais, políticas e cognitivas (Accioly Filho, 2025, p. 23).

No Brasil o uso das redes sociais como recurso para convencer os eleitores foi utilizado durante as eleições presidenciais de 2017 e a questão da desinformação teve um "*boom*" durante a pandemia do

Covid-19, onde a questão das vacinas foi pauta de debates e discussões através das redes sociais e tudo isso de forma direta ou indireta acabou afetando tanto a Comunidade Surda quanto o Povo Surdo.

Povo Surdo é uma referência a um grupo constituído apenas por pessoas surdas, enquanto Comunidade Surda se refere a um conjunto formado por surdos e ouvintes, no qual os ouvintes que fazem parte deste grupo são os filhos dos surdos, seus cônjuges, seus pais, irmãos, amigos, os profissionais da área da surdez, como tradutores intérpretes, professores e demais membros.

Neste presente artigo procuramos apresentar uma variedade de desinformações que ocorrem dentro da Comunidade Surda proporcionando problemas principalmente para o Povo Surdo, enquanto minoria linguística nesse contexto, surgiu a necessidade de se abordar a temática deste artigo, com a seguinte questão: a desinformação ajuda ou prejudica a Comunidade Surda?

Metodologia

Através da revisão de literatura, com o objetivo de entender o que causava na Comunidade Surda a distorção do que é certo do que é errado. Tal interesse pela pesquisa se deu com o surgimento nas redes sociais influenciadores digitais surdos e não surdos, defendendo as ideias que eles afirmam ser de direita e outros defendendo a ideia que afirma ser de esquerda, tal desinformação passa a ser prejudicial tanto para a Comunidade Surda, quanto para o Povo Surdo.

As palavras-chave informadas para a pesquisa foram: surdos, Libras e *fake news*, lançadas em duas plataformas de pesquisas científicas conhecidas, a *Google Acadêmico* e a *SciELO*, sendo os critérios de exclusão os artigos que não possuíssem relação com a temática surda e Libras. Entretanto foram encontradas apenas 2 publicações de Ribeiro, Cabello e Lins (2020) e de Andrade e Martins

(2023), ambas publicações já haviam sido analisadas por Fernandes (2024) que fez uma análise destes dois artigos.

Foi feito então um novo levantamento utilizando sinônimos de desinformação, buscando encontrar mais artigos que envolvessem a temática dos surdos sem, no entanto, conseguirmos encontrar maiores resultados. Ao final das análises constatou-se a existência de pouquíssimos artigos sobre a temática da desinformação na comunidade surda, sendo possível até citar quais são eles:

Ano	Tema	Autores
2020	Direito à Participação Política da Comunidade Surda Brasileira: informação e comunicação na garantia da cidadania	RIBEIRO, B. S.; CABELLO, J.; LINS, H. A. M.
2023	Mídias Sociais, Regimes de Verdade e Processos de Subjetivação de Vidas Surdas: considerações parciais	ANDRADE, B. S. C. de.; MARTINS, V. R. O. de.
2024	<i>Fake news</i> : impacto para a comunidade surda	FERNANDES, A. F. de F.
2025	Navegando Entre <i>Fake news</i> e Educação: o impacto da desinformação para estudantes surdos na pandemia	ROCHA, J. L. de O.; CAMPELLO, A. R. e S.
2025	Tradução de Textos Acadêmicos em Língua Portuguesa Para a Língua Brasileira de Sinais no Ensino Superior Durante a Pandemia: desafios da inclusão e os impactos da desinformação	SANTO, A. L. do. E.

Fonte: elaborada pelos autores.

Tendo como base os artigos citados, demos início à análise e ao entendimento buscando os responder o questionamento da pesquisa.

Discussão

Ao analisarmos os textos produzidos sobre as desinformações na Comunidade Surda, os autores demonstram uma preocupação não apenas com este grupo majoritário como um todo, eles demonstram a preocupação com os estudantes surdos na educação básica e na formação acadêmica.

A pandemia trouxe para o nosso meio educacional o ensino híbrido e neste contexto alguns autores demonstram a sua preocupação com a acessibilidade digital, no que tange a questão do letramento dentro da própria Comunidade Surda seja no meio educacional ou no meio social a ponto de Santo (2025), demonstra sua preocupação com a falta de inclusão digital e a acessibilidade dos surdos às informações frente ao que vem por aí, que é a lei que coloca a educação de pessoas surdas como Modalidade Bilíngue na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) através da lei federal 14.191/2021. E essa preocupação pode ser determinante para que os surdos se sintam manipulados facilmente através das redes sociais.

Conforme Fernandes (2024) pontua:

A comunidade surda (formada majoritariamente por pessoas surdas, mas em alguma medida também por intérpretes de Libras/Língua Portuguesa e apoiadores/familiares ouvintes) têm construído “redes paralelas” para a produção e circulação de informação, comunicação e participação política (Fernandes, 2024, p. 52).

A Comunidade Surda deve se mobilizar para poder fazer com que as informações sejam transmitidas de forma adequada para que não prejudique os estudantes surdos, os idosos surdos e aqueles

surdos que não possuem acesso à muitas informações principalmente.

Há ainda o alerta para que haja a criação de normas para que pessoas que buscam a monetização, e que possuam ou não o conhecimento da Libras seja punidas a fim de não prejudicar o grupo nos aspectos, sociais, educacionais, linguísticos, políticos e de saúde.

De acordo com Marques (2025):

Como explica Han (2022, p. 20), “o regime de informação revela traços totalitários”, de modo que, a partir disso, também se afasta do que é entendido como realidade. Afinal, se a realidade em que se vive não é aquela que se espera viver, basta que se crie uma sociedade que acredite na possibilidade de viver em uma realidade inventada (Marques, 2025, p. 47-48).

Dessa forma combater estas desinformações se torna necessário devido ao fato preocupante que Rocha e Campello (2025) apontam:

A propagação de *fake news*, sem o devido acesso a fontes confiáveis de informação e sem a presença de recursos como a tradução em Libras, contribuiu para uma percepção distorcida da realidade entre muitos indivíduos (Rocha, Campello, 2025, p. 39)

E ambas apontam como solução o letramento digital conforme vemos abaixo:

O letramento digital, se efetivamente implementado, poderia atuar como uma ferramenta preventiva contra a manipulação

por *fake news*, permitindo que os estudantes surdos reconhecessem as fontes confiáveis e as distorções disseminadas (Rocha, Campello, 2025, p. 40-41).

Como solução garantir o acesso aos principais canais de informação e utilizando a Libras seria necessário considerando que existem três canais bastante relevantes de combate à desinformação, assim como o programa de combate às *fake news* do Supremo Tribunal Federal -STF². Marques (2025) mostra a sua preocupação sobre esse problema.

Apesar das limitações e desafios enfrentados, os instrumentos de checagem de fatos como Lupa³, Aos Fatos⁴ e TrueMedia⁵, por exemplo, precisam ser fortalecidos e difundidos aos eleitores, de forma a viabilizar a pesquisa do que é verdade e mentira – inclusive para além de questões políticas (Marques, 2025, p. 50).

Rocha e Campello (2025) finalizam a análise demonstrando principalmente a sua preocupação com as disseminações de informações falsas no meio da Comunidade Surda considerando prejudiciais para os surdos.

² Campanhas de conscientização acerca da existência, uso e reconhecimento de informações geradas por deepfakes, como o Programa de Combate à Desinformação do Supremo Tribunal Federal, também devem ser intensificadas de modo que chegue de forma acessível e entendível a todos eleitores (Marques, 2025, p. 50).

³ Disponível em: <https://lupa.uol.com.br/>

⁴ Disponível em: <https://www.aosfatos.org/>

⁵ Disponível em: <https://www.truemedia.org/>

A exposição constante de informações erradas, muitas vezes amplificadas por redes sociais e outros meios digitais, fez com que, mesmo aqueles que tinham algum acesso a informações, tivessem dificuldades em filtrar as fontes e distinguir as *fake news* da informação confiável (Rocha, Campello, 2025, p. 39).

Considerando a gama de desinformações existentes, apontamos na unidade a seguir algumas informações confusas e detalhes que envolvem a história dos surdos e outros assuntos de desinformação que precisam ter conhecimento no meio da Comunidade Surda para que não continuem aparecendo nas redes sociais transmitido em diferentes canais de monetização.

As informações confusas na comunidade surda

A desinformação no meio do Povo Surdo, não surgiu agora, não é algo recente, temos diversos relatos históricos que mostram como ela já existia no passado como a atribuição a Santo Agostinho de que ele falava mal dos surdos devido ao seu posicionamento inicial de que a surdez era um castigo de Deus para as famílias. Na verdade, é preciso ter um entendimento de que na época dele, o pensamento grego ainda prevalecia de que a deficiência era um castigo dos deuses às famílias, até que mais tarde ele se corrigiu, inclusive observando os surdos, na obra *De Magistro*, de sua autoria, Santo Agostinho deduziu a importância do signo tendo o sinal como um símbolo representativo (Dantas; Benvinda, 2024, p.2), tal publicação é usada até hoje nos estudos linguísticos, acontece que alguns pesquisadores omitem essa informação para prejudicar a imagem de Santo Agostinho.

Outro caso marcante de desinformação aconteceu com o Bispo John of Beverly, que no ano de 637 d. C. conseguiu fazer um

surdo aprender a falar de forma clara (INES, 1997, p. 3), mas a Igreja Católica o proibiu de mostrar as técnicas e os métodos, considerando aquele fato “um milagre”. Como sabemos que alguns surdos podem desenvolver a fala, tal justificativa não procede.

A desinformação não para por aí, ela continuou ao longo dos tempos, como por exemplo o primeiro nome dado ao Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), não era Imperial Instituto de Surdos-Mudos e sim Collégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos (Rocha, 2019; Knapik, 2024) e em 1857, mudou o nome para Instituto Imperial para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos, somente em 1858 até 1865 ele teve a sua denominação de Imperial Instituto para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos. A maioria das pesquisas citam erroneamente o nome do instituto como sendo: Imperial Instituto de Surdos-Mudos.

Ainda como referência ao INES, o nome de seu fundador é Edouard Huet de Merlo (Knapik, 2024, p. 47) e não Ernest Huet, um nome fictício difundido no passado devido ao fato dele sempre assinar de forma abreviada E. Huet.

Sobre a fundação do Collégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos, o imperador D. Pedro II sequer tinha parentes surdos e de acordo com Knapik (2024, p. 50) o único membro da família imperial que possuía problemas auditivos era o Conde d’Eu, que anos depois viria a ser genro de D. Pedro II, ao casar-se com a princesa Isabel apenas em 1864. Na verdade, o conde não era surdo e sim possuidor de uma deficiência auditiva e na época de fundação do Collégio, a princesa Isabel era ainda uma criança.

Temos ainda a história banalizada sobre os primeiros estudantes do instituto serem escravos, entretanto podemos constatar através dos documentos contidos no acervo do arquivo histórico nacional que estes estudantes possuíam carta de alforria e só não estavam soltos devido a sua dificuldade de comunicação, além disso há registros de outros estudantes filhos de escravos

beneficiados pela Lei do Ventre Livre⁶. Isso demonstra que o império se preocupava com eles, impedindo que acontecesse situações como a mais recente de uma surda-muda que viveu anos explorada por uma família no sul do país em situação análoga à escravidão⁷.

Outra questão histórica que envolve a temática dos surdos é o fato de atribuir a Flausino José da Gama a criação do primeiro dicionário de Língua de Sinais Brasileira, em 1875, quando na verdade ele apenas refez, com autorização a adaptação da obra de Pierre Pélissier para o português brasileiro (Campello, 2008, 2009 *apud* Diniz, 2011, p. 69).

Em 1880 durante a realização do Congresso de Milão, na Itália, liderados pela grande influência de Alexander Graham Bell, ficou determinado de que a melhor forma de se ensinar os surdos deveria ser através do método oral, em detrimento ao uso das Línguas de Sinais. Através de uma análise das Atas do Congresso de Milão (INES, 2011), sequer encontramos o termo de proibição do uso das línguas de sinais, apesar disso, até hoje é possível encontrarmos publicações referentes a este congresso falando de uma proibição que sequer existiu.

Já no século XX, surgiram novas discussões que tentam apagar a história cultural dos surdos, como por exemplo a discussão sobre qual foi a primeira associação de surdos. Constata-se a existência de registros que em 24 de maio de 1913, foi fundada a Associação Brasileira dos Surdos-Mudos, com o apoio do Instituto Central do Povo, no Rio de Janeiro (Rocha, 2018, p. 75).

Com relação à língua de sinais, o motivo dos sinais de sexta-feira ser o mesmo de peixe e o de sábado ser o mesmo de laranja, que

⁶ Lei sancionada em 28 de setembro de 1871, que declarava livres todas as crianças nascidas de mães escravizadas.

⁷ O caso de uma surda encontrada na casa de um desembargador, onde vivia há mais de 40 anos em situação análoga à escravidão, que gerou grande repercussão e inclusive o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania acompanha de perto, é possível conhecer um pouco de sua história no link: <https://globoplay.globo.com/v/11691561/>.

até hoje existem uma variedade de versões. De acordo com relato de ex-alunos do próprio instituto, o sinal de sábado surgiu devido ao local onde fica o instituto ser na extinta “Fazenda Laranjeiras” que dá hoje o nome ao bairro. Durante os períodos de recessos escolares como feriados, os estudantes que moravam nas cidades próximas iam para suas casas, enquanto os residentes em cidades mais distantes, ficavam no instituto. O fazendeiro mais rico da região, todos os sábados distribuía laranjas em fartura para as crianças e por isso eles associaram o sábado como sendo o dia da laranja.

O sinal de sexta-feira ocorre devido ao instituto ser um colégio interno e nos anos 60 a instituição trabalhou em parceria com as irmãs Beneditinas que eram responsáveis pelos afazeres domésticos com os alunos internos. Inclusive preparavam os desjejuns, e para quem não sabe, não é apenas no período da quaresma que as instituições católicas consomem peixe às sextas-feiras, eles consomem peixe durante todas as sextas-feiras do ano inteiro, e as refeições do instituto variavam todos os dias, exceto nas sextas, quando se consumia peixe. Vale ressaltar que tal sinal é considerado histórico-cultural do INES.

Outro ponto de debate é sobre quem fundou o primeiro grêmio estudantil do INES. A respeito deste assunto encontramos o seguinte texto:

Constam no acervo do Instituto quatro exemplares da Revista do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos, editados nos anos de 1949 e 1950.

Na realidade, ele era considerado órgão oficial do grêmio dos alunos, cuja primeira diretoria tomou posse em 30 de novembro de 1949. O nome da entidade representativa dos alunos

era Grêmio Lourenço Filho⁸, cujos componentes da diretoria eram os alunos: Sentil Delatore de Oliveira, José Ipiranga de Aquino, Nelson Cruz, Nadir Eufrásio Sinval, Lindbergh Castelo Branco e o fundador Guaracy Franco, que iria sofrer um acidente aéreo (INES, 2007, p. 79-81).

Tal informação acaba com qualquer discussão sobre o primeiro grêmio estudantil, pois no final do século XX surgiram novas lideranças surdas que possuíam apoio e inclusive lutaram pelo reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, cujo acrônimo é Libras, como língua, estes membros se autoproclamavam fundadores do primeiro grêmio estudantil do INES.

A maioria dos membros do Grêmio Lourenço Filho contribuiu com os movimentos surdos e ajudou a fundar as associações e outras entidades representativas dos surdos, citando como exemplos os trabalhos de Sentil Delatore de Oliveira, no Rio de Janeiro e José Ipiranga de Aquino, em Mato Grosso do Sul.

Após isso, muitas outras discussões surgiram no meio da Comunidade Surda, inclusive o surgimento de lendas urbanas, como a de que o INES foi construído em cima de um cemitério, e outra de um ex-aluno surdo com forças extraordinárias, há até a história da existência de fantasmas nos corredores do INES. Neves-Barros (2025) descreve bem o que são as lendas urbanas.

⁸ Lourenço Filho era paulista e foi signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação. Em 1931, foi chefe de gabinete do Ministro da Educação Francisco de Campos. Dirigiu o Instituto de Educação do Rio de Janeiro de 1932 a 1937. Em agosto de 1938 foi convidado a organizar e dirigir o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, permanecendo no cargo até 1946. Em 1947 Dirigiu o Departamento Nacional de Educação (Rocha, 2007, p. 79).

Lendas urbanas são histórias fantásticas que além de serem parte do imaginário de uma coletividade, fortalecem identidades, contribuem em nossa socialização e, claro, muitas vezes são criadas para direcionar comportamentos de grupos sociais (Neves-Barros, 2025, p. 73).

Essa ponderação faz com que entendamos a importância das lendas urbanas dentro de um grupo onde eles são minorias e as lendas são contadas de geração para geração através da Libras, o que é fantástico.

De acordo com Pereira (2025),

Com o surgimento da internet e, a partir da década de 2010, com a consolidação das redes sociais digitais e outras formas de comunicação mediada por tecnologia, esse processo se intensifica, incorporando novas formas de desinformação e manipulação informacional. Conceitos como *fake news*, *misinformation*, *malinformation* e *disinformation* passam a fazer parte do debate público acadêmico, culminando em abordagens mais abrangentes, como desordem informacional e riscos à integridade informacional, que são hoje presentes tanto no campo acadêmico quanto no debate de elaboração de políticas (Wardle, Derakhshan, 2017; Santos, 2024 *apud* Pereira, 2025, p. 60).

No século XXI, quando todos estavam habituados a combater e pesquisar estas narrativas, fazendo uso das novas tecnologias e das

redes sociais, durante as eleições americanas de 2016, na disputa entre Hillary Clinton e Donald Trump começaram a aparecer surdos brasileiros residentes no Brasil e no exterior utilizando a rede social como forma de monetização defendendo as ideias democratas e republicanas.

Esta questão se intensificou durante as eleições presidenciais no Brasil, que elegeu o Presidente Jair Messias Bolsonaro, acrescido com a pandemia do Covid-19, e novamente nas eleições presidenciais de 2022, a partir daí veio uma disputa entre surdos de extrema direita *versus* surdos de extrema esquerda que começou a confundir as pessoas surdas, principalmente aqueles surdos que não possuem formação adequada e os da terceira idade.

Considerações finais

Notícias se tornam similares a uma narrativa. A distinção entre realidade e ficção desaparece (Han 2022, p. 37 *apud* Marques, 2025, p. 49). Neste trabalho, concluiu-se que através dos influenciadores digitais surdos e não surdos alguns residem no Brasil e outros no exterior eles não abordam a temática apenas de direita e esquerda, e sim de extrema direita e extrema esquerda, sendo de alas mais radicais, alguns possuem ligações partidárias onde pregam suas ideologias, usando de seu poder de dissuadir a comunidade surda. Através dessa monetização eles acabam prejudicando a Comunidade Surda e o Povo Surdo que são minorias linguísticas.

Outra questão constatada foi a presença marcante da influência do ouvintismo, isto é, a construção da narrativa de que “alguém me contou”, onde este alguém geralmente é um familiar, um conhecido que usa de sua influência para “manipular” os surdos e os maiores prejudicados são em geral os surdos da terceira idade por não ter muito conhecimento do uso de recursos digitais e de busca de informações.

Não foi apenas a questão da vacinação do Covid-19 que impulsionou essa discussão, apesar de ter sido um gatilho, a divisão

entre extrema direita e extrema esquerda acabou sendo um palco de disputa eleitoral no Instituto Nacional de Educação de Surdos, sendo como já afirmamos prejudicial para o aluno e para o Povo Surdo.

O que causa a distorção do que é certo e do que é errado é que quando a pessoa busca informações em sobre um determinado assunto, ele fica em seu algoritmo e ao mesmo tempo ele proporciona sugestões de links sobre o tema, que podem tanto variar como sendo informações verdadeiras quanto informações falsas e para isso é necessário a busca em alguns canais de informação, e o problema se complica quando não há acessibilidade em Libras nestes canais para verificação da veracidade da informação.

Apesar de haver alguns canais em Libras, como o @lastorina.libras⁹ do *Instagram*, é essencial buscar alternativas para se fazer com que a Comunidade Surda possa perceber o que são as notícias falsas. Dentro da perspectiva de se regulamentar as notícias para se evitar a propagação da desinformação, temos que pensar na acessibilidade como um todo.

Sabemos que alguns canais buscam através do like, a propaganda e a monetização buscando obter lucro, sem se importar com a questão de que irão favorecer ou desfavorecer seus seguidores, ou quem assiste, causando a desordem informacional. Incluindo entre estes canais o de pessoas ouvintes que se acham capazes de ensinar a Libras sem ter o amplo conhecimento.

As *fake news* não são uma novidade, o que é novo é o mecanismo como ela é usada, e para isso devemos repensar em construir um processo de educação midiática voltada para a Comunidade Surda.

⁹ Canal produzido por uma CODA, filha de pais surdos para abordar sobre os mais variados temas em Libras principalmente sobre a desinformação.

Referências

ACCIOLY FILHO, L. Deepfakes como ameaça global e multidimensional. In: SOUZA, G.; SILVA, T. (org.). **Enfrentando Deepfakes**. Brasília: Desvelar, 2025. Disponível em: desvelar.org/enfrentando-deepfakes. Acesso em: 26 ago. 2025.

ANDRADE, B. S. C. de; MARTINS, V. R. O. Mídias Sociais, regimes de verdade e processos de subjetivação de vidas surdas: considerações parciais. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DISSEMINANDO SABERES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (DISEE), 1., 2023, São Carlos. **Anais...** São Carlos: EDESP, 2023. v. 1, p. 45-50. Disponível em: https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/livros/anais-dissee_2023.pdf#page=46. Acesso em: 26 ago. 2025.

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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 159, n. 147, p. 1-2, 4 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 26 ago. 2025.

DANTAS, F. de M. V.; BENVINDA, N. M. Explorando a linguagem na filosofia de Santo Agostinho e seu impacto no contexto da surdez. **Cadernos Cajuína**, v. 9, n. 2, 2024. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/227/234>. Acesso em: 26 ago. 2025.

DINIZ, H. G. **A história da língua de sinais dos surdos brasileiros**: um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais da Libras. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2011.

FERNANDES, A. F. de F. *Fake news*: impacto para a comunidade surda. In: PORTO Jr., G.; GOMES, S. A. O.; SILVA, A. A. da. (Org.). **Ensino, Comunicação e Desinformação**. v. 3. – Perspectivas na/para a inclusão. Palmas, TO: Observatório Edições, 2024.

FERREIRA, A. B. de H. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

HELLER, B.; JACOBI, G.; BORGES, J. Por uma compreensão de desinformação sob a perspectiva da ciência da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 49, n. 2, p. 189-204, maio/ago. 2020.

INES. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Edição comemorativa 140 anos. **Revista Espaço**. Belo Horizonte: Editora Littera, 1997.

_____. **O INES e a educação de surdos no Brasil**. Rio de Janeiro: INES, 2007.

_____. **Atas**: Congresso de Milão de 1880. Rio de Janeiro: INES, 2011. (Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos; 2).

KNAPIK, D. da S. **Protagonismo de estudantes surdos brasileiros no século XIX**. Curitiba: Appris, 2024.

MARQUES, B. G. Deepfakes e a fabricação do real: a distorção da realidade como forma de controle político social. In: SOUZA, G.; SILVA, T. (org.). **Enfrentando Deepfakes**. Brasília: Desvelar, 2025. Disponível em: desvelar.org/enfrentando-deepfakes. Acesso em: 26 ago. 2025.

NEVES-BARROS, T. É tudo verdade? A moça do táxi e as deepfakes. In: SOUZA, G.; SILVA, T. (org.). **Enfrentando Deepfakes**. Brasília: Desvelar, 2025. Disponível em: desvelar.org/enfrentando-deepfakes. Acesso em: 26 ago. 2025.

PEREIRA, L. Deepfakes e desordem informacional: a banalização do sintético. In: SOUZA, G.; SILVA, T. (org.). **Enfrentando Deepfakes**. Brasília: Desvelar, 2025. Disponível em: desvelar.org/enfrentando-deepfakes. Acesso em: 26 ago. 2025.

RIBEIRO, B. S.; CABELLO, J. LINS, H. A. M. Direito à participação política da comunidade surda brasileira: informação e comunicação na garantia de cidadania. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 20, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3638>. Acesso em: 26 ago. 2025.

ROCHA, S. M. da. **Instituto Nacional de Educação de Surdos: uma iconografia dos seus 160 anos**. Rio de Janeiro: MEC/INES, 2018.

_____. O processo de produção de memória coletiva para a construção de uma historiografia contemporânea no campo da educação de surdos no Brasil. In: SOUZA, R. M. de (org.). **História da emergência do campo das pesquisas em educação bilíngue de/para surdos e dos estudos linguísticos da Libras no Brasil: contribuições do Grupo de Trabalho Língua(gem) e Surdez da Anpoll**. Curitiba: CRV, 2019. (Coleção Educação de Surdos no Brasil: história, desafios e avanços, v. 2).

ROCHA, J. L de O. da; CAMPELLO, A. R. e S. Navegando entre *fake news* e educação: o impacto da desinformação para estudantes surdos na pandemia. In: PORTO Jr., G.; TEIXEIRA, G. P. B.; FERREIRA, C. M. (org.). **Ensino, Comunicação e Desinformação**. v. 4. – pesquisas e aplicações. Palmas, TO: Observatório Edições, 2025.

SANTO, A. L. do E. Tradução de textos acadêmicos em língua portuguesa para a língua brasileira de sinais no ensino superior

durante a pandemia: desafios da inclusão e impactos da desinformação. In: PORTO Jr., G.; TEIXEIRA, G. P. B.; FERREIRA, C. M. (org.). **Ensino, Comunicação e Desinformação**. v. 4. – pesquisas e aplicações. Palmas, TO: Observatório Edições, 2025.

DESINFORMAÇÃO E EDUCAÇÃO NO BRASIL: o papel das instituições escolares na resistência às *fake news*

Luiz Henrique Lopes Borges

Introdução

A desinformação tornou-se um dos maiores desafios da contemporaneidade, afetando diretamente os processos democráticos, a convivência social e, sobretudo, a formação crítica dos sujeitos. Sua propagação veloz por meio das redes sociais, da internet e de aplicativos de mensagens tem produzido um fenômeno complexo, que ultrapassa os limites da mera inverdade e assume contornos ideológicos, mobiliza afetos, denigre desafetos, manipula percepções e mina a confiança nas instituições. No Brasil, esse cenário ganha contornos ainda mais alarmantes quando se observa o impacto direto sobre a educação, os valores democráticos e o exercício consciente da cidadania.

A escola, enquanto espaço formativo por excelência, não está imune a esse fenômeno. Ao contrário, ela é diretamente interpelada pelas consequências da desinformação com alunos que reproduzem discursos enganosos, professores deslegitimados por narrativas falsas e conteúdos curriculares desafiados por informações distorcidas. Tais impactos evidenciam a necessidade de compreender a desinformação

não apenas como um problema técnico ou de comunicação, mas como um fenômeno sociocultural que exige respostas pedagógicas consistentes, críticas e estruturadas.

Além disso, o debate sobre desinformação está intrinsecamente ligado às transformações do ecossistema midiático. O enfraquecimento dos veículos tradicionais de imprensa, a popularização das redes sociais e o crescimento de bolhas informacionais, contribuíram para uma crise da autoridade epistêmica, na qual a noção de verdade passou a ser relativizada por discursos paralelos que competem entre si em igualdade de condições nos ambientes digitais. A educação, nesse contexto, é convocada a exercer seu papel como mediadora do conhecimento, desenvolvendo nos estudantes a capacidade de discernir, interpretar criticamente e posicionar-se diante das múltiplas versões da realidade que lhes são apresentadas.

A presente pesquisa parte da premissa de que a desinformação, enquanto desafio sociocultural e educacional, deve ser enfrentada com políticas públicas, projetos pedagógicos e ações docentes comprometidas com o letramento digital e midiático. Para isso, propõe-se uma análise multidimensional do fenômeno, que passa pela compreensão de suas origens, pelas disputas em torno da verdade e pelo papel da educação como eixo de resistência. Ao longo do documento discute-se, também, como as instituições escolares podem se reconfigurar para formar sujeitos capazes de navegar com criticidade no mar de informações e desinformações que os cerca.

Esta investigação articula uma revisão teórica com o exame de experiências concretas e políticas públicas voltadas à promoção do letramento digital e ao combate à desinformação. Por meio dessa abordagem, busca se evidenciar que a escola tem o espaço de ser protagonista na resistência à desinformação, promovendo práticas pedagógicas que desenvolvam o pensamento crítico, a análise de fontes, a compreensão dos discursos e a autonomia intelectual dos estudantes. Ao final, há uma reflexão sobre caminhos possíveis para

fortalecer o papel da educação pública na construção de uma sociedade mais justa, democrática e bem informada.

O artigo em sua totalidade está estruturado em cinco seções. Além desta introdutória, a segunda apresenta a fundamentação teórica, abordando a desinformação como fenômeno sociocultural e suas implicações nos discursos de verdade na mídia. A terceira seção discute a educação como eixo de resistência à desinformação, destacando o papel das instituições escolares e o letramento digital e midiático como ferramentas indispensáveis. Na quarta seção, analisa-se iniciativas educacionais concretas, com foco em projetos, políticas públicas e estudos de caso. Por fim, a quinta seção apresenta as considerações finais e as propostas de enfrentamento ao problema, reafirmando o compromisso da educação com a democracia e a cidadania crítica.

A desinformação como fenômeno sociocultural

A desinformação, enquanto fenômeno sociocultural, não pode ser compreendida apenas como a mera veiculação de informações falsas ou enganosas, mas, trata-se, sobretudo, de um processo profundamente enraizado nas estruturas sociais, políticas, culturais e comunicacionais, refletindo e ao mesmo tempo, moldando práticas discursivas, crenças, valores e identidades. Nesse sentido, é fundamental compreender que a desinformação opera em um território simbólico, no qual disputas de poder e hegemonia se articulam, influenciando a maneira como a sociedade interpreta e reage aos fatos. A sua propagação em escala global evidencia não apenas falhas na mediação da informação, mas também as tensões próprias de uma sociedade fragmentada, marcada pela polarização ideológica, pela crise de representatividade e pela perda da confiança nas instituições tradicionais.

Na contemporaneidade, especialmente com o advento da popularização das redes sociais digitais, o imediatismo pela publicação de qualquer informação, sem qualquer checagem de

veracidade, simplesmente pelo fato de conseguir o maior número de visualizações e compartilhamentos nas mídias sociais e o avanço da popularização das tecnologias de informação e comunicação, esse fenômeno adquiriu novas dimensões e desafios. A velocidade de circulação das mensagens, aliada à ausência de filtros editoriais e à arquitetura algorítmica das plataformas digitais, facilita a viralização¹⁰ de conteúdos enganosos, tornando o ambiente informacional cada vez mais vulnerável à manipulação. Segundo Wardle e Derakhshan (2017), o conceito de "*information disorder*" ou "desordem informacional", expressa justamente essa complexidade, ao englobar não apenas a desinformação, mas também a má-informação, que são informações verdadeiras utilizadas com más intenções.

No contexto brasileiro, a desinformação ganha contornos particulares. A combinação entre desigualdade social, baixa escolaridade, acesso limitado à educação crítica e concentração midiática cria um terreno fértil para a disseminação de narrativas falsas que interferem diretamente na vida cotidiana da população. Temas como política, saúde, religião e educação tornam-se especialmente sensíveis, pois afetam diretamente valores, comportamentos e decisões. Em tempos de crise, como o ocorrido durante a pandemia de COVID-19, observou-se o quanto a desinformação pode comprometer a saúde pública, gerar desconfiança em vacinas, propagar curas sem comprovação científica e intensificar discursos de ódio.

Além disso, a desinformação se entrelaça com dinâmicas de pertencimento e construção de identidade. Muitas vezes, os indivíduos compartilham *fake news* não por ignorância, mas por convicção, reforçando bolhas informacionais nas quais apenas

¹⁰ No contexto da internet e redes sociais, refere-se à rápida e ampla disseminação de um conteúdo, como um vídeo, imagem, meme ou texto, alcançando um grande número de pessoas em pouco tempo. O termo deriva da ideia de "vírus", onde o conteúdo se espalha de forma rápida e exponencial, muitas vezes gerando grande engajamento.

conteúdos que confirmam suas crenças são aceitos, enquanto vozes discordantes são rechaçadas. Esse comportamento está relacionado à epistemologia do pertencimento, na qual a verdade perde seu valor objetivo e passa a ser validada pelo grupo com o qual o indivíduo se identifica. Segundo Santos (2019), a epistemologia do pertencimento desloca o critério de validação do conhecimento da objetividade científica para o reconhecimento comunitário e afetivo, fazendo com que a verdade seja legitimada não por sua comprovação racional, mas pela sua adesão às crenças do grupo. Esse mecanismo contribui diretamente para a propagação de notícias falsas, uma vez que os indivíduos tendem a compartilhar informações que reforçam identidades coletivas e vínculos ideológicos, mesmo que essas informações sejam falsas. Assim, o pertencimento ao grupo passa a ser mais determinante do que o compromisso com a veracidade dos fatos, favorecendo a formação de bolhas informacionais resistentes ao contraditório. Neste cenário, a desinformação funciona não apenas como um instrumento de confusão, mas como um mecanismo de coesão simbólica.

Por isso, a compreensão da desinformação como fenômeno sociocultural exige uma abordagem interseccional e crítica, que leve em conta os fatores históricos, políticos, tecnológicos e educacionais que a alimentam. Trata-se de um desafio que extrapola o campo da comunicação e penetra de maneira decisiva na esfera educacional, demandando ações interdisciplinares e políticas públicas comprometidas com a formação cidadã. Como alerta Chomsky (2003), a manipulação da opinião pública não é um fenômeno novo, mas sua sofisticação atual exige da sociedade uma capacidade crítica mais apurada, especialmente no que diz respeito à mediação das tecnologias e à valorização do pensamento autônomo.

Portanto, a desinformação deve ser vista como uma manifestação complexa das dinâmicas sociais contemporâneas, que reflete tanto os desequilíbrios estruturais quanto as fragilidades do processo democrático. Reconhecê-la como tal é o primeiro passo para

formular respostas eficazes, especialmente no campo educacional, que será abordado com mais profundidade nas seções seguintes.

Mídia, verdade e discurso: a complexidade da manipulação da informação

A relação entre mídia, verdade e discurso constitui um dos aspectos centrais para a compreensão dos mecanismos de produção e circulação da desinformação. Na sociedade contemporânea, marcada pela hiperconectividade¹¹ e pelo predomínio das mídias digitais, as fronteiras entre fato e opinião, verdade e crença, tornam-se cada vez mais tênues. Essa indefinição favorece a emergência de discursos manipuladores que, muitas vezes, se revestem de aparente veracidade para conquistar credibilidade e adesão popular. Nesse contexto, compreender como os discursos são produzidos, difundidos e legitimados se torna essencial para enfrentar a manipulação da informação.

Foucault (1996) contribui de forma decisiva ao destacar que o discurso não é apenas uma forma de comunicação, mas um instrumento de poder. A verdade, segundo o autor, é produzida por regimes discursivos que operam segundo interesses políticos, econômicos e ideológicos. Assim, o que se aceita como verdadeiro em determinado contexto histórico é resultado de disputas simbólicas entre diferentes atores sociais. A mídia, como instância de produção e circulação de discursos, exerce papel crucial nesse processo, ao selecionar, enquadrar e narrar os acontecimentos de modo a atender determinadas lógicas de poder.

¹¹ Refere-se à condição em que as pessoas estão constantemente conectadas à internet e entre si, por meio de dispositivos e plataformas digitais. Essa realidade, impulsionada pela proliferação de tecnologias digitais, redefine a forma como nos comunicamos, interagimos e acessamos informações, mas também pode trazer desafios para a saúde mental e outros aspectos da vida.

A manipulação da informação, portanto, não é um acidente ou um desvio da função jornalística, mas uma possibilidade inerente ao próprio funcionamento dos meios de comunicação, especialmente quando submetidos a pressões econômicas e a interesses de grupos hegemônicos. No Brasil, essa situação é agravada pela concentração da propriedade dos meios de comunicação nas mãos de poucos conglomerados, o que compromete a pluralidade de vozes e favorece a uniformização das narrativas. Como destaca Sodré (2009), essa concentração midiática limita o debate público e torna a mídia uma mediadora enviesada da realidade.

Além disso, as plataformas digitais ampliaram a capacidade de manipulação discursiva, ao permitirem a criação de “ecossistemas informacionais” que operam segundo lógicas algorítmicas. Esses ambientes, ao priorizarem conteúdos que geram engajamento emocional, favorecem a viralização de desinformações e a criação de narrativas polarizadas. A lógica do “clique” e da monetização do conteúdo transforma a informação em mercadoria e o discurso em produto. Como consequência, a busca pela verdade passa a ser substituída pela disputa por visibilidade, afetando diretamente a qualidade do debate público e a saúde da democracia.

A manipulação da informação também se vale da linguagem como ferramenta de persuasão e distorção. Termos técnicos, metáforas enganosas, apelos emocionais e argumentos de autoridade são frequentemente utilizados para mascarar inverdades e legitimar discursos falaciosos. Essa prática, conhecida como retórica da desinformação, se apoia na baixa literacia midiática da população e na ausência de uma educação crítica que capacite os indivíduos a decodificar e problematizar os discursos aos quais são expostos. Segundo Lima (2021), a retórica da desinformação emprega estratégias discursivas cuidadosamente construídas, como repetição sistemática de narrativas polarizadoras, apelos emocionais fortes, simplificações e omissões estratégicas, para persuadir o público e gerar descrédito sobre fatos legítimos. Essas práticas estão presentes

nas *fake news*, que deixam de ser incidentes isolados e passam a operar como discursos estruturados, moldando a percepção social e corroendo a confiança pública em instituições científicas e na autoridade factual.

Diante desse cenário, a desconstrução dos mecanismos de manipulação exige uma abordagem crítica da linguagem e da mídia, com ênfase na análise discursiva, na ética da informação e na promoção do pensamento reflexivo. É necessário formar cidadãos capazes de reconhecer os interesses por trás das narrativas, questionar as fontes, identificar estratégias de persuasão e valorizar a diversidade de pontos de vista. Como propõe Fairclough (2001), a análise crítica do discurso é um instrumento potente para desvelar as relações de poder embutidas nas mensagens midiáticas e fortalecer a autonomia dos sujeitos sociais.

A educação, portanto, torna-se um espaço estratégico na luta contra a manipulação da informação. Ao promover o letramento digital e midiático, as instituições escolares podem atuar como mediadoras da verdade, desenvolvendo nos estudantes habilidades de análise, argumentação e julgamento ético. Essa função educativa será aprofundada nas seções seguintes, com ênfase nas estratégias de resistência e nas políticas públicas voltadas à construção de uma cidadania informada e crítica.

A educação como eixo de resistência à desinformação

A educação emerge como um dos principais instrumentos para o enfrentamento da desinformação, uma vez que oferece os meios para o desenvolvimento do pensamento crítico, do discernimento e da autonomia intelectual dos sujeitos. No contexto brasileiro, onde a desinformação se manifesta com força nas esferas política, social e cultural, as instituições educacionais têm um papel estratégico para formar cidadãos conscientes, capazes de navegar com segurança no universo digital e midiático. Este papel vai além da mera transmissão de conteúdos; envolve a construção de

competências complexas que combinam habilidades cognitivas, sociais e éticas.

A desinformação desafia diretamente os princípios fundamentais da educação democrática e inclusiva, na medida em que compromete a qualidade do debate público e a circulação de conhecimentos científicos e verídicos. Frente a esse cenário, o sistema educacional precisa ser compreendido não apenas como um espaço de aquisição de saberes, mas como um ambiente de produção e mediação de sentido, onde se fomenta a cultura do questionamento e do diálogo. A formação para o letramento digital e midiático, portanto, deve ser vista como um eixo transversal e estruturante no currículo escolar, alinhado com as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O papel das instituições escolares

As instituições escolares, enquanto espaços de sociabilidade e aprendizagem, possuem a responsabilidade de preparar os estudantes para a complexidade do mundo contemporâneo, marcado pela abundância e volatilidade da informação. Para isso, é fundamental que as escolas se posicionem de forma proativa na construção de ambientes educativos que promovam a alfabetização crítica, o questionamento das fontes e a capacidade de avaliação das informações. Não se trata apenas de ensinar o uso das tecnologias digitais, mas de desenvolver uma postura ética e reflexiva diante das mensagens veiculadas.

No Brasil, as escolas públicas enfrentam desafios significativos, tais como a precariedade de recursos, a desigualdade regional e a diversidade cultural, que influenciam diretamente a implementação de políticas educacionais eficazes para o combate à desinformação. De acordo com Souza e Silva (2020), as desigualdades regionais e a limitação de recursos materiais e humanos comprometem diretamente a implementação de políticas educacionais uniformes no Brasil, especialmente no que diz respeito à formação crítica dos

estudantes diante dos fluxos informacionais contemporâneos. Ainda assim, experiências exitosas, como a reportagem da Revista Educação Pública (2023), produzida nos bairros periféricos de Recife (PE), onde a mobilização comunitária foi fundamental para transformar a realidade escolar local. A partir do engajamento dos moradores, a escola foi reformada, fortalecendo o conselho escolar e incentivando métodos pedagógicos participativos e democráticos. Essas iniciativas resultaram em maior envolvimento de alunos e professores no planejamento escolar, demonstrando que, mesmo em contextos adversos, é possível promover práticas inclusivas e reflexivas de educação, condições essenciais para o enfrentamento da desinformação. Como apontam Esteves e Queiroz (2024), a articulação entre políticas públicas, formação docente e currículos atualizados é essencial para fortalecer o papel das escolas nesse campo.

Além disso, as escolas precisam assumir um compromisso ético e social na mediação do conhecimento, tornando-se agentes ativos na promoção de uma cultura informacional baseada na transparência, na diversidade e na responsabilidade. Isso implica, por exemplo, o estabelecimento de projetos interdisciplinares que integrem conteúdos sobre mídia, tecnologia, ética e cidadania, bem como a criação de espaços de diálogo onde os estudantes possam discutir temas atuais e problematizar as informações que circulam no seu cotidiano.

Outro aspecto crucial é a formação continuada dos professores, que muitas vezes se sentem despreparados para lidar com as demandas do mundo digital e os desafios da desinformação. Investir na qualificação docente é fundamental para que esses profissionais possam atuar como mediadores críticos, orientando os alunos na identificação de *fake news*, na verificação de fontes e no desenvolvimento do senso crítico. Políticas públicas que promovam essa formação e ofereçam suporte técnico e pedagógico são indispensáveis para a efetividade das ações escolares.

A importância do letramento digital e midiático

O letramento digital e midiático configura-se como um conjunto de habilidades e conhecimentos que permite aos indivíduos compreender, interpretar e produzir mensagens em diferentes mídias, além de avaliar criticamente as informações que consomem. Trata-se de uma competência essencial no século XXI, não apenas para a inserção social e profissional, mas sobretudo para o exercício pleno da cidadania democrática. Conforme Agundes *et al.* (2021), o letramento midiático deve contemplar a capacidade de questionar a veracidade das fontes, reconhecer estratégias de manipulação e situar as informações em seus contextos sociais, políticos e culturais.

No âmbito educacional, o letramento digital e midiático deve ser incorporado transversalmente ao currículo, estimulando a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de projetos que envolvam pesquisa, análise crítica e produção de conteúdo. Essa abordagem contribui para que os estudantes compreendam a complexidade do ecossistema informacional e possam atuar de maneira autônoma e responsável, evitando a reprodução e disseminação de notícias falsas. Essa capacitação vai além do domínio técnico das ferramentas digitais, englobando aspectos éticos, cognitivos e sociais.

Além disso, o letramento digital e midiático tem um impacto direto na redução da vulnerabilidade dos jovens e adultos à manipulação informacional. Como mostram Agundes *et al.* (2021), a percepção crítica sobre as *fake news* está relacionada ao desenvolvimento de habilidades cognitivas específicas, como a análise de fontes, o reconhecimento de vieses e a avaliação da coerência dos conteúdos. Portanto, a educação para esses letramentos constitui uma estratégia eficaz para fortalecer a resiliência informacional da população.

Cabe destacar que o letramento digital e midiático também deve ser pensado em diálogo com outras dimensões da educação, como a educação ética, a educação para os direitos humanos e a educação para a diversidade cultural. Essa articulação amplia a

capacidade dos estudantes de compreenderem as múltiplas facetas da desinformação, suas consequências sociais e políticas, bem como as formas de enfrentamento baseadas no respeito às diferenças e na promoção da justiça social.

Nesse contexto, o desenvolvimento do pensamento crítico emerge como uma competência-chave para a formação dos sujeitos capazes de resistir à desinformação. Ele permite que os estudantes se posicionem de maneira reflexiva diante dos conteúdos, identifiquem as intenções subjacentes às mensagens e construam argumentos fundamentados para dialogar e debater. Como enfatiza Freire (1996), a educação crítica é um instrumento de emancipação, que liberta os indivíduos da alienação e da manipulação, possibilitando a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Iniciativas educacionais contra a desinformação

A luta contra a desinformação demanda ações coordenadas que extrapolam a mera atuação das escolas, envolvendo uma ampla rede de atores e instituições comprometidos com a formação crítica da população. Iniciativas educacionais estruturadas, que vão desde projetos locais até políticas públicas nacionais, têm se mostrado essenciais para a promoção do letramento digital e midiático e o fortalecimento da resistência informacional. No Brasil, a multiplicidade de contextos socioculturais impõe a necessidade de estratégias diversificadas e adaptadas às especificidades regionais, garantindo que o combate à desinformação alcance todos os segmentos da sociedade, especialmente os mais vulneráveis.

Projetos, programas e políticas públicas

Diversos programas e políticas públicas vêm sendo implementados com o objetivo de qualificar o sistema educacional brasileiro para enfrentar os desafios da desinformação. Destacam-se iniciativas como a Lei nº 14.533, BRASIL (2023), que instituiu a Política Nacional de Educação Digital (PNED) como estratégia governamental

para enfrentar os desafios da inclusão digital e da cidadania informacional no Brasil. Dentro desse marco, destacam-se duas frentes complementares: o Programa Nacional de Alfabetização Midiática e Informacional (PNAMI) e a Estratégia Brasileira de Educação Midiática (EBEM). O PNAME tem como finalidade promover a integração sistemática do letramento digital, informacional e midiático ao currículo das redes públicas de ensino, com o objetivo de desenvolver nos estudantes competências críticas para acessar, analisar, avaliar, produzir e compartilhar informações de forma ética e responsável. Já a EBEM visa articular políticas públicas, programas e ações entre os entes federativos, instituições de ensino e organizações da sociedade civil, para a promoção de uma cultura de educação midiática em escala nacional. De acordo com BRASIL (2023), ambas as iniciativas foram elaboradas com base em diagnósticos sobre os impactos da desinformação e da exclusão digital, e visam, entre outros objetivos, capacitar docentes, modernizar os materiais didáticos e fomentar práticas pedagógicas que estimulem o pensamento crítico e a participação cidadã no ambiente digital.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular, BNCC (2018), incorporou competências relacionadas ao uso crítico e ético das tecnologias digitais, estimulando as escolas a construir práticas pedagógicas que favoreçam a análise e produção responsável de conteúdos. Essa incorporação normativa representa um avanço significativo, mas ainda depende da efetiva implementação e do suporte técnico e pedagógico para que as ações transcendam o papel formal e gerem impactos concretos na formação dos estudantes.

No âmbito federal, o Ministério da Educação tem buscado estabelecer parcerias com Organizações da Sociedade Civil (OSCs) e universidades para ampliar a capacitação de professores e o desenvolvimento de materiais didáticos. Essas parcerias são fundamentais para fortalecer a articulação entre pesquisa, ensino e extensão, potencializando o alcance e a eficácia das iniciativas.

É importante salientar, entretanto, que as políticas públicas de enfrentamento à desinformação ainda enfrentam desafios estruturais, como a falta de recursos, a precariedade da infraestrutura tecnológica em muitas escolas, a desigualdade no acesso à internet e a fragmentação das redes de ensino. Para superar essas barreiras, é necessário um compromisso político contínuo como política de Estado e não de Governo, investimentos adequados e a participação ativa da comunidade escolar, incluindo estudantes e famílias.

A atuação docente frente à desinformação

O protagonismo dos professores é fundamental para o sucesso das iniciativas educacionais contra a desinformação. Esses profissionais atuam como mediadores críticos do conhecimento, orientando os estudantes a desenvolverem habilidades de análise, questionamento e produção informacional. A formação docente, portanto, deve contemplar não apenas o domínio das ferramentas digitais, mas sobretudo o desenvolvimento de competências pedagógicas que incentivem o pensamento crítico e a cidadania digital.

A atuação docente inclui a utilização de metodologias ativas, que estimulam a investigação, o debate e a reflexão coletiva sobre os conteúdos consumidos e produzidos pelos estudantes. Projetos que envolvem a análise de notícias, a produção de conteúdos multimídia e a pesquisa de fontes confiáveis contribuem para a consolidação dessas práticas, tornando o processo educativo mais significativo e conectado com a realidade social dos alunos.

Ademais, a atuação dos professores deve ser marcada por um compromisso ético e político, pautado na promoção dos direitos humanos, da diversidade e da justiça social. A desinformação frequentemente incide sobre grupos marginalizados, alimentando preconceitos e exclusões; por isso, a educação para a resistência informacional deve integrar uma perspectiva inclusiva e antidiscriminatória.

No entanto, pesquisas indicam que muitos docentes ainda se sentem inseguros para abordar a desinformação em sala de aula, seja por falta de formação específica, por limitações tecnológicas ou pela complexidade dos temas envolvidos.

Um exemplo disso foi o levantamento realizado em 2023 pelo Instituto Palavra Aberta, que coordena o programa EducaMídia em colaboração com a empresa Quantas. O estudo, INSTITUTO PALAVRA ABERTA (2023), apontou que cerca de 73% dos professores brasileiros demonstraram estar preocupados com o cenário da desinformação, embora apenas 40% se sintam preparados para lidar com o tema em sala de aula. O estudo também identificou que, embora 85% dos educadores utilizem mídias em suas aulas, isso não equivale necessariamente à implementação da educação midiática, pois muitos docentes não se sentem seguros para abordar a complexidade dos temas relacionados à desinformação, seja por falta de formação específica ou por lacunas na infraestrutura e no apoio institucional. É preciso, portanto, fortalecer programas de formação continuada que ofereçam suporte técnico, pedagógico e emocional aos professores, valorizando sua experiência e promovendo espaços de troca e aprendizagem colaborativa.

Políticas públicas e projetos educacionais de enfrentamento

No campo das políticas públicas, o enfrentamento à desinformação tem ganhado destaque em agendas governamentais e acadêmicas. Iniciativas como a promulgação da Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527/2011), representou um avanço significativo no fortalecimento da transparência pública no Brasil, ao garantir a qualquer cidadão o direito de solicitar e obter informações de órgãos e entidades públicas, reforçando os princípios democráticos de controle social e acesso ao conhecimento (BRASIL, 2011), bem como os programas de alfabetização midiática e a inclusão do tema na BNCC demonstram a crescente consciência sobre a necessidade de enfrentar a desinformação de forma estruturada.

Programas estaduais e municipais também têm desenvolvido estratégias específicas, alinhando-se às particularidades locais e às demandas das comunidades escolares. O intercâmbio entre diferentes redes e a articulação com Universidades, Centros de Pesquisa (CP's) e Organizações Não Governamentais (ONG's) fortalecem essas ações, ampliando sua abrangência e impacto.

A criação de observatórios e centros de monitoramento da desinformação, que envolvem a participação da sociedade civil, pesquisadores e órgãos públicos, contribui para a produção de conhecimento e o desenvolvimento de ferramentas pedagógicas e tecnológicas que permitem a estes espaços mapear as dinâmicas da desinformação, identificar tendências e propor respostas qualificadas, que alimentam as políticas públicas.

Contudo, é fundamental que essas políticas e projetos sejam pensados de forma integrada, respeitando os princípios da autonomia pedagógica, da diversidade cultural e da inclusão social e tenha a participação da comunidade escolar na elaboração e implementação das ações decisivas para garantir sua legitimidade e eficácia.

Estudos de caso e boas práticas

Exemplos exitosos de iniciativas educacionais contra a desinformação podem ser encontrados em diversas regiões do Brasil. Experiências que utilizam abordagens interdisciplinares, combinando as áreas de linguagens, ciências sociais, tecnologias e ética. Atividades como oficinas de verificação de fatos, debates temáticos, produções jornalísticas escolares e uso crítico das redes sociais são estratégias que engajam os estudantes e promovem a reflexão crítica.

Projetos que envolvem a colaboração entre escolas, universidades e organizações da sociedade civil têm demonstrado resultados positivos na promoção do letramento crítico e na construção de ambientes educativos resistentes à manipulação informacional.

Entre esses projetos, destacam-se o ObservInfo (UnB), Rede Conecta (UFF) e o Observatório Internacional da Notícia (UFS/UFSB) desenvolvedores de formações e ações de extensão voltadas à alfabetização midiática e informacional. Iniciativas como o #FakeTôFora (EducaMídia) e o game Operação Verdade também ampliaram o protagonismo juvenil e a análise crítica em contexto escolar, mostrando que é possível construir ambientes de aprendizado resilientes e críticos mesmo em contextos adversos.

A integração de ferramentas digitais educativas, aliada a metodologias participativas, também tem sido fundamental para ampliar o alcance e a efetividade dessas ações. Além disso, o protagonismo juvenil, estimulado por esses projetos, contribui para a construção de uma cultura informacional mais crítica e responsável.

Essas boas práticas indicam que o enfrentamento à desinformação na educação exige criatividade, articulação e compromisso coletivo, superando as limitações estruturais e valorizando os saberes locais e as experiências comunitárias.

Considerações finais

A desinformação representa um dos maiores desafios contemporâneos para a democracia, para a cidadania e para a própria produção de conhecimento. No Brasil, o fenômeno se manifesta de forma particularmente intensa, agravado por desigualdades sociais, baixa escolaridade e um cenário midiático concentrado. O enfrentamento desse problema demanda ações articuladas, que integrem políticas públicas, práticas educativas e o engajamento da sociedade civil.

A educação, nesse contexto, emerge como eixo fundamental para a construção de uma resistência informacional sólida e democrática. Investir no letramento digital e midiático, na formação crítica dos estudantes e na capacitação continuada dos professores são estratégias indispensáveis para capacitar os cidadãos a

compreenderem, analisarem e produzirem informação de forma ética e responsável.

Além disso, a promoção de ambientes escolares inclusivos, democráticos e interdisciplinares contribui para a formação de sujeitos críticos e engajados, capazes de enfrentar as narrativas manipuladoras e construir espaços públicos mais plurais e transparentes. A articulação entre instituições educacionais, órgãos governamentais e sociedade civil é vital para potencializar essas ações e garantir sua sustentabilidade.

Por fim, é imprescindível reconhecer que o combate à desinformação não se dá apenas na esfera técnica ou normativa, mas na transformação cultural e social. É necessário promover uma cultura de diálogo, respeito à diversidade e valorização do conhecimento científico e ético. Somente assim será possível construir uma sociedade mais justa, informada e democrática, na qual a verdade e a responsabilidade compartilhada possam prevalecer.

Referências

AGUNDES, V. O. *et al.* Jovens e sua percepção sobre *fake news* na ciência. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Ciências Humanas, Belém, v. 16, n. 1, e20200027, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2178-2547-BGOELDI-2020-0027>.

ARES, G.; VILLEN, G.; GITAHY, L. M. C.; TESSLER, L. R. Memória e desinformação. Os ataques da extrema-direita às universidades públicas brasileiras. **Relações Internacionais**, Lisboa, n. 73, p. 53-66, 2022. DOI: <https://doi.org/10.23906/ri2022.73a05>.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. **Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011.** Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 221, p. 1, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/lei/L12527.htm. Acesso em: 5 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023.** Institui a Política Nacional de Educação Digital, o Programa Nacional de Alfabetização Midiática e Informacional e a Estratégia Brasileira de Educação Midiática. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 9, p. 1, 12 jan. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2023/lei/L14533.htm. Acesso em: 5 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 3 jul. 2025.

BYUNG-CHUL HAN. **Sociedade da Transparência.** Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

CHOMSKY, N.; HERMAN, E. S. **Manufacturing Consent: The Political Economy of the Mass Media.** New York: Pantheon Books, 2003.

D'ANCONA, M. **Pós-verdade: A nova guerra contra os fatos.** Rio de Janeiro: Intrínseca, 2017.

EDUCAÇÃO PÚBLICA. Experiências educacionais de sucesso no Brasil. **Revista Educação Pública,** 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/experiencias-educacionais-de-sucesso-no-brasil>. Acesso em: 5 ago. 2025.

ESTEVES, F. V.; QUEIROZ, R. C. Z. Políticas públicas de educação digital para o enfrentamento das *fake news*. **Revista do Direito Público**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 85-108, jul. 2024. DOI: 10.5433/1980-511X.2024.v19.n2.p85-108.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, J. P. E. de. A retórica da intransigência e a campanha de desinformação em *fake news* sobre a pandemia de Covid-19. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 29, n. 4, p. 2429-2461, 2021. DOI: 10.17851/2237-2083.29.4.2429-2461. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/relin/article/view/54516>. Acesso em: 1 ago. 2025.

PARISER, E. **O filtro invisível: O que a internet está escondendo de você**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2011.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). **Knowledges Born in the Struggle: Constructing the Epistemologies of the Global South**. Londres; Nova Iorque: Routledge, 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/338924688>. Acesso em: 1 ago. 2025.

SODRÉ, M. **A comunicação contra o poder: a luta pela sobrevivência do jornalismo**. São Paulo: Boitempo, 2021.

_____. **Meios de comunicação e poder: uma análise crítica**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2009.

WARDLE, C.; DERAKHSHAN, H. **Information Disorder**: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making. Strasbourg: Council of Europe Report, 2017.

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS COMO ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O COMBATE À DESINFORMAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Symone Mesquita de Oliveira
Thamires do Amaral Lessa
Luiz Antônio Botelho Andrade

Introdução

As metodologias ativas são estratégias pedagógicas que se diferenciam significativamente dos métodos tradicionais de ensino, nos quais o professor atua como principal transmissor de conhecimento e os alunos como receptores passivos. Em contraste com essa concepção bancária da educação tradição, as metodologias ativas incentivam a o protagonismo dos estudantes por meio de atividades que fomentam a curiosidade, a reflexão, a pesquisa, o debate e a resolução de problemas. O objetivo das metodologias ativas é tornar a aprendizagem mais dinâmica e significativa, aumentando o engajamento e a motivação dos alunos.

Metodologias ativas de ensino e aprendizagem têm se mostrado eficientes em todos os níveis educacionais, a começar pelo ensino fundamental, promovendo maior engajamento e aprendizagem significativa entre os estudantes. Essas abordagens incluem aprendizagem baseada em problemas, projetos, gamificação

e uso de recursos tecnológicos (Costa *et al.*, 2025) que estimulam a participação ativa e o protagonismo dos alunos. Estudos demonstram que o uso de métodos ativos aumenta o interesse e a compreensão dos conteúdos, com 94% dos alunos aprovando essas técnicas e 100% afirmando aprender melhor com ludicidade (Teixeira *et al.*, 2024). Além disso, essas metodologias desenvolvem habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico, preparando os estudantes para os desafios da sociedade atual (Silva, 2024). A aplicação dessas abordagens inovadoras na prática educacional tem potencial para reduzir a desinformação, pois promove uma aprendizagem mais ativa, reflexiva e contextualizada (Mafra *et al.*, 2024; Costa *et al.*, 2025).

Em um mundo em constante transformação, especialmente no advento e o desenvolvimento de novas tecnologias, as metodologias ativas oferecem aos professores diversas possibilidades para que seus métodos de ensino sejam dinâmicos e inovadores. O ensino de ciências, por exemplo, vai além da memorização de conteúdo, exigindo uma abordagem que desenvolva no aluno um pensamento crítico, reflexivo e habilidades para resolver problemas, vinculando os saberes da escola com os desafios cognitivos do dia a dia dos discentes para uma aprendizagem significativa.

Como as metodologias ativas desenvolvem o pensamento crítico de estudantes?

Estudos recentes destacam a eficiência das metodologias ativas no desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico entre estudantes de diversas disciplinas. Na educação em enfermagem, por exemplo, essas abordagens aprimoram as habilidades de raciocínio clínico (Negreiros *et al.*, 2024). Para estudantes do ensino médio, as metodologias ativas correlacionam-se significativamente com o fortalecimento do pensamento crítico, particularmente por meio da aprendizagem baseada em problemas, trabalho colaborativo e gamificação (Hallo Caiza *et al.*, 2024). Na educação em direito, as metodologias ativas contribuem para

fomentar o pensamento crítico e o comprometimento com a justiça social, colocando os estudantes como protagonistas de sua aprendizagem em face com problemas sociais reais ou projetados (Zouain, 2020). Além disso, essas metodologias se mostram cruciais no desenvolvimento de habilidades do século XXI, incluindo, entre elas, o pensamento crítico, a criatividade, a colaboração e a alfabetização digital (Silva *et al.*, 2024). Apesar de desafios como resistência à mudança e necessidades de infraestrutura, as metodologias ativas promovem experiências de aprendizagem mais envolventes e significativas. Pesquisas contínuas e treinamento de professores são recomendados para maximizar o impacto dessas estratégias no desenvolvimento do pensamento crítico e preparar os estudantes para os desafios contemporâneos.

A educação contemporânea reconhece a necessidade urgente de preparar os estudantes com habilidades que transcendem a mera memorização de conteúdos, focando no desenvolvimento de competências essenciais para enfrentar os desafios do século XXI, entre eles, a desinformação profissional veiculada pelas mídias em nosso dia a dia, assim como a necessidade de identificá-la e combatê-la. Nesse contexto, as metodologias ativas de ensino emergem como uma resposta inovadora, colocando o aluno no centro do processo de aprendizagem e promovendo sua participação ativa na construção do conhecimento escolar e do pensamento crítico.

Fundamentação Teórica e Habilidades Desenvolvidas

As metodologias ativas fundamentam-se em diversas teorias educacionais, tais como o construtivismo de Piaget, que entende o aprendizado como um processo de construção pessoal e coletiva pelo qual o estudante “assimila e acomoda” novos conhecimentos a estruturas cognitivas prévias, potencializados por estratégias como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). O socioconstrutivismo de Vygotsky sublinha a importância do aprendizado em contextos sociais, destacando que a interação com pares e com docentes em atividades colaborativas favorece o desenvolvimento de habilidades

cognitivas superiores, como o pensamento crítico. Dewey, por sua vez, enfatiza o aprendizado experiencial, conectando a educação à resolução de problemas reais e significativos, promovendo a ação e a reflexão como eixos centrais.

Ao adotar essas metodologias, os estudantes são estimulados a desenvolver uma gama de habilidades do século XXI, consideradas fundamentais para o sucesso em um contexto globalizado e tecnologicamente avançado. Entre as habilidades mais destacadas para o exercício da autonomia e do aprender a aprender, incluem-se: **Pensamento crítico**: Capacidade de analisar, avaliar e sintetizar informações de maneira reflexiva, essencial para a resolução de problemas complexos. **Criatividade**: Habilidade de formular soluções inovadoras para problemas atuais e futuros. **Colaboração**: Capacidade de trabalhar em equipe, compartilhar conhecimentos e experiências para alcançar objetivos comuns. **Comunicação**: Essencial para a articulação de ideias e construção de relações produtivas. **Resolução de problemas**: Capacidade de lidar com desafios e encontrar soluções. **Autonomia e protagonismo**: Capacidade de o estudante ser o agente principal de seu próprio aprendizado. **Alfabetização informacional e digital**: Habilidade de localizar, avaliar, utilizar informações e dominar ferramentas tecnológicas de maneira crítica e criativa.

Embora as habilidades referidas acima sejam importantes para a educação do século XXI, elas são também essenciais no combate à desinformação perversa que se potencializou com a internet e que vem agora ameaçando as democracias modernas. A forma mais eficiente de evitar a propagação de desinformação é por meio de políticas públicas articuladas como a regulação das plataformas digitais, ações judiciais ágeis mas, sobretudo, com o fortalecimento da educação científica crítica e emancipadora.

Principais metodologias ativas e seus impactos na criticidade

As fontes mencionam diversas metodologias ativas que se destacam por seu potencial em dinamizar o ensino e promover o desenvolvimento da criticidade:

Quadro 1- Metodologias ativas e desenvolvimento de pensamento crítico

Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)	Os alunos resolvem problemas complexos e autênticos, desenvolvendo habilidades de pesquisa e pensamento crítico. Na área de ciências, essa metodologia foi aplicada com a finalidade de resolver uma situação-problema envolvendo herança genética.
Aprendizagem Baseada em Projetos (PjBL)	Os estudantes trabalham em projetos de longa duração que investigam questões reais, aplicando o conhecimento na prática e desenvolvendo habilidades sociais, acadêmicas e profissionais. A aplicação dessa metodologia em uma escola pública resultou em desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, e aumento de engajamento e motivação.
Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom)	A instrução direta ocorre fora da sala de aula (vídeos, leituras), e o tempo em sala é dedicado a atividades práticas e discussões aprofundadas, facilitando a aprendizagem ativa
Gamificação	Uso de elementos de jogo em contextos educacionais para motivar e engajar os estudantes, promovendo a concentração,

	competição saudável e novas descobertas. No ensino de ciências, foi utilizada para abordar a Tabela Periódica através de jogos como jogo da memória e "torta na cara". A ludicidade é um recurso valioso para promover o desenvolvimento da inteligência e estimular a ação intelectual.
Rotação por Estações (RpE)	Desenvolve um circuito de atividades variadas, onde cada estação explora o conteúdo de maneiras distintas, permitindo que os discentes aprendam de diversas formas, inclusive de maneira dinamizada. No estudo de Lagoa do Ouro, a RpE foi usada para explicar ecologia.
Aprendizagem Cooperativa	Estratégia em que estudantes trabalham em pequenos grupos para metas comuns, desenvolvendo comunicação, colaboração e empatia. 92% dos estudantes afirmaram que aprendem melhor quando há aprendizado compartilhado em equipe. A eficácia da aprendizagem em equipe deve-se ao forte estímulo que leva os membros dos grupos a alcançar altos níveis de coesão, resultando em maior motivação e aprendizado.
Estudo de Casos	Os estudantes analisam situações reais ou simuladas para aplicar teorias e resolver problemas.
Role Playing	Os estudantes assumem papéis específicos para compreender diversas perspectivas

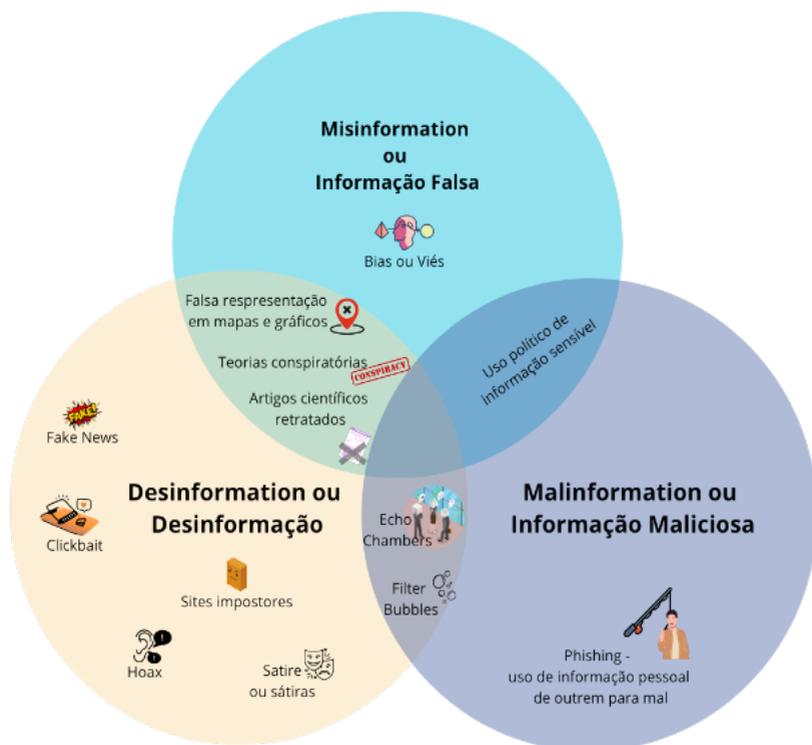
Fonte: Elaborado pelos autores.

Diante da possibilidade do desenvolvimento do pensamento crítico, mediado pelas Metodologias Ativas, para o combate à Desinformação, achamos de bom alvitre conceituar o campo antes de

caminhos possíveis para este importante embate. Assim, a desinformação, enquanto fenômeno mais geral, pode assumir diferentes nuances e, assim, ser classificada em categorias distintas tais como: informação incorreta, desinformação e má-informação. Ainda que os limites entre elas não sejam muito claros, é possível diferenciá-las. Distingue-se a informação incorreta pela presença de vieses cognitivos enquanto a desinformação é caracterizada por conteúdos deliberadamente falsos, tais como as *fake news*. Ainda que a má-informação possa ter sua base ancorada na realidade, ela é intencionalmente utilizada para causar prejuízos à imagem de outrem ou de grupo. Destarte, enquanto os dois primeiros conceitos estão mais associados à manipulação do público para temas gerais, no sentido de manipular opiniões sobre fenômenos e enredos fenomênicos, o conceito de má-informação está mais relacionado aos ataques pessoais, com vistas a minar a credibilidade de pessoas ou de grupos (Santos-D'Amorim; Miranda, 2021; Souza, d. M. 2024).

A partir das distinções conceituais apontadas acima e das confluências entre os referidos conceitos, construímos o seguinte esquema (Figura 1), adaptado do artigo de Santos e colaboradores (2021).

Figura 1- Esquema de *infodemic* adaptado de Santos-D'Amorim (2021)



Fonte: Elaborado pelos autores adaptado de Santos-D'Amorim (2021)

A análise da Figura 1 revela intersecções significativas entre os conceitos. Tanto a desinformação quanto a má-informação compartilham o uso político de informações sensíveis. Entretanto, práticas como *phishing* e o uso indevido de dados confidenciais são características exclusivas da má-informação. As autoras identificam

ainda que as *câmaras de eco* (*echo chambers*) e *bolhas de filtro* (*filter bubbles*) constituem elementos comuns a ambos os fenômenos.

Conforme demonstrado por Gao e Liu (2023), as câmaras de eco, mecanismos algorítmicos de impulsionamento de conteúdo para públicos segmentados, potencializam a polarização social e a disseminação de informações enganosas. Já as bolhas de filtro, conforme argumenta Ross Arguedas (2022), limitam a exposição a perspectivas diversas, reforçando visões unilaterais sobre questões políticas e sociais.

A informação incorreta (*misinformation*) distingue-se pela presença de vieses cognitivos em sua composição, enquanto a desinformação (*disinformation*) caracteriza-se por conteúdos deliberadamente falsos, como *fake news*, *clickbaits* e *hoaxes* (SANTOS-D'AMORIM, 2021). Baptista e Gradim (2020) identificam como fatores determinantes para a propagação desses fenômenos: (1) baixa escolaridade ou limitada literacia digital, (2) influência de redes sociais próximas, (3) alinhamento ideológico-partidário, (4) desconfiança institucional nas mídias tradicionais e (5) reduzida capacidade cognitiva para avaliação crítica de informações.

As mesmas autoras alertam para as estratégias de viralização empregadas por veículos tradicionais, que frequentemente recorrem a distorções factuais e apelos emocionais para aumentar o engajamento. Nesse contexto, narrativas falsas, porém impactantes, demonstram maior potencial de disseminação do que informações verídicas (Baptista; Gradim, 2020).

Considerando que o pensamento crítico consiste em "um hábito mental caracterizado pela análise sistemática de questões, ideias e eventos antes da formulação de juízos" (Rhodes, 2010 *apud* Beers, 2020), seu desenvolvimento emerge como estratégia fundamental para o enfrentamento desses desafios. Embora o alcance quantitativo das *fake news* seja inferior ao das fontes jornalísticas tradicionais (Baptista; Gradim, 2020), seus impactos qualitativos na esfera pública demandam abordagens multidisciplinares que

envolvam pesquisadores, gestores públicos e profissionais da comunicação.

Echo chambers e filter bubbles: amplificadores da desordem informacional

De acordo com a Figura acima, tanto a má-informação quanto a desinformação compartilham mecanismos de propagação, como os *Echo Chambers* (Câmaras de Eco) e *Filter Bubble* (Bolhas de Filtro). Os *Echo Chambers* consistem na distribuição algorítmica de conteúdo a públicos específicos, uma estratégia que, segundo Gao e Liu (2023), visa potencializar a viralização, mas que também pode intensificar a polarização, a disseminação de enganos e a propagação de rumores. Já as *Filter Bubbles* isolam os usuários em ambientes digitais homogêneos, expondo-os apenas a perspectivas alinhadas às suas convicções políticas ou sociais, dificultando o debate neutro ou acadêmico sobre certos temas. Como consequência, Ross Arguedas (2022) aponta que esse cenário favorece visões extremamente polarizadas.

Características das Categorias de Informação Enganosa

Ainda conforme a Figura 1, a *misinformation* (informação incorreta) distingue-se pela presença de vieses (*bias*) em seu conteúdo. Por outro lado, a *disinformation* (desinformação) é marcada por elementos como *fake news*, *clickbaits*, boatos (*hoaxes*) e sites fraudulentos, caracterizando um uso deliberadamente malicioso da informação.

Fatores que Influenciam a Credibilidade em Informações Falsas

Baptista e Gradim (2020), em sua revisão bibliográfica, identificaram os principais fatores que contribuem para a crença em desinformação e má-informação: baixa escolaridade ou pouca familiaridade com o ambiente digital, influência de pessoas próximas (como familiares), alinhamento político-ideológico, desconfiança generalizada em relação à mídia e limitações cognitivas.

As autoras também destacam o papel das *fake news* veiculadas pela mídia tradicional, que frequentemente distorcem, manipulam ou fabricam fatos para gerar conteúdos sensacionalistas. Essa abordagem, por ser mais impactante emocionalmente, tende a alcançar maior engajamento e viralização do que informações verídicas (Baptista; Gradim, 2020).

O pensamento crítico como ferramenta de resistência

Se o pensamento crítico é entendido como uma prática mental que envolve a análise reflexiva de ideias e fatos antes da formação de uma opinião (Rhodes, 2010, citado por Beers, 2020), então seu desenvolvimento e aprimoramento podem ser fundamentais para combater a desinformação, transformando-se em um hábito automatizado.

As autoras Janaina Silva de Souza, Márcia Maria e Silva e a professora Dra. Ruth Maria Mariani Braza, de forma brilhante, abordam a interseção da era da desinformação com o envelhecimento populacional, destacando a vulnerabilidade de idosos a notícias falsas impulsionadas por algoritmos e o crescimento do uso da internet por essa faixa etária. Esta pesquisa buscou avaliar o impacto da desinformação em idosos e a efetividade da legislação e programas universitários para oferecer educação midiática.

Os resultados da pesquisa de opinião revelaram que a maioria dos idosos recebeu desinformação, principalmente via redes sociais, e reconhece a importância de cursos de educação midiática, embora poucos os tenham feito. Contudo, a análise de sites de universidades federais indicou lacunas significativas na oferta e acessibilidade de tais cursos, apesar de o Estatuto da Pessoa Idosa prever essa necessidade, sugerindo a urgência de políticas públicas mais eficazes. Assim, as autoras concluem que a maioria dos participantes (88,7%) confirmou ter recebido alguma notícia com inverdades (desinformação), que as redes sociais foram apontadas como os principais veículos de propagação da desinformação, com o

WhatsApp em primeiro lugar (72,7%) e o Facebook em segundo (48,1%), que as notícias falsas consumidas estavam majoritariamente vinculadas a questões políticas (61%), saúde (53,7%) e financeiras (51,9%), que os impactos sofridos pela desinformação mais mencionados foram nas relações sociais (40,7%), seguidos por questões financeiras (27,8%) e de saúde (22,2%) e que a identificação da desinformação, em 51,9% das vezes, ocorreu com a ajuda de parentes ou amigos, que dados exagerados e manchetes sensacionalistas (50,9%) foram os fatores que mais favoreceram a percepção de notícias falsas pelos participantes, concluindo que, em média, usuários americanos com mais de 65 anos compartilharam quase sete vezes mais artigos de domínios de notícias falsas do que a faixa etária mais jovem. Assim, os resultados confirmaram os impactos negativos das notícias falsas em pessoas idosas e demonstraram a importância de estratégias para proteger essa população vulnerável.

Se na população idosa os efeitos são dramáticos e impactam até mesmo relações sociais, esses mesmos efeitos estariam presentes no público adolescente e jovem? E os impactos seriam os mesmos? Qual o impacto da desinformação midiática nos comportamentos e percepções de crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos?

Utilizando a pergunta de pesquisa "Qual o impacto da desinformação midiática nos comportamentos e percepções de crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos?", pesquisamos mais de 126 milhões de artigos acadêmicos do corpus Semantic Scholar que é uma ferramenta de Inteligência Artificial gratuita para pesquisa de literatura acadêmica. Assim, através da plataforma Elicit recuperamos os 50 artigos mais relevantes para a consulta.

Os critérios de triagem foram: **Faixa etária:** O estudo inclui participantes na faixa etária de 6 a 14 anos (mesmo que também inclua outras faixas etárias)? **Foco na desinformação:** O estudo examina especificamente a exposição ou os efeitos da desinformação na mídia (em vez dos efeitos gerais da mídia)? **Medidas de desfecho:** O estudo mede os resultados comportamentais ou as percepções

diretamente das crianças? **Tipo de estudo:** O estudo é uma pesquisa primária (experimental ou observacional) ou uma revisão sistemática? **Evidência empírica:** A publicação é um estudo empírico e não um artigo de opinião, editorial ou comentário? **Foco Populacional:** O estudo inclui dados de crianças de 6 a 14 anos como sujeitos primários (sem focar exclusivamente em outras faixas etárias)? **Escopo da Pesquisa:** O estudo aborda especificamente os efeitos da desinformação, em vez de apenas os impactos gerais da mídia? **Fonte do Resultado:** O estudo inclui medições diretas ou observações dos resultados das crianças (sem depender exclusivamente da perspectiva dos pais/professores)? Consideramos todas as perguntas de triagem em conjunto e fizemos um julgamento holístico sobre a necessidade de triagem em cada artigo.

Figura 2 - Metodologia



Fonte: Elaborada pelos autores

Resultados

Todos os estudos incluídos abordaram a desinformação entre jovens no Brasil. Dois estudos também abordaram a alfabetização midiática ou práticas midiáticas, além da desinformação. As faixas etárias estudadas foram: 12 a 15 anos (1 estudo), 15 a 18 anos (1), 15 a 18 anos ou mais (1) e 12 a 29 anos (1). Dois estudos focaram na faixa etária do ensino médio (15 a 18 ou 15 a 18 anos ou mais), um no início da adolescência (12 a 15 anos) e um incluiu adolescentes e jovens adultos (12 a 29 anos). Sobre as Metodologias utilizadas dois estudos utilizaram métodos qualitativos (análise exploratória/de conteúdo ou estudo de caso/grupos focais), dois estudos utilizaram pesquisas transversais quantitativas. Todos os estudos foram conduzidos em ambientes educacionais públicos no Brasil, sendo que dois estudos foram realizados no Rio Grande do Sul, um em Minas Gerais e um em São José dos Campos (Zona Norte). Três estudos foram realizados em escolas públicas e um incluiu estudantes do ensino técnico, médio e superior. Não encontramos nenhum estudo que tenha se debruçado em estudar o público infantil de 06 a 11 anos e o impacto de desinformação sobre ele, conforme ilustrado no quadro abaixo

Quadro 2- Características dos Estudos selecionados

Artigo	Foco do estudo	Idade dos alunos	Metodologia	Contexto
Manara and Fonseca, 2023	Percepções de transtorno de informação e compartilhamento de informações falsas	12 a 15 anos (7º ano, tipicamente adolescentes)	Estudo exploratório qualitativo com análise de conteúdo	Escola pública municipal, região serrana, Rio Grande do Sul, Brasil

		no Brasil)		
Deus and Alzamora, 2024	Práticas midiáticas, democracia, ciência e desinformação	15 a 18 anos (Ensino Médio)	Estudo de caso qualitativo com grupos focais	Ensino Médio público, Botelhos, Minas Gerais, Brasil
Faria and Andrade, 2023	Alfabetização midiática/transmidiática e desinformação	15 a 18 anos ou mais (Ensino Médio)	Pesquisa transversal quantitativa	Duas escolas públicas, Zona Norte, São José dos Campos, Brasil
Jacobi and Borges, 2021	competências infocomunicacionais e avaliação de informação em mídias sociais	12 a 29 anos (adolescentes e jovens adultos)	Transversal descritivo quantitativo enquete	Estudantes do ensino técnico, médio e universitário, Porto Alegre e Santo Antônio da Patrulha, Rio Grande do Sul, Brasil

Fonte: Elaborado pelos Autores

Manara e Fonseca (2023) relatam que adolescentes (12 a 15 anos) em escolas públicas brasileiras reconhecem a manipulação de conteúdo online e sugerem a checagem de fatos e o enriquecimento curricular como soluções. Em estudos com adolescentes mais velhos (15 a 18 anos ou 15 a 18 anos ou mais), Deus e Alzamora (2024) e Faria e Andrade (2023) observam que as mídias sociais populares — como Instagram, TikTok e WhatsApp — tendem a promover a formação de crenças com base na repetição e na autoridade, em vez de avaliação sistemática. Relatam que *"os estudantes não souberam apontar indícios de desinformação, o que os coloca como grupo susceptível a ser afetado pela desinformação"* (Deus; Alzamora, 2024).

Já Jacobi e Borges (2021) observam que participantes de 12 a 29 anos aplicam critérios inconsistentes para a verificação de fontes, com crenças pessoais frequentemente superando práticas estruturadas de validação. Os autores concluem que *"os adolescentes e jovens preocupam-se em validar a informação obtida através das mídias sociais; mas demonstram dubiedade na aplicação dos critérios de avaliação, evidenciando o espaço e a necessidade das competências infocomunicacionais na formação desse público."*

Quadro 3- Comportamentos percepções

Autores e público estudado	Plataformas mais usadas pelo público estudado	Comportamento nas redes	Principais conclusões
Faria and Andrade, 2023 15 a 18 anos	Whatsapp e redes sociais	Comportamento de compartilhamento em mídias sociais; baixo engajamento jornalístico	Alunos disseminam desinformação via WhatsApp/mídias sociais, muitas vezes

			sem avaliação crítica
Manara and Fonseca, 2023 – 12 a 15 anos	Conteúdo generalizado da internet	Concebem a intenção de manipular o principal motivo para o compartilhamento de informações falsas, e que o combate à sua disseminação cabe, principalmente, aos usuários e às plataformas de comunicação.	Não há uma plataforma em destaque na pesquisa, mas o conteúdo de desinformação geral da internet
Faria and Andrade, 2023 - 15 a 18 anos	TikTok e Instagram	Uso de mídias sociais para informação; falta de conhecimento sobre influenciadores científicos	Adolescentes confiam em plataformas populares, são influenciados por figuras públicas e não confiam na mídia tradicional
Jacobi and Borges, 2021 – 12 a 29 anos	WhatsApp, Instagram, You Tube e Twitter	Uso de plataformas diversas para obter informação e alegam realizar práticas variadas	Adolescentes e jovens adultos usam plataformas diversas, mas as práticas de

		de validação da informação	verificação são inconsistentes
--	--	----------------------------	--------------------------------

Fonte: Elaborado pelos Autores

No quadro 4, com título Desenvolvimento de Pensamento Crítico verificamos que ao realizarmos uma **Análise Crítica dos Critérios de Avaliação de Informação**, os estudos analisados revelam **padrões recorrentes na avaliação da credibilidade** por diferentes grupos: que apontam **viés de autoridade e falhas na literacia midiática**.

Sobre o Viés de Autoridade, Deus e Alzamora (2024) destacam que adolescentes confiam mais na **repetição de informações** e em figuras de autoridade do que em métodos científicos, corroborando a hipótese de que a **desconfiança institucional** amplifica a vulnerabilidade à desinformação. Já Jacobi e Borges (2021) reforçam essa fragilidade ao identificar que critérios formais, como os da IFLA, são aplicados de forma **inconsistente**, especialmente na verificação de fontes e datas.

Já as **falhas na literacia midiática** são apontadas por Faria e Andrade (2023) que pontuam que o **consumo predominante de mídia digital** e o **desengajamento com o jornalismo tradicional** limitam a capacidade de discernimento crítico. E, Manara e Fonseca (2023) observam que, embora os estudantes reconheçam a manipulação como vetor de desinformação, suas práticas de **checagem de fatos** são esporádicas e dependentes de **intervenções educativas**.

Quadro 4 -Desenvolvimento de Pensamento Crítico

Autores	Critério de Avaliação	Comportamentos	Principais Conclusões
Manara e Fonseca, 2023	Critérios semelhantes à literatura	Verificação de fatos, reflexão crítica,	Estudantes propõem checagem de fatos

	para julgamento de credibilidade; consciência de manipulação	responsabilidade do usuário/plataforma	e enriquecimento curricular; reconhecem manipulação como motivo para desinformação
Deus e Alzamora, 2024	Confiança na tenacidade e na autoridade; pouco uso do método científico	Formação de crenças baseadas na repetição/autoridade; incapacidade de identificar desinformação	Adolescentes são vulneráveis por falta de avaliação crítica e desconfiança nas instituições
Faria e Andrade, 2023	Dificuldade em entender o papel do jornalismo; falta de pensamento crítico	Uso intenso de mídia digital, baixo engajamento jornalístico	Os alunos são suscetíveis à desinformação; necessidade de integração da literacia mediática
Jacobi e Borges, 2021	Os critérios da Federação Internacional de Associações de Bibliotecas (IFLA) para avaliação de informação são aplicados	Preocupação com a validação, mas verificação inconsistente (por exemplo, fonte, data)	Muitos nem sempre verificam fontes/datas; crenças pessoais influenciam a avaliação

	de forma inconsistente		
--	------------------------	--	--

Fonte: Elaborado pelos Autores

A avaliação crítica ou verificação de fato é descrita em um estudo, onde os alunos propuseram a verificação de fatos e o enriquecimento do currículo e reconheceram a manipulação como um motivo para a desinformação. A Confiança na autoridade, tenacidade ou repetição foi descrita em dois estudos. A aplicação inconsistente ou incompleta dos critérios de avaliação de informações foi descrita em um estudo. A falta de envolvimento com jornalismo ou cultura midiática também foi descrita em um estudo, assim como a incapacidade de identificar desinformação, como também o uso intenso de mídia digital e baixo engajamento jornalístico foram descritos em um estudo. E a preocupação com validação e verificação inconsistente (como nem sempre verificar fontes ou datas) igualmente descrita em um estudo.

Assim, concluímos que o reconhecimento de manipulação ou desinformação como motivação foi encontrado em um estudo., que a vulnerabilidade à desinformação foi encontrada em dois estudos, que a necessidade de alfabetização midiática ou integração curricular foi encontrada em dois estudos. A influência das crenças pessoais na avaliação foi encontrada em um estudo. A falta de avaliação crítica e desconfiança nas instituições foram encontradas em um estudo. As práticas de verificação inconsistentes foram encontradas em um estudo. E que nenhum dos estudos incluídos relatou o uso consistente e generalizado de avaliação crítica ou checagem de fatos entre todos os participantes. A maioria dos estudos identificou vulnerabilidades ou lacunas na capacidade dos alunos de avaliar informações e destacou a necessidade de aprimorar a educação em alfabetização midiática.

Segundo Souza e Porto Júnior (2024), a atual organização da comunicação nas redes sociais pode intensificar a formação de bolhas

informativas, espaços de reverberação ideológica e isolamentos digitais, limitando a autonomia dos usuários na criação de novos sentidos e na construção de diálogos científicos e culturais inovadores.

Os principais impactos da desinformação para adolescentes e jovens adultos, conforme Jacobi e Borges (2021), são 1- **Vulnerabilidade à desinformação devido à ambivalência na avaliação:** Embora se preocupem em validar a informação obtida nas mídias sociais, eles demonstram **dubiedade na aplicação dos critérios de avaliação**. Conclui-se que eles validam a informação, mas não de forma satisfatória. Essa inconsistência abre espaço para a proliferação de desinformação. Outro impacto é o 2- **Comportamento de risco na disseminação de conteúdo**.

Já Manara & Fonseca (2023) apontam que há Dificuldade na aplicação prática de critérios de credibilidade e a disseminação de informações falsas e razão da credulidade, ou seja, pessoas que compartilham sem saber que a informação é falsa, acreditando que é verdadeira.

Faria & Andrade (2023) Vulnerabilidade à desinformação e potencial para disseminação, distanciamento entre educação escolar e mídias de informação, Dificuldade em identificar *fake news* e diferenciar jornalismo, a crença em desinformação ainda que a mesma tenha sido desmentida, exemplificando com o "KIT GAY". Apontam os autores que 12% dos estudantes ainda acreditam que a desinformação sobre o "KIT GAY" nas escolas é verdadeira, e 40% não souberam classificá-la. Isso demonstra que uma desinformação, mesmo após ser desmentida, continua exercendo influência nas tomadas de decisões.

Conclusão

Em conclusão, a desinformação afeta adolescentes e jovens adultos ao **corroer a confiança em instituições democráticas e científicas**, tornando-os **altamente suscetíveis à formação de crenças**

baseadas em repetição e autoridade, em vez de evidências científicas. Sua **dificuldade em identificar a desinformação** e a **influência da polarização política** os colocam em uma posição vulnerável, destacando a urgência de ações de **literacia transmídia** nas escolas para capacitá-los a lidar criticamente com o ambiente informacional digital.

Em conjunto, esses quatro estudos revelam que a desinformação midiática está associada a vulnerabilidades na avaliação de informações, levando ao compartilhamento acrítico e ao engajamento limitado com fontes jornalísticas tradicionais. Ambientes educacionais que incorporam intervenções específicas de alfabetização midiática (por exemplo, enriquecimento curricular em aulas de ciências ou treinamento em informação conduzido por bibliotecários) demonstram ser promissores no aprimoramento do pensamento crítico e dos esforços de checagem de fatos entre os jovens.

Diante desta vulnerabilidade, as metodologias ativas de ensino aprendizagem são ferramentas potenciais para o desenvolvimento de pensamento crítico, fator primordial para a identificação e combate à desinformação.

Referências

ALBUQUERQUE, P. B. S. *et al.*. Metodologias ativas no ensino de ciências: uma experiência no Ensino Fundamental II em Lagoa do Ouro - PE. **Cadernos de Pedagogia**, v. 21, n. 13, p. 289-304, 2024.

BAPTISTA, J. P.; GRADIM, A. Understanding *Fake news* Consumption: A Review. **Social Sciences**, v. 9, n. 10, p. 185, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3390/socsci9100185>.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BEERS, M. J. Playing like you practice: Formative and summative techniques to assess student learning. In: **High impact teaching for sport and exercise psychology educators**. [S. l.]: [s. n.], 2020. p. 92-102.

BRASIL. **Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011**. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 221, p. 1, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/lei/L12527.htm. Acesso em: 5 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital, o Programa Nacional de Alfabetização Midiática e Informacional e a Estratégia Brasileira de Educação Midiática. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 9, p. 1, 12 jan. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2023/lei/L14533.htm. Acesso em: 5 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 3 jul. 2025.

BYUNG-CHUL HAN. **Sociedade da Transparência**. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

CHOMSKY, N.; HERMAN, E. S. **Manufacturing Consent: The Political Economy of the Mass Media**. New York: Pantheon Books, 2003.

COSTA, M. da L.; TIBOLA, N. G. Integrando Metodologias Ativas à Prática Pedagógica: Potencialidades no Ensino e Aprendizagem. **Revista Interdisciplinar**, v. 9, n. 6, p. e249611, 2024.

D'ANCONA, M. **Pós-verdade**: A nova guerra contra os fatos. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2017.

DEUS, D. S. de; ALZAMORA, G. C. Adolescentes conectados, crise epistêmica e desinformação: estudo de caso em uma escola pública no Brasil. **Chasqui**: Revista Latinoamericana de Comunicación, 2024.

EDUCAÇÃO PÚBLICA (Revista). Experiências educacionais de sucesso no Brasil. 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/experiencias-educacionais-de-sucesso-no-brasil>. Acesso em: 5 ago. 2025.

ESTEVES, F. V.; QUEIROZ, R. C. Z. Políticas públicas de educação digital para o enfrentamento das *fake news*. **Revista do Direito Público**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 85-108, jul. 2024. DOI: 10.5433/1980-511X.2024.v19.n2.p85-108.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

GAO, Y.; LIU, F.; GAO, L. Echo chamber effects on short video platforms. **Scientific Reports**, v. 13, n. 1, p. 6282, 2023.

HALLO, E. P. C. *et al.*. Innovación pedagógica: Metodologías activas y su incidencia en el pensamiento crítico de estudiantes de Bachillerato. **Reincisol**, v. 3, n. 6, p. 6551-6567, 2024.

JACOBI, G.; BORGES, J. Competências infocomunicacionais de adolescentes e jovens utilizadores nas mídias sociais. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, 2021.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, J. P. E. de. A retórica da intransigência e a campanha de desinformação em *fake news* sobre a pandemia de Covid-19. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 29, n. 4, p. 2429-2461, 2021. DOI: 10.17851/2237-2083.29.4.2429-2461. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/relin/article/view/54516>. Acesso em: 1 ago. 2025.

MANARA, L. M.; FONSECA, C. V. Percepções discentes acerca da desordem informacional: um estudo exploratório no ensino fundamental. **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, 2023.

NEGREIROS, A. L. B. *et al.*. Efetividade das metodologias ativas de ensino no desenvolvimento do pensamento crítico em estudantes de graduação em enfermagem: uma umbrella review. **Revista Convicção**, v. 17, n. 6, p. 143-149, 2024.

PARISER, E. **O filtro invisível**: O que a internet está escondendo de você. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2011.

ROSS ARGUEDAS, A. *et al.*. Echo chambers, filter bubbles, and polarisation: A literature review. 2022.

SANTOS-D'AMORIM, K.; FERNANDES DE OLIVEIRA MIRANDA, M. Informação incorreta, desinformação e má informação: Esclarecendo definições e exemplos em tempos de desinfodemia. **Encontros Bibli**: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, [S. l.], v. 26, p. 01-23, 2021. DOI: 10.5007/1518-2924.2021.e76900. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/76900>. Acesso em: 16 fev. 2025.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). **Knowledges Born in the Struggle**: Constructing the Epistemologies of the Global South.

Londres; Nova Iorque: Routledge, 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/338924688>. Acesso em: 1 ago. 2025.

SILVA, P. M. da *et al.* Metodologias ativas para o desenvolvimento de habilidades do século XXI. **Cadernos de Pedagogia**, v. 21, n. 4, p. 21-38, 2024.

SILVA, S. L. da. Metodologias ativas de ensino. **Revista Acadêmica da Lusofonia**, 2024.

SODRÉ, M. **A comunicação contra o poder: a luta pela sobrevivência do jornalismo**. São Paulo: Boitempo, 2021.

_____. **Meios de comunicação e poder: uma análise crítica**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2009.

SOUZA, D. de M.; PÔRTO JÚNIOR, F. G. R. A educação e as escolas na mira da desinformação. In: PÔRTO JUNIOR, G.; ANDRADE, L. A. B.; SOUZA, D. de M. (org.). **Ensino, Comunicação e Desinformação: vol. 2 – (Des)construindo conceitos**. Palmas, TO: Observatório Edições, 2024.

SOUZA, J. S. de *et al.* A era da desinformação e a importância da oferta de educação midiática para pessoas idosas. **Educação, Cultura e Comunicação**, v. 13, n. 3, p. 45-61, 2024.

SOUZA, J. S. de N.; SILVA, M. M.; BRAZA, R. M. M. A era da desinformação e a importância da oferta de educação midiática para pessoas idosas. In: PÔRTO JUNIOR, G.; ANDRADE, L. A. B.; SOUZA, D. de M. (org.). **Ensino, Comunicação e Desinformação: vol. 2 – (Des)construindo conceitos**. Palmas, TO: Observatório Edições, 2024.

TEIXEIRA, R. M. *et al.*. Metodologias ativas no ensino de ciências: uma experiência no Ensino Fundamental II em Lagoa do Ouro - PE. **Caderno Pedagógico**, 2024.

TEIXEIRA, R. A.; TERÇARIOL, A. A. de L.; BARROS, D. M. V.; MAFRA, J. F. O (Re)inventar da Educação em Tempos de Pandemia. **Dialogia**, [S. l.], n. 36, p. 1-2, 2020. DOI: 10.5585/dialogia.n36.18989. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18989>. Acesso em: 13 jul. 2025.

WARDLE, C.; DERAKHSHAN, H. **Information Disorder**: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making. Strasbourg: Council of Europe Report, 2017.

ZOUAIN, C. G. **Metodologias ativas como instrumento na formação do graduando em direito com pensamento crítico e compromisso com a justiça social**. 2018. Disponível em: <https://www.minerva.edu.py/archivo/12/8/Artigo%20Metodologias%20Ativas%20Carla%20G%20Zouain%20FICS.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2025.

RACISMO E DESINFORMAÇÃO: uma relação de causa e efeito

Laís Gomes Miranda Veneza
Suzete Araújo Oliveira Gomes

Introdução

Dados da UNESCO de 2010, revelam que o Brasil foi a colônia que mais recebeu pessoas negras escravizadas, foram cerca de 38% de todas as pessoas sequestradas em território africano (Gomes, 2014). Hoje, menos de 200 anos depois, é romantismo acreditar que nossa sociedade não experimenta as consequências de algo tão recente.

Todas as pessoas negras estão diretamente ligadas à África. O sistema escravagista, recente na história, somada a todas as suas consequências na construção da sociedade, todos esses fatores conectados que reproduzem o racismo (Muniz, 2023). Assim, compreender as nuances de ser uma pessoa negra em uma sociedade racista, nos move a refletir sobre o que ou quem trabalha em favor da manutenção do racismo.

No contexto de exploração dos povos africanos, a discriminação racial se mostrou uma estratégia apropriada pelas classes dominantes daquela época, e dessa forma o racismo foi atrelado às instituições (Bersani, 2018). A escravidão retirou dos negros a sua ancestralidade, e provocou a anulação da condição

humana das pessoas submetidas a isso, com a separação das famílias, retirada dos territórios, supressão das personalidades, apagamento dos idiomas, exclusão da religião, entre outras.

Como nos lembra Bersani (2018), desde o início da formação do Brasil, os negros foram considerados apenas úteis ao modo de produção em que foram inseridos, fazendo parte da força de trabalho ao longo de toda a história do país, e mesmo que ocupando os mesmos “espaços” e vivendo neste novo país, não partilhavam das mesmas identidades culturais e religiosas.

No dia 13 de dezembro de 2013, o Grupo de Trabalho das Nações Unidas sobre Afrodescendentes divulgou um comunicado concluindo aquilo que muitos pesquisadores já têm apontado há anos, que embora os afro-brasileiros sejam mais da metade da população brasileira, são sub-representados e invisíveis na maioria das estruturas de poder, além dos meios de comunicação e na atuação do setor privado.

A sub-representação reflete uma situação que tem origem na discriminação estrutural. Embora o Brasil tenha avançado da pobreza e das taxas de desigualdade, ainda há um grande contraste entre a precariedade da situação dos negros brasileiros e o crescimento econômico do país. Diante de tantos fatos históricos, se torna evidente a influência do racismo na estrutura da sociedade. Assim, o presente capítulo busca falar do racismo estrutural, e seus desdobramentos por causa da desinformação.

Racismo estrutural

Silvio de Almeida, em seu livro *Racismo Estrutural*, parte da série *Feminismos Plurais* de Djamilia Ribeiro, defende que o racismo é estrutural. Na prática, isso significa dizer que o racismo está presente na estrutura organizacional da sociedade, sendo um conjunto de práticas, que estão presentes nas instâncias política, econômica ou social.

Para isso, o autor retorna ao conceito de raça ser modificado ou alterado de acordo com as necessidades políticas, uma vez que se busca a valorização do padrão branco e europeu, como o homem ideal. Para que haja poder, todas as outras variações que diferem desse padrão precisam ser consideradas menos evoluídas.

Esse processo levou a categorização dos seres humanos, e consequentemente a tentativa de destruição de outras sociedades, como as americanas, africanas e asiáticas, a partir de uma justificativa absurda de que estes povos não teriam história. Em sua lógica, um povo que não possui história "não é um povo", e utilizando-se também de um determinismo biológico, que propõe que tudo fora do padrão europeu "não é humano" - racismo científico. Esse processo favoreceu a desumanização dos povos não europeus, que mais tarde foi solo fértil e arcabouço justificatório para a naturalização da escravidão.

A Alemanha nazista também utilizou "conceitos biológicos" para justificar ações políticas. Porém, essa perspectiva, mesmo que visualmente sem cabimento, tornou-se obsoleta com o sequenciamento do DNA humano, em 1995, que comprovou o óbvio, que não existem diferenças biológicas entre os seres humanos, todos pertencem à mesma espécie biológica *Homo sapiens sapiens*.

Uma outra discussão importante proposta por Silvío, é a diferença entre racismo e preconceito, para o autor racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. Para Silvío o racismo difere do preconceito racial e da discriminação racial, pois o preconceito racial é baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertencem a um determinado grupo racializado, e que podem ou não resultar em práticas discriminatórias, por exemplo "Considerar negros violentos e inconfiáveis, judeus avarentos ou orientais "naturalmente" preparados

para as ciências exatas são exemplos de preconceitos.” (Almeida, 2019, pág 22)

Assim, não se trata apenas de um ato de discriminação, mas uma convenção social, em que o racismo promove a manutenção de um tratamento diferenciado, designando sempre condições subalternas e segregação racial. E isso se reproduz em todas as instâncias da nossa sociedade, por isso, é um racismo estrutural. Essa é a normalidade com que as engrenagens sociais se movimentam, politicamente, economicamente, juridicamente e inclusive nas relações familiares.

O racismo é uma forma de violência, que quando não violenta o indivíduo de forma subjetiva, fere sua integridade, podendo levar a morte. Seja quando um indivíduo é seguido ou caçado em uma loja por ter um “perfil” que merece ser vigiado, seja quando analisamos o crescente número de jovens e homens negros mortos pela polícia, seja quando mulheres negras são as que mais morrem por feminicídio, seja com o exponencial aumento de denúncias por racismo e injúria racial. Podemos dizer, que não é possível falar sobre racismo sem lançar mão da luta de classes, uma vez que estão intrinsecamente ligadas.

O livro “Pequeno Manual Antirracista” de Djamila Ribeiro (2019), sustenta a tese de que o racismo é um desafio para a sociedade brasileira devido a sua formação escravagista. A autora reforça que não basta não ser racista “é preciso ser antirracista”, não ser racista é insuficiente para impedir a perpetuação da opressão. Segundo ela, o sistema racista está em constante atualização, por isso precisamos entender o seu funcionamento.

Munanga faz uma importante colocação a respeito da cultura do Brasil:

“...sem dúvida, todos os racismos são abomináveis e cada um faz as suas vítimas do seu modo. O brasileiro não é pior, nem

melhor, mas ele tem suas peculiaridades, entre as quais o silêncio, o não dito, que confunde todos os brasileiros e brasileiras, vítimas e não vítimas [do racismo]”

Existe um mito de que pelo fato do Brasil ser um país miscigenado não existe racismo, isso é uma falsa ideia, uma desinformação, que mantém o racismo no campo do que pode ser questionado ou mal interpretado. Para Nascimento (2019), a língua falada no Brasil é afro-brasileira, mas a branquitude procura em muito afastar essa raiz, como dito por Lélia Gonzalez é uma língua *amefricana*. Esse termo foi criado por Lélia, para descrever a experiência e identidade de pessoas negras nas Américas, conceito que busca romper com a visão eurocêntrica da identidade e promover uma perspectiva que valoriza a cultura, a história e a luta dos povos negros no continente.

Racismo é só falta de informação? Ou uma desinformação?

Por conceito, a falta de informação acontece quando existe a falta de informação ou uma informação imprecisa, incompleta e vaga, isso prejudica a compreensão da informação e impede que haja uma interpretação correta dos fatos (da Silva & Júnior, 2024). Nesse caso, não existe a intenção de enganar com a informação, e quando falamos de *fake news*, muitas vezes existe a intenção de desvirtuar o contexto, para Silva e Júnior (2024) ambas as situações se tratam de desinformação.

Nesse sentido, Da Silva Costa e De Melo (2021) nos provocam em seu trabalho a considerar a desinformação como responsável por contribuir para que a representação das pessoas negras em nossa sociedade seja estereotipada e enganosa, e se somente ela já seria suficiente para alimentar o racismo.

Reni Eddo-Lodge, em seu livro “Por que eu não converso mais com pessoas brancas sobre raça”, afirma que cada voz levantada

contra o racismo afasta o seu poder, e que por isso não devemos permanecer em silêncio. Combater o racismo é extremamente importante, pois ele afeta tão profundamente os sujeitos, em vias de satisfazer os desejos dos sujeitos políticos brancos, promovendo a desimportância dos negros como sujeitos (Kilomba, 2008)

Quando condicionamos o racismo à falta de informação, estamos dizendo também que existe um “responsável” por um informar que racismo é errado e essa pessoa não tem culpa de não ter recebido essa informação (Da Silva Costa; De Melo, 2021). E mais uma vez Eddo-Lodge (2019) nos ajuda ao dizer que pessoas brancas nunca precisam pensar sobre racismo, pois interpretam como afronta serem lembrados que são brancos.

Segundo Nemer (2019) estamos vivendo momentos em que a verdade e a história estão sendo modificadas para corresponder ou justificar decisões políticas de governos atuais, nessa perspectiva, a história negra tem sido apagada e manipulada, fazendo com que o que temos hoje é uma versão “equivocada” (Da Silva Costa; De Melo, 2021). A consequência dessa desinformação é uma crise identitária dos sujeitos negros.

O racismo inclui dimensões de poder, além disso vivemos as consequências de um passado escravagista. É inocente pensar que esse passado escravagista não nos influencia até hoje. No Brasil, a crise identitária se fortalece diante de tanta miscigenação, que torna os sujeitos com dificuldades de serem incluídos em padrões rígidos étnico-raciais (Carneiro, 2011). A história retrata a escravidão como um fenômeno presente, em diferentes graus de intensidade, em quase todas as sociedades humanas pré-capitalistas (Garinello, 2006).

Racismo e mídias

Em seu livro “O perigo de uma história única”, Chimamanda Ngozi Adichie, fala sobre o perigo de definirmos um povo com base em uma única história, ela é uma escritora nigeriana, que cresceu na cidade universitária de Nsukka, pois seu pai era professor de

Estatística na Universidade da Nigéria. Aprendeu a ler muito cedo e logo em seguida começou a escrever histórias. Aos 19 anos se mudou para os Estados Unidos e deu seguimento aos estudos sobre Literatura e escrita. Em seu livro ela comenta sobre o fato que por ter vindo da África, sempre assumiram que sua vida foi difícil, triste e sofrida, evidenciando o estereótipo africano mais difundido. E os EUA em uma figura de “branco salvador” se mostram como o local para abrigar pessoas sofridas e as oportunizar a estudar. Esse é o perigo de se enxergar uma única história. A produção e a leitura se tornam tendenciosas para aquilo que seus olhos conseguem alcançar.

Nesse sentido, a mídia expõe diversos problemas enfrentados pela sociedade e o racismo é um deles. E assim como todos os componentes da sociedade reproduz padrões racistas e preconceituosos.

Guená e Santos (2022) escreveram uma análise sobre reportagens relacionadas à morte de Jorge Floyd, morto em 2020, por Derek Chauvin, um policial da cidade de Minneapolis, nos Estados Unidos, que teve seu pescoço pressionado por quase 10 minutos sem receber nenhum tipo de ajuda ou socorro. E o caso da morte de João Alberto Ferreira, que foi espancado até a morte por seguranças de uma grande rede supermercados, em Porto Alegre. Em sua análise as autoras escrevem sobre a análise da cobertura de quatro telejornais das emissoras brasileiras, sobre os assassinatos de George Floyd, 46 anos. Floyd foi morto em 25 de maio de 2020, mas o fato só foi noticiado no Brasil em 27 de maio de 2020 e João Alberto Ferreira, 40 anos, cujas notícias foram veiculadas dia 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra. No caso do assassinato de Floyd analisamos 12 programas – de 27 a 29 de maio de 2020 - que somaram 11,51 minutos. Já na cobertura da morte de Ferreira, foram oito programas, dos dias 20 e 21 de novembro de 2020 e somaram 104 minutos (2022, p. 122).

Se o racismo é difundido por meio de narrativas dominantes, e tais narrativas estão disponíveis apenas para uma elite

predominantemente branca, a forma mais elitizada de racismo nos tempos modernos é a desinformação.

Influência do racismo estrutural na escola

Uma vez que o racismo estrutural está presente em todas as estruturas sociais que mantêm as desigualdades entre brancos e negros no Brasil, precisamos falar sobre a escola. Na escola pode-se fortalecer o racismo através do currículo e da desvalorização da cultura negra, ao se reforçar discursos discriminatórios e ideias que subjugam a cultura africana em relação às europeias.

Dessa forma, a escola tem um papel essencial como um espaço de ensino e desconstrução de crenças preconceituosas e no fazer de uma educação antirracista (SANTOS, 2024). Paulo Freire, em "Pedagogia do oprimido" (1970) fala sobre a importância de uma educação libertadora, que transforme e leve a emancipação dos indivíduos, e para isso, a educação precisa ser mais do que uma lista de temas e capítulos necessários, mas precisa refletir sobre a vida e os problemas que enfrentamos na sociedade. O racismo é um problema grave da nossa sociedade e para que a mudança ocorra é preciso que ele seja discutido na escola.

A escola precisa formar cidadãos conscientes e que desenvolvam habilidades e competências, que os tornem capazes e empoderados para transformar a realidade. Gomes escreve sobre a importância do ensino sobre cultura afro-brasileira:

"É primordial que a escola valorize a cultura afro-brasileira e trabalhe para promover a igualdade racial, conforme previsto na Lei 10.639/03, que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira em nossas escolas" (Gomes, 2012, p.40).

O currículo pode fortalecer alguns estereótipos de exclusão racial e a escola tem papel na desconstrução desses preconceitos. Quando a escola em vez de desconstruir preconceitos, manifesta discriminação em seus processos de formação, eleva as agressões que aumentam o sofrimento no cotidiano dos alunos, principalmente dos negros. A escola, que é um dos lugares fundamentais para a construção da identidade do indivíduo, acaba funcionando como mais um lugar no qual o preconceito e a discriminação são desenvolvidos e alimentados (Ferreira; Camargo, 2011).

Cavalleiro (1998), em pesquisa sobre racismo e preconceito na educação infantil, já falava sobre a ausência de representatividade, como a não existência de cartazes nos espaços de convivência da escola que possam expressar a diversidade das crianças brasileiras no que se refere à cor de pele. Reconhecer que o racismo está presente no chão da escola é essencial para promover uma educação antirracista, e o primeiro passo para que isso aconteça é entender que essas práticas refletem algo estrutural, no qual sujeitos ocupam uma posição de inferioridade em relação a outros (Riedemann; Stefoni, 2015).

Sueli Carneiro, ativista contra o racismo, aborda em sua obra "Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil" que a realidade do estudante negro no Brasil, muitas vezes se resume a ter o baixo rendimento naturalizado, esse fato acaba por ser naturalizado como algo inerente a estudantes negros, e não de estudantes que necessitam de dedicação e atenção para atingirem seus objetivos desejados.

Para que a educação seja antirracista, é necessário que a formação dos professores seja também antirracista. Para Cardoso (2008) a exclusão dos estudantes negros na escola ocorre de forma sutil, por meio da falta de representatividade nos currículos, do racismo nas interações diárias e da marginalização de suas identidades e culturas, essa condição afasta e aumenta a evasão escolar, pois o estudante não vê conexão entre a sua realidade e a

escola e não vê como o conteúdo escolar pode de alguma forma melhorar sua vida.

Considerações finais

Mbembe (2016) diz que a escravidão pode ser considerada uma das primeiras instâncias da experimentação biopolítica e citando Foucault, o racismo é uma tecnologia destinada a permitir o exercício do biopoder. A manutenção de uma sociedade racista favorece a manutenção do poder que mantém a alienação política, mantendo a submissão da população negra a um viver insalubre. O racismo é tão sutil, que muitas vezes não se percebe que se está refém.

Para que haja a construção de uma nova narrativa, é necessário o confronto, para que as narrativas equivocadas se desconstruam, visando a construção das novas narrativas. Sim, o racismo estrutural é nítido, ele está difundido na sociedade, na ordem social vigente e a atende aos privilégios de classes sociais dominantes. Enfrentá-lo é uma possibilidade de repudiar o racismo pela raiz, e o combatermos através da educação.

Conclusão

Concluimos, a desinformação favorece a manutenção de uma sociedade racista. Ela foi amplamente utilizada no processo de desumanização dos corpos negros, visando a exploração e a escravidão. Seus efeitos permanecem até hoje fixados nas engrenagens da sociedade. É muito confortável para a branquitude, que ocupa as estruturas de poder, manter a desinformação.

A mídia é os veículos de informação participam desse processo de desinformação ao não promover representatividade e ao não exercer um papel transformador. Mas como a mídia exercerá um papel transformador, se as suas estruturas de liderança são favorecidas se tudo permanece como está?

O racismo é um mal que deixa consequências visíveis e invisíveis em quem sofre e a escola como ambiente educador, de

formação de cidadãos tem a responsabilidade de desconstruir, através de uma educação antirracista, esse ciclo.

Por fim, entendemos que a realização de estudos e discussões sobre desinformação, educação antirracista e racismo estrutural são uma questão de justiça social e representatividade. Só assim, será possível termos um vislumbre de mudança e liberdade.

Referências

ADICHIE, C. N. O perigo de uma única história. Tradução de Erica Barbosa. Disponível em: http://www.ted.com/tals/lang/pt-br/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html. Acesso em: 5 ago. 2025.

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BERSANI, H. Aportes teóricos e reflexões sobre o racismo estrutural no Brasil. **Revista Extraprensa**, v. 11, n. 2, p. 175-196, 2018.

_____. Racismo estrutural e o direito à educação. **Educação em Perspectiva**, v. 8, n. 3, p. 380-397, 2017.

CARDOSO, T. **A arte de governar na filosofia de Michel Foucault: o poder, o inimigo e o racismo**. 2008.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. Selo Negro, 2015.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 1998. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

DA SILVA CARVALHO, D. M.; de FRANÇA, D. X. Estratégias de enfrentamento do racismo na escola: uma revisão integrativa. **Revista Educação & Formação**, v. 4, n. 3, p. 148-168, 2019.

DA SILVA COSTA, F. C.; DE MELO, D. A. Racismo é (só) falta de informação?: caminhos entre informação e desinformação. **Revista de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 7, n. 1, p. 177-194, 2021.

DA SILVA, A. A.; JÚNIOR, F. G. R. P. Algoritmos silenciadores: desinformação e espiral do silêncio na era da inteligência artificial. **Organicom**, v. 21, n. 44, p. 147-158, 2024.

EDDO-LODGE, R. **Porque eu não converso mais com pessoas brancas sobre raça**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

FERREIRA, R. F.; CAMARGO, A. C. As relações cotidianas e a construção da identidade negra. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 31, n. 2, p. 374-389, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GOMES, I. A. N.; BOEING, K. C.; ALEXANDRE, I. J. Exclusão e desigualdade no mundo globalizado. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 3, n. 2, p. 377-385, 2012.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

MUNANGA, K. **Negritude**: Usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MUNIZ, S. R. **Podcast negritudes**: até que ponto o racismo estrutural interfere na programação algorítmica na informação midiática? 2023.

NASCIMENTO, G. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. GRUPO DE TRABALHO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE AFRODESCENDENTES. Grupo de trabalho da ONU sobre afrodescendentes divulga comunicado final sobre visita ao Brasil. Disponível em: <http://nacoesunidas.org/grupo-de-trabalho-da-onu-sobre-afrodescendentes-divulga-comunicado-final/>. Acesso em: jul. 2025.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIEDMANN, A.; STEFONI, C. Sobre el racismo, su negación y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. **Polis**, Santiago, v. 14, n. 42, p. 191-216, 2015.

SANTOS, A. A. D.; BRAIDE, G. C. S.; SANTOS, L. A. D. R. A influência do racismo estrutural na escola. 2024.

SUPERDOTAÇÃO E DESINFORMAÇÃO: mitos, invisibilidade e desafios para a inclusão

Neyse de Carvalho Ribeiro
Thiago Correa Lacerda

Introdução

De acordo com o Conselho Nacional de Educação pessoa com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) são “aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (Brasil, 2009, art.3). As AH/SD estão presentes em pessoas de todas as classes sociais nos diversos domínios da inteligência – lógico - matemática, linguística, sinestésica, entre tantas outras.

A identificação da superdotação é proposta por Renzulli através da interação de três componentes: habilidade intelectual superior, criatividade e envolvimento com a tarefa (Renzulli, 2014). Assim, pessoas que demonstram ter o envolvimento e a intersecção entre essas características apresentam AH/SD.

Contudo, para que haja o desenvolvimento de indivíduos com estas características, é necessário que haja estímulos adequados.

O comportamento superdotado consiste em pensamentos e ações resultantes de uma interação entre três grupos básicos de traços humanos: habilidades gerais e específicas acima da média, altos níveis de comprometimento com a tarefa e altos níveis de criatividade. (Renzulli, 2014, p. 246).

Segundo Renzulli (2014), para ser superdotado, é necessário que essas características dialoguem. Entretanto, para que esse potencial se desenvolva, é necessário que haja estímulo e sejam fornecidos ambientes de aprendizagem capazes de fazer aflorar esses potenciais.

Ao observar a teoria de Gardner (1995) sobre Inteligências Múltiplas percebe-se que todos os seres humanos, ao nascer, têm todas as inteligências: Linguística ou verbal, Lógico-Matemática, Espacial, sonora ou musical, corporal sinestésica, Interpessoal, Intrapessoal, Naturalista, porém em nuances e proporções diferentes. Para Gardner:

inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. A capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a rota adequada para esse objetivo. Gardner (1995, p. 21)

Portanto, segundo o autor, cada ser humano possui uma inteligência que se destaca em maior proporção que as demais. Desta forma, as pessoas AH/SD são aquelas que têm desempenho superior

em algum (alguns) domínio(s) das múltiplas inteligências (Renzulli, 2014).

Esse público está amparado pela Lei 9394/96 que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e faz parte da Educação Especial (EE), descrita no art. 58, como a modalidade de atendimento educacional cujos sujeitos são pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Brasil, 1996).

O art. 208 da Constituição Federal (1988) tem como prerrogativa o Atendimento Educacional Especializado (AEE) às pessoas com NEE de forma preferencial na rede regular de ensino. Desde a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008), até os dias atuais, as legislações instituídas vêm trazendo a importância das condições de igualdade para os estudantes público da EE. Isso facilitou o acesso e permanência desse público em todas as instituições de ensino. Apesar desse ingresso nas instituições representar um avanço, ainda há muito a ser feito para que a inclusão seja realidade nas escolas brasileiras.

Essas questões evidenciam a improrrogável necessidade da discussão sobre as formas de ingresso, de atendimento, dos processos avaliativos, da organização pedagógica, das adaptações curriculares e outros, de modo a estruturar a escola para a garantia do acesso, permanência e conclusão exitosa.

Na perspectiva deste estudo, tendo como foco os estudantes AH/SD, temos verificado a invisibilidade deles em nossas escolas, mesmo levando em consideração os avanços legais obtidos. Percebemos que falta às escolas um domínio sobre as estratégias de como perceber e lidar com esses estudantes, dentre as quais, podemos apontar algumas como: persistência da difusão de mitos sobre AH/SD, desinformação, capacitação dos profissionais da educação, falta do AEE, falta de investimentos, ausência de Sala de Recursos Multifuncionais, suplementação pedagógica, entre outros.

O alto grau de desinformação e dúvidas entre os atores envolvidos contribui para a invisibilidades desses estudantes. Antipoff e Campos (2010) revelam que existe um alto índice de desinformação a respeito da existência desse público nas escolas e reiteram a necessidade de identificação e atendimento suplementar para desenvolvimento das AH/SD (Antipoff e Campos, 2010).

O fenômeno da desinformação (*misinformation*), presente em diversos âmbitos sociais e acadêmicos, também figura como campo a ser analisado e compreendido na área das AH/SD para que possa ser enfrentado e superado. De acordo com Chaves e Melo:

É importante observar que em português não há palavras diferentes para estes termos. Tanto o dicionário Cambridge quanto o Michaelis traduzem *misinformation* como informação incorreta/falsificada e *disinformation* como desinformação, sendo que o Cambridge usa esta última tradução para os dois termos em inglês. Diante da dificuldade de diferenciá-los em português de forma tão clara, neste trabalho adotamos o conceito de desinformação para tratar de forma abrangente dos três tipos de informação discutidas por Wardle e Derakhshan (2017). (Chaves e Melo, 2019, p.66)

Cabe destacar que a apresentação dessa definição adotada pelas autoras é utilizada nesse estudo sobre desinformação na área das AH/SD, uma vez que permite observar os diferentes tipos de informações falsas e mitos que circulam nas escolas e impactam no atendimento de AH/SD.

A desinformação tem exercido forte influência na formação da percepção sobre AH/SD através da difusão de mitos e informações falsas. Esse fato tem contribuído com o aprofundamento da invisibilidade e da marginalização pedagógica desses estudantes nas instituições escolares. É urgente a reflexão e formação a respeito da desinformação visto que, segundo Chaves e Mello "é preciso, portanto, que a comunidade escolar assuma a dianteira neste processo, sob pena de as futuras gerações sofrerem as consequências de viver em uma sociedade em que não se sabe diferenciar fatos de opinião" (Chaves & Melo, 2019, p. 80), perpetuando os mitos sobre essa temática.

Cabe salientar que a desinformação causa um efeito danoso e em cascata nas práticas escolares, já que perpetua conceitos errôneos, como a crença de que estudantes superdotados não necessitam de AEE ou que a AH/SD os isenta de dificuldades emocionais e/ou sociais. Como resultado, muitas vezes, a prática pedagógica é descontextualizada ou inadequada para esse público, prejudicando o pleno desenvolvimento das habilidades, talentos e podendo agravar questões de sofrimento psíquico, prejudicando o seu bem-estar emocional (Antipoff, 2010; Chaves e Melo, 2019).

É necessário um olhar diferenciado e técnico dos profissionais da educação para os alunos AH/SD e uma política inclusiva voltada para os estudantes com AH/SD que os identifique e os conduza com propostas de intervenções caracterizando uma educação inclusiva de fato.

Haja vista a legislação vigente e todas as pesquisas e estudos que corroboram para o avanço nesta área, podemos concluir que os estudantes com altas habilidades têm, garantidos pela lei 9394/1996, direito ao AEE nas escolas regulares de modo a desenvolver seus talentos e potencialidades.

A pergunta que orienta a pesquisa é: "de que forma os mitos e a desinformação contribuem para a invisibilidade dos alunos com Altas Habilidades ou Superdotação? Para responder a referida

pergunta, foram analisados textos e artigos baseados em pesquisas empíricas que apresentam dados que evidenciam a hipótese inicial da pesquisa que é a influência dos mitos e da desinformação na invisibilidade de AH/SD nas escolas. Para tanto, o objetivo deste trabalho é analisar a influência dos mitos e da desinformação que contribuem com a invisibilidade desses sujeitos nas escolas.

Metodologia

A pesquisa realizada consiste em uma reflexão bibliográfica de cunho qualitativo (Gil, 2008), cujo desenho metodológico consistiu na análise do texto "Superdotação e seus mitos" de Cecília Antipoff e Regina Helena de Freitas Campos (2010) dialogando com o conceito de desinformação apresentado por Márcia Chaves e Luísa Melo no artigo "*Educação midiática e desinformação: reflexões e desafios no contexto brasileiro*".

Para enriquecer o diálogo, também foi utilizado o texto "*A invisibilidade dos estudantes com características de altas habilidades/superdotação, na realidade educacional brasileira, com base em suas perspectivas*" de Leandro da Nóbrega Pinheiro que versa sobre invisibilidade de estudantes superdotados nas escolas.

Desenvolvimento

Vários autores têm destacado que a falta de um conceito definido usado para descrever altas habilidades – superdotação, talento, habilidades excepcionais – geram conflitos de compreensão que se refletem nas práticas educacionais e na percepção social. Na literatura:

Apareceram conceitos como: **criança precoce** 'que apresentam alguma habilidade específica prematuramente desenvolvida em qualquer área do conhecimento, como na música, na matemática, nas artes, na linguagem, nos esportes ou na leitura' (VIRGOLIM, 2007, p.

23); **prodígio** que 'designa a criança precoce que apresenta um alto desempenho, ao nível de um profissional adulto, em algum campo cognitivo específico' (ibidem, p. 24); **gênio**, que 'deve ser reservado para descrever apenas aquelas pessoas que deram contribuições originais e de grande valor à humanidade' (ibidem, p. 27). Assim, a partir da década de 50, quando surgiram as pesquisas nos Estados Unidos na área, iniciou uma grande confusão na terminologia: era possível encontrar para os termos dotação e talento 'bem mais de uma dúzia de significados distintos para cada um desses dois termos'" (Abad e Abad, 2021, p.2).

Essa variedade de termos também evidenciam como a fragmentação do conceito e os mitos comprometem a percepção dos educadores e dificultam a criação de práticas pedagógicas adequadas para o atendimento desses estudantes.

No artigo "*Superdotação e seus mitos*" Antipoff e Campos (2010) trazem a definição do termo de acordo com Dicionário de Filosofia "um mito é uma representação coletiva muito simplista e muito estereotipada, comum a um grupo de indivíduos" (Russ, 1994, p. 187 *apud* Antipoff e Campos, 2010, p. 2010, p. 305). Os mitos sobre AH/SD atravessam os espaços escolares através de suposições e conjecturas criadas e reproduzidas historicamente e são fruto de ideias de que "superdotação é sinônimo de genialidade", "superdotado sabe tudo", "superdotado não precisa de suporte" dentre tantas outras. Antipoff e Campos destacam que:

a falta de informação também desfavorece o desenvolvimento de práticas adequadas a

essas crianças. E não há como fugir dos mitos que perpassam o tema das altas habilidades / superdotação nesse sentido. Se não fosse a crença de que os superdotados não necessitam de um atendimento educacional especial, será que os professores das escolas pesquisadas no estudo acima teriam lidado com alunos superdotados em suas salas de aula? Ou será que não há um embasamento que os auxilie neste sentido.” (Antipoff e Campos, 2010, 307)

Por conseguinte, os mitos reforçam preconceitos e desconhecimento. A revisão da literatura evidencia que muitos educadores e familiares ainda carregam imagens distorcidas sobre o que significa ser superdotado, o que compromete a criação de ambientes pedagógicos adequados. Para análise dessa pesquisa, foram selecionados alguns mitos sobre superdotação e foram dispostos na tabela abaixo.

Tabela 1. Identificação dos principais mitos que geram desinformação sobre superdotação

Mito	Descrição do Mito
1	A pessoa com Altas Habilidades se destaca em todas as áreas do currículo escolar
6	As pessoas com Altas Habilidades provêm de classes econômicas privilegiadas
7	Não se deve identificar pessoas com Altas Habilidades
8	As pessoas com Altas habilidades não precisam de Atendimento Educacional Especializado

Fonte: Adaptado pelos autores do artigo "*Superdotação e Seus Mitos*" de Cecília Antipoff e Regina Campos, (2010).

Pessoa com altas habilidades destaca-se em todas as áreas do currículo escolar: remete à ideia de que a criança superdotada tem uma inteligência geral que a faz ser brilhante, capaz de realizar atividades e de ter desempenho alto em todas as áreas do conhecimento. Entretanto, uma pessoa AH/SD pode apresentar habilidade acima da média em uma ou mais áreas de conhecimento, mas não em todas as áreas (Antipoff e Campos, 2010).

Esse mito gera a desinformação de que o estudante AH/SD não precisa de atenção e suporte dos professores. A criança passa a ir para a escola e não explora suas habilidades e potencialidades. Muitas vezes é silenciada, visto que em muitas situações fazem perguntas complexas e aprofundadas sobre um conteúdo e isso, por vezes, é compreendido de forma distorcida e falam que: "ele é superdotado, então sabe tudo", "ele quer saber mais que o professor", "não pergunte, deixe o seu amigo falar", dentre tantas outras falas.

Isso faz com que as crianças AH/SD percam o interesse em dialogar na sala de aula, uma vez que suas dúvidas e questionamentos não são respondidos. Infelizmente, esse mito ainda permeia o imaginário dos professores e demais profissionais da educação, implicando no não atendimento adequado aos estudantes AH/SD.

Pessoas com altas habilidades provêm de classes socioeconômicas privilegiadas: traz um prejuízo significativo para a identificação e atendimento de pessoas AH/SD de classes menos favorecidas, uma vez que suas habilidades e potencialidades existem, mas muitas vezes não se manifestam por ausência de estímulos e por falta de oportunidades. Segundo Antipoff e Campos:

Tal mito foi citado pelo documento elaborado pelo MEC, Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Superdotação e Talento, (Brasil, 1999). Constitui uma crença equivocada de que somente aquelas crianças que provêm de famílias de classes mais abastadas terão condições de serem estimuladas e de poderem desenvolver seus talentos (Antipoff e Campos, 2010, p.306).

Conseqüentemente, os estudantes AH/SD economicamente desprivilegiados não recebem os estímulos e investimentos necessários para seu desenvolvimento, restringindo seu acesso à oportunidades educacionais, culturais, desportivas e artísticas que poderiam potencializar suas capacidades.

Outro fator grave que ele gera é a desinformação nas instituições de ensino, visto que os professores de escolas públicas, diante desse mito, muitas vezes compreendem que ali não existem crianças dotadas e talentosas - dizem que "o aluno X é muito inteligente, muito esforçado" - e acabam não indicando os estudantes

que se destacam para atendimento suplementar, não investem em enriquecimento curricular na área de interesse do estudante e nem para o AEE.

Não se deve identificar pessoas com altas habilidades: está associado ao juízo de valor de que não existe vantagem em identificar, como se as AH/SD fossem um fenômeno acabado, pronto. Entretanto, pesquisadores como Rech e Freitas são categoricamente contrários a esse mito e afirmam ser importante a identificação dos estudantes AH/SD para que sejam proporcionados a eles meios de desenvolvimento e aprimoramento de suas potencialidades (Rech e Freitas, 2005 *apud* Antipoff e Campos, 2010).

Sem essa identificação as necessidades educativas desses estudantes podem não ser atendidas, limitando seu desenvolvimento educacional. Além do fator educacional, fatores de ordem emocional e social podem acarretar questões relativas aos quadros de saúde mental.

Pessoas com altas habilidades não precisam de atendimento educacional especial: remete à ideia de que para estudantes AH/SD tudo é muito fácil e que ele tem total autonomia de aprender e, em função disso, não precisam de AEE. Esse mito acarreta o desdobraimento de que esses estudantes "já sabem tudo e que não precisam de atendimento na sala de recursos multifuncionais" (Antipoff e Campos, 2010).

Segundo Peixoto o fenômeno da "desinformação, enunciada em uma única frase, busca simplificar e apresentar uma solução fácil para questões e problemas complexos" (Peixoto, 2023, p. 26). Esse fato é possível observar nas escolas, uma vez que poucos estudantes AH/SD são atendidos e a maioria deles vivem em um quadro de invisibilidade (Pinheiro, 2020).

A invisibilidade desses estudantes nas escolas - ocasionada por desinformação entre educadores, gestores e a própria comunidade escolar - dificulta a identificação e a compreensão das necessidades específicas desses alunos, acarretando em um

atendimento inadequado. Cabe destacar que esse é um fenômeno histórico e preocupante, que tem gerado uma série de desafios educacionais e sociais ao longo do tempo.

Como foi citado anteriormente, crianças AH/SD precisam de estratégias pedagógicas e de aprendizagem diferenciadas para seu desenvolvimento. Pesquisadores do campo da superdotação:

afirmam que existe necessidade de essas crianças serem identificadas o quanto antes e que um atendimento diferenciado é essencial a esses indivíduos para que os talentos não sejam desperdiçados e para favorecer não só o pleno desenvolvimento dos talentos em questão, mas, também, o pleno desenvolvimento emocional e psicológico dessas crianças (Alencar, 2007; Antipoff, 1992; Freeman & Guenther, 2000; Guenther & Freeman, 2000; Maia-Pinto & Fleith, 2002; Rech & Freitas, 2005 *apud* Antipoff e Campos, 2010, p. 307).

Quanto antes esses estudantes forem identificados, mais possibilidades de desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades são apresentadas a eles e menor a chance de ocorrer negligência quanto às suas questões emocionais e psicológicas.

A inexistência de identificação e atendimento de AH/SD de maneira sistematizada e em todas as escolas (sejam elas públicas ou privadas) têm desencadeado consequências negativas tanto para os estudantes quanto para os sistemas educacionais (Pinheiro, 2020).

Por um lado, estudantes ficam desestimulados, frustrados e com desempenho acadêmico aquém de sua capacidade (Pinheiro, 2020). Por outro lado, os sistemas de ensino não cumprem o que é

determinado por lei, não criam estratégias pedagógicas específicas para esse público e reforçam um modelo educacional excludente.

Os mitos e a desinformação relativos à Superdotação apresentam impacto não só nas escolas, mas também nas políticas públicas, uma vez que:

Apesar de as diretrizes legais, assim como os Parâmetros Curriculares, atentarem para os alunos com altas habilidades há algumas décadas, o que se percebe na prática é que somente as leis não bastam quando o assunto é a superdotação. É necessário ir além do que está definido no papel e que sejam realizadas ações concretas: maior conscientização das escolas e comunidades, cursos de capacitação continuada para professores, palestras informativas etc. para que os mitos sejam amenizados ou até mesmo superados (Antipoff e Campos, 2010, p.307)

É urgente que os mitos e a desinformação associada a eles sejam combatidos em todas as esferas que envolvem o atendimento de pessoas AH/SD. Logo, é importante investigar o motivo pelo qual a desinformação é tão dissipada e atraente para as pessoas envolvidas (Peixoto, 2023) para, assim, construir recursos para o seu combate.

A compreensão do efeito danoso dos mitos sobre Superdotação e a formação de professores e profissionais da educação quanto à necessidade de atendimento desses estudantes é uma ação fundamental para que esses indivíduos saiam do quadro de invisibilidade em que se encontram e sejam efetivamente incluídos nas escolas.

No que tange a sua inclusão, oportunizar espaços de conhecimento e enriquecimento curricular é essencial para o

desenvolvimento dos indivíduos AH/SD em fase de escolarização. Sabatella (2013) aponta que:

a educação adequada às pessoas com AH/SD tem o potencial de mudar suas vidas, pois, ao serem expostas a novos conteúdos e desafios, tendem a sentir - se mais motivadas, rompendo com o ciclo desmotivador do ensino escolar com currículo rígido e sem atrativos e, assim, desenvolvem seus potenciais e são mais felizes em suas realizações. (Sabatella, 2013 *apud* Queiroz e Belota, 2021, p. 58)

O olhar investigativo e atencioso dos professores deve se voltar também para aqueles alunos que apresentam desenvolvimento maior do que seus pares etários. Deve inquirir e instigar esses alunos curiosos e que sempre apresentam soluções e respostas inesperadas para as proposições feitas dentro e fora da sala de aula. Para romper com o ciclo de “desinformação - invisibilidade” e ofertar uma educação que atenda efetivamente esse público, é preciso ocorrer mudança em dois âmbitos: tanto nas escolas quanto nas esferas superiores educacionais que criam e implementam políticas públicas educacionais.

Do ponto de vista micro, para combater a desinformação, seja no campo das AH/SD ou qualquer outra área, é crucial investir na formação de profissionais da educação. Para tanto, é importante ter um currículo inclusivo e diverso que aborde temáticas que fogem do currículo tradicional. A capacitação dos professores para identificar e implementar estratégias pedagógicas que atendam efetivamente às necessidades desses estudantes é um dos caminhos mais assertivos.

Ao refletir sobre o aspecto macro da organização educacional, é possível observar que a disseminação de mitos e desinformações

sobre Superdotação tem um impacto significativo no desenvolvimento de políticas educacionais e na alocação de recursos para atender alunos com Altas Habilidades/Superdotação. A falta de compreensão sobre o que constitui AH/SD e suas particularidades quanto ao seu desenvolvimento e necessidades específicas, leva a não indicação estudante AH/SD para o AEE, salas de recursos e estratégias de suplementação pedagógica.

Essas questões acarretam a evidente falta de informação sobre as reais necessidades desses estudantes, resultando em políticas que não são eficazes e que falham em reconhecer a importância do desenvolvimento de habilidades específicas. As discussões e reflexões a respeito das AH/SD também precisam ser feitas nas esferas superiores

É preciso investir na disseminação do conhecimento científico e na formação profissional sobre AH/SD. Formações iniciais e continuadas com vistas à superação dos mitos e da desinformação são capazes de promover uma compreensão mais precisa e inclusiva dessa condição. A educação desses indivíduos deve ser baseada em um currículo que respeite a diversidade de talentos e a gama de desafios inerentes a ela (Pinheiro, 2020; Antipoff e Campos, 2010; Chaves e Melo, 2020).

A supressão de conceitos falsos sobre AH/SD - como a ideia de que todos os superdotados sejam automaticamente bem-sucedidos - no ambiente escolar, oportuniza aos educadores a adoção de abordagens pedagógicas que reconheçam e valorizem as particularidades de cada estudante. Além disso, o conhecimento científico facilita a criação de políticas educacionais que garantam suporte e acolhimento a esses alunos nas instituições de ensino, minimizando riscos como invisibilidade e desassistência no AEE.

Dessa forma, ao promover um entendimento a respeito da AH/SD, a sociedade avança na construção de um ambiente educacional mais justo e equitativo, que reconhece e nutre o potencial de cada indivíduo. Portanto, a popularização do conhecimento e da

pesquisa científica sobre AH/SD são fundamentais para transformar a realidade educacional e emocional de estudantes superdotados.

Conclusão

O presente trabalho realizou uma análise reflexiva sobre a influência dos mitos e da desinformação a respeito das Altas Habilidades ou Superdotação, gerando invisibilidade dos estudantes AH/SD nas escolas. Por conseguinte, acarreta falta de AEE o que cria barreiras para o desenvolvimento das potencialidades.

A persistência da comunidade escolar em acreditar nos mitos e difundir desinformação ocorre em função da falta de formação de professores e profissionais da educação. Essas questões também são observadas indiretamente, uma vez que as políticas públicas inclusivas destinadas aos estudantes AH/SD ainda são ineficientes.

A desconstrução dos mitos e a difusão de conhecimentos são uma forma eficaz de minimizar a invisibilidade de estudantes AH/SD nas escolas.

Referência

ABAD, Alberto; ABAD, Thaís Marques. Confusão terminológica e desafios na educação para Altas Habilidades/Superdotação. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 1-13, jan.-dez. 2021.

ANTIPOFF, Cecília Andrade; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Superdotação e seus mitos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 301-309, jul./dez. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 5 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 17, 5 out. 2009.

CHAVES, Mônica. MELO, Luísa. Educação midiática para notícias: histórico e mapeamento de iniciativas para combater a desinformação por meio da educação. **Revista Mídia e Cotidiano**, v. 13, n. 3, p. 62-..., dez. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo : Atlas, 2002.

PEIXOTO, A. A racionalidade neoliberal-conservadora em práticas de desinformação. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 17, e1729, 2023. ISSN 1980-5799.

PINHEIRO, Leandro da Nóbrega. A invisibilidade dos estudantes com características de altas habilidades/superdotação na realidade educacional brasileira, com base em suas perspectivas. **Cadernos CERU**, série 2, v. 31, n. 2, p. 93-110, dez. 2020.

QUEIROZ, Lucinete Tavares da Costa; BELOTA, Andrezza. Contribuições do AEE para estudantes com altas habilidades/superdotação: o olhar dos educadores, das famílias e das crianças. **APRENDER – Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 26, p. 43-62, jul./dez. 2021. ISSN 2359-246X.

RENZULLI, Joseph. S. (2014). A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. Angela M., Rodrigues Virgolim, Elisabete Castelon Konkiewitz (Orgs.). Campinas, SP: Papyrus.

DESINFORMAÇÃO E CAPACITISMO: impactos sociais e seus desafios para a inclusão

Cristiano Marins Moreira
Dagmar de Mello e Silva

Introdução

A desinformação tem se apresentado como um dos fenômenos mais preocupantes da atualidade, principalmente pelo fato de conseguir moldar percepções sociais, influenciar substancialmente os processos políticos e reforçar estigmas historicamente estruturais.

De maneira simples a desinformação pode ser definida como a circulação intencional ou não de informações falsas, distorcidas ou enganosas, capaz de atingir dimensões globais.

No Brasil, a expansão acelerada desse fenômeno ocorre principalmente nas redes sociais e em aplicativos de envio e recebimento de mensagens. Tais ferramentas se constituem como um terreno fértil para a propagação de informações não verificadas.

A desinformação não é apenas um fenômeno comunicacional, mas um processo social que envolve disputas de poder e de legitimidade no espaço público (Oliveira, 2020). Sendo assim, compreende-se que seus impactos não se restringem ao campo da

informação, mas que também atravessam dimensões políticas, sociais e culturais.

Dentro desse contexto, é possível perceber que a desinformação não se limita a manipulações políticas ou econômicas, sendo capaz também de afetar grupos sociais historicamente vulnerabilizados, reforçando intensamente preconceitos, estigmas e exclusões. Dentre tais grupos, pode-se destacar as pessoas com deficiência, as quais são alvo contínuo de narrativas distorcidas, que, de maneira explícita ou implícita, revelam práticas capacitistas.

O capacitismo, por sua vez, pode ser conceituado como o preconceito estrutural que reduz a pessoa com deficiência a sua limitação, contestando, assim, sua autonomia, produtividade e atuação nas diversas esferas sociais.

A circulação de *fake news* tende a explorar estereótipos já presentes no imaginário coletivo, potencializando preconceitos estruturais. Dessa forma, pode-se compreender que a desinformação e o capacitismo se entrelaçam em um verdadeiro ciclo de retroalimentação.

É possível, portanto, verificar uma intersecção entre a desinformação e o capacitismo, que se manifesta de várias formas, seja por notícias falsas que associam a vacinação ao autismo, seja pela difusão de discursos midiáticos que retratam as pessoas com deficiência como dignas de piedade ou, então, como dotadas de superpoderes para construir suas narrativas de superação. Então, fica fácil entender que a desinformação é capaz de espalhar informações falsas, distorcidas e enganosas, que conseguem fortalecer o preconceito e, desse modo, consolidar concepções estigmatizantes da deficiência.

Diante do que já fora exposto, entende-se que os impactos dessa situação são profundos, pois limitam o pleno exercício da cidadania, enfraquecem políticas públicas inclusivas e comprometem o princípio da igualdade, defendida pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015). Sendo assim, uma vez que a desinformação fragiliza o

tecido democrático ao corroer a confiança social, ela também se apresenta como uma ameaça ao reconhecimento dos grupos historicamente marginalizados.

Diante desse quadro, o presente trabalho visa analisar a relação existente entre desinformação e capacitismo, investigando de que forma as falsas narrativas contribuem para a manutenção de estigmas sobre pessoas com deficiência.

Além disso, esse estudo pretende contribuir para o debate acadêmico e social, oferecendo subsídios críticos para a formulação de estratégias de enfrentamento à desinformação e ao capacitismo.

O objetivo geral desse artigo é analisar os impactos sociais da desinformação sobre o capacitismo, identificando suas interseções e apontando os desafios que emergem para a inclusão. Para alcançar esse fim, faz-se necessário também identificar narrativas capacitistas disseminadas pela desinformação; avaliar os impactos sociais, educacionais e culturais; e, ainda, discutir estratégias que contribuam com o enfrentamento da desinformação e do capacitismo.

Metodologicamente, adota-se a revisão bibliográfica, apoiando-se em artigos científicos, legislação brasileira e exemplos empíricos divulgados na mídia ou em redes sociais.

Com essa abordagem, espera-se demonstrar que o combate a desinformação deve ser compreendido também como parte integrante do combate ao capacitismo, já que ambos contribuem para a consolidação de preconceitos que limitam a atuação das pessoas com deficiência nas diversas áreas sociais.

A DESINFORMAÇÃO NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

A desinformação se constitui como um dos fenômenos mais relevantes e desafiadores da sociedade contemporânea, especialmente devido ao impacto que exerce sobre a vida política, cultural e social.

Pinheiro e Brito (2014) sustentam que o conceito de desinformação “é empregado para definir a ausência de informação e o ruído informacional, ao mesmo tempo em que faz às vezes de dar sentido a informação manipulada para as amplas massas com o papel de manter sua alienação” (Pinheiro; Brito, 2014, p. 5).

Embora a difusão de informações falsas não seja nenhuma novidade histórica, sua velocidade e escala atingiram proporções nunca antes vista, principalmente com o apoio das tecnologias digitais de comunicação e informação. Corroboram com tal afirmação Pinheiro e Brito (2014) quando afirmam que “redes como a Internet capilarizariam a propagação da informação de baixo valor cultural ou utilidade, ao que denominam desinformação” (Pinheiro; Brito, 2014, p. 3).

No Brasil, muitos estudos já destacam o papel central das redes sociais e dos aplicativos de troca de mensagens na propagação da desinformação.

Vale destacar que, embora fortemente presente na internet, conforme Brisola e Bezerra sustentam “A desinformação pode estar presente em livros de história ou em discursos políticos, em histórias em quadrinhos ou em jornais de ampla circulação” (Brisola; Bezerra, 2018, p. 19).

As redes sociais digitais criaram um ambiente de hiperconexão em que a circulação da informação prescinde de filtros jornalísticos tradicionais, abrindo espaço para que rumores e boatos alcancem proporções inéditas. Sendo assim, esse ambiente digital, caracterizado pela rapidez na circulação de mensagens e pela ausência de filtros editoriais amplia a vulnerabilidade social diante de narrativas manipuladas.

Nas palavras de Brisola e Bezerra (2018), “a desinformação é um fenômeno prejudicial à sociedade e aos indivíduos. Sua abrangência pode afetar a democracia, os processos políticos e até as políticas públicas” (Brisola; Bezerra, 2018, p. 20). Nesse sentido, além dos efeitos políticos (polarização e o enfraquecimento dos debates

democráticos), a desinformação também produz efeitos culturais e sociais. Tanto é que, no contexto da pandemia do Coronavírus, a disseminação e informações falsas provocou consequências que levaram a morte de muitas pessoas que acreditavam nas falsas notícias sobre a vacinação contra o Covid-19. Esse exemplo demonstra claramente como a desinformação é perigosa e pode colocar em risco a vida humana e a integridade social.

Nesse prisma, Pinheiro e Brito (2014) revelam que a “desinformação consistiria em um grande conjunto de informações disponibilizadas cotidianamente, mas que não supririam o indivíduo com conhecimento necessário para participar do processo político e tomar as decisões necessárias ao progresso de sua própria vida e de seus semelhantes (Pinheiro; Brito, 2014, p. 3). Essa perspectiva de impacto social é importante para a compreensão de como a desinformação, ao incidir sobre grupos vulneráveis, pode potencializar formas específicas de exclusão como, por exemplo, o capacitismo.

CAPACITISMO: CONCEITO E MANIFESTAÇÃO SOCIAL

Atualmente, no Brasil, o conceito de capacitismo vem alcançando cada vez mais destaque no cenário acadêmico e social, principalmente após a promulgação da Lei 13.146/2015, chamada de Lei Brasileira de Inclusão, que consolidou o modelo dos direitos humanos e da cidadania plena.

Dito isto, faz-se necessário dizer que o capacitismo pode ser definido como o conjunto de práticas sociais que discriminam, inferiorizam ou invisibilizam pessoas com deficiência, tratando-as a partir de uma lógica que valoriza apenas corpos e mentes que se enquadram no modelo de normalidade.

A origem histórica do capacitismo encontra-se nas formas tradicionais de compreensão da deficiência. Durante muito tempo, a deficiência era vista sobre o prisma do contexto médico,

considerando a deficiência como uma doença, um desvio ou uma anormalidade, que tinha como consequência a cura, a correção ou o escondimento (Diniz, 2007).

Nesse contexto, a pessoa com deficiência era reduzida a objeto de caridade ou de exclusão, já que não era reconhecida como sujeito de direito.

Mais tarde, em meados do século XX, com o avanço dos estudos sobre a deficiência, o apoio dos movimentos sociais e com o surgimento de leis protetivas, passou a se adotar o modelo social da deficiência, através do qual o foco das limitações sai das pessoas e alcança as barreiras sociais e ambientais que impedem a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade.

No contexto acadêmico brasileiro muitos estudos científicos se dedicam a mostrar como o capacitismo está enraizado nas estruturas sociais e, ainda, como ele impacta diretamente os processos de exclusão e marginalização das pessoas com deficiência em todas as áreas da sociedade. Nesse sentido, as manifestações do capacitismo são múltiplas e podem se apresentar em diferentes esferas da vida social.

Na educação, por exemplo, existe ainda, a crença de que alunos com deficiência não seriam capazes de acompanhar o ensino regular, embora exista uma série de medidas inclusivas no espaço educacional (Salomão; Caiado, 2015).

No mercado de trabalho, observa-se a tendência de restringir as pessoas com deficiência a funções subalternas ou meramente simbólicas, dificultando, desse modo, a valorização de suas competências efetivas (Sasaki, 2019).

Além do que já fora mencionado, um outro aspecto que não pode ser desconsiderado é a representação midiática da deficiência, já que os meios de comunicação frequentemente retratam as pessoas com deficiência com base em dois estereótipos, ou seja, aquele em que são dignas da piedade alheia ou, então, aquele da superação heroica. Pelo que se sabe, ambas as representações são

problemáticas, uma vez que retiram da pessoa com deficiência sua complexidade e humanidade, enquadrando-as em narrativas limitantes que fortalecem o capacitismo.

Na contemporaneidade brasileira, o enfrentamento contra o capacitismo está diretamente vinculada a efetivação de direitos, os quais estão previstos em legislações nacionais e internacionais, como a já mencionada Lei Brasileira de Inclusão e a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006), ratificada pelo Brasil com status constitucional. No entanto, embora haja tanta proteção legal, a prática social ainda está marcada por barreiras atitudinais, comunicacionais e institucionais, que dificultam a plena inclusão.

Com base no que fora apresentado, compreender o capacitismo significa reconhecer que ele não se resume a atitudes individuais de preconceito, mas também que é um fenômeno estrutural e sistêmico, que atravessa políticas públicas, instituições educacionais, práticas de saúde, ambientes religiosos e representações midiáticas. Essa compreensão é muito importante para analisar de que forma a desinformação, ao veicular notícias falsas ou distorcidas, pode atuar como um mecanismo de fortalecimento desse preconceito histórico e estrutural.

DESINFORMAÇÃO E CAPACITISMO: INTERSEÇÕES E REFORÇOS RECÍPROCOS

A relação entre desinformação e capacitismo se revela de maneira complexa e multifacetada, uma vez que ambos os fenômenos se reforçam mutuamente na produção e reprodução de estigmas sociais. Nesse sentido, as teorias da conspiração cumprem um papel de simplificação da realidade, oferecendo respostas fáceis a problemas complexos.

Como se sabe, o capacitismo se constitui como um preconceito estrutural que naturaliza a exclusão das pessoas com

deficiência e, assim, a desinformação, por sua vez, atua como um acelerador desses estigmas, difundindo narrativas falsas, enganosas ou distorcidas, que encontram eco em preconceitos historicamente enraizados.

Um exemplo emblemático dessa intersecção pode ser observado na circulação de desinformações que associam vacinas ao autismo, as quais já foram largamente refutadas cientificamente, mas que ainda permeiam os espaços populares de larga circulação de informação, principalmente ligadas a internet. Infelizmente, esse tipo de *fake news* compromete a saúde pública, ao estimular a resistência vacinal, e também reforça o estigma em torno do autismo, frequentemente associado de maneira negativa a uma condição a ser temida ou evitada.

Outro caso recorrente diz respeito a propagação de informações errôneas sobre a capacidade produtiva das pessoas com deficiência. Notícias, que veiculam custos excessivos da inclusão no mercado de trabalho ou que enfatizam suposta improdutividade das pessoas com deficiência, contribuem severamente para a manutenção de práticas discriminatórias no emprego por parte dos empregadores.

Como se não bastasse, em contextos educacionais, os discursos desinformativos tentam fazer crer que a inclusão é inviável ou, ainda, prejudicial ao desempenho de estudantes sem deficiência, o que revela a existência da exclusão escolar nos espaços onde a educação anticapacitista deveria ser mais forte para a construção de uma sociedade que respeita as diferenças.

Merece destaque também o campo religioso, visto que é um local em que frequentemente se observa ainda a disseminação de narrativas baseadas na ideia de cura da deficiência. Nesse contexto, vídeos, correntes de orações e publicações se disseminam na mídia televisiva e/ou nas redes sociais, prometendo resultados milagrosos ou, ainda, associando a deficiência a alguma espécie de castigo espiritual. Esses discursos, revestidos de retórica religiosa, configuram

desinformação e reforçam o capacitismo. Nesse sentido, a desinformação nas redes sociais não atua no vácuo: ela dialoga com preconceitos, crenças religiosas e interesses políticos.

É importante notar que a eficácia da desinformação está intimamente ligada ao contexto do capacitismo estrutural. Sendo assim, discursos desinformativos ganham força simplesmente pelo fato de dialogarem com crenças preexistentes na sociedade. Desse modo, por exemplo, uma *fake news* sobre a incapacidade de pessoas com deficiência assumirem funções acadêmicas encontra ressonância porque reforça estereótipos que já circulam no imaginário de muitas pessoas capacitistas.

Pelo que se pode compreender, a desinformação não cria o preconceito contra as pessoas com deficiência, mas é capaz de se tornar um mecanismo de intensificação do capacitismo.

Nesse sentido, a propagação digital dessas narrativas consolida “verdades sociais” destituídas de base científica e com grande potencial de moldar percepções, comportamentos e políticas. Esse processo é muito perigoso, uma vez que as pessoas com deficiência já enfrentam a invisibilidade social e a constante negação de sua cidadania plena na sociedade.

Com fundamento no que fora apresentado, a intersecção entre desinformação e capacitismo deve ser entendida como um círculo vicioso, através do qual a desinformação reforça preconceitos capacitistas e cria ambientes favoráveis para novas narrativas falsas. Esse ciclo tem implicações profundas na construção da opinião pública e na formulação de políticas inclusivas, exigindo análises críticas e estratégias específicas de enfrentamento constante.

IMPACTOS SOCIAIS DA DESINFORMAÇÃO CAPACITISTA

Inicialmente, faz-se necessário refletir que os efeitos da desinformação capacitista não se restringem ao plano discursivo ou simbólico. Eles se manifestam de forma concreta em diferentes

esferas sociais, contribuindo para a manutenção da exclusão e para a intensificação das barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência. Segundo Brito e Pinheiro (2015), os danos sociais da desinformação são profundos, pois corroem vínculos de confiança, intensificam polarizações e produzem ambientes hostis à diversidade. Seguindo esse pensamento, a seguir serão analisados os principais impactos em quatro dimensões bastante significativas: saúde, educação, trabalho e religião.

Saúde: riscos a vida e a dignidade

A circulação de notícias falsas e distorcidas na área da saúde representa uma ameaça significativa para a população em geral. No entanto, assume contornos ainda mais expressivos quando está relacionada às pessoas com deficiência.

Como um claro exemplo desse fato pode se mencionar as Narrativas que associam vacinas ao desenvolvimento de deficiências. Elas desencadeiam resistência vacinal em muitas pessoas sem deficiência e, ainda, reforça o estigma de que a deficiência é algo temido.

Além disso, outra situação que merece destaque são as correntes digitais que promovem tratamentos milagrosos ou supostas curas para deficiências físicas e sensoriais, uma vez que colocam em risco a vida de muitos indivíduos, ao estimularem o abandono de tratamentos médicos baseados em evidências. Tais discursos desconsideram o princípio da dignidade da pessoa humana e promovem uma visão medicalizada da deficiência, reduzindo sujeitos a objetos de mera experimentação ou “cura”.

Educação: barreiras invisíveis a inclusão escolar

No campo educacional, a desinformação opera por meio da disseminação de ideias que questionam a viabilidade da inclusão. Dessa maneira, é comum encontrar discursos que afirmam que a presença de alunos com deficiência atrapalha o desenvolvimento dos

demais estudantes ou, então, que os professores não têm condições de atender as diferenças em sala de aula (Salomão; Caiado, 2019).

Essas narrativas, normalmente baseadas em percepções equivocadas, produzem efeitos práticos, tais quais: famílias resistentes a matrícula de estudante com deficiência em escolas regulares; docentes inseguros para ministrarem suas aulas a educandos com deficiência; e gestores educacionais desinteressados nos investimentos em acessibilidade e inclusão. Nesse contexto, a desinformação educacional contribui para criar barreiras invisíveis, muitas vezes mais difíceis de superar do que as barreiras arquitetônicas (Brito; Pinheiro, 2015).

Nesse prisma, a inclusão escolar é um processo social e político, mas a desinformação dificulta sua consolidação ao perpetuar preconceitos enraizados na sociedade.

Trabalho: reforço de estereótipos e exclusão profissional

No mercado de trabalho, a desinformação capacitista alimenta narrativas que questionam a produtividade e a capacidade das pessoas com deficiência. Além disso, notícias que superestimam os custos de adaptação de ambientes ou que associam a deficiência a baixa performance justificam, em muitos casos, a exclusão velada de candidatas e funcionários com algum tipo de deficiência.

Segundo a Organização Internacional do Trabalho (Oit, 2017), o mito de que a inclusão gera custos elevados não corresponde a realidade, já que grande parte das adaptações necessárias é de baixo custo ou mesmo gratuita. Entretanto, vale destacar que tais informações raramente circulam com a mesma intensidade que as *fake news*, o que mantém viva a crença de que a inclusão é onerosa. Sendo assim, esse processo resulta em práticas discriminatórias que perpetuam desigualdades estruturais, mesmo diante da existência de legislações protetivas como, por exemplo, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015).

Religião: narrativas de cura e estigmatização

Algumas narrativas religiosas, por sua vez, também são atravessadas por desinformações capacitistas. Vídeos e mensagens que prometem curas milagrosas ou que apresentam a deficiência como consequência de maldição espiritual circulam amplamente em comunidades religiosas e nas redes sociais. Essas narrativas reforçam a ideia de que a deficiência é uma condição negativa, a ser superada por meio da fé, em vez de ser reconhecida como parte da diversidade humana.

Nesse sentido, pelo que se percebe, a estigmatização decorrente desse discurso religioso desinformativo fere a dignidade dos fiéis com deficiência e, também, compromete o papel das comunidades religiosas, já que devem ser considerados como espaços de acolhimento e respeito a diversidade.

Por tais motivos, a circulação de *fake news* de caráter religioso é particularmente muito nociva porque mobiliza afetos e valores que dificultam sua contestação.

DESAFIOS PARA O ENFRENTAMENTO DA DESINFORMAÇÃO CAPACITISTA

O combate a desinformação capacitista exige ações integradas que articulem diferentes setores sociais e institucionais. Nesse sentido, o enfrentamento da desinformação requer ações intersetoriais que combinem educação midiática, regulação estatal e engajamento da sociedade civil (Ripoll e Morelli, 2017).

Desse modo, por tratar-se de um fenômeno complexo, que atravessa cultura, política, economia e religião, dentre tantas outras áreas sociais, sua superação demanda mais do que ações pontuais. Sendo necessária uma abordagem sistêmica, baseada em políticas públicas consistentes, no compromisso da mídia, no uso responsável da tecnologia e no fortalecimento da educação crítica.

Políticas públicas: a urgência da regulação e da proteção

O primeiro desafio trata da formulação de políticas públicas que considerem a desinformação como uma ameaça direta a inclusão social. Apesar da proteção legal das pessoas com deficiência pela Lei Brasileira de Inclusão, que estabelece garantias fundamentais para seu público-alvo, vale destacar que ela não aborda, de forma específica, a desinformação digital.

Iniciativas recentes, como, por exemplo, o Projeto de Lei das *fake news* (PL 2630/2020) buscam regular plataformas digitais e impor maior transparência na circulação de conteúdos. No entanto, é relevante afirmar que a perspectiva capacitista ainda é pouco explorada nesses debates.

Dessa forma, é necessário que a regulamentação das mídias digitais contemple mecanismos de denúncia e de responsabilização contra a propagação de desinformações que reforcem estigmas sobre a deficiência, uma vez que tais narrativas têm impacto direto nos direitos fundamentais dessas pessoas.

O papel da mídia: responsabilidade e representatividade

A mídia tradicional (televisão, rádio e jornais) continua exercendo papel central na formação da opinião pública. Dessa maneira, quando ela reproduz narrativas estigmatizantes ou dá espaços a conteúdos duvidosos sem o devido contraditório, colabora para a manutenção da desinformação capacitista. A ausência de representatividade positiva das pessoas com deficiência nos meios de comunicação cria um terreno fértil para a propagação de *fake news*. Nesse sentido, é urgente que veículos de mídia invistam em práticas jornalísticas comprometidas com a acessibilidade, a checagem de informações e a valorização da diversidade.

Segundo Brisola e Bezerra (2018), combater a desinformação requer não apenas mecanismos de checagem, mas também o fortalecimento da cidadania informacional, pautada na educação crítica (Brisola; Bezerra, 2018).

Além disso, iniciativas como o Movimento Web Para Todos e a Agência Fiquem Sabendo demonstram que a comunicação inclusiva e transparente pode ser um instrumento eficaz no combate as notícias falsas.

Tecnologias: entre a reprodução e o enfrentamento da desinformação

É notório que as plataformas digitais são, simultaneamente, terreno fértil para a disseminação de desinformação e espaço estratégico para o seu enfrentamento. Ferramentas de checagem, algoritmos de moderação e parcerias com agências de checagem de fatos representam avanços importantes, mas ainda insuficientes diante da velocidade e da escala com que as *fake news* circulam. Segundo Brisola e Bezerra, o combate as *fake news* exige uma articulação entre diferentes atores sociais, incluindo Estado, plataformas digitais, mídia e sociedade civil, em um esforço conjunto de responsabilização e educação crítica. Portanto, a desinformação deve ser combatida por meio de uma ação coordenada entre Estado, empresas de tecnologia e sociedade civil. No contexto capacitista, isso significa implementar filtros e mecanismos que identifiquem conteúdos que promovem estigmatização da deficiência ao mesmo tempo em que se fomenta a circulação de narrativas baseadas em direitos humanos e na perspectiva da inclusão.

Educação crítica: a chave para a mudança cultural

Nenhuma estratégia de combate a desinformação será eficaz sem o fortalecimento de uma educação crítica voltada a leitura responsável do mundo digital. A alfabetização midiática, que envolve a capacidade de avaliar a confiabilidade das fontes e de reconhecer discursos discriminatórios deve ser incorporada as práticas educacionais desde os anos iniciais.

Matos e Oliveira (2021, p. 137) reforçam que “a alfabetização midiática é uma ferramenta essencial para que os indivíduos possam

resistir as narrativas falsas e discriminatórias que circulam no ambiente digital”.

Para Freire (1996), a educação é sempre um ato político e libertador, capaz de formar sujeitos críticos diante das ideologias que sustentam as desigualdades. Corroborando essa afirmação, Brisola e Bezerra (2018) defende que “A visão freireana de educação, que começa com a superação do pensamento ingênuo com o que o autor chama de consciência, ou seja, a autoconstrução de sujeitos conscientes de sua posição e de seu papel social, tem o importante mérito de contribuir para a formação de indivíduos autônomos, que podem não apenas sobreviver à inundação informacional, mas, principalmente, forjarem-se sujeitos informacionais éticos e críticos” (Brisola; Bezerra, 2018, p. 3318).

No campo da inclusão, isso significa capacitar não apenas estudantes, mas também professores, famílias e comunidades, para reconhecerem e resistirem as narrativas capacitistas que circulam nas redes sociais e na mídia tradicional.

Salomão e Caiado (2019) afirmam que a inclusão escolar só será plena quando as instituições de ensino assumirem o compromisso de formar cidadãos que compreendam a diversidade como um valor social. Nesse sentido, a educação crítica é uma estratégia não apenas de combate a desinformação, mas também de promoção de uma cultura inclusiva.

Conclusão

O presente estudo buscou analisar a intersecção entre desinformação e capacitismo, destacando como a propagação de narrativas falsas ou distorcidas contribui para a manutenção de estigmas sociais e para a exclusão de pessoas com deficiência em diferentes esferas da vida social. A análise realizada evidenciou que a desinformação não atua de maneira isolada, mas se insere em um contexto estrutural de preconceito, reforçando preconceito

historicamente enraizados e dificultando a implementação de políticas de inclusão e igualdade.

Ao longo do artigo, observou-se que a desinformação capacitista se manifesta de muitas maneiras nas diversas áreas da sociedade. Na saúde, pode ser vista através da circulação de *fake news* sobre vacinas e curas milagrosas; na educação, pode ser observada pela disseminação de discursos que questionam a viabilidade da inclusão; no mercado de trabalho, pode ser notada por meio de narrativas que desvalorizam a capacidade produtiva das pessoas com deficiência; e, na religião, por sua vez, é evidenciada através de discursos que interpretam a deficiência como resultado de maldição ou imperfeição. Esses impactos demonstram que os efeitos da desinformação são concretos, indo muito além da esfera simbólica e afetando direitos fundamentais.

O trabalho apontou que o enfrentamento dessa problemática requer ações coordenadas em quatro frentes principais. Em primeiro lugar, considerou-se que políticas públicas e regulamentações devem contemplar a dimensão capacitista da desinformação, responsabilizando plataformas digitais e promovendo proteção efetiva aos direitos das pessoas com deficiência. Em segundo lugar, destacou-se que a mídia precisa assumir responsabilidade social, garantindo representatividade positiva e práticas jornalísticas rigorosas. Em terceiro lugar, salientou-se que a tecnologia deve ser usada de maneira ética e estratégica para identificar, bloquear e corrigir conteúdos desinformativos. Por fim, mencionou-se que a educação crítica emerge como ferramenta central, capacitando indivíduos a identificar narrativas falsas e a compreender a diversidade como valor social.

Por todo o exposto, esta pesquisa reforça que o combate a desinformação capacitista não é apenas um desafio técnico ou jurídico, mas sobretudo ético e cultural. A superação desse problema exige a construção de uma sociedade cada vez mais inclusiva, em que a pessoa com deficiência seja reconhecida em sua dignidade e

cidadania, livre das limitações impostas por narrativas falsas e estigmatizantes.

Referências

BRISOLA, A.; BEZERRA, A. C. Desinformação e circulação de *fake news*: distinções, diagnósticos e reações. In: ENANCIB, 2018. **Anais eletrônicos...** [S. l.: s. n.], 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/40457575/DESINFORMA%C3%87%C3%83O_E_CIRCULA%C3%87%C3%83O_DE_FAKE_NEWS_DISTIN%C3%87%C3%95ES_DIAGN%C3%93STICO_E_REA%C3%87%C3%83O. Acesso em: 18 ago. 2025.

BRITO, V.; PINHEIRO, M. M. K. Poder informacional e desinformação. In: ENANCIB, 16., 2015. **Anais eletrônicos...** [S. l.: s. n.], 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/23416256/PODER_INFORMACIONAL_E_DDESINFORMA%C3%87%C3%83O. Acesso em: 18 ago. 2025.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

OLIVEIRA, T. Desinformação científica em tempos de crise epistêmica: circulação de teorias da conspiração nas plataformas de mídias sociais. **Fronteiras. Estudos midiáticos**, v. 22, 2020. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br>. Acesso em: 18 ago. 2025.

PINHEIRO, M. M. K.; BRITO, V. P. Em busca do significado da desinformação. **Datagramazero**, v. 15, n. 6, 2014. Disponível em: <https://brapci.inf.br/v/8068>. Acesso em: 18 ago. 2025.

RIPOLL, L.; MORELLI MATOS, J. C. Zumbificação da informação: a desinformação e o caos informacional. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 13, p. 2334-2349, 2017. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/918>. Acesso em: 18 ago. 2025.

SALOMÃO, S. C.; CAIADO, K. R. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. **Revista de educação PUC-Campinas**, 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061944002>. Acesso em: 18 ago. 2025.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano XII, p. 10-19, mar./abr. 2019. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br>. Acesso em: 18 ago. 2025.

DESINFORMAÇÃO E INCLUSÃO: desafios e enfrentamentos no contexto educacional

Aline dos Anjos Guimarães Samim
Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior

Introdução

Estudos sobre o fenômeno da desinformação têm avançado muito no país principalmente na área da educação e do ensino. A inclusão vem sofrendo os impactos do fenômeno da desinformação, em diferentes níveis, ao longo do tempo.

Este estudo visa refletir sobre como a desinformação atinge o campo da inclusão no contexto educacional. Para abordagem sobre desinformação lançamos mão de conhecimentos na área da ciência da informação, o que pode promover um olhar mais preciso acerca do fenômeno da desinformação por ser a área de tratamento da informação em si. A respeito da aproximação deste fenômeno com a inclusão, verificou-se a necessidade de recorrermos aos estudiosos do tema em busca de conceitos que pudessem definir o que é inclusão, deficiência e onde chegamos à concepção da desinformação enquanto barreira ao estabelecimento de uma sociedade mais inclusiva. Tornou-se fundamental a compreensão dos conceitos de desinformação, inclusão e da própria ideia de deficiência para que se pudesse entender como este fenômeno ocorre de fato, quais são as

suas implicações, manifestações principalmente em contextos educacionais. Iniciamos com a formulação dos conceitos de inclusão e da própria deficiência em si. Logo após, partimos para a definição do que é desinformação, quais são as suas formas de manifestação principalmente em contextos educativos. A partir daí tentamos aproximar textos que dialogassem em busca do produto da interação entre desinformação e inclusão, os desafios e as formas de enfrentamento.

Finalizamos por abordar as competências infocomunicacionais e como estas podem contribuir para uma atitude mais crítica, para tanto aproximamos tais competências do professor a fim de ser formada uma ponte para a compreensão e proposição de uma nova postura por parte dos profissionais de ensino no que tange à condição de professor pesquisador diante do conhecimento e de tantas informações que permeiam a os conceitos da área da diversidade e da inclusão.

Entendendo o que é inclusão e o que é deficiência

Para apresentarmos aqui o conceito de inclusão e da própria deficiência em si é preciso compreender que tais conceitos são fruto de uma trajetória de lutas e conquistas dos direitos das pessoas com deficiência e demais condições ao longo do tempo.

É mister aqui fazermos uma breve descrição da evolução do conceito de deficiência de como, ainda hoje, percebemos lacunas de desinformação a respeito deste tema o que tem gerado ultimamente, ideias capacitistas. Sobre o capacitismo, ele é uma forma de preconceito e é importante destacar que, segundo Lage, Lunardelli e Kawakami (2023, p. 4):

Ainda que seja um termo pouco conhecido no Brasil as crenças pejorativas envolvendo pessoas com deficiências, vêm, há muito tempo, contribuindo para o aumento da

exclusão social, uma vez que transformam-se em barreiras que impedem ou dificultam as relações sociais e/ou de trabalho desses cidadãos nas sociedades em que vivem.

Não nos propomos aqui tratar especificamente do capacitismo em si, mas não o descartando neste estudo, o compreendemos como preconceito e como um dos produtos da desinformação. Não obstante, não ignoramos a importância e relevância deste tema atualmente e que evoca, de per si, a sua natureza pautada em desinformações no campo da inclusão social.

Segundo Diniz (2007), o conceito de deficiência no século XVIII tinha como ideia central a normatividade do corpo, isto é, a deficiência era vista como algo anormal. Deficiente então seria aquela pessoa que experimentasse um corpo fora da norma. Porém a autora questiona este modelo e sugere a concepção de deficiência a partir modelo social de Paul Hunt, um de seus precursores, que "*definia a deficiência não como uma desigualdade natural, mas como uma opressão exercida sobre o corpo deficiente*" (DINIZ, 2007, p.9). Tal opressão significa que substancialmente a deficiência não deveria ser um campo delegado estritamente aos saberes da biomedicina, mas deveria ser pauta de ações políticas através da intervenção do Estado. Aqui então chegamos ao objetivo deste artigo, que no caso, é o de conduzir o leitor atento à compreensão de que muitas informações acerca do tema "deficiência" acabam por se tornar desinformações a partir do momento em que o mensageiro acaba por adotar, sem checar a validade das ideias sobre o assunto e que muitas até mesmo já foram refutadas pelos estudiosos do tema, ao longo do tempo, gerando assim, ainda mais desinformação e confusão de ideias acerca das questões que concernem atualmente ao campo de luta a favor da inclusão da pessoas com deficiência.

O que se acredita determinar tal conceito é o fato de considerarmos a origem biopsicossocial e econômica da deficiência

(Aberlley *apud* Diniz, 2007, p. 12-13) e das desvantagens provocadas nas pessoas com deficiência e a própria resistência a estas desvantagens.

Partindo desta ideia, considerar alguém com deficiência seria considerar o que aquela lesão provoca no corpo do indivíduo como também na sua condição existencial. No que podemos entender da seguinte forma: um corpo lesionado em uma sociedade projetada material e imaterialmente a partir da normatividade do corpo e que não abre espaço para novos designs adaptados a contextos onde pessoas, também usuárias dos serviços oferecidos por ela, dentro do jogo do capital no qual vivemos, estariam sendo excluídas da participação social em igualdade e equidade, da justiça social, por assim dizer.

Ao propormos desvendar o conceito de inclusão e de como este se relaciona com processos de desinformação, é preciso adotar uma postura investigativa em relação a tal conceito. Para tanto, Amiralian (2005, p.59) nos aponta que a inclusão é um processo que faz parte de um movimento e que há também *"(...) várias interpretações e posturas em relação à inclusão"*. A autora propõe a desmistificação do conceito de inclusão ao postular que inclusão é um conceito que não se refere unicamente às pessoas com deficiência; de que não é um processo exclusivamente da escola e, quanto *"a questão da terminologia – Inclusão/ Integração"*, este postulado criado pela autora serve para entendermos que ainda hoje confunde-se inclusão com integração.

Sendo assim, a mesma autora nos fornece uma compreensão valiosa sobre o significado da inclusão, que segundo ela, tanto a inclusão escolar como aquela que se estabelece em outros contextos é *"um movimento social amplo, que tem ocorrido em diferentes lugares e em vários segmentos da sociedade. São movimentos que retomaram a luta pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948."* e que marcam a luta de diferentes grupos e minorias sociais pela garantia do direito à participação na sociedade em pé de

igualdade e que do ponto de vista escolar, inclusão significa *“educação de qualidade para todos”*, algo que tem sido buscado desde a Declaração de Salamanca e o sistema educacional deve garantir, possibilitando que pessoas “sem déficit orgânico” possam também ser incluídas no processo de aprendizagem (Amiralian, 2005, p.60).

A autora também destaca que a escola não é o único local para inclusão, e que esta faz parte de movimentos ligados à *questão das barreiras arquitetônicas, às dificuldades de inserção no mercado de trabalho, às restritas oportunidades de lazer e esportes*” (p.60), isto é, ligada a todas as situações que se faz necessária para incluir socialmente as pessoas em outros contextos da sociedade. Ela também adverte que, quando se fala em inclusão, deve-se *“estar atento aos diferentes níveis de abrangência social”*, pois esta pode estar se referindo a questões relacionadas à inclusão familiar, escolar, em ambientes de trabalho ou lazer, etc. Porém a autora afirma que *a escola é a base para a inclusão social e constitui-se como o cerne da mudança de atitudes* (p.61) sendo esta o local que ditará como a sociedade vai se relacionar com a pessoa que é diferente e também deve *“(...) tornar todos os seus alunos capazes de competir no mercado de trabalho, inclusive aqueles com deficiências físicas ou funcionais.”* sendo instrumento para a promoção da verdadeira inclusão social (p.61).

A autora também apresenta a polêmica em torno da terminologia inclusão/integração onde destaque que ambos têm sido usados tanto como sinônimos, no contexto da escrita da Declaração de Salamanca e de textos governamentais, como também como termos opostos, por teóricos ligados à educação e inclusão. Para entendermos a aproximação entre os dois termos, quanto aos estudantes, estes *“(...) precisam ser incluídos na escola, para esta tornar-se uma escola integrada”*, isto é, para que esta cumpra o seu objetivo de educação para todo(a)s, deve incluir para tornar-se inteira ou integrada pelos mais diversos segmentos da sociedade (p. 62).

Sobre a diferença entre integrar e incluir, a autora propõe explica o fato de a educação integrada ter surgido a partir de uma "cultura da culpa" fundamentada na filosofia da normalização "(...) *que tinha por princípio norteador a ideia de que as pessoas com deficiência tinham o direito de vivenciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura*" (p.63). E assim surgiu a educação integrada para estudantes com deficiência, deficiência compreendida a partir do modelo médico. Os estudantes eram apenas integrados ao contexto educativo para participarem da experiência escolar e da socialização (p.63), onde se pode observar a ideia de reparação de algo que é fora do normal, evitando-se, assim, o sentimento de culpa.

Quanto ao conceito de inclusão, propriamente dito, a autora descreve que houve uma série de questionamentos em torno deste modelo de educação integrada. Tanto que para se chegar a este conceito de inclusão foi preciso desenvolver a chamada "cultura do concern" (*concern* - preocupação, termo proposto por Winnicott), e assim questionar qual seria o papel da escola e/ou da sociedade com relação à pessoa com deficiência, através dos seguintes perguntas:

Como, então, educar ou reabilitar as pessoas com deficiência? Quais estratégias devem ser seguidas para que elas possam desenvolver-se plenamente? Enfim, como tratar a pessoa com deficiência que, embora diferente, tem os mesmos direitos que os indivíduos não deficientes? (Amiralian, 2005, p.64)

Dentro deste contexto surge então a ideia de inclusão, que parte da preocupação com a pessoa com deficiência, através do estabelecimento de elementos essenciais para uma escola verdadeiramente inclusiva. destaca que compreender o conceito de deficiência, entender o que é ser uma pessoa com deficiência e os

limites e possibilidades dos estudantes com esta condição é fundamental para:

(...) propiciar atitudes favoráveis para com os indivíduos nessas condições. As atitudes são frequentemente movidas por preconceitos, ou seja, conceitos formados sem um conhecimento verdadeiro da situação, e a clareza na compreensão do que aquele aluno pode ou não fazer é fundamental (p.64).

Neste caso a inclusão escolar acontece quando a *"(...) preocupação da escola não deve ser com o que o professor ensina, mas no como ele ensina e no quanto a criança ou jovem aprende"* (p.64) propondo assim, *"(...) estratégias que vão se constituir em condições favorecedoras à aprendizagem do aluno"; "Apoio constante à comunidade escolar (...) por pessoal especializado no ensino de crianças com diferentes deficiências e dificuldades de aprendizagem"* e além disso, *"condições fundamentais para (...) ajudar todo corpo discente da escola a aceitar a diversidade que compõe uma comunidade verdadeiramente integrada"* (p.65) Essas seriam as premissas da inclusão, na visão da autora, foco no processo de ensino-aprendizagem, busca de estratégias facilitadoras da aprendizagem dos conhecimentos, contar com pessoal de apoio especializado por parte da gestão de ensino e encerra a conceitualização dizendo que a cultura da preocupação legítima é aquela que aceita a diferença e auxilia no desenvolvimento pleno das pessoas proporcionando condições fundamentais para que haja a inclusão social.

O que é desinformação?

Para compreendermos o conceito de desinformação, é importante destacar que a sociedade da informação tem sido marcada fortemente com o fenômeno da desinformação, como nos afirma Heller, Jacobi e Borges (2020, p.191), principalmente “*o cenário é permeado por diferentes tipos e níveis de desinformação, a exemplo da distorção, da omissão de contexto, do enviesamento das notícias, do excesso de informação, entre outros*”. Assim, torna-se necessário definir o que significa desinformação para compreendermos quais são as suas formas de manifestação principalmente em contextos educativos. Segundo Pinheiro e Brito (2014, p. 2):

Desinformação significaria ausência de cultura ou de competência informacional, impossibilitando que o usuário localize por si mesmo a informação que necessita, não chegando, portanto, as suas próprias conclusões. No campo da ciência da informação esta concepção é amplamente reforçada por diversos autores (Nehmy; Paim, 1998; Aquino, 2007) que ao longo das duas últimas décadas associaram esta temática ao nível cognitivo do sujeito e sua carga de conhecimentos gerais.

Sendo assim, a desinformação é um fenômeno que impossibilita o acesso ao conhecimento por parte do usuário, fenômeno que está ligado ao nível cultural e cognitivo do usuário e sua capacidade de checar informações precisas a respeito de um dado fenômeno. A desinformação, assim, seria a falta de conhecimento acerca de um determinado assunto ou situação.

Além disso, nos aponta Fallis e Floridi (*apud* Heller, Jacobi e Borges (2020, p.193), que o intuito da desinformação também é o de

convencer o receptor da mensagem de que aquela informação é verídica, quando não passa de um conjunto de informações adulteradas cujo conteúdo é enganoso.

Silva (2021, p.23), nos informa que com a popularização das mídias digitais, em contraponto à era do conhecimento e socialização de ideias, houve uma desconfiguração do espaço comunicacional para um cenário de desinformação. Esse novo "ator comunicacional", a desinformação, molda opiniões públicas e dissemina informações falsas. Neste contexto, podemos compreender que a desinformação é criada por grupos específicos com objetivos comunicacionais distintos para os mais diversos fins.

Esta autora também nos explica que, diante de uma perspectiva foucaultiana, a desinformação traz em si discursos diversos, em suas mais variadas formas como imagens, áudios, vídeos, textos etc. E afirma que "*(...) o discurso é permeado por questões ideológicas e temido por sua capacidade de construir e destruir, constituindo, assim, a realidade na qual nos inserimos*" (p.36). O discurso contido nas desinformações, assim, torna-se poderoso instrumento de legitimação de ideologias que levam à discriminação, exclusão social e manutenção de uma estrutura social rígida.

Desinformação e exclusão social

A quem interessaria a desinformação sobre o que é deficiência ou o que é ser uma pessoa com deficiência? E de onde vem a ideia de que a própria inclusão gera exclusão? Uma vez que passa-se a descaracterizar tais conceitos a partir do momento em que se desconsidera as próprias descobertas científicas e dos avanços no campo conceitual, negligencia-se a literatura, os profissionais e as próprias vozes que vivenciam condições distintas de existência no corpo e promove-se o fenômeno da desinformação.

A desinformação, principalmente no campo educacional, tem gerado exclusão e dificultado o processo de inclusão das pessoas com algum tipo de condição, como nos indicam Dantas; Dantas Júnior;

Simplício (2023, p.27-28). Estes autores pesquisaram efeitos e consequências causadas pela desinformação e atitudes geradas a partir deste fenômeno com relação aos estudantes com algum tipo de transtorno mental. A partir dos apontamentos destes autores estes puderam analisar como a desordem informacional, com relação a temática da inclusão e os efeitos negativos de falsas narrativas sobre a estudantes com transtorno, tem efeitos nocivos no ambiente escolar, além disso também apresentaram algumas estratégias para combater esta barreira. (p.28).

Os autores concluíram que a discriminação é gerada a partir do preconceito, "*(...) uma opinião preconcebida, sem que haja um conhecimento, uma base objetiva sobre o que se está discriminando. Esse preconceito tem como base cognitiva os estereótipos forjados por uma categorização social*" (p.31). Deste modo, podemos inferir que a desinformação é composta por estas ideias pré-concebidas sem que haja um conhecimento real sobre fatos ou situações criando rótulos que discriminam e excluem.

Para compreendermos melhor o processo pelo qual surgem a discriminação e o preconceito, os autores Lima e Vala (2004, p. 42) utilizam os conceitos sobre a função das três propriedades da categorização:

"(i) etiqueta ou rotula as informações do mundo físico e social em termos de categorias, (e.g., raça e gênero), (ii) minimiza as diferenças dentro do grupo e exagera as diferenças entre os grupos, e (iii) produz uma interpretação dos comportamentos dos membros dos grupos em termos de estereótipos. (DANTAS; DANTAS JÚNIOR e SIMPLÍCIO, 2023, p.31).

No entanto, é a partir do preconceito que surge a discriminação e as diferentes formas de segregar as pessoas com deficiência. Esse preconceito surge, por sua vez, "(...) *seja por falta de informação sobre a capacidade dessas pessoas, pelo não conhecimento acerca do propósito da vivência escolar, (...) ou mesmo por razões segregacionistas*" (Dantas; Dantas Júnior; Simplício, 2023, p. 27), *uma vez que tudo isso são* maneiras de excluir esses indivíduos.

Segundo os autores a desinformação, enquanto barreira, "(...) *pode ser considerada um importante instrumento para alimentar tanto o sentimento preconceituoso como a prática da segregação*" (2023, p.32). Essa barreira informacional impede que os estudantes sejam incluídos no contexto educativo e provoca a falta informações e conhecimentos verdadeiros sobre o que é inclusão, o que é a própria deficiência gerando a exclusão das pessoas e disseminação de mais desinformação, discriminação exclusão social.

Dantas; Dantas Júnior e Simplício (2023, p.32) explicam que a disseminação de informações falsas esteve presente em diferentes períodos da história brasileira, como em 1937, no caso do Plano Cohen, um documento forjado pela ditadura militar; entre 1971-1974 quando ocultaram a epidemia de meningite e no período da pandemia com as *fake news* sobre a vacina da Covid-19 e afirmam que a desinformação tem aumentado consideravelmente com o aumento dos acessos à informação através das mídias digitais e da Internet. Para eles, é muito importante pensar nos mecanismos que geram a desinformação, cujos estudos apontam, segundo eles, estar ligados à "(...) a intensificação do fluxo de informações proporcionada pela expansão e popularização do acesso à internet" (2023, p.33).

Os autores apresentam um dos estudos mais relevantes no campo na literatura sobre desinformação que é o relatório *Information Disorder: Toward an Interdisciplinary Framework for Research and Policymaking*, encomendado pelo Conselho Europeu em 2017. Tal documento traz o conceito de "desordem informacional", classificados em três categorias: "*misinformation*,"

“malinformation” e “disinformation” (2017, p.33-34), como podemos verificar na tabela abaixo:

Misinformation	Malinformation	Disinformation
<p>-Não tem intenção de desinformar;</p> <p>-Abrange tanto quem produz, por descuido, uma notícia falsa, como quem a dissemina sem má intenção.</p>	<p>- Constrói uma história através de elementos verídicos para manipular opiniões para fins específicos.</p> <p>-São exemplos: o sensacionalismo; a descontextualização; os discursos de ódio; os clickbait ou caça-cliques e alguns tipos de vazamento de dados para causar prejuízos ou obter lucros.</p>	<p>-Uso de falsas informações no intuito de provocar algum tipo de mal.</p> <p>- Conteúdos falsos/maliciosos, podem ser: textos jornalísticos produzidos, memes, vídeos, imagens, ou outro formato de informação.</p>

Fonte: Wardle; Derakshan, 2017.

Esses três fenômenos da desinformação, segundo Wardle e Derakshan (2017), compreendem diversos tipos de mídia — textos jornalísticos, memes, vídeos. — e são um dos principais desafios informacionais da contemporaneidade. Para este estudo, podemos inferir que a desinformação no campo da inclusão pode se manifestar nestas três dimensões, ora de forma maliciosa, como premeditada ou por juízos de valor sobre pessoas com deficiência ou com algum tipo de necessidade específica. Tais juízos são estabelecidos à priori, sem a devida investigação cautelosa da veracidade e a devida preocupação com a temática e as lutas em torno da mesma.

Os autores advertem que no cotidiano escolar ainda é muito comum práticas como estereótipos, preconceito e discriminação, gerados pela desordem informacional impede “(...)a plena eficácia do processo de inclusão dessas pessoas com transtornos e dificulta a garantia do seu direito a educação”(2023, p.34) e que com o aumento dessa desinformação “(...)tem-se visto uma ampliação na quantidade de elementos de desinformação destinadas a esse público(...)” (2023, p.34) de maneira tal que tem causado um desequilíbrio nas relações entre os membros da comunidade escolar. Os efeitos da desinformação na área de inclusão apontam que:

Segundo a neurologista Dra. Rojas, em uma entrevista sobre as dificuldades enfrentadas por pessoas com Transtorno do Espectro Autista para o site Giro Marília afirma que tanto a **falta de informação** quanto o **preconceito** são considerados importantes **barreiras** para os autistas porque, apesar de haver um número considerável de pessoas com esse tipo de transtorno, o **conhecimento** sobre essa condição ainda é **insuficiente** tanto para educadores, como para profissionais de saúde e também para parte da **sociedade** que tende a possuir dificuldade em lidar com aquele indivíduo que é considerado diferente, e com isso, pensa e age ainda mais de forma **preconceituosa e excludente** contra eles (2023). (Dantas; Dantas Júnior e Simplício, 2023, p.35, grifo nosso).

Falta de conhecimento e preconceito são manifestações do fenômeno da desinformação no campo da inclusão. Configuram-se como barreiras para as pessoas com deficiência e outras condições e

impedem seu desenvolvimento, o atendimento às suas necessidades específicas por parte dos profissionais e intensificam ainda mais a exclusão social.

Diante disso, é importante considerar tanto no contexto escolar como nas mesas de decisões políticas públicas inclusivas, não só a identificação dos diferentes efeitos da desinformação como também promoção do embate contra este fenômeno, no que tange também ao conhecimento e desenvolvimento de competências infocomunicacionais, contributos da ciência da informação, e de como estas podem auxiliar para uma atitude mais crítica por parte da comunidade escolar, especificamente por parte dos profissionais de ensino, já que a escola é o *locus* privilegiado do conhecimento, da aprendizagem.

No entanto, os autores apontam a possibilidade de enfrentamento da desinformação o que veremos a seguir.

As competências infocomunicacionais e o professor pesquisador no combate à desinformação

Como já vimos, a desinformação é a falta de informação a respeito de um determinado assunto. No caso da inclusão é mister que alguns grupos ainda apoiem e disseminem desinformações acerca da temática, negligenciando as lutas e conquistas no campo da inclusão com o intuito de validar ideias dominantes seja através de condutas práticas ou até mesmo em textos oficiais de políticas voltadas para a inclusão. Políticas que muitas vezes adotam discursos fragmentados sobre a ideia de uma sociedade mais inclusiva. Os discursos baseados em modelos mercadológicos de atendimento às necessidades específicas das pessoas frequentemente desconsideram, de maneira intencional ou não, os textos, estudos e vozes de diversos sujeitos que lutam pela justiça social. Como nos indicam os estudiosos da ciência da informação:

Muitas vezes a ausência de informação pode estar à relação de poder e o que uma classe dominante quer compartilhar com um grupo, o que teria relação direta com a intencionalidade de omissão ou até mesmo engano proposital. ((Heller; Jacobi; Borges, 2020, p. 194).

E como combater tais ideias ou pelo menos aprender a buscar informações que estejam mais de acordo com ideais mais congruentes com o verdadeiro significado da inclusão? Um bom começo é a partir da própria escola. Um lugar privilegiado da produção do conhecimento e das mudanças atitudinais. Seus atores principais podem começar por construir competências infocomunicacionais, aprender-ensinar (no caso do profissional do ensino) e aprender-compartilhar (por parte da comunidade escolar).

Gomes (2019, *apud* Silva, 2021, p. 84) propõe quatro componentes essenciais das competências infocomunicacionais, necessárias para buscar e avaliar informações de forma eficaz e eficiente:

1. "Compreender e interpretar as informações recuperadas;"
2. "Avaliar as informações quanto a aspectos como pertinência, confiabilidade, correção e veracidade";
3. "Verificar as fontes quanto à fidedignidade e diferenciar informação factual de opinião";
4. "Selecionar informação pertinente".

Para Heller; Jacobi; Borges (2020, p. 201) a importância da construção de competências infocomunicacionais para o combate à desinformação, principalmente para o contexto de ensino, está no fato de que em todo o período de formação educacional dos estudantes (da educação básica ao ensino superior), deveria-se contemplar ações que promovam tais competências por acreditarem

que “(...) *Se a informação é um ativo (econômico, político, social), a formação para lidar com tal ativo - a educação para a informação - é fundamental como política pública de Estado*”. Assim, é importante que os estudantes, em qualquer nível de ensino, aprenda atitudes crítico-reflexiva com relação às informações que circulam socialmente.

Neste contexto, Borges (*apud* Heller; Jacobi; Borges, 2020, p. 200) adverte que na “perspectiva crítica perante a informação” desenvolver competências infocomunicacionais não é somente ensinar a avaliar e checar informações, porém deve-se “*questionar a necessidade de acesso a tanta informação, (...) desinformação; e incluindo a criticidade perante a comunicação e, portanto, a responsabilidade sobre o que é produzido e disseminado*”. Sendo assim, o autor indica que é preciso não é só aprender a duvidar ou investigar uma informação, também é necessário questionar os seus excessos que causam desinformação, criticar tais fenômenos sejam de que tipo ou forma como já vimos anteriormente sobre os tipos de desinformação, como também e principalmente termos a responsabilidade sobre o que também das informações que também produzimos e disseminamos.

Assim é importante a aproximação de tais competências como ponte para a compreensão e proposição de uma nova postura por parte dos profissionais de ensino, mais investigativa e comprometida com a veracidade das informações e do conhecimento acerca das questões do campo da inclusão e principalmente com a preocupação em desenvolver habilidades e competências em todos os alunos. Abordaremos, então esta relação entre a postura investigativa do profissional do ensino e as competências infocomunicacionais para o combate à desinformação.

O ator responsável por mediar os conhecimentos precisaria estar também comprometido em manter uma atitude crítica, reflexiva, investigativa e responsável com relação às informações e à produção dos conhecimentos junto aos estudantes e a comunidade escolar. De

acordo com esta ideia de profissional que mantém uma postura mais reflexiva e investigativa, FAGUNDES (20216, p. 295) afirma que na formação dos profissionais da educação estes devem levar em consideração três fatores importantes: a) Enquanto produtores do conhecimento, devem buscar a compreensão dos fenômenos educativos dada a necessidade de aprendizagem e formação humana; b) Considerar a interculturalidade e a pluralidade próprios da sociedade e dos sujeitos que nela se desenvolvem e, c) reflexão como processo humano, individual e coletivo, para compreensão dos aspectos sociais, psicológicos, afetivos, políticos e educacionais. Esses três fatores evidenciam uma nova postura do professor em relação à sua atuação profissional: sujeito e produtor do conhecimento, que age de forma não passiva diante das informações que circulam e que mantém sempre espírito crítico e investigativo diante das questões que estão ligadas à sua atuação profissional.

Gatti (2010, *apud* Pesce; André, 2012, p. 40) constata que deve haver uma verdadeira revolução nos currículos de formação dos professores e para que isso aconteça, segundo ele:

(...) é preciso que os cursos de formação de professores deixem de ter seu currículo fundamentado em uma concepção transmissiva de conhecimento. Entre as várias propostas que objetivam superar essa concepção, a de formação do professor pesquisador é uma das mais significativas.

Para Becker e Marques (2007, p.8), *“(...) Ele assim procede não para ser pesquisador, mas para ser plenamente professor. Nesse sentido, pesquisar faz parte da função docente. Faz parte da nova concepção de professor”*. Torna-se então evidente os estudos que corroboram com a ideia de que na formação dos professores deve-se

contemplar a formação de um profissional com perfil pesquisador, portanto investigativo e reflexivo.

Assim é importante a aproximação de tais competências como ponte para a compreensão e proposição de uma nova postura por parte dos profissionais de ensino, mais investigativa e comprometida com a veracidade das informações e do conhecimento acerca das questões do campo da inclusão e principalmente com a preocupação em desenvolver habilidades e competências em todos os alunos.

O perfil de professor pesquisador contribui em muito para que se desenvolva no profissional do ensino o compromisso com o conhecimento e a busca por informações verídicas e que desmistificam fatos e situações que muitas vezes são verdadeiros embates vividos pela comunidade escolar como um todo e principalmente serve como um instrumento de trabalho que evoca luta diante de políticas trazidas para a escola e que muitas vezes não são pensadas para aqueles contextos, incluindo aqui as questões sobre a inclusão de estudantes com necessidades específicas, por exemplo, além de outras situações que denunciam políticas e atitudes que promovem, revelam e/ou acentuam a exclusão social (Ball; Mainardes, 2011).

Considerações finais

Depreende-se com este estudo que a desinformação pode gerar discriminação fundamentada no preconceito e o capacitismo. Este fenômeno pode dificultar o atendimento adequado às necessidades educacionais específicas em contextos micro, como a sala de aula, em uma relação de interdependência — não necessariamente causal — com contextos mais amplos, como o de formulação de políticas educacionais.

Conclui-se que é necessário que os profissionais da educação mantenham uma postura crítica e investigativa com relação às demandas para uma escola inclusiva tendo como sugestão o desenvolvimento de competências cientificamente construídas pela

Ciência de Informação no combate à desinformação, como as chamadas competências infocomunicacionais.

Referências

AMIRALIAN, M. L. T. M. Desmistificando a inclusão. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 22, n. 67, p. 59-66, 2005. Disponível em: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/Content/pdf/v22n67a07.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2025.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BECKER, F.; MARQUES, T. B. I. (orgs.). **Ser professor é ser pesquisador**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRISOLA, A.; BEZERRA, A. C. Desinformação e circulação de *fake news*: distinções, diagnósticos e reações. In: ENANCIB, 2018. **Anais eletrônicos...** [S. l.: s. n.], 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/40457575/DESINFORMA%C3%87%C3%83O_E_CIRCULA%C3%87%C3%83O_DE_FAKE_NEWS_DISTIN%C3%87%C3%95ES_DIAGN%C3%93STICO_E_REA%C3%87%C3%83O. Acesso em: 18 ago. 2025.

BRITO, V.; PINHEIRO, M. M. K. Poder informacional e desinformação. In: ENANCIB, 16., 2015. **Anais eletrônicos...** [S. l.: s. n.], 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/23416256/PODER_INFORMACIONAL_E_DESINFORMA%C3%87%C3%83O. Acesso em: 18 ago. 2025.

DANTAS, F. do N.; DANTAS JÚNIOR, A. F.; SIMPLICIO, S. R. C. Inclusão e desinformação: um enredo antagônico na educação brasileira atual. In: SILVA, J. F. B. da *et al.*. (org.). **Diálogos, metodologias e perspectivas na educação contemporânea**: estudos selecionados. Belém: RFB Editora, 2023. p. 25-34. Disponível em: https://www.rfbeditora.com/files/ugd/baca0d_fb424ccd4ba044eea852e5e2e2cb442b.pdf. Acesso em: 23 ago. 2025.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, D. **O que é deficiência?**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

FAGUNDES, T. B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 21, n. 65, p. 281-298, jun. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HELLER, R.; JACOBI, P. R.; BORGES, M. M. de A. Por uma compreensão da desinformação sob a perspectiva da ciência da informação. **Liinc em Revista**, v. 16, n. 1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18617/liinc.v16i1.4843>. Acesso em: 25 jul. 2025.

WARDLE, C.; DERAKSHAN, H. **Information Disorder**: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making, Council of Europe, 2017.

LAGE, S. R. M.; LUNARDELLI, R. S. A.; KAWAKAMI, T. T. O capacitismo e suas formas de opressão nas ações do dia a dia. **Encontros Bibli**: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, Florianópolis/SC, v. 28, p. 1-20, 2023. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/93040>. Acesso em: 23 ago. 2025.

OLIVEIRA, T. Desinformação científica em tempos de crise epistêmica: circulação de teorias da conspiração nas plataformas de mídias sociais. **Fronteiras. Estudos midiáticos**, v. 22, 2020. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br>. Acesso em: 18 ago. 2025.

PESCE, M. K. de; ANDRÉ, M. E. D. A. de. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 39-50, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/62>. Acesso em: 24 ago. 2025.

PINHEIRO, M. M. K.; BRITO, V. P. Em busca do significado da desinformação. **Datagramazero**, v. 15, n. 6, 2014. Disponível em: <https://brapci.inf.br/v/8068>. Acesso em: 18 ago. 2025.

PINHEIRO, M. M. K.; BRITO, V. P. Em busca do significado da desinformação (In search of the meaning of misinformation). **DataGramZero**, v. 15, n. 6, p. A05, 2014.

RIPOLL, L.; MORELLI MATOS, J. C. Zumbificação da informação: a desinformação e o caos informacional. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 13, p. 2334-2349, 2017. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/918>. Acesso em: 18 ago. 2025.

SALOMÃO, S. C.; CAIADO, K. R. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. **Revista de educação PUC-Campinas**, 2007. Disponível

em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061944002>. Acesso em: 18 ago. 2025.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano XII, p. 10-19, mar./abr. 2019. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br>. Acesso em: 18 ago. 2025.

SILVA, A. S. da. **A Ordem da Desinformação: fake news e liberdade de informação à luz de Foucault**. 2021. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/140414>. Acesso em: 25 ago. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO/MEC, 1994.

A

- **Acessibilidade** – 18, 23, 36, 41, 81, 84, 95, 105, 143, 202, 204, 209, 231, 234, 236, 244
- **Adultos autistas** – 9, 76–87
- **AEE (Atendimento Educacional Especializado)** – 23–24, 27, 39, 176, 178, 184, 188–190
- **Alfabetização midiática** – 54, 125, 127, 152, 154, 205
- **Algoritmos** – 90, 143, 171, 205
- **Altas habilidades / Superdotação** – 39–40, 174, 178–182, 184, 186, 188–190
- **Autismo (TEA)** – 7, 65, 74–78, 86, 88, 193, 199, 237, 241, 245

B

- **BNCC** – 50–51, 54, 119, 123, 125
- **Bullying** – 68

C

- **Capacitismo** – 8, 36, 79, 86, 192–200, 206, 211–212, 227, 229
- **CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade)** – 21–24
- **Checagem (fact-checking)** – 51, 97, 113, 148, 150, 152, 154, 204–205
- **Circulação (informação/desinformação)** – 11–12, 33, 38, 44, 58, 61, 67, 73, 95, 114, 116, 119, 192–195, 199, 201, 203–205, 207–208, 228, 230
- **Cidadania digital** – 119, 123
- **Cibercultura** – 130, 156

- **Comunidade Surda** – 7, 89, 93–95, 97–98, 102, 104–105, 107–108, 237
- **Comunicação científica** – 203, 205
- **Convenção (ONU – Direitos PcD)** – 21, 38, 163, 198
- **COVID-19** – 93, 104, 114, 130, 157, 196, 220

D

- **Democracia** – 9, 37, 40, 113, 117, 127, 147, 195
- **Derakhshan, Hossein** – 103, 114, 131, 159, 177, 221
- **Desinformação** – 2–17, 20–21, 28–29, 33, 35, 38–46, 48–55, 57–65, 67–75, 77, 79, 86–94, 97–120, 122–128, 130, 133–147, 150–154, 156–161, 164–171, 174, 176–179, 182–190, 192–213, 217–225, 227–231
- **Desinformação digital** – 204
- **Desordem informacional** – 103, 105, 108, 157, 219, 222
- **Diagnóstico precoce** – 57, 62, 69, 74, 79

E

- **Educação crítica** – 114, 117, 122, 203, 205–207
- **Educação inclusiva** – 4, 20, 23–26, 32–33, 58–59, 72, 176, 178, 233, 240, 242–244
- **Educação midiática** – 33, 50–51, 54, 105, 123, 125, 143, 158, 179, 190, 203
- **Estigma** – 19, 22, 38, 60, 63, 66, 68, 72–73, 77, 86–87, 199, 201
- **Exclusão social** – 16, 20, 44, 46, 58, 60, 68, 212, 218, 220, 223, 227

F

- **Fake news** – 33, 98–99, 114, 144
- **Formação de professores** – 227

G

- **Garantias legais** – 32, 204

H

- **Hipernformação** – 12, 115, 140
- **História oral** – 207

I

- **Inclusão social** – 19–26, 33, 111–124
- **Infância** – 133–146, 144–145
- **Infodemia** – 12, 115, 140
- **Informação incorreta** – 57–59, 114, 221–222
- **Inteligência artificial** – 205

L

- **Letramento digital** – 51–55, 97, 123, 126
- **Libras (Língua Brasileira de Sinais)** – 95–96, 100–106, 109–111
- **Literacia digital** – 51, 123

M

- **Mídias sociais** – 144–150, 150
- **Metodologias ativas** – 133–141, 139
- **Mitologia (mitos sobre PcD/vacinas)** – 66–68

N

- **Narrativas midiáticas** – 111, 203
- **Neurodiversidade** – 57–69, 75–79
- **Normatividade corporal** – 211–212

O

- **ONGs** – 123–124
- **ONU** – 38, 198
- **OMS** – 15, 93, 220
- **Opinião** – 220–221

P

- **Paulo Freire** – 117, 203
- **Paralisia Cerebral** – 23–26, 25–26
- **Participação política** – 117, 195
- **Pensamento crítico** – 119–126, 143–150
- **Pessoas com deficiência (PcD)** – capa, 2–4, 19–26, 193–206, 211–213, 231–244
- **Pierre Bourdieu** – 147, 201
- **Plataformas digitais** – 114, 144–150
- **Políticas públicas** – 123–124
- **Poder simbólico** – 199–201
- **Pós-verdade** – 219–220
- **Preconceito** – 46–47, 193–194

Q

- **Questões éticas** – 209–211

R

- **Racismo** – 159–164
- **Representações midiáticas** – 33, 198–199

S

- **Sala de Recursos Multifuncionais** – 24

- **Stuart Hall** – 133
- **Superdotação** – 40, 173
- **Surdez** – 89–99, 95–99
- **Sistemas de verificação** – 150

T

- **Tecnologias assistivas** – 41, 96–106
- **TikTok** – 144–150
- **Trabalho (PcD)** – 75–79, 78

V

- **Vacinas (mitos)** – 66–68
- **Vacinação** – 93, 220
- **Verificação (fact-checking)** – 150, 205
- **Violência simbólica** – 193–199, 202–205
- **Verdade** – 219–220

W

- **Wardle, Claire** – 103, 114, 131, 159, 177, 221

Z

- **Zumbificação da informação** – 209–211

Adriana Silva Vieira

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (1997). Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2012). Doutoranda do Programa de Doutorado em Ciências, Tecnologia e Inclusão - PGCTIn - Universidade Federal Fluminense. Curso de "Atendimento Educacional Especializado (PMSG - CIM, 2018). Curso de Extensão: Psicologia e Estudos da Deficiência (UFF, 2021). Cursos de Extensão: Desigualdades escolares e atuação docentes (UFF, 2021). Cursos de Extensão ,Educação Inclusiva na perspectiva do coensino: da teoria à sala de aula (FEUFF 2021). Professora Docente do Centro de Inclusão Municipal Helen Keller situado no município de São Gonçalo - RJ, atuando na Oficina de Convivência, tendo como foco principal o desenvolvimento do sentimento de pertença e de identidade, e a promoção de potencialidades além de incentivar a socialização e a convivência dos alunos com ou sem deficiências da rede municipal de ensino. Na área de Educação atuando principalmente nos seguintes temas: inclusão, saúde, trabalho, docente e pesquisa.

Aline dos Anjos Guimarães Samim

Possui graduação em Geografia pela Fundação Educacional de Além Paraíba (FEAP), Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Especialista em Educação e Gestão Educacional (FEAP), Orientação Educacional (UERJ) e Educação Especial e Inclusiva (UFRRJ). Atualmente é docente da SEEDUCRJ e pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Tem experiência na área de Ensino, Pesquisa e Extensão nas seguintes áreas: Ciências Humanas, Projeto de Vida e Disciplinas Pedagógicas, Gestão escolar de escola vocacionada,

gestão de currículo de Educação Integral e Ensino Médio, Coordenação da Educação Especial e Inclusiva na escola, Formação Docente. Participou do grupo de pesquisa CDC- Currículo Docência e Cultura/UFF, Grupo de Estudos sobre Clima, Cultura e Organização Escolar/UFJF e Projeto de extensão e Pesquisa sobre Acessibilidade Curricular e Programa Incluir/UFJF. Atua no Napne - Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas do IFRJ/CBel e estuda a disciplina de Tópico Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC/UFRRJ)2024.1: "TRABALHO E SAÚDE DOCENTE".

Ana Regina e Souza Campello

Possui 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, vice coordenadora do gt libras da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística, membro do nde - nucleo docente estruturante - Departamento de Ensino Superior - CEAD / DESU / INES, 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, docente do Curso de Mestrado Profissional de Diversidade e Inclusão, docente - Pós Graduação de Ciências, Tecnologia e Inclusão, docente do Curso de Mestrado Profissional em Educação Bilíngue, primeira tesoureira do Centro de Integração de Arte e Cultura Surda, pesquisadora do Instituto Nacional de Educação de Surdos, e professora associada do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Tem pós doutorado pela UFT (TO). Atualmente aluna do Pós Graduação em Linguística de Língua de Sinais (UFSC). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, e de Linguística, com ênfase em Língua de Sinais, atuando principalmente nos seguintes

temas: língua de sinais, libras, educação, educação dos surdos, ensino de libras tradução e interpretação de ls.

Cristiane Menezes Ferreira

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn), da Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre em Educação pelo Programa de PósGraduação de Ensino em Educação Básica no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ), especialista em Meio Ambiente e Sustentabilidade e graduada em Ciências Biológicas pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1999). Sou professora do Ensino Fundamental II na Secretaria Municipal de Educação de Niterói e, atualmente, membro da Coordenação de Bibliotecas Populares Municipais da Subsecretaria de Projetos Especiais, da SME/FME- Niterói. Participo, ainda, do grupo de pesquisa: "Ensino e Formação em Ciências, Tecnologias e Inclusão na União Europeia Pós-Bolonha: estudo dos processos de implementação ", do PGCTIn/UFF.

Cristiano Marins Moreira

Atua ativamente em duas carreiras profissionais. No magistério, é professor de Português no serviço público de ensino, graduado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2000-2003), especialista em língua portuguesa pela mesma instituição formadora (2004-2006), mestre em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense (2016-2019) e Doutorando em Ciências, Tecnologia e Inclusão pela mesma instituição federal. Na advocacia, é advogado gestor do escritório CRISTIANO MARINS MOREIRA SOCIEDADE INDIVIDUAL DE ADVOCACIA, graduado pelo Centro Universitário da Cidade (2004-2009). Além das atividades inerentes a suas profissões, é presidente da Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência da 8ª Subseção da Ordem dos Advogados do Brasil nas gestões (2016-2018, 2019-2021 e 2022-2024), onde também é

conselheiro institucional (2019-2021 e 2022- 2024). Como ativista da causa da pessoa com deficiência, foi eleito para o Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência em São Gonçalo, ocupando a cadeira relativa a deficiência visual no biênio 2018/2020. Desde 2022, participa do governo municipal da prefeitura de São Gonçalo na qualidade de coordenador de acessibilidade e inclusão, vinculado Subsecretaria da Pessoa com Deficiência.

Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior (Gilson Pôrto Jr.)

Doutor em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Graduado em Jornalismo, Pedagogia, História e Letras. Realizou estudos de pós-doutoramento nas Universidades de Coimbra (Portugal), Cádiz (Espanha), Brasília (UnB, Brasil) e Unesp (Brasil). Professor na Universidade Federal do Tocantins (UFT), no Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão, da Universidade Federal Fluminense (PGCTIn-UFF), no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Saúde (PPGECS-UFT) e no Programa de Pós-Graduação em Museologia (PPGMuseu-UFBA). Coordenador do Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (Opaje).

Juliana Mota Riscado

Mestra em Educação, com ênfase em práticas antirracistas, pelo Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação da UniCarioca (2024). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (2004). Especialista em Psicopedagogia Ludopedagogia pela Faveni (2020). Atua como professora na Rede Municipal de Educação de Niterói.

Juliana G. Muniz dos Santos

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Salgado de Oliveira (2007), graduação em PEDAGOGIA - UNIFACVEST (2021),

cursando Psicologia na Universidade Maria Theresa. Cursando Doutorado no Programa de Pós-graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn) - Doutorado Acadêmico na Universidade Federal Fluminense (2024). Curso de Mestrado em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense (2019). Professora de apoio especializado na FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE NITEROI. Atualmente, atua na equipe da DEEI (Diretoria de Educação Especial e Inclusiva) na sede da Fundação Municipal de Niterói (FME). Professora Docente I Apoio Especializado da PREFEITURA MUNICIPAL DE NITEROI e Professora Docente II Apoio Especializado da PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO GONÇALO. Atualmente, está na função como Coordenadora de um Centro Especializado em Autismo no Município de São Gonçalo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em EDUCAÇÃO ESPECIAL, atuando principalmente nos seguintes temas: práticas pedagógicas, atividades remotas, pandemia, coletânea e autismo.

Luiz Antônio Botelho de Andrade

Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Minas Gerais (1978), mestrado em Bioquímica e Imunologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1983) e doutorado em Immunobiologie - Université de Paris VI (Pierre et Marie Curie) (1990). Está como professor associado IV da Universidade Federal Fluminense. Tem experiência nas áreas de Imunologia, Educação e Epistemologia, atuando principalmente nos seguintes temas: Imunologia, biologia do conhecimento, biologia do desenvolvimento, ensino de ciências, divulgação científica e extensão universitária. Como coordenador do Laboratório de Audiovisual Científico da UFF (labciencias.com.br), vem trabalhando na produção de filmes e materiais educativos, numa perspectiva inclusiva, para contemplar as pessoas cegas, de baixa visão, comunidade surda e a população em geral, especialmente a juventude escolar. É membro do Curso de Mestrado Profissional da UFF (CMPDI), Vice-Coordenador do

Programa de doutorado em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn-UFF), da Associação Internacional de de inclusão, interculturalidade e Inovação Pedagógica (AIIIIPE), da Sociedade Brasileira de Higiene e Saúde Pública - SOBRAHSP- do Grupo de Pesquisa "Epidemiologia, vigilância e controle de hanseníase e doença de Chagas no nordeste do Brasil - IntegraDTN-Nordeste e do Projeto IntegraChagas-Brasil. Atualmente foi reeleito para o cargo de Presidente da Associação Brasileira de Diversidade e Inclusão (ABDIIn), com mandato até 2028.

Marcus Vinicius Freitas Pinheiro

Doutorando de Ciência, Tecnologia e Inclusão, da Universidade Federal Fluminense (UFF), Mestre Profissional em Diversidade e Inclusão, do Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense (UFF). Especialista Lato Sensu em Administração e Planejamento da Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Graduado em Pedagogia com habilitação em Magistério de Matérias Pedagógicas de 2 Grau (Ensino Médio) e Educação Especial com ênfase na Educação de Pessoas Surdas (UERJ). Atua como Professor Supervisor de Ensino na Secretaria Municipal de Educação de Macaé e Professor Inspetor Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Cabo Frio. Formado como Técnico em Eletrônica na Escola Técnica Estadual Visconde de Mauá (ETEVM/Faetec). Possui experiência na área de Educação aonde foi um dos primeiros professores de Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina na grade curricular do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) sendo o primeiro Professor Orientador (PO) da disciplina, ministrou inúmeras palestras, Oficinas e Assessorias Técnicas pelo país sendo ainda um dos primeiros professores de Libras em Nível Superior. Trabalha com Legislação Educacional Brasileira, produzindo minutas de documentos, fiscalizando as instituições públicas e privadas, dando suporte às equipes gestoras. Sua especialização é com Educação Inclusiva, Língua de Sinais, Tecnologias, Didática, Políticas Públicas, e criação de materiais didáticos para surdos. <https://orcid.org/0000->

0002-7947-2427

<https://www.researchgate.net/profile/Marcus-Pinheiro-5>.

Nelson dos Santos Moreira

Professor de Química, Pós-Graduado em Ensino de Ciências (UFF), Mestre em ensino de Química (UFF), doutorando em Ensino De Ciências (PGCTIN, UFF).

Luiz Henrique Lopes Borges

Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação (Centro Universitário Carioca - UNICARIOCA), Mestre em Diversidade e Inclusão (Universidade Federal Fluminense - UFF), possui Especialização em Tecnologias, Formação de Professores e Sociedade (Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI, 2018), possui Especialização em Gestão Educacional e Práticas Pedagógica (Universidade Cândido Mendes, 2016), especialização em Design Instrucional para Educação a Distância (Universidade Federal de Itajubá, 2012), Graduação em Licenciatura Plena - Matemática (Universidade Cândido Mendes, 2012) e Graduação em Sistema de Informação (Fundação Educacional Unificada Campograndense, 2008). Atualmente Tutor Presencial do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ/UNIRIO/UFF), Professor DE-1 atuando com Informática Educativa pela Prefeitura Municipal de Itaguaí e Professor de Informática Educativa pela Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, Ex-tutor presencial da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em educação básica, superior a distância e educação tecnológica. Anteriormente, Coordenador de CPD - Sistemas de Informações e Faturista Hospitalar na Prefeitura Municipal de Itaguaí.

Neyse de Carvalho Ribeiro

Doutoranda em Ciências, Tecnologias e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense. Mestra em Diversidade e Inclusão pela

Universidade Federal Fluminense. Possui especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Cândido Mendes, graduação em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense. É Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense. Atuou como coordenadora pedagógica do IFF campus Avançado Maricá. Compôs a equipe de Implantação do IFF campus Itaboraí. Atuou como responsável pelo Ensino e Coordenação Pedagógica do campus Itaboraí, coordenadora do Núcleo de Atendimento à Pessoa com Necessidades Específicas (NAPNE) e responsável pela coordenação da Educação de Jovens e Adultos do campus Itaboraí. Tem experiência na área de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, Educação Profissional e Tecnológica, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. Atuou como docente dos anos iniciais do ensino fundamental na Prefeitura Municipal de Itaboraí, atuando como professora da Educação de Jovens e Adultos e da Sala de Leitura. Atuou com o docente na prefeitura Municipal de Cachoeiras de Macacu em turmas de educação especial e de alfabetização. Atuou como supervisora pedagógica de turmas de alfabetização com alunos incluídos.

Roberta Carvalho de Souza

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn/UFF), Mestra pelo Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense (CMPDI/UFF, 2023), na linha de Diversidade, Interdisciplinaridade e Questões de Ensino. Integrante do grupo de pesquisa CNPq: Tecnologias Computacionais no ensino e aprendizagem na ótica da Diversidade, Inclusão e Inovação (TeCEADI+) da Universidade Federal Fluminense. Graduada em Direito (2000) pela Faculdade Brasileira de Ciências Jurídicas e Especialista em Terapia de Família pela Universidade Cândido Mendes (2011). Atualmente é servidora pública concursada como Prof. I MTD

III, da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME/ RJ), onde desenvolve as atribuições do cargo em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI). Tem experiência na área de Educação, com ênfase na Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino, pensamento computacional, formação de professores e inclusão.

Symone Mesquita de Oliveira

Cofundadora da Startup Realize - Estratégias Inclusivas LTDA. Advogada, desde de 2002. Doutoranda em Ciências, Tecnologias e Inclusão - PGCTIn - UFF. Mestre em Diversidade e Inclusão pela UFF. Possui bacharelado em Ciências Sociais e Jurídicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (2002). Possui licenciatura plena em Pedagogia (UNIBF/2022). Inscrita nos quadros da OAB RJ desde 2002, tem experiência na área de Direito, com ênfase em Direito de Educacional, Família e Societário. Especialista em Direito Educacional e Direito Constitucional. Na esfera administrativa, atuou em processos de transformações societárias e controle acionário enquanto atuou na Coordenadoria Jurídica de Controle Acionário do RJ, Órgão do Governo do RJ. Atuou também em processos de licitações e em processos ligados ao patrimônio imobiliário do Estado do RJ. Ministrou as seguintes disciplinas na Universidade Federal Fluminense- UFF, como assistente do professor Dr. Wanir da Silveira e Silva: Sociologia Jurídica, Introdução à Pesquisa Jurídica, Instituições de Direito Público, Introdução ao Direito Administrativo e Direito Administrativo I. Membro da Diretoria da Associação Brasileira em Diversidade e Inclusão - ABDIn, Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Autismos - NEPA (UFF) e Grupo de Estudos em Transtorno de Autismo - GETEA (UFRJ). Membro do IBDFAm - Instituto Brasileiro de Direito de Família e ex-membro das Comissão de direitos da pessoa com deficiência da OAB-NITERÓI, Comissão de Direitos Humanos da OAB-RJ e da Comissão de Direito Anti-discriminatório da OAB-RJ. Indicado pela OAB-RJ para compor o Comitê de Ética em

Pesquisa em Humanidades da Universidade Federal Fluminense - UFF.
Professora I de Atendimento Educacional Especializado no Município de Niterói.

Thamires do Amaral Lessa

Mestre pelo programa de Pós graduação em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF com defesa da dissertação: " Educação Inclusiva e assistência da pessoa com deficiência através da Lei Brasileira de Inclusão: Do discurso à aplicação prática" e Licenciada em Biologia pela UENF, onde defendeu a monografia com tema "Transtorno de Espectro Autista sob as perspectivas: Biológica, Legal e Educacional." Trabalhou durante a graduação com projeto de Extensão cujo a proposta é a Capacitação de professores da rede regular de ensino para educação de deficientes e no Programa de Iniciação a Docência, onde executou projetos na escola Estadual Benta Pereira. Coordenou e foi professora do projeto Pré Vestibular Social da Uenf e lecionando a disciplina de Biologia no mesmo. Atuou como monitora de Biologia no projeto Vest-Salê, oferecido pelo Instituto Dom Bosco-Salesiano em Campos. Atualmente participa de um grupo de estudos em Transtorno do Espectro Autista, GETEA, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ e do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Autismos - NEPA na Universidade Federal Fluminense(UFF). Atua como professora colaboradora na disciplina Acesso Informacional junto ao programa de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão- CMPDI da UFF. É professora de Biologia no Pré Vestibular Social Santo Antônio e professora de Ciências e Biologia do Instituto Batista de Ensino (IBE). É Cofundadora da Start up Realize Estratégias Inclusivas LTDA.

Suzete Araújo Oliveira Gomes

Professora Associada IV da Universidade Federal Fluminense (UFF). Possui Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Gama Filho (1985), Mestrado em Biologia Parasitária pela Fundação Oswaldo

Cruz (1998), Doutorado em Biologia Parasitária pela Fundação Oswaldo Cruz (2003) com período de doutorado sanduíche na Ruhr University Bochum, na Alemanha e Pós-Doutorado em Bioquímica Celular pela Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ (2005). Tem experiência na grande área de Ciências Biológicas, especificamente na área de Parasitologia, com ênfase em Protozoologia Parasitária Animal, Bioquímica de Microorganismos, Bioquímica de Insetos e Interação Parasito- vetor. Atualmente, vem trabalhando com inseto-praga de soja, testando produtos naturais para controle sustentável. Atua como docente e orientadora de projetos de pesquisa e extensão nos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Engenharia Ambiental, Medicina e Medicina Veterinária. Também atua na pós-graduação, na grande área de Ensino, como docente permanente no Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI) e no Programa de Pós-graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn) da UFF, desenvolvendo e orientando pesquisas, na linha de Produção de Materiais e Novas Tecnologias de Ensino de Ciências e Meio ambiente com foco na Educação Inclusiva. Foi vice-coordenadora do CMPDI no período de 2018-2021 e atualmente está na coordenação do PGCTIn.

Thiago Correa Lacerda

Láurea Acadêmica com CR 9,2 em 2010, no Instituto de Física da UFF. Possui Licenciatura em Física pela Universidade Federal Fluminense (2009), Bacharelado em Física pela Universidade Federal Fluminense (2010) e Mestrado (2011) e Doutorado (2015) em Física pela Universidade Federal Fluminense na linha de pesquisa Física das Radiações Aplicada (Radioecologia) e Pós-Doutorado em Ciências e Biotecnologia em andamento (2023). Possui experiência na área de Radioatividade Aplicada, Ensino de Ciência e Educação Inclusiva. Na área de Radioatividade, trabalha com espectrometria e entendimento de fenômenos ambientais usando radionuclídeos como rastreadores. No ensino, se dedica a novas metodologias e práticas experimentais

que permitam acessibilidade às ciências, o que reflete em temas sobre inclusão e integração do corpo discente de forma geral e ampla. É professor concursado em Física Básica no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio de Janeiro no campus Niterói, com atuação no nível superior e em cursos técnicos de nível médio. Está credenciado no Curso de Mestrado Profissional de Diversidade e Inclusão e no Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão (Nível doutorado acadêmico) do Instituto de Biologia, da Universidade Federal Fluminense, com ênfase em ambientes inclusivos em todos espaços escolares dos estudantes com altas habilidades e notório saber, sendo, também, colaborador do Laboratório de Radioecologia e Alterações Ambientais, no Instituto de Física da UFF.

Viviane Lione

Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2001), Mestrado em Microbiologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2003) e Doutorado sanduíche em Biotecnologia Nuclear pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Universidade Federal de São Paulo (2007). É pós-doutora pela Universidade Federal de São Paulo com ênfase em microscopia confocal e eletrônica (2008). Pós-doutora em Ciências Farmacêuticas pela Faculdade de Farmácia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2009). Atualmente é Prof Adjunta da Faculdade de Farmácia da Universidade Federal do Rio de Janeiro ? Coordenadora do Laboratório de Bioensaios Farmacêuticos, atuando em bioensaios para o desenvolvimento de fármaco e medicamentos. Na área de Biofarmácia desenvolve modelos in vitro e ex vivo de permeabilidade de fármacos. Tem experiência na área de Cultivo de células animais, humanas, bacteriana e parasitos, atuando nos temas de screening de moléculas, bioensaios de atividade e citotoxicidade. É professora do Programa de Pós Graduação em Nanobiosistemas - UFRJ. Atua também na área de Ensino e Educação Especial como professora do

Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão - IB-UFF e do Programa De ciências, Tecnologia e Inclusão - Nível Doutorado - IB-UFF, nas linhas de transtorno, síndromes e deficiências, com interesse em Autismo, neurociências e educação, produção de material didático inclusivo e estratégias pedagógicas para atendimento a pessoa com deficiência. Também é coordenadora do Grupo de Estudos em Transtorno do Espectro Autista (GETEA-UFRJ), Vice-Presidente do COnselho Municipal da Pessoa com deficiência de Maricá e Coordenadora do Programa de Atendimento da Associação Caminho Azul.

ENSINO, COMUNICAÇÃO e DEZINFORMAÇÃO

- Volume V -

Narrativas sobre Pessoas com Deficiência (PcD)

Organizadores:

Gilson Pôrto Jr.

Cristiane Menezes Ferreira

Aline dos Anjos Guimarães Samim

Leonardo Pinheiro da Silva



Observatório
Edições

ISBN: 978-6-59877-886-6



9

786598

778866