

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – CEAD
MESTRADO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE – PROFEI

HENRIQUE DE LIMA BAENA DA SILVA

CRIANÇAS AUTISTAS E MÍDIAS DIGITAIS: A PRODUÇÃO DE CONTEÚDO NO
YOUTUBE

FLORIANÓPOLIS

2022

HENRIQUE DE LIMA BAENA DA SILVA

**CRIANÇAS AUTISTAS E MÍDIAS DIGITAIS: A PRODUÇÃO DE CONTEÚDO NO
*YOUTUBE***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI), da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva, área de concentração em Educação. Orientadora: Profa. Dra. Karina Marcon. Coorientadora: Profa. Dra. Solange Cristina da Silva.

FLORIANÓPOLIS

2022

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do CEAD/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Silva, Henrique de Lima Baena da
Crianças autistas e mídias digitais: a produção de conteúdo no
YouTube / Henrique de Lima Baena da Silva. -- 2022.
125 p.

Orientador: Karina Marcon
Coorientador: Solange Cristina da Silva
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Educação a Distância, Programa de
Pós-Graduação em Rede, Florianópolis, 2022.

1. Autismo. 2. Mídias digitais. 3. Youtube. 4. Fake news. 5.
Inclusão digital. I. Marcon, Karina . II. Cristina da Silva, Solange.
III. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Educação a
Distância, Programa de Pós-Graduação em Rede. IV. Título.

HENRIQUE DE LIMA BAENA DA SILVA

**CRIANÇAS AUTISTAS E MÍDIAS DIGITAIS: A PRODUÇÃO DE CONTEÚDO NO
*YOUTUBE***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI), da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva, área de concentração em Educação. Orientadora: Profa. Dra. Karina Marcon. Coorientadora: Profa. Dra. Solange Cristina da Silva.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Karina Marcon – Doutora em Educação
Universidade do Estado de Santa Catarina

Coorientadora: Solange Cristina da Silva – Doutora em Psicologia
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membros:

Cristiane Koehler – Doutora em Informática na Educação
Universidade Federal do Mato Grosso

Juliana Brandão Machado – Doutora em Educação
Universidade Federal do Pampa

Geisa Letícia Kemfer Bock – Doutora em Psicologia
Universidade do Estado de Santa Catarina

Rose Clér Estivaleta Beche – Mestre em Educação
Universidade do Estado de Santa Catarina

Florianópolis, 17 de outubro de 2022.

Dedico este trabalho aos meus adolescentes
queridos Kau, Carol, Gaby, Juju, Sthive e
Erika. Aos meus afilhados Esther e Bernardo.
Nunca deixem de acreditar em seus sonhos. E
estudem. Estudem muito!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela dádiva da vida.

Ao meu pai Reginaldo, *in memoriam*, pelas oportunidades concedidas.

Em especial, à minha mãe Fatima, pelos atos de amor, carinho, ternura, determinação, garra e perseverança. Meu amor maior. Obrigado por tudo.

Ao meu esposo Rodrigo, por despertar em mim os melhores sentimentos do universo e ser um grande motivador.

À minha orientadora Dra. Karina Marcon, pela confiança, ensinamentos, amparo e dedicação.

À minha coorientadora Dra. Solange Cristina da Silva, pelo acolhimento, contribuições e por despertar em mim essa sensibilidade que vou levar comigo para o resto da vida.

Aos membros da banca de qualificação, pelas sábias colaborações para melhoria do trabalho.

À Universidade do Estado de Santa Catarina, pela oportunidade de concluir meu tão sonhado curso de mestrado.

Aos colegas do Mestrado em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI), em especial aos integrantes do grupo clandestino da linha de pesquisa 2: Adriano, Angéli e Mari.

Aos profissionais da Escola Municipal Francisco Jablonsky, que confiaram em meu trabalho e me deram todo o suporte necessário.

Aos meus alunos autistas, que me ensinam, me desafiam e me transformam todos os dias em sala de aula.

RESUMO

A presença massiva das Tecnologias Digitais de Rede (TDR) no mundo globalizado é expressiva. O contexto digital ao qual estamos inseridos possui muita representatividade – e as crianças, em geral, utilizam os recursos tecnológicos praticamente para tudo: socialização, pesquisas, lazer etc. A partir dessa lógica, não há como desvincular as relações entre as escolas e as TDR disponíveis. Durante muitos anos, essas relações eram censuradas; os profissionais da educação careciam de formação ou fluência técnica para compreender o novo. Porém, com a chegada da pandemia da covid-19, esse cenário mudou e, significativamente, as TDR passaram a fazer parte da realidade de todos os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, inclusive as crianças autistas, partícipes desse estudo. O objetivo principal desse trabalho é promover o uso das mídias digitais pelas crianças autistas para a construção de conteúdo digital no *YouTube* em uma escola de Santa Catarina. Esta pesquisa possui abordagem do tipo qualitativa com pesquisa de campo (entrevista), tendo como suporte a observação sistemática para revisar os vídeos e canais coletados e análise temática para interpretação dos dados. Os estudantes foram entrevistados, por intermédio de um roteiro estruturado, com o intuito de coletar informações a respeito dos vídeos consumidos no *YouTube*. A partir do diálogo, foram selecionadas as amostras intencionais dos vídeos assistidos pelas crianças, com a finalidade de perceber se há a presença de *fake news* em seus conteúdos. A técnica da pesquisa participante, inspirada nos princípios de PesquisadorCOM, foi utilizada como percurso metodológico para a criação de uma animação em formato de narrativa como proposta de produto educacional, material que poderá ser socializado em sala de aula com as crianças do Ensino Fundamental I. Esse vídeo foi postado posteriormente no *YouTube*. O intuito dessa narrativa foi disseminar informações a respeito das *fake news*, despertando as crianças para as nuances implícitas das redes, apoiando-se na Inclusão Digital sob uma perspectiva crítica. Como resultado de pesquisa, evidenciou-se a preferência por conteúdos relacionados à *games* e canais de entretenimento, assim como o envolvimento das crianças na produção de conteúdo digital para a plataforma YouTube.

Palavras-chave: Autismo. Mídias digitais. *Youtube*. *Fake news*. Inclusão digital.

ABSTRACT

The massive presence of Digital Technologies in the globalized world is significant. The digital context we are inserted has a lot of representativeness – and children, in general, use technological resources practically for everything: socialization, research, leisure etc. In this logic, there is no way to separate the relations between schools and the available digital technologies. For many years, these relations were censored; the education professionals need training or technical fluency to understand how to deal with the new context. However, with the arrival of the covid-19 pandemic, this scenario changed and, significantly, the digital technologies became part of the reality of all agents involved in the teaching and learning process, including autistic children, who participated in this study. The main objective of this dissertation is to promote the use of digital media by autistic children for the construction of digital content on *YouTube* in a school in Santa Catarina. This research has a qualitative approach with field research (interview), with the support of systematic observation to review the videos and channels collected and thematic analysis methodology for interpretation. The students were interviewed, through a structured script, in order to collect information about the videos consumed on *YouTube*. After the dialogue, the intentional samples of the videos assisted by the children were selected, in the intention of inscommenitry if there is a presence of *fake news* in their contents. The participant research technique inspired by the principles of PesquisasCOM (SearchWITH) was used as a methodological path for the creation of a narrative animation as a proposal for an educational product to socialize in the classroom with the children of Elementary School. This video was posted on *YouTube*. The purpose of this video is to disseminate information about *fake news*, making children aware of the implicit nuances of networks, relying on digital inclusion from a critical perspective. As a result of the research, we showed the preference for content related to games and entertainment channels, as well as the involvement of children in the production of digital content for the YouTube platform.

Keywords: Autism. Digital media. *Youtube*. Fake news. Digital inclusion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Revisão Narrativa da Literatura.....	62
Quadro 2 – Etapas para os encaminhamentos metodológicos.....	70
Quadro 3 – Participantes da pesquisa	73
Quadro 4 – Fases para a análise temática	75
Quadro 5 – Identificação dos participantes da pesquisa.....	78
Quadro 6 – Temáticas da pesquisa	79
Quadro 7 – Canais coletados durante a entrevista (Consulta em: 01.08.2022).....	89
Quadro 8 – Informações presentes nas capturas de tela do <i>site SocialBlade</i>	90
Quadro 9 – Descrição do produto educacional.....	110

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Frequência de uso da internet por crianças e adolescentes	80
Figura 2 – Conteúdo dos vídeos por faixa etária	82
Figura 3 – Informações sobre o canal “Você sabia?”	91
Figura 4 – Informações sobre o Canal Lucas Neto – <i>Lucas Toon</i>	94
Figura 5 – Informações sobre o canal <i>Robin Hood Gamer</i>	96
Figura 6 – Informações sobre o canal <i>JP Plays</i>	99
Figura 7 – Informações sobre o canal <i>Julia MineGirl</i>	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAA	Comunicação Alternativa e Aumentativa
CETIC	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CIPTEA	Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
DSM	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i>
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
ESF	Estratégia Saúde da Família Informação
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
MUF	Museu da Favela
ONU	Organização das Nações Unidas
PROFEI	Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TDR	Tecnologias Digitais em Rede
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UDESC	Universidade do estado de Santa Catarina
UPIAS	<i>Union of the Physically Impaired Against Segregation</i>

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1 INTRODUÇÃO	15
1.1 A JUSTIFICATIVA.....	16
1.2 O PROBLEMA DE PESQUISA.....	18
1.3 OS OBJETIVOS	18
1.4 A ESTRUTURA DO TRABALHO.....	19
2 EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O AUTISMO	21
2.1 ASPECTOS TEÓRICOS, POLÍTICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	21
2.2 CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA A PARTIR DO MODELO BIOMÉDICO E MODELO SOCIAL	28
2.3 AUTISMO: DIFERENTES CONCEPÇÕES	31
3 TECNOLOGIAS DIGITAIS DE REDE, MÍDIAS E CRIANÇAS: ALGUMAS DISCUSSÕES	38
3.1 SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E TECNOLOGIAS DIGITAIS DE REDE.....	38
3.2 SOBRE O CONSUMO DE CONTEÚDOS NAS PLATAFORMAS DIGITAIS.....	42
3.3 EDUCAÇÃO PARA OS MEIOS E INCLUSÃO DIGITAL	45
3.4 SOBRE AS <i>FAKE NEWS</i>	57
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	61
4.1 REVISÃO NARRATIVA DA LITERATURA	61
4.2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	69
4.3 A ENTREVISTA E A COLETA DE DADOS	71
4.4 OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA	73
4.5 ANÁLISE DE DADOS	74
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	77
5.1 AS ENTREVISTAS E A ANÁLISE TEMÁTICA.....	77
5.2 OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA DOS VÍDEOS	88
5.3 O PROCESSO DE CRIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	103
6 PRODUTO EDUCACIONAL – VÍDEO EDUCATIVO SOBRE AS <i>FAKE NEWS</i>	109
6.1 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCATIVO SOBRE AS <i>FAKE NEWS</i>	109
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	116

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO.....	126
---------------------------------------------------	------------

APRESENTAÇÃO

Minha¹ pequena – mas rica – trajetória acadêmica e profissional é de um professor que, desde muito cedo, correu atrás de todos os seus objetivos. Errou bastante (e continua errando!) mas sempre evoluindo como ser humano e como profissional, buscando sempre aprimorar aquilo que acredita ser *o melhor*, servindo como inspiração para outras pessoas. *Em especial, aos meus alunos*: mostrá-los, através do exemplo, que tudo é possível.

Sempre fui estudante da rede pública de ensino, daí vem o meu grande apreço por esse público e o desejo de estar inserido nesse universo. Durante esses anos como professor, sempre me incomodou bastante a forma como a Educação Especial é percebida nas escolas; incômodo este no sentido de perceber o descaso, a falta de recursos, a falta de estímulo dos estudantes, enfim, a forma como a inclusão escolar é trabalhada nos espaços. Em geral, são estudantes desmotivados, professores despreparados e ambientes não inclusivos. Em contrapartida, este incômodo me impulsiona todos os dias a lutar *com e para* eles.

Enquanto educador, busco manter diálogo com os estudantes sobre os conteúdos que eles têm consumido na internet: desde canais infantis, apropriados para idade, até filmes e séries em canais de *streaming*² que abordam violência e outros temas inadequados à faixa etária deles. Isso me preocupa e me motiva a investigar os temas que mais chamam a atenção das crianças, para que elas possam fazer uso consciente da internet e sejam cautelosos ao escolher os conteúdos.

Outra motivação para desenvolver esta pesquisa é o quanto a convivência com as crianças autistas e suas formas alternativas de viver e perceber a sociedade me proporcionam aprendizagens e a valorização da neurodiversidade. Trabalhar com as tecnologias digitais significa outro encantamento: as potencialidades educativas e a transformação da sociedade na era digital. A ideia, então, foi aliar dois objetos que me deslumbram e analisar, sob a perspectiva da Inclusão Digital, a interação entre as crianças autistas e as mídias digitais, em especial o *YouTube*.

¹ Nesta seção inicial e na Introdução, a escrita em 1ª pessoa justifica-se porque as experiências pessoais e profissionais do pesquisador inspiraram e motivaram a escolha do tema.

² Serviços disponibilizados na internet sem a necessidade de *download* por parte do usuário.

1 INTRODUÇÃO

O percurso histórico das pessoas com deficiência foi demarcado por muita discriminação e segregação (GUGEL, 2007). Por vezes, eram assassinadas por não estarem dentro do padrão normativo da sociedade, reconhecidas como aberrações e bruxos; possuídos pelo demônio; castigados divinamente. Nessas condições – quando não assassinadas – estavam fadados ao anonimato; eram indigentes; viviam exiladas, sem participação cidadã na sociedade. Com o passar dos tempos, esse cenário se transformou e as pessoas com deficiência, por intermédio de muita luta, foram percebidas, mesmo que minimamente: “educação de excepcionais” converteu-se em “educação especial”. As instituições assistencialistas foram obrigadas a conviver com as classes e escolas comuns de ensino e o paradigma da inclusão ganha espaço. A batalha ainda não está no fim, mas o processo de transformação, mesmo que em passos lentos, são inegáveis. As conquistas alcançadas até aqui, mesmo com as atuais tentativas de retrocessos³, servem de estímulo para trilhar novos caminhos e reforçar as vitórias anteriores.

Parte dessa transformação é o fortalecimento de uma compreensão de deficiência que não foque na falta (relacionado ao aspecto físico daquilo que está ausente no corpo da pessoa com deficiência ou em desacordo com os padrões normocêntricos⁴), mas sim nas barreiras localizadas em contextos sociais. Assim sendo, esta pesquisa destaca o modelo social da deficiência, mais especificamente a sua segunda geração teórica, o que será discutido na Seção 2 deste trabalho. No que se refere ao autismo, fundamentando-se nesse modelo, surge o movimento da neurodiversidade, que compreende o autismo como mais uma situação ou experiência da variabilidade humana, contrapondo-se a padrões de normalidade do funcionamento cerebral.

Para garantir, por fim, a inclusão desse público nesta pesquisa acadêmica, buscou-se compreender a relação dessas crianças com a plataforma de vídeos *YouTube*, baseando-se nos conceitos da Inclusão Digital em uma perspectiva de autoridade, autoria e construção de conteúdo, buscando perceber qual papel esse público assume diante das mídias digitais: um papel passivo, como meros receptores de conteúdo, ou ativos, como protagonistas e construtores de conhecimentos?

³ Como exemplo o Decreto n.º 10.502 de 2020, que explanava sobre a flexibilização da oferta da Educação Especial no país.

⁴ De acordo com Silva, Gesser e Nuernberg (2019, p. 194), padrões normocêntricos são as condições “que colocam a pessoa com autismo socialmente em desvantagem”.

Além disso, não há como desconsiderar a relação entre as mídias digitais na vida das crianças e a proliferação de *fake news* no contexto atual. Crianças, autistas ou não, fazem uso de diversas plataformas, muitas vezes sem supervisão ou orientação sobre as nuances implícitas das redes, assim surge a necessidade de discutir esses assuntos no âmbito educacional sob uma perspectiva crítica da inclusão digital, para que esse público perceba a importância de checar informações e como agir diante delas.

Por último, ainda sob um olhar inclusivo, a metodologia inspirada nos princípios do PesquisadorCOM tratará as crianças autistas não apenas como sujeitos a serem entrevistados e que geraram dados a serem analisados, mas como construtores do produto educacional. Todos os processos foram pensados visando a inclusão dessas crianças. Essas questões serão descritas na metodologia da pesquisa.

1.1 A JUSTIFICATIVA

Primeiramente, vale destacar a razão da escolha em se trabalhar diretamente com as crianças autistas. Desde muito cedo, logo no início da carreira de professor, percebi o quanto as crianças com deficiência são negligenciadas no ambiente escolar. Apesar de terem seus direitos garantidos na escola onde se desenvolveu a pesquisa, no sentido de terem atendimento especializado por um segundo professor⁵, ainda se faz necessário um caminho a ser trilhado para que uma educação igualitária para a aprendizagem de fato aconteça, pois, muitas vezes, as crianças continuam sendo percebidas e definidas por intermédio do laudo médico, o que ocasiona limitações no aprendizado.

Certo dia, um estudante autista disse que “sentia o cheiro das cores do lápis de cor”. Eu fiquei intrigado e instiguei-o a falar um pouco mais sobre o assunto. Ele se negava a utilizar a cor vermelha, porque essa cor “tinha um cheiro ruim”. Foi ali, naquele instante, que comecei a observar e estudar mais sobre como as crianças autistas experenciam este universo. Depois disso, ao chegar ao Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), minha meta desde o ingresso foi oportunizar o lugar de fala para essas pessoas e ser um grande aliado na luta contra o capacitismo, contra o preconceito e contra a exclusão.

Vale justificar, também, que o presente trabalho é um desdobramento de uma pesquisa de Karina Marcon (2021), intitulada “Cultura digital, *YouTubers* mirins e a produção de

⁵ Conforme estabelecido na Resolução n.º 100/2016, a Rede Pública Estadual de Santa Catarina oferece os Serviços Especializados de Segundo Professor de Turma, profissional responsável por acompanhar os alunos com necessidades especiais em sala de aula.

conteúdos midiáticos para o público infantil”, que estava em desenvolvimento no início desta dissertação e foi finalizada no ano de 2022. Essa pesquisa já foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), por meio da Plataforma Brasil, com o parecer consubstanciado n.º 56508422.6.0000.0118. Marcon (2022) investigou o consumo de conteúdo do *YouTube* por crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Considerando a atualidade do tema, se propôs o desdobramento da pesquisa, mas direcionando especificamente para as crianças autistas.

Outro incômodo que a educação me trouxe refere-se à falta de inclusão digital nas escolas e a aversão que alguns professores e gestores têm em relação ao uso de tecnologias digitais em ambiente escolar. Lembro-me quando o Estado de Santa Catarina implantou o Professor *Online*, plataforma que viria a substituir o papel no registro da frequência, conteúdos diários, planejamentos e notas dos estudantes. Os profissionais, em geral, ficaram pretéritos! Eu vi ali uma oportunidade, um indício de mudança. A proibição dos *smartphones* em sala de aula, por exemplo, sempre me aborreceu. Até o início da pandemia, falar sobre o uso de celulares em sala de aula era um problema nas reuniões pedagógicas. Entretanto, com a pandemia da covid-19, as escolas não tiveram escolha e as tecnologias e as mídias digitais passaram a ser uma realidade na educação. Desde então – ao menos nas escolas onde leciono – muitas coisas mudaram e o uso de tecnologias digitais se tornou mais presente.

E, para finalizar, considero importante analisar quais conteúdos essas crianças estão assistindo, visto que a internet é rodeada de nuances implícitas como propagandas pagas, opiniões, posicionamentos, ideologias, discursos de ódio, informações falsas, entre outros aspectos que podem influenciar o comportamento das pessoas. Para isso, discutir a Inclusão Digital mostra-se necessário para que as crianças façam uso consciente e responsável da internet, em uma perspectiva crítica e compreendendo o que está por trás do consumo digital. Segundo Maria Helena Silveira Bonilla (2010, p. 3), os professores devem possibilitar aos estudantes uma perspectiva digital de “produção de conteúdos, da colaboração, da autoria e co-autoria [sic]”, isto é, tirá-los de uma posição de meros consumidores de conteúdos e transformá-los em produtores e construtores de conhecimentos, tornando-os sujeitos ativos capazes de “gerar as transformações necessárias às suas demandas sociais, culturais e políticas” (BONILLA, 2010, p. 3). Na atual pesquisa, a intenção é averiguar a presença de *fake news* nos conteúdos consumidos pelas crianças e, a partir de uma perspectiva de inclusão digital, direcioná-los a um caminho de questionamento e verificação da veracidade das informações recebidas.

1.2 O PROBLEMA DE PESQUISA

É notório que as tecnologias digitais fazem parte do cotidiano das nossas crianças cada vez mais: sempre há algum *game* novo, algum *YouTuber* trazendo novidades, algum aplicativo interessante para acessar... As crianças, em geral, utilizam os *smartphones* – que estão disponíveis desde muito cedo nas mãos dos nossos jovens – para uso recreativo e lazer. Será que essas crianças, as quais navegam livremente e fazem uso da internet nos momentos de ociosidade, são supervisionados pelos responsáveis acerca do conteúdo que têm consumido nessas plataformas? As crianças são orientadas, por exemplo, a respeitar a classificação indicativa de idade para assistir determinados vídeos? E os *YouTubers* “do momento”, estão preocupados em fornecer conteúdo de qualidade e educativo para essas crianças? De que forma esses influenciadores estão induzindo as crianças? Muitos questionamentos vêm à cabeça sobre esse assunto. Esses questionamentos, apesar de não ser o objeto central desta pesquisa, impulsionaram a reflexão e a escrita sobre a percepção das crianças acerca das *fake news*.

Com base nas ponderações citadas, desenvolveu-se a indagação orientadora deste estudo: “Nos vídeos assistidos pelas crianças, há presença de *fake news*?”. Para responder a essa problemática central, foi necessário um levantamento de campo (entrevista estruturada) com as crianças autistas. Esse levantamento teve como objetivo responder às seguintes perguntas: Quais as percepções dessas crianças sobre os canais que costumam consumir no *YouTube*? Já produziram algum vídeo e publicaram no *YouTube*, sozinhas ou com a ajuda de um adulto? Quais são os principais conteúdos vinculados pelos canais/vídeos assistidos pelas crianças? Já perceberam alguma notícia falsa ao navegar pelos vídeos do *YouTube*?

Esse caminho, repleto de reflexões e problematizações, responderão à questão central do presente trabalho.

1.3 OS OBJETIVOS

O objetivo geral desta pesquisa é promover o uso das mídias digitais pelas crianças autistas para a construção de conteúdo digital no *YouTube* em uma escola de Santa Catarina.

Para isso, alguns objetivos específicos foram fundamentais para compor a presente dissertação: a) identificar se as crianças já produziram algum vídeo e publicaram no *YouTube*, sozinhas ou com a ajuda de um adulto; b) analisar quais são os principais conteúdos veiculados nos canais assistidos pelas crianças autistas; c) identificar se há presença de *fake news* nos

vídeos consumidos pelas crianças autistas; d) construir vídeo educativo sobre *fake news* com as crianças autistas, a partir de uma proposta de PesquisarCOM.

1.4 A ESTRUTURA DO TRABALHO

O trabalho está organizado em sete seções que se iniciam com a Introdução (Seção 1), a qual apresenta uma contextualização do tema proposto para o estudo e a motivação da pesquisa.

A Seção 2 – “Educação especial, educação inclusiva e o autismo” – traz os aspectos teóricos, políticos e legais da Educação Especial; concepção de deficiência a partir do modelo biomédico e do modelo social da deficiência; e as diferentes concepções sobre o autismo. Para fundamentação teórica, foram utilizados os estudos de Gugel (2007) e Januzzi (2006), que trazem um breve histórico sobre a Educação Especial no Brasil, além de Documentos Oficiais, que fortalecem a discussão sobre os aspectos legais acerca do assunto. A fim de realizar um contraste entre a concepção de deficiência a partir do modelo biomédico e do modelo social da deficiência, valeu-se das contribuições de Débora Diniz (2007). Para dissertar sobre o autismo, se tomou como base os estudos de Valéria Aydos (2017), assim como do ativista autista McConnel (2017), que apresentou assuntos relacionados à neurodiversidade a partir de suas experiências pessoais.

A Seção 3 – “Tecnologias digitais, mídias e crianças: algumas discussões” – discorre sobre a sociedade contemporânea e tecnologias digitais de rede; consumo de conteúdos; educação para os meios e educação inclusiva. Para falar sobre as Tecnologias Digitais de Rede, os estudos de Lemos (2003) e Santaella (2013) foram necessários. Sobre o consumo, as contribuições do Sociólogo Baudrillard (1995), do Antropólogo Canclini (1997) e de Souza (2017) foram imprescindíveis. E, por fim, para conceituar o termo da Inclusão Digital e algumas considerações sobre as *fake news*, Bonilla (2010), Marcon (2015), Pretto (2015), Goedert e Arndt (2020), entre outros autores, trouxeram discussões significativas acerca dos assuntos.

A Seção 4 – “Procedimentos metodológicos” – descreve o local, o público da pesquisa, bem como as etapas para os encontros presenciais com as crianças autistas (entrevista e produção de conteúdo), metodologias de pesquisas escolhidas para desenvolver o trabalho, o desenho do produto educacional elaborado e todos os demais encaminhamentos pertinentes à construção do trabalho.

A Seção 5 – “Resultados e discussões” – apresenta os resultados obtidos durante a pesquisa, iniciando pela etapa da entrevista estruturada e identificando as crianças participantes

da pesquisa, seguindo com a análise temática recorrente dos dados coletados. Além disso, buscou-se verificar, por intermédio de uma análise sistemática, os conteúdos dos vídeos trazidos pelas crianças de acordo com os critérios de seleção. E, por último, apresentou-se as etapas para a construção do produto educacional.

Na Seção 6 – “Produto educacional – Vídeo educativo sobre as *fake news*” – expõe informações pertinentes ao produto educacional decorrente da atual pesquisa.

Por fim, na Seção 7 – “Considerações finais” –, o pesquisador descreve as suas impressões pessoais e teóricas resultantes dos estudos realizados e dos trabalhos desenvolvidos durante a elaboração e execução da dissertação.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O AUTISMO

A presente seção apresenta alguns referenciais do campo dos estudos da deficiência para fundamentar a base teórica da pesquisa. Será explanado sobre o modelo biomédico e o modelo social da deficiência, na intenção de perceber a deficiência a partir do referencial da neurodiversidade, sem ignorar o percurso histórico até aqui.

Para tanto, distintas temáticas foram abordadas, como: uma breve contextualização sobre o histórico das pessoas com deficiência, educação especial, educação inclusiva, modelo biomédico da deficiência, modelo social da deficiência e autismo, assim como aspectos legislatórios pertinentes aos assuntos.

2.1 ASPECTOS TEÓRICOS, POLÍTICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

As pessoas com deficiência tiveram uma trajetória marcada pelo extermínio, segregação e indiferença; percebe-se, no decorrer dos anos, que essa caminhada, em busca de igualdade de direitos, foi manifestada por meio de muita luta contra o preconceito e a discriminação. Segundo Maria Aparecida Gugel (2007), as pessoas com deficiência foram segregadas e excluídas desde a Pré-história. Há indícios de que em algumas civilizações, eram assassinadas ao nascer por apresentar qualquer comorbidade física. Com o surgimento do Cristianismo na Idade Média, prioritariamente no Ocidente, as pessoas com deficiência passaram a ser vistas como aquelas que necessitavam de apoio/ajuda, a partir da doutrina de caridade e amor propostos pela Igreja. Ao se tornar comum na Idade Média, começam a surgir no Império Romano os primeiros hospitais de caridade, garantindo moradia para as pessoas indigentes ou àqueles chamados de deficientes, conforme nomenclatura usada na época. Em contrapartida, ainda na Idade Média, essas pessoas eram eliminadas em nome da Igreja, que atribuíam as pessoas com deficiência ao pecado e ao castigo divino; no que se referem às questões cognitivas, essas eram associadas à possessão demoníaca e bruxaria.

A partir da Idade Moderna, marcada pelo Humanismo, algumas criações inovadoras puderam ser percebidas: métodos de leitura e escrita para surdos; as primeiras próteses; as cadeiras de roda; o Braille, entre outros avanços tecnológicos que apontam indícios de reconhecimento da necessidade de recursos para acessibilidade das pessoas com deficiência, objetivando a reabilitação do corpo para torná-los mais independentes e produtivos (GUGEL, 2007).

Em concordância, Isabel Madeira de Loureiro Maior (2017, p. 20) atesta que “as diferenças têm sido, por séculos, motivo de eliminação, exclusão e formas diversas de segregação das pessoas com deficiência, tomadas como risco à sociedade, como doentes e como incapazes”. Maior (2017) ainda aponta que a luta pela garantia dos direitos das pessoas com deficiência teve duas fases importantes: de início, os movimentos partiram do envolvimento das famílias e profissionais que se interessavam pelo assunto; em um segundo momento, as próprias pessoas com deficiência participaram do processo, ganhando voz e destaque nas lutas pelos seus direitos. De acordo com a autora, no século XIX, a igreja detinha a hegemonia de explicação sobre a deficiência.

Especificamente no Brasil, até 1935, segundo Gilberta de Martino Januzzi (2006), não havia instituições de atendimento para as crianças com deficiência. A autora argumenta que a partir dali alguns serviços de assistência foram criados, mas houve uma grande representação somente na década de 1960, em que o número de instituições assistencialistas aumentou quatro vezes em relação aos anos anteriores. Maior (2017, p. 31) discorre que o tipo de atendimento nessas instituições assistenciais “corresponde ao modelo biomédico da deficiência, o qual interpreta a deficiência como consequência de uma doença ou acidente, que gera alguma incapacidade a ser superada mediante tratamento de reabilitação”. Ainda nesse período, em consolidação aos estudos sobre a deficiência, o modelo social entra em evidência para contrapor ao modelo biomédico (MAIOR, 2017), que será retratado mais adiante na pesquisa.

Com a expansão das instituições assistencialistas na década de 1960, o Conselho Federal de Educação foi criado e, junto a ele, a expressão “educação de excepcionais”, por meio da Lei n.º 4.024 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgadas em 20.12.61. Com a promulgação da LDB em 1961, as instituições filantrópicas tiveram certa predominância no país. Nesse período, de acordo com Januzzi (2006), devido à omissão do setor da educação pública sobre o assunto da Educação Especial, o número de Sociedades Pastalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) tiveram crescimento significativo (JANUZZI, 2006).

A década de 1980 fora definida como “fase heroica” (MAIOR, 2017). De acordo Maior (2017, p. 31), “as pessoas com deficiência puderam fazer suas reivindicações de direitos; a pessoa que até então caminhava sozinha, em silêncio e excluída, agora fazia parte de um grupo identitário, passaram a sentir-se pertencentes a alguma classe”. Devido a isso, o ano de 1981 fora considerado o Ano Internacional da Pessoa Deficiente, promulgado pela Organização das Nações Unidas (ONU) (MAIOR, 2007). Com o fortalecimento desse grupo populacional, suas reivindicações e desejos foram incluídos em diversos capítulos da Constituição de 1988.

Com a Constituição Federal Brasileira de 1988, foram traçadas ideias de democratizar a educação no Brasil na tentativa de erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade de ensino, implementar formação para o trabalho e a formação humanística, científica e tecnológica do país. Além disso, assegurou que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino e garantiu ainda o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesse contexto, a Educação Especial era definida como terapêutica e assistencial ao invés de educacional. A didática assumia a infantilização do estudante com deficiência, como afirma Baptista (2013, p. 50): “a infantilização contínua de sujeitos que, nessas instituições, se transformam em adultos sem a capacidade de sustentar uma postura elementar para essa condição vivencial”. Esse tipo de didática acarretou a exclusão escolar e o rótulo de incapacidade interligado à deficiência.

A Educação Especial, sob a perspectiva da Educação Inclusiva, tem como objetivo fazer com que a escola deixe de ser homogênea e passe a ser heterogênea; que deixe de ser discriminatória e seja local de acolhimento. Ora, é inegável que a escola seja um ambiente multicultural, diverso e que atende um público com necessidades e ideologias distintas. Dentro da perspectiva da Educação Inclusiva, os estudantes com deficiência são capazes de aprender, estudar e ter uma boa convivência com os demais; é preciso quebrar as barreiras do preconceito e modificar a crença excludente de que sejam incapazes ou limitados. Rosana Glat, Márcia Denize Pletsch e Rejane de Souza Fontes (2007, p. 344) avaliam que a inclusão escolar deve também levar em conta às individualidades desses educandos:

Educação Inclusiva não consiste apenas em matricular o aluno com deficiência em escola ou turma regular como um espaço de convivência para desenvolver sua ‘socialização’. A inclusão escolar só é significativa se proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, e isso só ocorrerá a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento.

Mel Ainscow (2007) informa que a inclusão escolar deve estar interligada a três aspectos fundamentais: 1) a presença do aluno na escola, substituindo o isolamento do ambiente privado familiar; 2) a participação efetiva do aluno nas atividades escolares, que vão muito além de mera “estimulação”, mas também do acesso ao currículo; 3) a construção de conhecimentos, que é a função principal da escola. Em relação à educação de pessoas com deficiência, vale salientar dois modelos educacionais: a integração e a inclusão. Ainda segundo Ainscow (2007), o primeiro modelo está relacionado meramente à presença do estudante com deficiência em sala de aula, quase sempre afinados com o discurso de que a socialização é mais importante do que o acesso ao currículo, na intenção de minimizar a culpa pelo fracasso escolar deste. Já o

segundo modelo, oriundo do verbo “incluir”, tem como objetivo que a escola busque mecanismos para atender as necessidades desses estudantes dentro do contexto escolar.

O termo “inclusão” na educação, por fim, foi oficializado a partir da Declaração de Salamanca de 1994, que ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (UNESCO, 1998, p. 17-18).

A partir de Declaração de Salamanca (UNESCO, 1998), algumas políticas públicas foram criadas em relação à educação inclusiva. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 9.394/1996 estabeleceu as bases da Educação Nacional. Nesse documento, o capítulo V é destinado exclusivamente à Educação Especial. O artigo 58 define como educação especial “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Os parágrafos 1º, 2º e 3º definem a necessidade do apoio especializado para atender as crianças da educação especial, quando não for possível nas classes comuns de ensino regular, em classes, escolas ou serviços de apoio especializados, com início na educação infantil e estendendo-se ao longo da vida.

No artigo 59 são definidos: I) currículos, métodos, técnicas, organização e recursos educativos específicos para atender as necessidades de estudantes com deficiência; II) terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III) professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV) educação especial para o trabalho, visando a efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V) acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. Em parágrafo único, no artigo 60, é reforçada a importância do atendimento do público-alvo da educação especial na rede pública regular de ensino (BRASIL, 1996).

Nesse cenário, os estudantes com deficiência tinham duas alternativas: a escola especial filantrópica, que não garantia a escolarização, ou a classe especial nas escolas públicas, que tendiam mais à exclusão do que à escolarização. No ano de 1996, após pressão por parte da sociedade sobre a adoção de “políticas para todos” e “educação inclusiva”, a LDB trouxe uma atualização prevista na Constituição de 1988: a priorização da expansão de matrículas na rede pública regular. A partir da década de 1990, então, a Lei passou a ser aplicada com maior veemência e o termo “Educação Inclusiva” esteve em destaque. Sendo assim, com base nas legislações vigentes, os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento⁶ e altas habilidades/superdotação tiveram seus direitos de aprendizagem garantidos.

É válido também ressaltar a relevância da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, homologada em 2006 pela ONU que, segundo Maior (2017, p. 34), “é a única convenção com status constitucional”. Trata-se de um documento internacional de direitos humanos que respeitou as vozes das pessoas com deficiência a partir dos movimentos sociais, daí surge o lema “Nada sobre nós, sem nós”. Esse tratado tem como objetivo apresentar as legislações a serem cumpridas pelos governos e sociedade, visando justiça e equiparação de oportunidades. Consoante Maior (2017, p. 34),

São princípios da convenção: a autonomia, a liberdade de fazer as próprias escolhas, a não-discriminação [sic], a participação e inclusão, o respeito pelas diferenças e a pessoa com deficiência como parte da diversidade humana, a igualdade de oportunidades, a acessibilidade, a igualdade de gênero e o respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência.

A convenção, em geral, possui caráter regulador para todas as leis e decretos que atendem às pessoas com deficiência. Além disso, devido à força constitucional que a convenção adquire no Brasil, “aumentaram as obrigações do Estado, em todas as esferas de governo, do segundo e terceiro setores, com ativa participação da pessoa com deficiência e das famílias” (MAIOR, 2017, p. 34). Junto à convenção, percebe-se também a criação de um protocolo facultativo, que conta com um comitê para monitoramento das denúncias de violações dos direitos humanos (MAIOR, 2017). Esse protocolo facultativo tem a função de ampliar ou complementar um tratado anterior, na busca por melhorias e complementos necessários ao cumprimento da lei ou possíveis modificações. Para, em especial, consolidar e afirmar a

⁶ Termo utilizado segundo descrição no DSM-IV, o qual se inseria o autismo anteriormente. Com a atualização para DSM-5, o autismo foi nomeado como Transtorno do Espectro Autista e inserido nos Transtornos de Neurodesenvolvimento. Para efeitos legais, o autismo faz parte do escopo de pessoa com deficiência.

importância do modelo social da deficiência, a convenção traz em seu artigo 1º as seguintes considerações:

O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo [sic] de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

De modo a complementar à Convenção da ONU, em 2015 a Lei n.º 13.146 (BRASIL, 2015), intitulada como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, em seu artigo 3º, enfatiza os seguintes itens: a) condições de acessibilidade; b) recursos de tecnologias assistivas; c) eliminação de barreiras impeditivas; d) valorização dos meios comunicacionais que facilitem a interação; e) adaptações razoáveis que permitam igualdade de condições e oportunidades; f) mobiliário urbano para facilitar a locomoção; g) residências inclusivas para as pessoas que não possuem condições financeiras adequadas ou vínculos familiares fragilizados; h) moradia adaptada para a vida independente; i) atendente pessoal para cuidados básicos; j) profissional de apoio escolar em todos os níveis e modalidades de ensino.

De acordo Maior (2018), a deficiência, por estar inserida em um contexto de desigualdade social, precisa ser enfrentada com base nos direitos humanos. Quando seus direitos não são respeitados enquanto cidadãos, significa que suas necessidades estão sendo violadas. Portanto, enfatiza-se a importância de que todos os cidadãos tenham conhecimento dos seus direitos, pois só assim poderão propor mudanças e combater qualquer tipo de violência discriminatória. Maior (2018, p. 109) reitera a necessidade de preservação, manutenção e garantia dos direitos básicos para todas as pessoas:

A convivência entre todas as pessoas pressupõe arranjos sociais com liberdade e igualdade de direitos e um acordo de mútua cooperação, racional e consciente: os direitos humanos. O direito à vida, à livre expressão, a não ser discriminado e ter reconhecimento igual perante as leis são alguns dos direitos básicos. Esse ideário, em tese, promove e assegura a todas as pessoas iguais direitos ao desenvolvimento econômico, social, cultural e ambiental.

Ainda sob o viés dos aspectos políticos e legais, vale ressaltar também a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que é escopo fundamental deste trabalho. Percebe-se, em trechos do documento, a predominância do modelo biomédico, principalmente quando afirma

no artigo 1º: “é considerada a pessoa com **transtorno** do espectro autista aquela **portadora** de síndrome **clínica**” (BRASIL, 2012, n. p., grifo nosso). E, para garantir os direitos legais, firma-se que “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência”.

No artigo 2º, as diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista são mencionadas, com destaque aos seguintes itens: 1) participação da sociedade na formulação de políticas públicas, acompanhamento e avaliação; 2) objetivização do diagnóstico precoce, atendimento multiprofissional e acesso a medicamentos e nutrientes; 3) estímulo à inserção no mercado de trabalho; 4) incentivo à capacitação e formação de profissionais adequados para atendê-los; 5) estímulo à pesquisa científica (BRASIL, 2012).

No artigo 3º são mencionados os direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista, dos quais se destacam: 1) vida digna, integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer; 2) proteção contra qualquer forma de abuso e exploração; 3) acesso a ações e serviços de saúde; 4) acesso à educação, moradia, mercado de trabalho, previdência social e assistência social. O artigo 3º garante ainda o direito à Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA) para assegurar atenção integral, pronto atendimento, prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas da saúde e serviço social (BRASIL, 2012).

O artigo 4º define que a pessoa com Transtorno do Espectro Autista não será submetida a tratamento desumano ou degradante, não será privada de sua liberdade ou do convívio familiar, nem sofrerá discriminação por motivo da deficiência. O artigo 5º assegura que a pessoa com Transtorno do Espectro Autista não será impedida de participar de planos privados de assistência à saúde em razão de sua condição de pessoa com deficiência; o artigo 6º foi vetado; o artigo 7º garante que o gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com Transtorno do Espectro Autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos (BRASIL, 2012).

Após breve caminhada sobre a história da deficiência, assim como conceituações e a trajetória política e legal da Educação Especial e Educação Inclusiva, entende-se que é necessário compreender os conceitos de deficiência que disputam espaço no cenário atual. Para tanto, destaca-se o modelo biomédico ou individual e o modelo social da deficiência, que serão discutidos a seguir.

2.2 CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA A PARTIR DO MODELO BIOMÉDICO E MODELO SOCIAL

A deficiência pode ser compreendida por meio de diversas perspectivas: biológica, psicológica e social. Durante muitos anos (e ainda atualmente!), o modelo biomédico ou individual é predominante nos distintos espaços sociais. Nas instituições escolares não é diferente. A partir dessa concepção, a chamada “lesão” ou “impedimento” é definidora das capacidades das pessoas com deficiência, que determina as ações no trabalho com a criança em detrimento à pessoa que ela é, que vai além ou até se diferencia do prognóstico sobre sua deficiência. A visão biomédica, nesse sentido, mostra-se insuficiente para a compreensão da pessoa com deficiência em sua completude, pois a atenção toda é dada à lesão, ao corpo doente.

Partir dessa perspectiva isenta a sociedade em responsabilizar-se pela transformação do ambiente, tornando-o acessível, de forma que todos se sintam acolhidos nas suas diferenças, na intenção de que as barreiras sejam eliminadas. Contudo, sob essa lógica, a deficiência passou a ser vista pela sociedade como uma tragédia e instituições de atendimento para pessoas com deficiência foram criadas com a intenção de curá-las, normalizá-las e tratá-las, isto é, transformá-las aptas para viver em sociedade (DINIZ, 2007). Quando o corpo com impedimentos é utilizado como definidor absoluto para descrever determinada deficiência, a culpa e a responsabilidade tornam-se única e exclusivamente da pessoa por carregar esse “fardo”.

Conforme Diniz (2007), Paul Hunt foi o precursor na reviravolta ao debate biomédico, junto de Mike Oliver, Paul Abberley, Vic Finkelstein e tantos outros. Opondo-se a uma perspectiva biomédica, os sociólogos ativistas citados relataram que “a experiência da deficiência não era resultado de suas lesões, mas do ambiente social hostil à diversidade física” (DINIZ, 2007, p. 15), rompendo com a visão biomédica. A partir dessas considerações, o movimento *Union of the Physically Impaired Against Segregation* (Upias) – traduzido por Diniz (2007, p. 14) como “Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação” – redefiniu a lesão e deficiência em termos sociológicos sob uma perspectiva social. Esse movimento era formado por pessoas com deficiência na década de 1970, no Reino Unido e Estados Unidos; tinha como intenção debater esses assuntos e assumir o seu local de fala, contrariando o modelo biomédico e afirmando que o meio social é que deve ser modificado, e não a pessoa. Visava ainda desmistificar a perspectiva médica de que a deficiência esteja interligada à tragédia ou ao fracasso pessoal, mas algo eminentemente social, surgindo assim o modelo social da deficiência, que não tem como intenção tratar ou curar a pessoa, mas sim modificar os processos

sociais e reivindicar políticas públicas para que estas tenham seus direitos garantidos (DINIZ, 2007). Com a finalidade de exemplificar as diferentes teorias, Diniz (2007, p. 9) explica a cegueira a partir do modelo biomédico e modelo social da deficiência:

O modelo médico de compreensão da deficiência assim pode catalogar um corpo cego: alguém que não enxerga ou alguém a quem falta visão – esse é um fato biológico. No entanto, o modelo social da deficiência vai além: a experiência pela desigualdade da cegueira só se manifesta em uma sociedade pouco sensível à diversidade de estilos de vida.

O modelo social da deficiência, segundo Diniz (2007), foi marcado por dois momentos distintos: o primeiro está vinculado ao movimento da UPIAS, como já mencionado; o segundo veio a partir das feministas com deficiência e cuidadoras sem deficiência. Esses períodos foram demarcados como primeira e segunda geração do modelo social. A primeira geração, formada predominantemente por homens ativistas com deficiência, tinha como objetivo principal a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, ou seja, a tão desejada autonomia e independência estavam diretamente interligadas à produtividade. Já a segunda geração, liderada pelas feministas, questionou o modelo proposto pelos homens da primeira geração, pois desconsiderava a dor, a dependência e a interdependência como fatores preponderantes na vida da pessoa com deficiência. Ao contrário da primeira geração, elas lembraram que algumas pessoas com maior necessidade de suporte poderiam precisar de auxílio durante suas vidas, mesmo que as barreiras físicas fossem retiradas (DINIZ, 2007).

Eva Feder Kittay (2011, p. 50) discute a questão da dependência alegando que qualquer ser humano poderá necessitar de auxílio em algum período da vida e as pessoas sem deficiência são apenas “aptas temporariamente”. Sobre esse assunto, Kittay problematiza a relação entre independência e cuidado: “A situação é ainda pior em um mundo onde a independência é a norma do funcionamento humano. Na medida em que a deficiência requer um cuidador para a pessoa com deficiência viver sua vida, o cuidado (e o cuidador) é estigmatizado como o que é dependente” (KITTAI, 2011, p. 51, tradução nossa)⁷.

A independência não deve ser entendida como a única forma de levar uma vida digna. Pensando nessa relação de independência para uma vida digna, a dependência passa a ser sinônimo de difamação, ou seja, aqueles que necessitam de cuidado, são julgados como dependentes de forma depreciativa. Conforme Kittay (2011, p. 53), “o cuidado está intimamente

⁷ *The situation is worse still in a world where independence is the norm of human functioning. To the degree that the impairment requires a carer for the disabled person to live her life, care (and the carer) is stigmatized by dependency.*

ligado à própria imagem de dependência que as pessoas com deficiência têm em grande escala tentado se livrar”. A autora discute, também, a relação entre o cuidador e aquele que recebe os cuidados:

Não é melhor reconhecer nossa dependência como uma característica de todos os seres humanos e desenvolver relacionamentos que sejam genuinamente atenciosos e respeitosos? Não é melhor que as relações de dependência sejam repletas de laços afetivos que podem transformar tarefas íntimas desagradáveis em tempos de confiança e demonstrações de confiabilidade, gratificação e dignificação para o cuidador e para quem recebe o cuidado? Não é preferível entender as relações de cuidado como relações genuínas envolvendo trabalho que merece justa compensação e reconhecimento? (KITTAI, 2011, p. 54, tradução nossa)⁸.

De acordo com Ilze Zirbel (2016), a partir de um novo modelo interpretativo da deficiência, as limitações das pessoas com deficiência não devem mais ser vinculadas ao corpo, mas sim compreendidas como a interação entre o corpo e o ambiente cultural, material e psicológico ao qual ele está inserido, sendo necessário reduzir as barreiras sociais que, de certa forma, abrandam a participação das pessoas com deficiência em sociedade e, conseqüentemente, atenuam a necessidade do cuidado de uma pessoa específica. Ao concordar com Kittay, quando explana sobre a importância do cuidado para melhorar a vida de quem o recebe, Zirbel (2016, p. 193) aponta que:

[...] este resultado depende principalmente da sociedade na qual a pessoa desenvolver-se-á e do respeito mínimo que lhe será rendido. Ser destinatário de políticas de cuidado equivale a poder levar uma vida mais ou menos autônoma em meio às redes de interdependência necessárias ao desenvolvimento de capacidades e da manutenção da vida.

Uma alternativa proposta por Zirbel (2016, p. 194) está na criação de políticas públicas que deem destaque “à diversidade humana (física, neurológica, étnica, cultural), sua interdependência e a riqueza recorrente dessa diversidade”. Além disso, a autora sugere que alguns arranjos no mercado são necessários para este fim: “modificações materiais (para aumentar a acessibilidade e comodidade das mais variadas pessoas, incluindo idosos, pessoas de baixa visão, mulheres grávidas, cadeirantes etc.) e flexibilidade para lidar com as necessidades especiais” (ZIRBEL, 2016, p. 194).

⁸ *Is it not better to acknowledge our dependency as a feature of all human life, and to develop relationships that are genuinely caring and respectful? Is it not better for relationships of dependency to be replete with affective bonds that can transform otherwise unpleasant intimate tasks into times of trust and demonstrations of trustworthiness, gratifying, and dignifying to both the caregiver and the recipient of care? Is it not preferable to understand relationships of care to be genuine relationships involving labor that is due just compensation and recognition?*

A ética do cuidado e o modelo social da deficiência, então, caminham em conjunto para a construção de uma sociedade digna para as pessoas com deficiência. A partir dessas correntes teóricas, é possível perceber contribuições para a compreensão do autismo, contrapondo-se a uma visão biomédica voltada a uma perspectiva de correção de corpos atípicos, na proposição da eliminação de barreiras sociais e soluções com respeito à diversidade humana. Portanto, o próximo item explanará sobre o autismo, suas definições a partir do modelo biomédico ou individual e modelo social da deficiência.

2.3 AUTISMO: DIFERENTES CONCEPÇÕES

Dada a representatividade que o autismo tem nos dias de hoje, a discussão sobre o assunto tem ganhado visibilidade nas mídias como, por exemplo, as séries “*The Big Bang Theory*” (2007), “*Atypical*” (2017), “*The good Doctor*” (2017); os filmes “O farol das orcas” (2016), “Milagre na cela 7” (2019); as animações da Disney “Fitas” (2020) e “Flutuar” (2019); reportagens sobre autismo no Fantástico, apresentado por Drauzio Varella (2013); e as novelas “Amor à vida” (2013) e “Malhação – Viva a diferença” (2017) da Rede Globo, dentre outras. Nesse contexto, faz-se necessário entender o autismo sobre diferentes perspectivas, com destaque para duas que se opõem e coabitam em nossa sociedade: modelo biomédico e modelo social da deficiência.

O autismo, sob uma perspectiva biomédica ou individual, a partir do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5), é nominado como Transtorno do Espectro Autista (TEA). É uma deficiência do neurodesenvolvimento que, apesar de sua complexidade, apresenta características similares entre as pessoas e está presente desde a infância. Crianças com essa condição apresentam traços comuns nas áreas sociocomunicativas e comportamentais, bem como podem apresentar também comportamentos restritos e/ou repetitivos.

O grau de complexidade dessa deficiência está justamente no padrão que é inexistente, isto é, não é possível conceituar de forma precisa suas dificuldades, embora muitas delas sejam parecidas (KLIN, 2006). Essas particularidades e individualidades fazem com que cada pessoa nesta condição seja vista como única e exclusiva (não se restringindo somente aos autistas, mas especialmente a eles, devido à constante necessidade de unificá-los em padrões típicos da condição). Suas dificuldades são individuais e particulares. Klin (2006, p. 2) descreve o autismo como “uma família de condições marcada pelo início precoce de atrasos e desvios no desenvolvimento das habilidades sociais, comunicativas e demais habilidades”.

Rutter (1968) afirma que os autistas apresentam um interesse ritualístico e compulsivo, ou seja, fixação por objetos incomuns, preocupação peculiar, resistência às mudanças e rituais obsessivos. Para Kanner (1943), os autistas apresentam uma inabilidade afetiva inata que dificulta a interação social e desenvolvimento intelectual. Essas afirmações deterministas passam a ideia de que os autistas não demonstrem afeto, quando na realidade elas possuem outras formas de expressão de afeto.

Em uma perspectiva biomédica, no qual o foco está na deficiência, busca-se compreender o funcionamento do cérebro dessas pessoas na intenção de curá-las ou tirá-las de uma condição autística. Vale destacar que todos os conceitos citados partem de uma perspectiva biomédica para entender o que é o autismo. Esses reducionismos atribuídos à lesão, sem considerar as relações sociais, culpabilizam a pessoa autista pela sua condição neurodivergente, o que resulta em condutas discriminatórias e dificultam ações de políticas públicas para a eliminação de barreiras sociais.

Aydos (2017), em sua dissertação, apresenta o caso de Tomás (nome fictício), que não aceita o diagnóstico de autista, assim como sua mãe também não. A intenção da autora não é deslegitimar o diagnóstico médico, mas sim exemplificar como as pessoas compreendem esse rótulo estigmatizante. O termo “deficiência” para Tomás e sua mãe também é carregado de julgamento. A autora argumenta sobre as falas dos médicos entrevistados: “eu boto o olho e já sei que é autista”, seguido de “claro que depois sigo os protocolos, faço vários testes validados cientificamente” (AYDOS, 2017, p. 92). Essas constatações reforçam a ideia de que todo autista age e se comporta da mesma forma e coloca o modelo biomédico como central para definir a pessoa autista, contrariando as contribuições de Klin (2006) quando afirma que os autistas são únicos e exclusivos, aproximando-se das concepções do modelo social da deficiência, embora o modelo social, ao focar nas barreiras, torna a deficiência algo social e, portanto, mais coletiva.

Evidentemente, para que os autistas tenham seus direitos garantidos, principalmente tratando-se das Leis de Cotas⁹ ou Atendimento Especializado em ambiente escolar, é necessário que um médico ou equipe multidisciplinar ateste a “deficiência”, mesmo que os estudos da neurodiversidade apontem que é uma diversidade neurológica, que faz parte das possibilidades de ser humano. Conclui-se, assim, “que os saberes de médicos, psiquiatras e neurologistas dominam as ‘teorias’ sobre nós mesmos” (AYDOS, 2017, p. 93).

O modelo social da deficiência, em conjunto com os estudos da neurodiversidade, trazem aspectos relevantes para a compreensão do autismo e, com isso, contribuições para

⁹ A Lei nº 12.711/2012 define que 50% das vagas em instituições de ensino superior sejam destinadas aos alunos concluintes do ensino médio em escola pública.

minimizar o capacitismo. O termo “capacitismo” foi criado com intenção de nomear a discriminação sofrida pelas pessoas com deficiência, trazido ao Brasil por Anahí Guedes de Mello e difundido em 2016 nas redes sociais do país. O conceito de capacitismo, de acordo com Mello, Gavério, Weid e Aydos, membros do Comitê Deficiência e Acessibilidade da Associação Brasileira de Antropologia, pode ser definido como:

[...] a atitude de considerar as pessoas com deficiência como não iguais e ‘incapazes’ de gerir suas próprias vidas, vendo-as como sem autonomia, dependentes, desamparadas, assexuadas, condenadas a uma vida eterna e economicamente dependentes. (COMITÊ..., 2020, p. 6).

O capacitismo, advindo dos preconceitos contra as pessoas com deficiência, mostra-se sempre de forma negativa, com a convicção de que a deficiência deva ser eliminada ou até mesmo melhorada, conforme se acreditou durante muitos anos por razão da perspectiva biomédica (GESSER; BÖCK; LOPES, 2020). Marivete Gesser (2020, p. 19) enumera alguns efeitos negativos que normas capacitistas evocam:

Assim, quando os enquadramentos da deficiência são baseados em normas capacitistas, tem-se como efeito: a) a responsabilização das pessoas com deficiência pela sua condição; b) a construção de estratégias voltadas predominantemente à adequação do corpo às normatividades que tornam possível o reconhecimento deste como humano; c) a acentuação da hierarquização das pessoas com deficiência, uma vez que para alguns corpos a inteligibilidade, em decorrência das normas, não é algo alcançável, por mais que esses sejam objetos de intervenções médicas voltadas à “correção” dos supostos desvios; e d) a emergência de uma condição precária, uma vez que o Estado-Nação [sic] fica eximido de garantir a adequação dos espaços com base nas variações corpóreas.

O capacitismo categoriza as pessoas em função da corponormatividade. De acordo com Anahí Guedes de Mello (2014), por não se adequarem aos moldes-padrão da sociedade, são considerados incapazes “de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo, de ter relações sexuais etc.” (MELLO, 2014, p. 94). A ideia, então, é denominar a discriminação sofrida pelas pessoas com deficiência, assim como sexismo, racismo e homofobia (MELLO, 2014).

O modelo social da deficiência deu abertura para que o capacitismo pudesse ser eliminado, buscando formas mais humanas e menos discriminatórias em relação às pessoas com deficiência. Dessa forma, a deficiência passa a ser encarada como uma variabilidade e expressão da natureza humana (DINIZ, 2007). Partindo dessa lógica, o autismo passa a ser compreendido como mais uma diferença, que deve ser respeitada assim como qualquer outra diferença social, seja raça/etnia, classe social ou orientação sexual.

O autismo trata-se de uma condição neurodiversa, que não é facilmente identificada. Porém, isso não impede que essas pessoas experienciem situações de desigualdade como qualquer outra pessoa com alguma outra deficiência, seja ela visível ou não. De acordo o modelo social da deficiência, não é a lesão que os coloca em uma posição de desigualdade, mas a sociedade que não acolhe as diferenças. No caso das deficiências físicas, algumas simples mudanças podem trazer resultados significativos, como a eliminação das barreiras arquitetônicas, mas, quando se fala em autismo, essa relação se torna mais complexa (SILVA *et al.*, 2019).

Consoante Solange Cristina da Silva *et al.* (2019), um grupo de ativistas autistas formaram um movimento internacional denominado “neurodiversidade”. O propósito era de que os autistas tivessem espaço e seus lugares de fala fossem garantidos nos debates políticos. Em suma, a partir dos pressupostos da neurodiversidade, o autismo não pode ser definido como um conjunto de traços unificados, conforme propõe o modelo médico, mas sim um conjunto de traços que diferem uma pessoa de outra, com variadas formas de comportamento, manifestações e necessidades únicas, particulares e individuais. Sendo assim, sua forma de ver e viver o mundo deve ser respeitada sem a intenção de cura, ou de normalização, mas a partir da premissa da aceitação de que todos somos diferentes e essa é só mais uma forma de se relacionar com o mundo.

Para exemplificar a diversidade neurológica das pessoas autistas, alguns trechos de Daniel McConnel – pessoa com autismo não verbal, que aprendeu a escrever aos 23 anos para expressar seus pensamentos – tornam-se essenciais para a compreensão da neurodiversidade. Sobre finalmente conseguir expor seus sentimentos com palavras, McConnel (2017) diz: “Eu gostaria de dizer o quanto significa para eu escrever esta apresentação. Nunca sonhei com tal coisa. Será meu melhor momento” (2017, p. 41, tradução nossa)¹⁰. O autor explica como percebe o funcionamento do seu cérebro: “Minha mente se move como um raio e meu corpo como um caminhão de cimento. No entanto, tudo o que posso fazer é ficar sentado. Minha mente é como um trem de carga e não consigo desacelerar e parar a tempo” (2017, p. 41, tradução nossa)¹¹. Neste outro trecho, o autor faz relação entre a importância de falar por meio de palavras e a dificuldade em manter o corpo quieto: “Eu entendo que ser capaz de falar é a chave do reino. É a habilidade mais importante depois do controle do braço que é mais difícil

¹⁰*I might like to tell how much it means to me to be writing this presentation. I never dreamed of such a thing. It will be my finest hour.*

¹¹*My mind moves like lightening and my body like a cement truck. Yet it is all I can do to stay sitting. My mind is like a freight train and I can't make it slow down and stop in time.*

para mim” (2017, p. 42, tradução nossa)¹². Ainda, para demonstrar o funcionamento de sua mente, o autor argumenta: “Você precisa se lembrar que minha mente está se movendo em alta velocidade o tempo todo. Ela precisa de muito para mantê-la ocupada. É como um elefante faminto que nunca consegue ter o suficiente para comer” (2017, p. 42, tradução nossa)¹³. Para finalizar, Daniel explana sobre a dificuldade no autocontrole de seu corpo e mente: “Imagine um corpo que não obedece e não consegue falar. Você acha que estou fazendo esses sons de propósito, mas não estou realmente no controle deles. Não é como se eu tivesse a intenção de gritar, mas o barulho apenas sai em vez de palavras” (2017, p. 43, tradução nossa)¹⁴.

Conceber o autismo sob o ponto de vista do modelo social da deficiência e dos estudos da neurodiversidade traz a compreensão de que se trata apenas de uma variação humana, uma forma diferente de viver, pensar e se comportar. Os autistas devem participar dos processos de construção em diversos contextos sociais, assim como manifestar seus interesses e desejos na busca de uma sociedade menos desigual. Do mesmo modo, essas pessoas devem ter seus direitos de aprendizagem assegurados, respeitando suas formas de adquirir conhecimento e estar no mundo. Para que isso ocorra, padrões normocêntricos devem ser eliminados, pois produzem preconceito e exclusão, enquanto o acolhimento e respeito às diferenças devem ser valorizados. Por isso, o modelo social da deficiência contribui para a compreensão do autismo e propõe práticas inclusivas que garantam melhor qualidade de vida para esse público.

No caso dos autistas, esse padrão centraliza os estudos no funcionamento cerebral e busca maneiras de adequá-lo à normalidade. De acordo com Silva, Gesser e Nuernberg (2019, p. 189) o modelo biomédico baseado nos manuais de Psiquiatria relaciona-se ao modelo médico que “reforça a deficiência como inerente ao campo das doenças ou consequências, colocando a pessoa com deficiência no lugar de doentes e inválidos”. Essa visão mostra-se opressora, pois retira o protagonismo da pessoa com deficiência e potencializa o capacitismo, colocando-os em posição de pessoas inferiores e incapazes. Sob esse aspecto, Silva, Gesser e Nuernberg (2019, p. 202) reforçam:

Ter o modelo social da deficiência como base para a compreensão do autismo é entender essa condição para além do aspecto biológico, como uma das características da pessoa, dentre tantas outras tão importantes. É não ignorar a constituição de pessoa, incluindo o autismo nesse contexto, mas não este como determinante. É considerar a

¹²*I understand that being able to speak is the keys to the kingdom. It is the most important skill next to arm control which is most difficult for me.*

¹³*You need to remember that my mind is moving at warp speed all the time. It needs alot to keep it busy. It is like a hungry elephant that can never get enough to eat.*

¹⁴*Imagine a body that does not obey coupled with not being able to talk. You think I'm making these sounds on purpose, but I'm not really in control of them, It is not like I intend to scream, but the noise just comes out instead of coming out words.*

deficientização social a que estão submetidas as pessoas com deficiência e sua condição de vulnerabilidade, buscando a remoção das barreiras e possibilitando a sua condição de participação e emancipação.

Nesse contexto, o modelo social se mostra como um forte aporte teórico para enfraquecer o modelo biomédico ao separar, conceitualmente, os termos lesão e deficiência, ressignificando a lesão não como desvantagem natural, mas como variabilidade e expressão da natureza humana, enquanto a deficiência como consequência de um contexto social que coloca as pessoas neurodivergentes em desvantagem.

Essa prática exclusivista e pautada na compreensão biomédica da deficiência resulta no capacitismo, que gera consequências também na inclusão de crianças autistas em contexto escolar. Silva e Rita Louzeiro (2022) discutem essa relação, que se orienta a partir da concepção de que o ambiente e os fatores externos ignoram as demandas de suporte e a ética do cuidado para autistas, acarretando a reprodução de um modelo que minimiza a aprendizagem, a figura representativa do autista enquanto ser humano e dificulta o exercício da cidadania. É importante destacar que na presente dissertação compactuamos com os ideais defendidos pelas autoras no que diz respeito à inclusão de pessoas autistas na sociedade (nesse parâmetro, em especial, a escola): o modelo social da deficiência e a neurodiversidade enquanto teorias fundamentais para a construção de uma nova abordagem social e a ética do cuidado para garantir aos estudantes autistas todos os suportes necessários à preservação de uma condição igualitária aos demais estudantes. Para isso, Silva e Louzeiro (2022, p. 241) descrevem como a inclusão de algumas estratégias anticapacitistas podem ser adotadas em ambiente escolar:

Atitudes anticapacitistas perpassam a eliminação das barreiras e, conseqüentemente, a garantia da acessibilidade. Para a eliminação de barreiras, alguns estudantes autistas poderão necessitar, por exemplo, de dilatação do tempo para execução de atividades e provas, do uso de informações visuais, de uma comunicação objetiva e sem linguagem figurativa, de um espaço reservado para descarga sensorial, o aviso prévio sobre mudanças na rotina de horários e atividades, da utilização de recursos de Tecnologia Assistiva (TA) de apoio à aprendizagem, entre outros facilitadores.

Obviamente, essas estratégias não se limitam aos exemplos citados. Silva e Louzeiro (2022) defendem a adoção de tecnologias de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), a ética do cuidado nas práticas pedagógicas, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) para a implementação de espaços inclusivos, entre outras discussões relacionadas ao assunto.

É inegável que existam iniciativas de implantação das tecnologias em ambientes escolares na tentativa de potencializar a aprendizagem e oportunizar diferentes estratégias para tal, por isso o próximo tópico busca explicar a relação da sociedade com as tecnologias, a

modificação dos hábitos e costumes que se transformam em harmonia com o contexto histórico, assim como as concepções que são remodeladas conforme o passar das décadas – nesse caso, a concepção de infância – e o papel da escola e do professor nesse cenário.

3 TECNOLOGIAS DIGITAIS DE REDE, MÍDIAS E CRIANÇAS: ALGUMAS DISCUSSÕES

Esta seção apresenta referenciais de estudos sobre a relação entre tecnologias digitais de rede, mídia e crianças, assim como teóricos que dissertam sobre a sociedade contemporânea, que é moldada e transformada a partir do consumo.

A subseção “Sociedade contemporânea e Tecnologias Digitais de Rede” expõe as influências das Tecnologias Digitais de Rede (TDR) no cotidiano das pessoas, especialmente das crianças e assuntos relacionados à Cibercultura. Já na subseção “Sobre o consumo de conteúdos nas plataformas digitais” são discutidas as relações de consumo e quais os aspectos implícitos nesse paradigma. Na terceira subseção, intitulada “Educação para os meios e inclusão digital”, há um panorama sobre o contexto atual ao qual estamos inseridos e as implicações da covid-19 na educação, além de discorrer brevemente sobre a concepção de infância, mídia-educação, inclusão digital e educação para os meios. Na subseção “Sobre as *fake news*” discute-se a relevância desse tema no contexto atual, assim como as conceituações de desinformação, pós-verdade e *fake news* e a implicação desses fenômenos na sociedade.

3.1 SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E TECNOLOGIAS DIGITAIS DE REDE

É inegável a inerência das Tecnologias Digitais de Rede (TDR) no mundo globalizado. Estamos inseridos em um contexto digital de muita representatividade – e as crianças também fazem parte desse meio, muitas vezes subutilizando vários recursos tecnológicos. O *smartphone* é usado praticamente para tudo: socializar, fazer pesquisas escolares, jogar, escutar músicas, buscar informações diversas, aprender receitas novas, conhecer novos produtos, inteirar-se das tendências etc. Partindo desse princípio, torna-se urgente e necessário pensar nas relações entre escola e as TDR disponíveis. Embora muitos profissionais da área ainda acreditem que as tecnologias são indiferentes nos processos educativos, essa concepção precisa ser mudada com grande urgência.

Nesse contexto, em que se identifica uma profunda relação das pessoas e dos processos com as tecnologias digitais, surge a “Cibercultura”. A Cibercultura pode ser compreendida como “a cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais” (LEMOS, 2003 p. 1); é a demarcação da realidade vivenciada hoje, diretamente condicionada pelo desenvolvimento tecnológico que as áreas da computação e telecomunicação proporcionaram a partir do século

XX, e que oportunizou várias potencialidades das tecnologias contemporâneas e trazem, principalmente, diversas oportunidades e novas formas de relações com o mundo.

A Cibercultura traz uma nova configuração espaço-temporal, em que o imediatismo ganha certa predominância, através das mensagens instantâneas, por exemplo, ou as transmissões de áudio e vídeo em tempo real. Dessa forma, a informação chega de forma mais rápida e, conseqüentemente, o conhecimento (ou, em alguns casos, a desinformação, principalmente com a propagação das *fake news*). Esse espaço-temporal, marcado pelas tecnologias digitais, faz com que o espaço de lugar seja aniquilado, como afirma Lemos (2003). O autor acrescenta:

A nova dinâmica técnico-social da cibercultura instaura uma estrutura midiática ímpar na história da humanidade onde, pela primeira vez, qualquer indivíduo pode, a priori, emitir e receber informação em tempo real, sob diversos formatos e modulações (escrita, imagética e sonora) para qualquer lugar do planeta. (LEMOS, 2003, p. 3).

Nessa perspectiva, o “tudo em rede” (LEMOS, 2003, p. 3) está relacionado ao fato de que os equipamentos se tornaram máquinas de comunicar e proporcionar interação comunicacional com o mundo. A internet, por exemplo, é mais um ambiente dentro do ciberespaço; ambiente este que possibilita estarmos em diversos lugares diferentes (plataformas de sociabilização, informação, jogos, vídeos) de forma simultânea. Essas ferramentas de comunicação, no entanto, não têm intenção em substituir tecnologias já existentes, mas trazer novas formas de interação comunicacional, uma nova alternativa. Lemos (2003, p. 7) aponta que “O corpo da cibercultura é um campo ampliado, transformado e refuncionalizado”. Em suma, esse contexto proporciona, então, novas formas de socialização e interatividade entre os seres humanos, assim como novas possibilidades de se relacionar com os outros.

Teixeira (2005) afirma que, com as evoluções das tecnologias digitais, a presença física torna-se dispensável, as pessoas podem se conectar umas às outras independentemente do espaço-tempo, pois através dessa perspectiva, assumem o *status* de possíveis emissores em estado de permanente recepção. Para tal, é necessário que as potencialidades das TDR não sejam minimizadas em ideologias de consumo que resultem na passividade, pois “o indivíduo se apropria dessas tecnologias de forma acrítica, e não como um participante ativo de tal processo que precisa ser modificado” (MARCON, 2008, p. 27). Por outro lado, quando as potencialidades das TDR são valorizadas e a pessoa passa a exercer um papel de protagonista, ele “vivencia um processo de construção do conhecimento, e não simplesmente consome uma informação [...] assumindo, diante dessa lógica, um papel de agente ativo na construção do

conhecimento, partindo de uma dinâmica de autoria, colaboração e participação.” (MARCON, 2008, p. 33).

Conforme assinala Marcon (2008), as TDR são ressignificadas em relação aos meios de comunicação em massa, pois os processos comunicacionais que antes eram centralizados passaram a acontecer em uma dinâmica de participação e colaboração. Com a ascensão da Cibercultura, então, a verticalidade e a centralização abrem espaço para a reticularização, que permite ao público interagir, participar e compartilhar, consentindo que espaços – até então inexistentes – possibilitem à pessoa a abertura dos polos de emissão de mensagem, conforme proposto por Lemos (2003). Essa descentralização só é possível porque o espaço geográfico é ressignificado, isto é, não é mais limitante e condicionante.

Assim, o contexto de comunicação massivo passou a ser potencialmente interativo. O modo de comunicação massivo refere-se aos meios em que se colocam os sujeitos como espectadores e receptores de conteúdo, enquanto o modo interativo os coloca como coprodutores, pois permite criar relações, fazer questionamentos e, enfim, opinar, criar ou recriar conteúdos. Segundo Marcon (2008, p. 27), “potencializa-se o papel de autor, da reflexão conjunta e crítica sobre essas mensagens e da construção de caminhos únicos de sistematização e contraposição das informações”.

Com a popularização da internet, tornou-se virtualmente possível estar em mais de um lugar ao mesmo tempo; é possível participar de uma reunião em formato de *live* no mesmo instante em que se realiza os afazeres profissionais, ou então ter uma conversa descontraída no *WhatsApp* com os amigos da faculdade e, ainda, acompanhar as notícias que acontecem no mundo em tempo real pelo *Twitter*. Lucia Santaella (2013) informa que se tornou viável estar presente sem a presença física, fazendo-se viver em contraste integral entre o real e o virtual. Segundo Santaella (2013, p. 105), “abriu-se o horizonte da vida em estado de simultaneidade, ou seja, ao mesmo tempo em que é vivida, a vida pode ser contada”, o que contrapõe a realidade antes do surgimento do ciberespaço, em que se precisava esperar a vida acontecer para depois contar. Santaella (2013, p. 103) ainda acrescenta:

Ora, o ciberespaço é, por natureza, móvel, fluido, líquido. Nele, a informação circula num piscar de olhos, portanto, conectar-se hoje significa conduzir à intersecção de dois tipos de mobilidade, aquela mobilidade própria do nosso corpo nos espaços físicos que habitamos e a mobilidade própria dos espaços informacionais que visitamos. Tudo se move em conexão.

Com a modernização digital, algo inesperado aconteceu: um único aparelho de celular é capaz de trazer junto de si várias linguagens ao mesmo tempo em relação à comunicação

humana, a saber, o código verbal (imprensa, revistas, livros), o audiovisual (televisão, vídeo, cinema), as telecomunicações (telefone, satélites, cabo) e a informática (*hardware* e *software*). Esse processo passou a ser denominado de “convergência das mídias”, isto é, a junção de várias tecnologias já existentes em um aparelho computacional ou celular (SANTAELLA, 2013, p. 182).

Com a convergência de mídias, surgiu o hipertexto e, como consequência, a hipermídia. Antes de discorrer sobre a hipermídia – a qual trouxe contribuições para a interface virtual – é importante ressaltar o conceito de hipertexto. O hipertexto, em geral, trata-se de uma maneira de leitura e escrita não linear em que autor e leitor podem desempenhar o mesmo papel. Ao elaborar um hipertexto, segundo Cláudia Augusto Dias “o autor cria uma base de textos potenciais que gera um processo de interatividade com o leitor, pois permite que ele faça uma leitura particular entre as inúmeras alternativas possíveis” (DIAS, 1999, p. 274).

As imagens, desenhos, animações, músicas, legendas, textos, entre outros, são alguns tipos de signos trazidos pela hipermídia. Enquanto o hipertexto requer alfabetização do usuário, a hipermídia trouxe consigo um novo estilo de alfabetização: a semiótica (SANTAELLA, 2013, p. 188). A alfabetização semiótica refere-se àquela que antecede a alfabetização verbal, isto explica a facilidade com que crianças não alfabetizadas fazem uso de dispositivos móveis. A motivação semiótica das imagens e diversos outros signos linguísticos contribuem para que a navegação seja facilitada, pois os caminhos possíveis de interação na tela passam a ser mais intuitivos. Obviamente, para aquisição dos aprendizados formais trazidos pela escola, por exemplo, a decodificação de padrões visuais mostra-se insuficiente. Em suma, a junção de hipertexto com a multimídia transforma-se na hipermídia, que engloba dentro de si matrizes do verbal, visual e sonoro. Os dispositivos móveis, por sua natureza, são altamente multimídia (SANTAELLA, 2013).

A utilização dos dispositivos móveis para se conectar à internet – seja por uso recreativo ou para fins acadêmicos – ganhou destaque a partir dos anos 2000, quando se alcançou o cenário da hiperconexão (SANTAELLA, 2013). A internet deixou de ser uma *Web* Estática e se transformou em uma *Web* Dinâmica; o “estar conectado” converteu-se em “ser conectado” (SANTAELLA, 2013, p. 84). O “ser conectado”, portanto, coloca os sujeitos em um processo de ubiquidade: estão, são e existem em todos os lugares. As tecnologias da ‘conexão contínua’, expressão utilizada para descrever a geração das redes móveis por Santaella (2003, p. 222), apontam que outras tecnologias, anteriormente inventadas como a roda, a máquina de vapor, o carro, a televisão ou a internet, demoraram gerações para serem criadas e aceitas pela sociedade,

enquanto o telefone móvel “conquistou o mundo em uma década”, trazendo uma nova configuração de sociedade fortemente induzida pelo consumo.

Com a difusão dos dispositivos móveis e a internet, a sociedade passou a experienciar o ambiente digital de forma diferente: há um contato constante com conteúdos de todas as formas, anúncios publicitários, vendas, pessoas influenciadoras, páginas que moldam pensamentos, tudo isso ao mesmo tempo em que se consome algum conteúdo de interesse. A audiência gera ibope e lucro para grandes empresas – ainda que não se tenha consciência disso. Para descrever essa sociedade impulsionada pelo consumo, a próxima subseção intenciona gerar reflexão sobre o papel dos usuários enquanto consumidores e a pluralidade de significados que estão além do mero uso recreativo da internet.

3.2 SOBRE O CONSUMO DE CONTEÚDOS NAS PLATAFORMAS DIGITAIS

Os estudos sobre o consumo não têm se limitado somente ao campo sociológico, mas também a áreas diversas como comunicação social, publicidade e propaganda e *marketing*. Embora sejam áreas com enfoques diferentes, todas estão relacionadas de alguma forma com o ato de consumir. Coincidentemente, a maioria delas concentram seus estudos sob um mesmo aspecto: o mercadológico.

Baudrillard (1995, p. 15) descreve a sociedade contemporânea a partir da obsessão pelos objetos; os homens começaram a viver em menor proximidade com outros homens, passando a viver o “tempo dos objetos”. Segundo o autor, a relação entre o objeto nas civilizações anteriores e na civilização atual é o tempo: enquanto no passado os objetos e instrumentos sobreviviam às gerações humanas, hoje “vivemos o tempo dos objetos; quero dizer que existimos segundo o seu ritmo e em conformidade com a sua sucessão permanente. Atualmente, somos nós que os vemos nascer, produzir-se e morrer” (BAUDRILLARD, 1995, p. 15). Trata-se, então, de uma geração que desvaloriza as inovações porque essas podem ser facilmente substituíveis com o passar dos anos.

Analogamente, Canclini (1997) comenta a transformação da sociedade quando os produtos internacionais importados passaram a ser mais baratos que os produtos nacionais – hábitos, até então, privilegiados às elites. Diante desse fato, em semelhança com a sociedade atual, fica difícil distinguir se os produtos consumidos são próprios (nacionais) ou importados. Concordando com Baudrillard, quando se referiu à geração atual como o tempo dos objetos, o Canclini (1997, p. 18) afirma que “o problema não é tanto a falta, mas o fato de que o que possuem torna-se a cada instante obsoleto ou fugaz”, reafirmando o desapego material. Segundo

o autor, a sociedade atual está sempre à espera de renovação, divertimento e surpresa. Esses passam a serem os pilares de uma sociedade consumidora, impulsionada pelo desejo; o querer. Canclini (1997, p. 18) reforça que “as decisões políticas e econômicas são tomadas em função das seduções imediatistas do consumo”, alertando a predominância do consumo em sociedade.

O consumo, que se encontra diretamente ligado ao capitalismo, faz refletir sobre a condição de consumidores. Por vezes, ao se idealizar a posse de algum produto, não se reflete sobre as práticas implícitas por trás das mercadorias e nas relações sociais de trabalho estabelecidas. Conforme exemplifica Milena Costa de Souza (2017, p. 46),

[...] não é exagerado afirmarmos que um simples chocolate pode carregar problemas extremamente graves, como o fato de ser produzido com cacau colhido e beneficiado por meio do trabalho infantil na África, que devasta a vida de famílias e gera lucros para grupos.

Esse é o tipo de relação que os consumidores, geralmente, não se atentam.

A palavra “consumo”, etimologicamente, pode trazer diversos significados, mas, no que concerne a essa pesquisa, o foco é na ideia de que o consumo está interligado ao conteúdo assistido nas plataformas digitais. A ação de consumir está atrelada diretamente aos nossos instintos de sobrevivência; a sociedade é composta e transformada pelos materiais a sua volta: alimentação, vestuário, cultura, lazer, informações, entre outros. Basicamente, consumir é um ato que interfere na sociedade (SOUZA, 2017). Em outras palavras, Livia Barbosa e Colin Campbell (2006, p. 26) definem consumo como:

Um processo social que diz respeito a múltiplas formas de provisão de bens e serviços e a diferentes formas de acesso a esses mesmos bens e serviços; um mecanismo social percebido pelas ciências sociais como produtor de sentidos e identidades, independentemente da aquisição de um bem; uma estratégia utilizada no cotidiano pelos mais diferentes grupos sociais para definir diversas situações em termos de direitos, estilo de vida e identidades; e uma categoria central na definição da sociedade contemporânea.

Com a evolução dos meios eletrônicos de comunicação, Canclini (1997) diz que a sociedade teve oportunidade de se informar, compreender o mundo em que vive e exercer seus direitos enquanto cidadãos de forma diversificada: “desiludidos com as burocracias estatais, partidárias e sindicais, o público recorre à rádio e à televisão para conseguir o que as instituições cidadãs não proporcionavam: serviços, justiça, reparações ou simples atenção” (CANCLINI, 1997, p. 26). Essa necessidade em apropriar-se dos novos meios de comunicação está interligada ao imediatismo: enquanto nos órgãos públicos é necessário agendamento, prazo, procedimentos burocráticos, no ambiente digital essa comunicação se torna mais rápida e ágil,

daí veio o grande apreço e popularização das tecnologias. Além disso, o consumo também está imerso em um universo com valores ideológicos, emocionais e pessoais, com significações simbólicas que possibilitam interações; ele está inteiramente interligado às identidades dos sujeitos, pois estes vestem, usam e assistem os produtos que se identificam.

Tratando-se diretamente do consumo digital, a publicidade possui caráter persuasivo, inteiramente comercial e com intuito de divulgar produtos para um público em potencial. A sociedade hoje é, de fato, mediada pelas imagens e pelo consumo por intermédio das publicidades. Segundo Souza (2017, p. 158) “o discurso publicitário não apenas reflete nossas práticas sociais e culturais, como também as molda”. As apelações persuasivas geram “uma sensação de pertencimento e compartilhamento de valores culturais que perpassam diretamente pelo consumo” (SOUZA, 2017, p. 159). Souza (2017, p. 160), apoiada nos discursos de Baudrillard, afirma que “essa estratégia discursiva faz com que os consumidores esqueçam que estão sendo conduzidos a uma determinada ação e tenham a ilusão de escolha, que irá desembocar inevitavelmente no consumo”. É como se o desejo fosse ter novas necessidades (SOUZA, 2017). Além disso, a sociedade de consumo produz ideologias que acabam se tornando padrões, “transformando os desejos em referências coletivas” (SOUZA, 2017, p. 162).

Na comunicação de massa, os canais de televisão, de *streaming*, as redes sociais, os jornais e revistas, *sites*, entre outros, possuem grande poder de disseminação da informação para a sociedade. Assim, as mídias de massa são capazes de reformular os interesses do consumidor e valorizar algumas ideologias em detrimento a outras. Segundo Souza (2017, p. 164) “existe uma tendência na mídia de massa de padronizar as ideias e os valores que estão sendo difundidos, pois seu principal objetivo é atingir simultaneamente a um maior número de pessoas”. Essa relação entre os anunciantes e as mídias de massa se dá através da necessidade de difusão de um produto em larga escala, acarretando lucro para as empresas divulgadoras.

Com o intuito de influenciar os interesses de consumo, as campanhas publicitárias tendem a moldar o comportamento das pessoas e manipular suas escolhas. Embora a representatividade das pessoas com deficiência nas campanhas publicitárias ainda seja mínima, há indícios de marcas que buscam estratégias comunicacionais para uma publicidade inclusiva. Santos (2020, p. 44) pondera que “a maioria dessas ações e estratégias são realizadas nas redes sociais e quase nenhuma é usada na TV aberta, de forma recorrente, somente a janela de Libras em alguns casos, como no horário eleitoral e pronunciamentos do Presidente da República”. A autora afirma que nos dias de hoje existe uma preocupação social em representar temáticas relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência nas mídias, pois “pode ser considerada como uma das principais exigências dos consumidores. A publicidade, então, busca dialogar com o

mercado, atenta a esse movimento, uma vez que a inclusão é um tema frequentemente discutido na sociedade” (SANTOS, 2020, p. 42).

Em sua dissertação de mestrado, Santos (2020), por intermédio de um gráfico, demonstra que no ano de 2017 houve um aumento significativo no número de anúncios publicitários com pessoas com deficiência no Brasil: no ano de 2008, três anúncios; no ano de 2009, dois anúncios; no ano de 2010, um anúncio; no ano de 2011, um anúncio; no ano de 2012, um anúncio; no ano de 2013, nenhum anúncio; no ano de 2014, dois anúncios; no ano de 2015, cinco anúncios; no ano de 2016, cinco anúncios e no ano de 2017, dezessete anúncios.

As questões relacionadas ao consumo são bastante complexas. Elas se tornam ainda mais confusas quando relacionadas às crianças que, cada vez mais cedo, fazem uso dos *smartphones* para jogar ou assistir vídeos no *YouTube*. Esses aplicativos estão permeados de publicidades, anúncios e outros instrumentos para impulsionar os interesses das grandes empresas, quer na divulgação de produtos ou na intenção de valorizar algumas ideologias em detrimento a outras. No meio disso tudo, torna-se urgente que as crianças sejam orientadas sobre as facetas do capitalismo, conforme será debatido a seguir sobre a educação para os meios.

3.3 EDUCAÇÃO PARA OS MEIOS E INCLUSÃO DIGITAL

No Brasil (e em todo o mundo) a pandemia do novo coronavírus trouxe mudanças significativas em diferentes contextos sociais: bares deixaram de abrir as portas, transportes públicos foram reduzidos, estabelecimentos comerciais fecharam ou permaneceram com capacidade reduzida e somente serviços essenciais seguiram em funcionamento. Alguns comerciantes, que não se reformularam, fadaram à falência. As pessoas tiveram que se readaptar com essas transformações, determinando prioridades, reduzindo os consumos supérfluos e adotando medidas restritivas para se expor o mínimo possível ao vírus. As instituições empresariais também tiveram que se reinventar e se reorganizar, adotando recursos tecnológicos para minimizar os efeitos da pandemia. As reuniões passaram a ser *meets* virtuais e o termo *home office* passou a fazer parte do vocabulário dos brasileiros. O mercado tecnológico teve grandes lucros. A sociedade atribuiu novos sentidos às mídias e aplicou, com maior evidência, esses recursos em quase todos os aspectos sociais.

Diante disso, a escola não podia parar. Havia pressão para o cumprimento das horas letivas obrigatórias e com a educação dos estudantes. Em semanas, estratégias foram desenvolvidas pelos governos, estados e municípios, e a escola readaptou-se: as paredes

transformaram-se em telas. Os professores tiveram que dominar essas novas tecnologias, mesmo que em uma perspectiva técnica, para reformular suas práticas pedagógicas, enquanto os estudantes também fizeram o mesmo, apropriando-se das plataformas e adaptando-se às *lives* virtuais, mesmo em uma relação passiva de reprodução. Não houve preocupação, por parte das instâncias superiores, em oportunizar processos de inclusão digital de qualidade, visto que a exclusão digital ainda é uma grande realidade no Brasil. Ainda assim, um novo modelo escolar, mesmo que temporário, foi iniciado. Sobre essa questão, Lidiane Goedert e Arndt (2020, p. 106) fazem alguns questionamentos:

Os professores foram convidados a participar do processo de definição das estratégias didático-metodológicas para a reposição/continuidade das aulas? Foi levado em consideração o contexto socioeconômico dos alunos, bem como o acesso às redes digitais? Como o processo de mediação pedagógica, com componente online, tem sido concebido e acompanhado nas propostas implementadas pelas instituições de ensino em substituição às aulas presenciais? Como fica a formação docente frente aos novos desafios que se apresentam à Educação mediada por tecnologias digitais no cenário da pandemia? Quais os novos desafios apresentados? Como pensar em estratégias que não ampliem ainda mais o abismo das desigualdades sociais em nosso país?

As perguntas levantadas pelas autoras conduzem a uma posição de incerteza: afinal, a utilização das tecnologias digitais foi/está sendo suficiente para uma formação integral do estudante? Malaggi (2020, p. 58), ao explanar sobre as estratégias adotadas pelo Governo do Estado de São Paulo (que se assemelha com as estratégias adotadas em diferentes regiões do Brasil), evidencia algumas lacunas sobre o propósito pedagógico ao afirmar que existe uma “otimização dos recursos pela via da instrumentalidade tecnológica, para não ‘perder o ano letivo’”, demonstrando descontentamento com a preocupação em somente se cumprir a carga horária, sem levarem-se em conta os objetivos pedagógicos e sem atribuir significados ao uso das tecnologias. O autor classifica essa relação acrítica dos sujeitos como um nível de consciência ingênua de uso das tecnologias, pautado em argumentos de que a mera inserção destas resulta em “modernização”, “progresso” ou “inovação” (MALAGGI, 2020, p. 58).

Coadunando com a perspectiva apontada por Malaggi (2020) e (re)afirmando a necessidade de uma leitura crítica das tecnologias, Goedert e Arndt (2020, p. 116) afirmam que “a simples presença das tecnologias digitais não promove mudanças no processo educacional. As tecnologias podem potencializar o aprendizado, desde que estas sejam percebidas em suas potencialidades e integradas num planejamento educacional”. Em concordância, Marcon (2020) reitera o papel do professor diante desse contexto, já que recebeu formação técnica, mas não pedagógica. Essa ausência de participação do docente e a falta de capacitação adequada resultam no não reconhecimento do potencial pedagógico das TDR e na subutilização das

tecnologias apenas como forma de transmissão de conhecimento, igualando o ensino remoto ao ensino presencial.

Na mesma perspectiva de Marcon, Malaggi (2020) afirma que “a racionalidade da padronização do ensinar-aprender enquanto *input* (entrada) de informações massivas nas mentes dos educandos, em que se aguarda um *output* (saída) correspondente, mais uma vez é escancarada” (MALAGGI, 2020, p. 67). Segundo o autor, “incluir excluindo” (MALAGGI, 2020, p. 70) refere-se à ideia de que a inclusão das tecnologias, sem uma seriedade política-pedagógica e sem a validação dos potenciais das TDR, não garante ao aluno uma leitura crítica das mídias, reproduzindo aquilo que ele já sabe. Para amenizar a exclusão digital, por exemplo, o Estado de São Paulo, assim como outros estados do Brasil, em parceria com redes de telefonia, garantiu acesso restrito à internet para que os estudantes tivessem contato com os conteúdos das plataformas educacionais. Segundo Malaggi (2020, p. 71) essa inclusão digital está resumida em: “‘dar acesso (precarizado) à internet’. Internet aqui não é um direito público e humano universal, é um paliativo para dar conta de uma dada situação em que se necessita ‘fazer algo’, ‘não parar sob hipótese alguma’, ‘manter o ritmo’”.

Os levantamentos apontados demonstram que, de fato, a simples inclusão de recursos tecnológicos em espaços escolares não basta; o mesmo acontece com a inclusão de suporte/tecnologias assistivas ao público da educação especial sem planejamento e propósito definido. Não há como pensar em uma educação inclusiva se apenas houver o provimento de recursos tecnológicos sem que haja uma organização escolar para atendê-la; é preciso discutir a inclusão em uma perspectiva ampliada, como um projeto de sociedade. Sobre esse assunto, Enicéia Gonçalves Mendes (2017, p. 79) destaca:

A evolução deve, portanto, passar pela criação dessa rede de suportes centrados nas escolas comuns e pelo uso flexível de diferentes tipos e provisões de apoio [...]. A melhoria na qualidade do AEE vai requerer ainda melhoria nas condições de infraestrutura das escolas e dos espaços das salas de recursos multifuncionais (SRM) com mobiliário, professores habilitados, recursos didáticos e pedagógicos adequados.

Mendes aponta que, a falta de serviços especializados e uma abordagem diferenciada para os estudantes com deficiência, transtorno global de desenvolvimento ou superdotação/altas habilidades “é fruto da falta de investimento, de profissionalização e de melhores condições de trabalho para as pessoas que atuam nesses espaços” (MENDES, 2017, p. 81), evidenciando que a extinção dos serviços e recursos de apoio não vão prover uma educação de qualidade, sendo necessário, então, um projeto que amplie o uso das TDR para esses estudantes, de forma que se garanta o acesso ao conhecimento, à participação e à interação deles com as tecnologias.

Essas transformações históricas são permeadas de processos evolutivos e concepções que se modificam ao longo dos anos, por consequência dos hábitos e costumes que são reestabelecidos com a mutação da sociedade. Falando exclusivamente das crianças e a concepção de infância, é muito comum frases do tipo: “hoje em dia as crianças não brincam mais!”, “no meu tempo, a gente brincava na rua; hoje as crianças só ficam no celular ou em frente à televisão!”. Segundo Adriana Hoffmann e Helenice Cassino (2020) as crianças do século XXI já nasceram inseridas em um contexto permeado pelas mídias digitais, então é possível afirmar que a construção da infância está interligada ao seu tempo histórico, que através das mídias, filmes e brinquedos são capazes de moldar, compor referenciais e criar experiências completamente diferenciadas das crianças do século XVIII, por exemplo.

A influência das mídias na vida das crianças, ao contrário do que muitas pessoas pensam, já vem acontecendo há muito tempo, exemplo disso são as televisões que já tinham grande influência na década de 1960. Buckingham (2010, p. 42) já reforçava que “a infância contemporânea está permeada, em alguns sentidos até definida, pela mídia moderna – através da televisão, do vídeo, dos jogos de computador, da Internet, da telefonia móvel, da música [...]”, mas isso não significa que seu início ocorreu no século XXI. E, apesar das crianças e jovens terem muita proximidade com as tecnologias, eles focam sua atenção apenas na utilidade prática e recreativa, sem uma análise crítica das mídias. Buckingham (2010, p. 45, grifo do autor) destaca a aprendizagem informal das crianças e jovens, evidenciando o método de aprender fazendo:

O uso que hoje os jovens fazem dos jogos de computador ou da Internet envolve um leque de processos de aprendizagem informal, em que, com frequência, há uma relação muito democrática entre *professores e aprendizes*. As crianças aprendem a usar a mídia quase sempre pelo método de ensaio erro – por meio da exploração, da experimentação, do jogo e da colaboração com os outros – tanto diretamente quanto em formas virtuais – um elemento essencial do processo. Alguns jogos de computador, por exemplo, envolvem uma extensa série de atividades cognitivas: lembrar, testar hipóteses, prever e usar planos estratégicos.

Hoffmann e Cassino (2020, p. 4) apontam que para o senso comum “a infância está comumente relacionada às ideias de inocência e pureza, por um lado, e de incompletude, imaturidade e não racionalidade, por outro, sendo compreendida como um ‘vir-a-ser’, ser que não está ‘pronto’”. Ainda utilizando a televisão como exemplo, essas concepções transformaram-se:

[...] apontando um descentramento cultural ou uma ruptura com a concepção de cultura baseada na tradição, quando afirma que enquanto a cultura do texto criou uma

separação entre adultos e crianças, a televisão abalou uma ordem estabelecida, já que expõe o mundo para as crianças sem depender de um complexo código de acesso, como nos livros (HOFFMAN; CASSINO, 2020, p. 7).

Ou seja, a televisão permitiu que os jovens adentrassem no mundo dos adultos; ela permitiu o acesso das crianças a assuntos que, durante muitas décadas, foram ocultados delas. Considerando-se, então, o contexto atual, pode-se afirmar que a internet deu maior autonomia para as crianças; autonomia esta que elas não tinham com a televisão. Hoje as crianças podem escolher o que vão assistir, quando, sobre qual assunto e onde quiserem.

A pandemia da covid-19 trouxe transformações relevantes para a educação com a inserção das tecnologias digitais, assim como as tecnologias ressignificaram a concepção de infância no decorrer dos anos. Essa constatação reforça a ideia de que todos estão inseridos em determinado contexto histórico, modificando-o e sendo modificados por ele; os sujeitos são adaptáveis aos estímulos que os cercam e que geram transformações na sociedade.

Mas, afinal: o uso de computadores e acesso à internet garantem a inclusão digital de fato? Mônica Fantin e Gilka Girardello (2009, p. 82) levantam algumas novas problematizações:

Por que incluir? O que significa incluir? A inclusão digital é direito ou necessidade? Em países periféricos a inclusão significa uma possibilidade de desenvolvimento ou um risco de colonização, diluição e apagamento? Se o problema da inclusão também é cultural, o que significa a inclusão enquanto acesso do ponto de vista tecnológico? Que direitos o acesso tecnológico ao computador promove se não for acompanhado de uma alfabetização de múltiplas linguagens? Acessar o computador sem estar alfabetizado é promover seu uso e os direitos nele envolvidos? Enfim, será a inclusão sempre positiva ou boa a priori?

Esses questionamentos nos fazem refletir acerca da inclusão digital, exclusão digital e desigualdade social no Brasil. Nesse contexto, “incluir parece significar oferecer condições materiais (destreza e acesso à Internet) para o manuseio de tecnologias” (FANTIN; GIRARDELLO; 2009, p. 83). Segundo as autoras, “a inclusão digital digna desse nome envolve dimensões sociais, culturais, tecnológicas e intelectuais, a fim de favorecer formas de pertencimento e assegurar a participação efetivas das pessoas na cultura” (FANTIN; GIRARDELLO; 2009, p. 83). Para além disso, deve-se pensar na inclusão como direito à cidadania digital¹⁵ às crianças, não com intenção de que o uso das tecnologias possa torná-las,

¹⁵ Fantin e Girardello (2009, p. 85) definem como “Proposta de mediação que assegure a possibilidade de uma apropriação crítica e criativa das tecnologias, visando à autoria dos sujeitos, sua inserção e participação na cultura”.

um dia, sujeitos-cidadão, mas trabalhar a cidadania dentro da infância. Uma inclusão digital de fato reverte-se, também, em uma inclusão cultural (FANTIN; GIRARDELLO, 2009).

Apesar dos computadores e o acesso à internet serem imprescindíveis, a mídia-educação¹⁶ expande esse leque de recursos, afirmando a necessidade em fazer educação utilizando tecnologias alternativas como vídeo, CD, livro, fotografia, cinema, adaptando esses recursos com a realidade escolar do aluno e o ambiente ao qual está inserido, para que possa construir relações e interagir com os diferentes espaços. Nesse campo, a mídia-educação traz a cidadania como aspecto centralizador (FANTIN, GIRARDELLO, 2009).

Sobre a mídia-educação, Fantin (2011) define: “uma abordagem mais ampla da mídia-educação pode ser entendida a partir de três perspectivas: educar *sobre/para* os meios (perspectiva crítica), *com* os meios (perspectiva instrumental) e *através* dos meios (perspectiva expressivo-produtiva)” (FANTIN, 2011, p. 30, grifo do autor). Em suma, o processo ensino-aprendizagem acontece *através* das mídias, que servem para demonstrar o conteúdo, enquanto um estudo reflexivo *sobre* as mídias também é necessário e acontece de forma paralela. Apesar de ser um campo ainda em desenvolvimento, afirma-se que a mídia-educação classifica o fazer pedagógico sob o viés de “reaproximar cultura, educação e cidadania” (FANTIN, 2011, p. 30).

O conceito de mídia-educação é potente nos estudos relacionados à área, assim como a conceituação de Educação para os Meios torna-se relevante. Para exemplificar, Gómez (2005) problematiza o uso dos meios de comunicação de forma recreativa em primeira instância, colocando a informação de forma secundária. Em geral, atribui-se aos materiais imagéticos e midiáticos uma forma de apoio ao discurso oral e a linguagem escrita, abrandando as possibilidades de aquisição do conhecimento através de recursos digitais. Descrevendo a Educação para os Meios, o autor defende a alfabetização para os meios de comunicação, que não está interligada à alfabetização escrita, mas sim “uma alfabetização crítica ao meio, na qual os elementos fundamentais são a linguagem e os códigos dos meios de comunicação” (GOMÉZ, 2005, p. 18). Para Gómez (1998) a mera inclusão de tecnologias informáticas sem que haja modificação do processo educativo é insuficiente. Todavia, nesse movimento, o foco do processo está mais no ensino do que no aprendizado do aluno. Não haverá inovação “só com a modernização de um único dos seus insumos: os conteúdos transmitidos através dos novos meios e tecnologias usadas” (GOMÉZ, 1999, p. 64). Segundo o autor, as TDR, quando não bem

¹⁶ Mídia-educação, segundo Evelyne Bévort e Maria Luiza Belloni, se refere a “uma formação para a compreensão crítica das mídias, mas também se reconhece o papel potencial das mídias na promoção da expressão criativa e da participação dos cidadãos, pondo em evidência as potencialidades democráticas dos dispositivos técnicos de mídia” (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1087).

aplicadas com os propósitos de inclusão digital, não trazem resultados satisfatórios para a aprendizagem, pois “o tecnicismo de oferta educativa por si só não garante uma melhor educação” (GOMÉZ, 1999, p. 65).

Em concordância, Buckingham (2010, p. 41, grifo do autor) enfatiza: “minha preocupação específica se relaciona à prática da Educação para os Meios: interesse-me mais sobre *o quê e como* devemos ensinar *a respeito da mídia* do que sobre o uso da mídia como material de ensino ou recurso didático (isto é, a mídia educacional)”. Segundo o autor, essa prática é comum no Reino Unido e permite que os estudantes aprendam a analisar a mídia; não mais como meros consumidores, mas também como criadores em potencial.

A escola, historicamente, tem como função social “proporcionar aos jovens, experiências sociais, intelectuais e culturais que eles não teriam sem ela”. (BUCKINGHAM, 2010, p. 51). Ao partirmos dessa premissa, a escola apresenta-se como uma minimizadora nas desigualdades de participação. Quando se fala em análise crítica das mídias, portanto, está relacionado à conscientização sobre aquilo que está por trás do uso instrumental das mídias. Buckingham (2010, p. 52) afirma que “há um acúmulo de conhecimento sobre como a mídia funciona, suas indústrias e sua história, bem como sobre seus usos e efeitos na sociedade”, que precisam ser debatidos e esclarecidos em sala de aula. Por isso, não basta que os jovens participem das mídias, mas que eles sejam também críticos, “desenvolvendo um entendimento mais amplo das dimensões econômicas, sociais e culturais da mídia” (BUCKINGHAM, 2010, p. 53). O autor ainda acentua que a participação efetiva nas mídias não é suficiente, é necessária uma participação crítica. Essa criticidade só será possível quando as oportunidades de compreensão e entendimento das mídias forem difundidas em ambientes escolares.

Saviani (1996) informa que a educação visa o homem, isto é, a promoção do homem e qual tipo de homem deseja-se formar. E, como requisito para formar homens, o educador deve ser um “profundo conhecedor do homem” (SAVIANI, 1996, p. 35). Sob estímulo do espaço e tempo, esse homem se desenvolve e é também influenciado pelo meio cultural. Tratando-se da educação propriamente dita, isto é, promover o homem “significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela” (SAVIANI, 1996, p. 36). Para que ocorra a promoção do homem, então, desenvolve-se uma ação educativa intencional, ou seja, a educação sistematizada, o saber elaborado, promovido diretamente pela escola. O autor, ao discutir sobre a “promoção do homem”, demonstra que a escola, assim como as TDR (que potencializam a participação do usuário, colocando-o em uma posição ativa para criar e recriar), deve aguçar no estudante o interesse em opinar, contestar, debater,

problematizar para, enfim, transformar. Afirma-se, portanto, a necessidade em formar cidadãos conscientes sobre seu papel em sociedade, seja em ambiente virtual ou não.

Paulo Freire (1987) discorre sobre a educação bancária, em que o aluno é visto como um “banco” ao qual o professor “deposita” o conhecimento; trata-se de um processo hierarquizado e vertical, colocando o estudante em uma posição de passividade. A lógica das redes, no entanto, é contrária: a pessoa torna-se sujeito-autor e a escola deve seguir a mesma lógica, através de um modelo horizontal em que professor e aluno possam dialogar e trocar experiências até que o conhecimento seja construído, aí acontece o processo de interatividade, como aponta Lemos (2003), e a promoção do homem, segundo Saviani (1996).

De acordo com Raabe e Ribeiro (2016), uma educação generalizada, que inclua as tecnologias digitais de informação e comunicação, são necessárias dentro das escolas. Os autores contestam a inserção de tecnologias com viés instrumental, sem que haja intencionalidade pedagógica para a educação para os meios, denunciando que:

As escolas, na urgência de seguir as inovações, criaram grandes laboratórios de informática e agora mais recentemente adquiriram *tablets* para que seus alunos possam acompanhar as aulas pelos livros virtuais, nada de novo, ‘só para modernizar mesmo’, nada de modificar a metodologia de ensino, repetindo velhas pedagogias. (RAABE; RIBEIRO, 2016, p. 147).

De acordo com Parzianello (2014, p. 75), educar para as mídias

[...] torna-se uma prática absolutamente relevante nesse cenário, à medida que traz para o cotidiano da escola e da família a alternativa de educar para a realidade com a capacidade de alterá-la e não estando o sujeito fadado a sucumbir à força dos imperativos culturais deterministas e aos empenhos da indústria do consumo.

Embora o debate pareça recente, Parzianello (2014) utiliza o exemplo da televisão, que teve grande força nas gerações dos anos 1980 (e segue até hoje), afirmando que uma alfabetização televisiva já era necessária naquela época, mas as estratégias estavam focadas no professor, na sala de aula e nas formas de aprender, ainda sob a perspectiva de uma pedagogia pautada no professor como protagonista, concebendo ao aluno – ainda – o *status* de “banco” e mero receptor de conteúdo, realidade que permanece, lamentavelmente, em pleno ano de 2022.

Raabe e Ribeiro (2016, p. 149) apontam as contribuições das ciências cognitivas para a compreensão da criança contemporânea, afirmando que “o uso da internet, a leitura ou a escrita de mensagens com o polegar, a consulta à *Wikipedia* ou ao *Facebook*, não ativam os mesmos neurônios nem as mesmas zonas corticais que o uso do livro, do quadro negro e do caderno”. Isso explica a habilidade em processar inúmeros conhecimentos ao mesmo tempo, que difere

das formas como as gerações anteriores lidavam com a aprendizagem. Conforme os autores “esses jovens produzem conhecimento o tempo todo, independentemente da influência de quaisquer adultos” (RAABE; RIBEIRO, 2016, p. 153). Conclui-se, então, que a alfabetização em tecnologia se torna cada vez mais necessária e urgente.

Cecília Von Feilitzen (2014), ao ser entrevistada sobre a educação para os meios, traz algumas informações relevantes para a compreensão do conceito e a necessidade de aplicação em ambiente escolar. Inicialmente, a autora evidencia e exemplifica a importância de uma educação midiática:

No processo de avaliar quais conteúdos midiáticos podem ser ofensivos, prejudiciais, ou oferecer riscos, bem como para avaliar quais são os objetivos por trás dos vários conteúdos apresentados na mídia. Será que esses objetivos levam à desinformação? Mensagens falsas ou veladas? Informações tendenciosas ou excessivamente ideológicas (interesses comerciais, políticos, religiosos)? (FEILITZEN, 2014, p. 16).

É importante criar a consciência de que existem alguns riscos nas redes e é necessário que os usuários estejam cientes sobre isso e saibam utilizar as mídias de maneira responsável. Feilitzen (2014), ao mencionar o quanto a mídia contribui para a construção do conhecimento, informa que as pessoas devem estar atentas também às influências prejudiciais, que tendem a moldar o comportamento dos sujeitos, trazendo alguns exemplos:

Há também muitos riscos, por exemplo, de concepções erradas sobre papéis dos gêneros, idosos, família, minorias étnicas, outras pessoas e países, a guerra e a paz. Os conteúdos da mídia podem contribuir também para o medo e a agressão, e o uso da mídia em si mesmo pode contribuir para, por exemplo, isolamento, negligência com os temas de casa e atividades ao ar livre, transtornos alimentares, obesidade, consumismo e horas inadequadas de sono [...] há também riscos de desinformação online, bullying, assédios, ódio, racismo, conhecer estranhos, roubo de identidade, encontrar imagens de violência e sexo com mais frequência que na mídia tradicional etc. (FEILITZEN, 2014, p. 16).

Vale ressaltar que não é somente a mídia que nos influencia negativamente, mas contribui potencialmente para que isso aconteça em caso de desinformação a respeito de uma educação para os meios. Feilitzen (2014) reforça a importância da participação dos pais durante o processo educativo, fornecendo diálogos acerca dos conteúdos que podem trazer influências negativas. Nessa multiplicação de conhecimento, a escola torna-se uma grande aliada para educar não só as crianças aos meios, mas também as famílias. Essas constatações reforçam a importância de um trabalho colaborativo entre escola e família.

Além disso, os professores precisam ser incluídos digitalmente para conhecer o potencial dos recursos digitais, de forma que oportunizem aos alunos um papel ativo e crítico

diante das redes. Segundo Bonilla (2010), os professores devem possibilitar aos alunos uma perspectiva digital de “produção de conteúdos, da colaboração, da autoria e co-autoria [sic]” (2010, p. 3), isto é, transformá-los em produtores de conhecimento e tirá-los de uma posição de reprodução passiva, tornando-os sujeitos ativos capazes de “gerar as transformações necessárias às suas demandas sociais, culturais e políticas” (BONILLA, 2010, p. 3). Sobre esse assunto, Marcon (2015, p. 47) afirma que a educação, sob os conceitos da inclusão digital, significa “exceder a perspectiva de formação para o mercado de trabalho, fomentando espaços que promovam criatividade, a autoria e a produção de cultura e de conhecimentos”. Na intenção de enfraquecer o modelo de reprodução e consumo, Marcon (2015, p. 52) argumenta que a inclusão digital “pressupõe movimentos coletivos descentralizados, nos quais cada sujeito é potencialmente um nó que pode inferir, transformar e dar novas perspectivas para o fluxo de rede”.

Nesse aspecto, de acordo Bonilla e Pretto (2015, p. 512), há uma dicotomia: “enquanto esses professores são preparados para transmitir informações, os alunos, permanentemente conectados, acessam as informações em tempo real”. Bonilla (2004, p. 1) aponta que a inclusão digital, a partir desse prisma,

[...] implica em políticas públicas que invistam efetivamente na capacitação de professores, oportunizando lhes condições para questionar, produzir, decidir, transformar, participar da dinâmica social em todas as suas instâncias, bem como trabalhar com seus alunos nessa perspectiva.

A educação, quando os propósitos não estão alinhados com os processos de inclusão digital, está fadada ao fracasso, pois desconsidera a realidade dos estudantes e dos professores. Surge então a necessidade de capacitação dos profissionais da educação, já que “a inserção desses recursos no processo de ensino-aprendizagem requer conhecimento tecnológico por parte dos professores, além do reconhecimento de suas possibilidades e potencialidades pedagógicas” (GOEDERT; ARNDT; 2020, p. 112). Diante dessas considerações, é imprescindível conhecer bem as tecnologias, isto é, compreender suas potencialidades e trabalhar na perspectiva de sua apropriação pedagógica. Sobre o assunto, Bonilla e Pretto (2015, p. 511) afirmam que “percebe-se ainda muito forte na escola concepções de educação próprias do modelo cartesiano, linear, desvinculado das linguagens presentes na sociedade”.

Segundo Bonilla (2010), com o lançamento do “Livro Verde – Sociedade da Informação no Brasil” no ano de 2000, potencializou-se os debates sobre inclusão digital no Brasil na agenda política – embora ainda que o termo “inclusão digital” não fosse mencionado. Bonilla

e Oliveira (2011) apontam que a iniciativa partiu das desigualdades de acesso às tecnologias e uma realidade social excludente, movendo ações para minimizar o que chamavam de “exclusão digital”. De acordo os autores, inclusão digital não deveria estar atrelada somente ao treinamento de pessoas para utilização de recursos tecnológicos, nem oferecer acesso a todos, nem a promessa de minimizar a pobreza ou garantia de melhor emprego: a conceituação é muito mais ampla e complexa. Teixeira (2005, p. 31) argumenta que a inclusão digital deve estar pautada

[...] numa perspectiva que considere processos de interação, de construção de identidade, de ampliação da cultura e de valorização da diversidade, para, a partir de uma postura de criação de conteúdos próprios e de exercício da cidadania, possibilitar a quebra do ciclo de produção, consumo e dependência tecnocultural.

A inclusão digital, então, não deve estar concentrada em um processo de instrumentalização e subutilização das tecnologias. Marcon (2015, p. 52) defende que “a interatividade, a inteligência coletiva, a diversidade e a necessidade de assumir-se como sujeito protagonista e produtor de conteúdos potencializa o exercício da cidadania na rede e invalida o modelo de reprodução e consumo”.

Lemos e Costa (2005, p. 6) trazem considerações importantes sobre a inclusão digital, evidenciando que “a falta de capacidade técnica, social, cultural, intelectual e econômica de acesso às novas tecnologias e aos desafios da sociedade da informação. Essa incapacidade não deve ser vista de forma meramente técnica ou econômica, mas também cognitiva e social”.

A inclusão digital, conforme Bonilla e Oliveira (2011, p. 34), é compreendido como “uma nova e mirabolante solução para quase todos os entraves da sociedade contemporânea: pobreza, desigualdade social, carências educacionais, injustiça social, desemprego, violência, criminalidade, entre outros”. Ainda segundo as autoras, o conceito também é utilizado como facilitador para a geração de emprego e renda, quando sabemos que os processos de desemprego são muito mais amplos e complexos do que a mera falta de conhecimentos tecnológicos. De acordo Lemos (2003, n. p.), são os chamados “dogmas da inclusão digital”. Outra peculiaridade atribuída à inclusão digital está relacionada em fornecer internet sem propósito aos mais variados públicos, evidenciando a cultura de consumo. Bonilla (2004, p. 43) critica a ideia de que a inclusão digital esteja interligada somente ao consumo, afirmando que é necessário “oportunizar condições para que os sujeitos sejam capazes de participar, questionar, produzir, decidir, transformar, tornando-se parte integrante da dinâmica social, em todas as suas instâncias”. Dessa forma, o sujeito deixa de ser um consumidor, que age passivamente e torna-

se participante ativo desse processo e assume um olhar crítico diante do assunto. Bonilla e Oliveira (2011, p. 36) problematizam a ineficiência dos programas sociais quando os conceitos não são compreendidos adequadamente:

O modelo padrão de disseminação dos centros públicos de acesso às tecnologias digitais (telecentros ou infocentros) parece ser a principal estratégia para realizar a inclusão digital, especialmente em países como o Brasil, onde a maior parte da população não dispõe de recursos para a aquisição privada da tecnologia. Parecem ser ações significativas que mobilizam grandes investimentos e esforços, provocam movimentos e fluxos, mas os resultados e as consequências ainda são pouco avaliados, em especial quanto aos seus aspectos qualitativos, sociais e políticos. Sabemos, pela pesquisa TIC domicílios e usuários 2009 (CGI.br, 2010), que apenas 4% dos usuários de internet no Brasil utilizam os centros públicos de acesso gratuito, enquanto 45% dos internautas utilizam os centros públicos de acesso pago. Por que razão os centros pagos são muito mais procurados que os gratuitos? Seria pela maior liberdade de ação oferecida nos centros pagos e o excesso de controle nos centros gratuitos?

Segundo Marcon (2015, p. 100), a inclusão digital “pressupõe o empoderamento das tecnologias, a garantia à equidade social e à valorização da diversidade, suprimindo necessidades individuais e coletivas, visando à transformação das próprias condições de existência e o exercício da cidadania na rede”, fortalecendo a ideia de que o sujeito nas redes deve assumir um papel ativo na construção e produção do conhecimento e da cultura. De acordo com a autora, a inclusão digital perpassa por três eixos: 1) Apropriação/Fluência/Empoderamento Tecnológico; 2) Produção/Autoria individual/coletiva de conhecimento e de cultura; 3) Exercício da cidadania na rede. Neste trabalho, destaca-se o segundo eixo, a saber: “compreende os sujeitos como autores e produtores ativos de conhecimento e de cultura. As tecnologias digitais de rede potencializam a vivência de processos comunicacionais interativos, autorais e colaborativos” (MARCON, 2015, p. 101). Nesse eixo, o sujeito está permitido a interagir, participar e se expressar livremente, criando possibilidades para apropriação crítica e criativa das TDR, podendo “criar, produzir e compartilhar informações, conhecimentos e cultura” (MARCON, 2015, p. 101).

Estamos diante de uma geração de crianças imersas em um contexto tecnológico de grande representatividade, que recebem pouca ou nenhuma orientação sobre o uso consciente das mídias digitais. Entretanto, a escola ainda não introduz processos de inclusão digital aos estudantes, tampouco à família. Essa falta de supervisão ou orientação resulta no uso descontrolado das redes, isto é, a utilização de forma irresponsável, visto que as informações contidas em ambientes virtuais são repletas de *fake news*, fenômeno que tem causado grande impacto na sociedade e, conseqüentemente, no comportamento das pessoas. Por isso, na

subseção seguinte, serão discutidos os aspectos que englobam as *fake news*, na intenção de conceituar essa questão e dialogar com os autores que abordaram a temática.

3.4 SOBRE AS *FAKE NEWS*

As *fake news* têm ganhado notoriedade no cenário atual e trazido prejuízos de desinformação para a sociedade. De acordo com Müller e Souza (2020), a propagação de notícias falsas sempre existiu, porém a ação nunca trouxe um resultado tão negativo quanto nas eleições de 2018, principalmente no Brasil. Dessa forma, é possível afirmar que, ao contrário das propagações de informações enganosas no passado, atualmente as *fake news* possuem papel intencional de desinformar para atingir um objetivo específico. Fazendo uso das mídias digitais para disseminação de conteúdos falsos, há certo tipo de planejamento sistemático com o propósito de atingir um público específico, induzindo ao erro e evidenciando ideologias. Para Caroline Delmazo e Valente (2018), o alcance é o que diferencia um conteúdo falso de uma *fake news*: precisa-se mobilizar um grande público.

O interesse pelo tema é recente, conforme aponta Gelfert (2018). A partir da vitória presidencial em 2016 do Reverendo do Brexit no Reino Unido e de Donald Trump nos Estados Unidos, estudos e pesquisas sobre as *fake news* entraram em destaque, com a justificativa de que a propagação de notícias falsas tenha desempenhado um papel importante nas eleições políticas desse período. Essa “onda” de informações falsas para prejudicar algum candidato teve predominância também no Brasil no ano de 2017.

Quandt *et al.* (2019, p. 1) mencionam que o influente Dicionário Collins consagrou o termo como “palavra do ano de 2017” devido à notoriedade do vocábulo em âmbito nacional e internacional. Os autores reforçam a necessidade em diferenciar que “erros de jornalistas ou políticos, rumores ou conspirações” (QUANDT *et al.*, 2019, p. 1), de forma isolada, não podem ser considerados *fake news*. Já a palavra *Post-Truth*, traduzida como ‘pós-verdade’ – que se relaciona diretamente com as *fake news* – foi eleita a “palavra do ano em 2016” pelo Dicionário de Oxford (PAULA; SILVA, 2018). Allcott e Gentzkow (2017, p. 213) definem as *fake news* como “artigos de notícias que são intencionalmente e comprovadamente falsos e podem enganar os leitores” e “artigos que se originam em sites satíricos, mas que podem ser mal interpretados”.

Santaella (2022) atesta que, de acordo com os jornalistas, o termo adequado seria desinformação, pois se é *fake* (como sugere o termo), não há como ser notícia. Nesse aspecto, a autora reforça a importância do profissional de jornalismo, aquele que tem o direito e dever

de propagar informações baseadas na verdade factual, que está relacionada a um discurso referente a algo verificável e, portanto, comprovável por evidências. O fenômeno das *fake news* ganhou espaço a partir do momento em que as pessoas acreditaram que poderiam transmitir e propagar notícias não verificadas, principalmente pela facilidade em que elas se propagam nas redes sociais.

É importante, nesse contexto, descrever a diferença entre pós-verdade e *fake news*. De acordo com Lorena Tavares de Paula e Silva (2018, p. 4), a pós-verdade tem como objetivo “desorientar o leitor no seu processo de formulação de conhecimento e formação de opinião”, enquanto as *fake news* “buscam evocar os sentimentos do leitor e com frequência fabricar uma revolta relativa à entidade/pessoa que está sendo deslegitimada”. Essa desinformação em massa em uma sociedade *online* ocorre pela falta de questionamento crítico, conforme aponta Paula e Silva (2018, p. 18) ao retratar que “devem-se considerar estruturas que auxiliem no combate a esses instrumentos de desinformação e alienação”. Com isso, surge a urgência em aplicar os processos da inclusão digital e fortalecer a necessidade de comprovar a veracidade das informações encontradas em rede.

Weinberger (2004 *apud* Wilke 2021, p. 16) define a troca informacional na sociedade como efeito *câmara de eco*, afirmando que “espaços da internet onde pessoas com afinidades similares tendem a ouvir apenas àqueles que já concordam com elas”. A autora reforça que uma *fake news*, mesmo compartilhada conscientemente como *fake news*, quando justapõe um ideal individual, é disseminada sem a menor responsabilidade para confundir àqueles que não têm opinião formada sobre o assunto, gerando um “eco” de informações sem fundamentos. Santaella (2018, n. p.), atribuindo como “bolhas informacionais” essa disseminação em massa de conteúdos inverídicos, afirma que:

As bolhas são constituídas por pessoas que possuem a mesma visão de mundo, valores similares e senso de humor em idêntica sintonia. Isso se constitui em um ambiente ideal para a proliferação de memes e de trollagem, esta última uma espécie de trote que visa levar as pessoas a tomarem a sério uma brincadeira enganadora até o ponto de se sentirem lesadas, quando se comprova a funcionalidade da trollagem. Esses tipos de humor com propósito de enganar são peças fáceis para se tornarem virais, especialmente porque empregam como coadjuvantes imagens, legendas e chamadas sensacionalistas.

Lemos (2021, p. 115) argumenta que uma *fake news* é definida pela ausência de uma “cadeia de referência sólida”, que está relacionada aos meios para checagem da verdade, como a ciência e o jornalismo, que são necessárias comprovações, testemunhos, dados, entre outros. Ao contrário das cadeias de referência que podem ser facilmente comprovadas, as *fake news*

são guiadas pelo dogma ou pela fé, sendo facilmente destruídas quando as informações são checadas a fundo. A questão maior e mais preocupante está entre os sujeitos que não veem necessidade em checar a veracidade dessas informações. O autor, sob esse aspecto, afirma que isso ocorre “porque a forma de circulação nas redes sociais não se dá pela razão (sujeito racional que vai verificar se a notícia é mesmo verdadeira, que vai checar os rastros apresentados), mas pela adesão religiosa a ídolos ou a guias” (LEMOS, 2021, p. 116). Para reforçar, o autor complementa que as pessoas “principalmente no WhatsApp, não querem checar nada, apenas reforçar estereótipos, ideologias e visões de mundo. Nessas bolhas, as fontes importam pouco” (LEMOS, 2021, p. 116).

Santaella (2022) explana sobre as crenças da sociedade. É comum ter-se crenças, principalmente quando elas estão relacionadas a uma conclusão da ciência que envolve algum conhecimento. Para exemplificar, a autora traz o fato de que a Terra é redonda. Em contrapartida, existem crenças baseadas em ‘achismos’ ou, ainda, porque agrada a maneira como se vê e se relaciona com o mundo, sem ter ligação com ciência ou com o conhecimento, isto é, sem nenhuma comprovação científica. Nessa lógica e a partir das crenças, as pessoas se sentem no direito de transmitir e propagar informações nas redes de forma acelerada, despreocupada e irresponsável, somente para disseminar conteúdos que vão ao encontro de seus interesses pessoais.

Santaella (2022) assemelha esse fato a um fenômeno denominado ‘homofilia’ da área da biologia, que significa ‘gostar do mesmo’. Nas redes, pode ser compreendido como a tendência dos seres humanos em compartilhar suas crenças e de acreditar naquilo que querem ouvir. Não há argumentação racional, nem mesmo evidências comprobatórias que possam ser mais fortes do que o poder da crença, seja em uma ideia, religião, afinidade política, futebol e afins. Hoje essas crenças estão potencializadas pelo papel de coadjuvantes invisíveis pelos algoritmos de inteligência artificial e ao público que, por alguma razão muito particular, disseminam essas informações. Partindo dessa dialética, Valéria Cristina Lopes Wilke (2021, p. 17, grifo do autor) afirma:

Esse fato tem contribuído para o aprisionamento em bolhas que podem repercutir também conteúdos que intoxicam, como, por exemplo, os preconceitos sociais e ideológicos. Se viver nas bolhas informacionais é experimentar a conectividade dos "iguais" sempre prontos a darem os *likes/dislikes* e a ecoarem as opiniões compartilhadas, elas funcionam, em contrapartida, como bolhas de realidade que isolam os participantes (os usuários) nas mesmas opiniões e concepções e evitam que suas concepções e preconceitos sejam contestados e criticados.

Ainda citando Santaella (2022), ao mencionar o filósofo Peirce, a maneira como se pensa guiam as ações, isso justifica a razão pela qual as pessoas são movidas a postar *fake news*: porque agem de acordo com aquilo que creem. A autora propõe uma mudança de hábitos para gerar transformações significativas, utilizando o método científico como ingrediente fundamental para esse fim.

Para minimizar esse problema, Lemos (2021) aponta quatro possibilidades: a) ações educacionais; b) ações técnicas; c) ações jurídicas; d) quebra das cadeias de financiamento. O primeiro item está relacionado com a conscientização sobre a importância de checar as informações recebidas antes do compartilhamento. O segundo item, aliados às ações de checagem e com suporte da ação educativa, busca promover a validação do conteúdo e sua comprovação, elaborando iniciativas de verificação e eliminação de perfis criados com esse propósito. O terceiro item está relacionado às ações jurídicas em combate às *fake news*, trazendo como exemplo o Projeto de Lei n.º 2.630/2020¹⁷, que objetivem criar medidas de combate à disseminação de conteúdo falso na internet. O quarto item está relacionado a ações que visem conscientizar os veículos de comunicação, como a iniciativa criada pelo *Sleeping Giants*¹⁸ ('gigantes adormecidos', tradução nossa) nos Estados Unidos e agora no Brasil.

A primeira possibilidade, apontada por Lemos (2021), está relacionada à ação educativa. É incontestável que a escola deve ter papel primordial de conscientizar as crianças acerca das *fake news*, visto que a maioria das crianças faz uso diariamente dos recursos digitais, muitas vezes sem supervisão familiar. Para reduzir esse problema e corroborar com a proposta do autor, a próxima seção descreverá as etapas para a produção de um vídeo educativo sobre o assunto. Serão trazidas as abordagens metodológicas, técnica de análise de dados, observação sistemática e demais procedimentos pertinentes para conduzir a pesquisa.

¹⁷ Institui a Lei Brasileira de Liberdade, Responsabilidade e Transparência na Internet.

¹⁸ Movimento de consumidores contra o financiamento do discurso de ódio e das *fake news*. Informações disponíveis em: <https://sleepinggiantbrasil.com/>. Acesso em: 23 maio 2022.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção apresentará os encaminhamentos necessários para o desenvolvimento da pesquisa, assim como as discussões entre os teóricos que fortalecem e justificam as escolhas metodológicas na presente dissertação.

Na subseção “Revisão narrativa da literatura”, buscou-se trazer as teses e dissertações que fazem algum tipo de relação com pesquisa. A seguir, em “A entrevista e a coleta de dados”, apresentou-se os dados necessários relacionados à entrevista presencial e os partícipes da pesquisa. Em “Observação sistemática”, apresentou-se a técnica escolhida para análise dos vídeos selecionados após a entrevista. No item “Encaminhamentos metodológicos”, apresentaram-se as etapas da pesquisa em ordem cronológica dos acontecimentos. Por fim, a “Análise de dados” apresentou as etapas para o desenvolvimento de dados da entrevista.

4.1 REVISÃO NARRATIVA DA LITERATURA

Com o intuito de trazer dados pertinentes à realização da pesquisa e conhecer as produções científicas adjacentes ao tema do estudo, foi realizada uma Revisão Narrativa da Literatura na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), considerando o período de janeiro de 2011 a dezembro de 2020. Esse período justifica-se pela necessidade de concentração em pesquisas recentes, para que haja proximidade entre os conteúdos da atual pesquisa, principalmente tratando-se das tecnologias digitais, visto que essas estão em constantes transformações. Nesta parte da pesquisa tivemos o objetivo único de verificar a quantidade de trabalhos desenvolvidos com temáticas semelhantes e se eles contribuem ou não para o enriquecimento teórico do atual projeto.

Cordeiro *et al.* (2007, p. 429) definem a Revisão Narrativa da seguinte forma:

A revisão da literatura narrativa ou tradicional, quando comparada à revisão sistemática, apresenta uma temática mais aberta; dificilmente parte de uma questão específica bem definida, não exigindo um protocolo rígido para sua confecção; a busca das fontes não é pré-determinada e específica, sendo frequentemente menos abrangente. A seleção dos artigos é arbitrária, provendo o autor de informações sujeitas a viés de seleção, com grande interferência da percepção subjetiva.

Dessa forma, a Revisão Narrativa dispensa investigações aprofundadas sobre os assuntos pesquisados. Na presente pesquisa, a Revisão Narrativa foi realizada com a finalidade

de conhecer quais trabalhos com a mesma temática já foram produzidos na academia, sem necessidade de uma análise criteriosa e sem a intenção de avaliar a qualidade deles.

Para realização da pesquisa, foram utilizados os seguintes descritores: “Autismo AND mídias”: onze resultados; “Autismo AND mídias digitais”: nenhum resultado; “Autismo AND YouTube”: um resultado; “Autismo AND YouTube AND educação”: um resultado (a mesma pesquisa encontrada com o descritor anterior); “autismo AND fake news”: nenhum resultado; “YouTube AND fake news”: um resultado. O objetivo foi investigar as produções científicas que relacionam o autismo com uso das mídias digitais. As doze pesquisas encontram-se no Quadro 1, que apresenta título, ano de publicação, autor, instituição e tipo de pesquisa.

Vale destacar que a verificação do estado da arte decorrente da Revisão Narrativa teve como intuito dar suporte à fundamentação teórica da atual pesquisa. Em seguida, serão discutidos os métodos empíricos para realização do trabalho.

Quadro 1 – Revisão Narrativa da Literatura¹

	TÍTULO	ANO	AUTOR/INSTITUIÇÃO	DOCUMENTO
1	Desenvolvimento de infográfico animado sobre transtorno do espectro autista.	2020	MAIA, Elisa Maria Bezerra. Universidade Estadual do Oeste do Paraná.	Dissertação.
2	Aumento na taxa de diagnóstico genético dos pacientes a partir da identificação de CNVs, por CMA, envolvendo genes implicados com a manifestação clínica da deficiência intelectual.	2019	PINTO, Irene Plaza. Universidade Federal de Goiás.	Tese.
3	Não Existe Mãe-Geladeira Uma análise feminista da construção do ativismo de mães de autistas no Brasil (1940-2019).	2019	LOPES, Bruna Alves. Universidade Estadual de Ponta Grossa.	Tese.
4	Intelectuais de extrema-direita e negacionismo do holocausto: o caso do <i>Institute for Historical Review</i> (IHR).	2019	MAGALHÃES, Luiz Paulo de Araújo. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissertação.
5	O Autismo e o cotidiano de trabalho na estratégia de saúde da família: uma escuta dos profissionais.	2018	ARAÚJO, Ana Ramyres Andrade de. Universidade Federal do Ceará.	Dissertação.
6	Conhecendo as deficiências para ensinar física: uma proposta baseada na CAA.	2018	DIAS, Ana Carolina Lucena. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.	Dissertação.
7	<i>Insight</i> e transtorno de Asperger.	2017	GUIMARÃES, Carolina Borba Vilar. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.	Dissertação.
8	Do organismo ao corpo: um estudo sobre a representação do autismo nos meios de comunicação.	2017	FERRARESI, Vanessa. Universidade de São Paulo.	Dissertação.
9	Autismo, sintoma do contemporâneo: Entre políticas, conceitos e experiências.	2017	MELO, Cleber Henrique. Universidade Federal de São Paulo.	Dissertação.

	TÍTULO	ANO	AUTOR/INSTITUIÇÃO	DOCUMENTO
10	Transtornos do espectro do autismo, estratégia saúde da família e tecnologias de cuidado na rede SUS.	2016	SILVA, Lucas Silveira da. Universidade Federal do Ceará.	Dissertação.
11	Interpretação de textos, com figuras de linguagem em sua composição, por alunos do ensino fundamental com transtornos do espectro do autismo.	2014	GONÇALES, Andressa Liberato. Universidade Presbiteriana Mackenzie.	Dissertação.
12	Papel dos receptores 5-HT1A no equilíbrio hidroeletrólítico, respostas neuroendócrinas e avaliação comportamental em ratas ovariectomizadas: influência do estrógeno. 2013.	2013	FONSECA, Fabricia Viana. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.	Tese.
13	Aprendizagem por exclusão em indivíduo com diferentes perfis de desenvolvimento.	2013	LANGSDORFF, Luiza Augusta de Oliveira Costa. Universidade Federal de São Carlos.	Dissertação.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

¹Nota: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); período da pesquisa: 2011 até 2020; data de pesquisa: 28/06/2021; descritores: autismo, mídias, *YouTube*, Fake News.

Para verificar a pertinência e as contribuições dos resultados da busca, foram realizadas leituras do resumo, introdução e conclusão de cada pesquisa. O objetivo, a metodologia e a conclusão dos trabalhos são descritos a seguir, relacionando suas contribuições para a presente dissertação.

A pesquisa de Maia (2020), intitulada “Desenvolvimento de infográfico animado sobre transtorno do espectro autista” teve como objetivo a criação de vídeos, postados na plataforma *YouTube*, com o intuito de divulgar conteúdo seguro para as pessoas interessadas sobre o assunto. O desenvolvimento metodológico foi a criação dos vídeos em três fases: concepção, execução e acabamento. Os resultados foram vídeos com textos, imagens e áudios, direcionados ao público leigo em geral; famílias de autistas; profissionais de diversas áreas que necessitem de conhecimento sobre o tema. Apesar de estar relacionada ao *YouTube*, a pesquisa não associa o uso da plataforma a crianças autistas; trata-se do planejamento e execução de vídeos, postados na plataforma, para divulgação de conteúdos acerca do autismo. O *YouTube*, nesse caso, mostra-se como uma importante ferramenta para informação e disseminação de conhecimento sobre o tema. Em suma, o trabalho não agrega novas informações ao estudo proposto.

A pesquisa de Pinto (2019), intitulada “Aumento na taxa de diagnóstico genético dos pacientes a partir da identificação de Variação dos Números de Cópias (CNVs), por Análise Cromossômica por Microarranjo (CMA), envolvendo genes implicados com a manifestação clínica da deficiência intelectual”, trata-se de estudos na área da Biotecnologia e de pessoas com deficiência intelectual, mencionando o termo autista duas vezes e autismo oito vezes. Esse estudo não abrange a área de conhecimento nem a temática da presente pesquisa.

A pesquisa de Lopes (2019), intitulada “Não existe mãe-geladeira: uma análise feminista da construção do ativismo de mães de autistas no Brasil (1940-2019)”, constrói-se a partir de uma análise entre os anos de 1940 e 2010. A tese teve como objetivo historicizar a luta das mães de crianças autistas no decorrer das décadas. Segundo dados, as mídias começaram a difundir assuntos relacionados ao autismo somente em 1980. O trabalho busca relacionar o sentimento de culpa trazido pela mãe-geladeira¹⁹ e um novo exercício da maternidade: a mãe ativista. A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica e documental. O resultado da pesquisa mostra que as mães eram culpabilizadas, enquanto cientistas, psicanalistas e intelectuais, e “não assumiam responsabilidades e as carências de seus conhecimentos” (LOPES, 2019, p. 258). Em 1980, com a difusão do assunto nas mídias, as primeiras associações de mães e pais de autistas foram criadas e, a partir disso, aquelas que antes não tinham voz e participação ativa nas tomadas de decisões, passaram a contribuir ativamente em sociedade. A mídia é trazida como uma tecnologia que potencializa a construção do conhecimento, podendo ressignificar conceitos e trazer novas fontes de informação. Assim sendo, afirma-se que a pesquisa não faz relação direta com o tema proposto.

A pesquisa de Magalhães (2019), intitulada “Intelectuais de extrema-direita e negacionismo do holocausto: o caso do *Institute for Historical Review* (IHR)” teve como objetivo “demonstrar como as práticas negacionistas fazem sentido no e sobre o mundo através de uma organização particular, o *Institute for Historical Review*” (MAGALHÃES, 2019, p. 5). Para realizar a pesquisa, o autor recorreu a documentos bibliográficos e documentais sugerindo que “a organização era instituída porque instituíam práticas e relações através das quais representações sobre o passado eram transformadas em objetos de luta pela transformação das fronteiras do mundo social” (MAGALHÃES, 2019, p. 5). O *YouTube* aparece no trabalho como fonte de pesquisa para composição da fundamentação teórica; o termo *fake news* aparece somente nas referências bibliográficas dos documentos consultados. Sendo assim, o trabalho não agrega diretamente informações para a atual pesquisa.

A pesquisa de Araújo (2018), intitulada “O autismo e o cotidiano de trabalho na estratégia de saúde da família: uma escuta dos profissionais” teve como objetivo problematizar a forma como o autismo tem sido explorado pelas mídias, que trazem equívocos e diagnósticos apressados. A pesquisa procura, ainda, fortalecer o vínculo público com as famílias para diagnóstico, sem que a família precise recorrer ao sistema privado. A metodologia utilizada foi

¹⁹ Rótulo psicanalista utilizado no passado para nomear a mãe de crianças autistas, que eram responsáveis pela condição do filho por serem afetivamente frias. De acordo com Lopes (2017, p. 3), “A ‘teoria da mãe-geladeira’, a qual responsabiliza as mães pelo surgimento do autismo em seus filhos.”.

entrevista semiestruturada. O resultado da pesquisa apontou para “uma necessidade de espaços para educação permanente sobre o autismo e a saúde mental em geral para os profissionais da atenção básica, solicitados, sobretudo, pelas agentes comunitárias de saúde, bem como a ausência ou a pequena referência sobre o autismo nos cursos superiores” (ARAÚJO, 2018, p. 6). A pesquisadora problematiza a difusão de informações errôneas ou incompletas sobre o autismo nas mídias digitais, que fortalecem o preconceito e a desinformação da sociedade. Conclui-se que trabalho de Araújo não estabelece relações com esta pesquisa.

A pesquisa de Dias (2018), intitulada “Conhecendo as deficiências para ensinar física: uma proposta baseada na CAA”, partiu de um contexto em que pessoas autistas, com paralisia cerebral e síndrome de Down não tinham acesso ao conteúdo curricular de forma adequada, e que chegavam ao Ensino Médio sem as noções básicas para compreender os conceitos da física. Com o intuito de incluir os temas da física, a pesquisadora propôs o uso de uma prancha de comunicação com os temas da eletricidade, para que os alunos compreendessem os conceitos. O resultado da pesquisa foi positivo, pois os alunos com as deficiências citadas puderam compreender os conceitos utilizando material adaptado. A pesquisadora traz as tecnologias educacionais facilitadoras para se trabalhar em sala de aula com alunos com deficiência: comunicação alternativa; comunicação como elemento de construção do conhecimento; sistema de símbolos e gráficos; sistema *bliss*; sistema *Pictogram Ideogram Communication* (PIC); sistema *Picture Communication Symbols* (PCS); sistema *Picture Exchange Communication System* (PECS). O trabalho não estabelece relação direta com a atual pesquisa.

A pesquisa de Guimarães (2017), intitulada “*Insight* e transtorno de Asperger”, teve como objetivo analisar como as pessoas com Transtorno de Asperger (TA) compreendem a sua deficiência, a partir de uma análise subjetiva com cinco pessoas diagnosticadas com TA. A metodologia utilizada foi uma proposta de escrita de uma narrativa com tema central “como é ser Asperger”. O resultado foi que, ao definir suas condições de deficiência, aspectos midiáticos e discursos científicos sobre o diagnóstico foram identificados, isto é, ao propor uma autoavaliação sobre suas condições, os sujeitos entrevistados pautaram-se nas informações disponibilizadas pelas mídias, o que justifica a potencialidade das tecnologias digitais em ditar o ser autista, sem levar em conta as individualidades e particularidades de cada pessoa, que também acaba se reconhecendo da forma como é amplamente divulgado. O referido trabalho não estabelece relação direta com a atual pesquisa.

A pesquisa de Ferraresi (2017, p. 1), intitulada “Do organismo ao corpo: um estudo sobre a representação do autismo nos meios de comunicação”, teve como objetivo “investigar as relações entre os meios de comunicação, o capitalismo e a difusão de um discurso a respeito

do autismo que o concebe como um cérebro anômalo”. A metodologia utilizada para interpretar como o corpo dos autistas é apresentado nos meios de comunicação foi uma análise documental de reportagens publicadas ao grande público. A pesquisa foi pautada nos estudos da Psicanálise. O resultado da pesquisa foi a evidência de que os autistas são estigmatizados nos meios de comunicação como anormais diante de um protótipo ideal de corpo e criança. A dissertação traz interpretações e leituras em revistas digitais, denunciando como o autismo é representado pelos meios de comunicação, sempre pautados em padrões de normalidade. Reforça ainda o poder persuasivo das mídias para a formação de opinião a respeito de determinado assunto. Apesar de trazer contribuições para compreender a razão pela qual os estigmas relacionados ao autismo são difundidos, a pesquisa não apresenta relação direta com a presente dissertação.

A pesquisa de Melo (2017, p. 7), intitulada “Autismo, sintonia do contemporâneo: entre políticas, conceitos e experiências”, teve como objetivo “acompanhar e problematizar apostas na clínica com autistas em dois equipamentos públicos de saúde mental na cidade de São Paulo”. Para realizar a pesquisa, foram efetivadas oito entrevistas semiestruturadas “com profissionais e com pais em ambos os equipamentos, além das narrativas dos encontros que se deram antes e durante a pesquisa, uma tentativa de imersão na experiência e na constituição da realidade dos acompanhados” (MELO, 2017, p. 7). O autor – terapeuta ocupacional atuante em instituições de saúde mental em São Paulo –, embora não utilize o termo modelo social da deficiência, opõe-se ao modelo biomédico ou individual, assemelhando o laudo médico à expressão ‘carimbo’: “Na saúde, tais ações têm se repetido, e aos equipamentos públicos chegam cada vez mais crianças, adolescentes ou jovens já carimbados. Não exclusivamente no sentido médico, mas sobretudo social ou moral, ainda que esses sentidos coexistam e se misturem” (MELO, 2017, p. 43). A dissertação problematiza a busca pela “semelhança” das pessoas autistas e a frenética busca por resultados positivos (torná-lo apto; aprender algo; comportar-se de forma diferenciada), enquanto o “agir inato” é ignorado (MELO, 2017, p. 83). Através das entrevistas, o autor evidenciou o quanto o laudo médico ainda é predominante para descrever a pessoa com autismo. Nesse sentido, mostrou-se contrário à padronização no atendimento a partir do diagnóstico, alertando que “é preciso pensar criança por criança, adolescente por adolescente, adulto por adulto antes de se pensar em uma técnica específica” (MELO, 2017, p. 100). O estudo de Melo contribui para a atual pesquisa, visto a importância do modelo social da deficiência em diferentes áreas de conhecimento, não somente no campo da educação.

A pesquisa de Silva (2016), intitulada “Transtornos do espectro do autismo, estratégia saúde da família e tecnologias de cuidado na rede SUS”, teve como objetivo “analisar os

documentos oficiais e normativos do Ministério da Saúde relacionados às tecnologias de cuidado, recursos terapêuticos e diagnósticos ofertados na Rede SUS às pessoas com TEA e se é possível nesse contexto uma articulação com a Estratégia Saúde da Família (ESF)” (SILVA, 2016, p. 8). A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica e documental de abordagem qualitativa: “Para análise de dados, o estudo lança mão da Análise de Discurso francesa que consiste na reflexão sobre as condições de produção e apreensão da significação de textos produzidos nos mais diferentes contextos” (SILVA, 2016, p. 8). Ao analisar o trabalho, notou-se que ele não estabelece relações com esta pesquisa.

O resultado da pesquisa é a evidência de que a Rede SUS, em relação ao cuidado com as crianças autistas e ao uso das Tecnologias existentes, baseia-se numa suposta reabilitação. A pesquisa de Silva comprova que, assim como na área da educação, profissionais da área da saúde também priorizam a normatização e a reabilitação com base em um modelo padrão de existência. O trabalho não estabelece relação direta com a atual pesquisa.

A pesquisa de Gonçalves (2014), intitulada “Interpretação de textos, com figuras de linguagem em sua composição, por alunos do ensino fundamental com transtornos do espectro do autismo”, teve como objetivo analisar a compreensão das figuras de linguagens em alunos com TEA do Ensino Fundamental na disciplina de Língua Portuguesa. O método de pesquisa “foi a aplicação de um Protocolo de Avaliação Pedagógica de interpretação de textos por questões de múltipla escolha” (GONÇALVES, 2014, p. 37) sobre a utilização das figuras de linguagem Hipérbole e Onomatopeia, separando as crianças com TEA e outras crianças sem diagnóstico. O resultado foi a confirmação de que as crianças com TEA apresentam um desempenho inferior às demais, mas, em geral, também conseguiram compreender as figuras de linguagem inseridas em contextos específicos. As mídias digitais, assim como os livros paradidáticos e acontecimentos cotidianos contribuíram para que as crianças com TEA compreendessem as figuras de linguagem propostas. O trabalho não estabelece relação com a atual pesquisa.

A pesquisa de Fonseca (2013), intitulada “Papel dos receptores 5-HTIA²⁰ no equilíbrio hidroeletrólítico, respostas neuroendócrinas e avaliação comportamental em ratas ovariectomizadas: influência do estrógeno”, trata-se de estudos na área das Ciências Biológicas, trazendo o termo “autista” e “autismo” duas vezes cada. O trabalho não estabelece relação com a atual pesquisa.

²⁰ Serotonina.

A pesquisa de Langsdorff (2013), intitulada “Aprendizagem por exclusão em indivíduo com diferentes perfis de desenvolvimento”, teve como objetivo analisar as respostas por exclusão²¹ para a aquisição de novos vocabulários. O método utilizado foi uma pesquisa-ação envolvendo a experimentadora, alunos neurotípicos e neuroatípicos. O resultado da pesquisa foi que as tentativas de exclusão podem ser utilizadas em diferentes contextos educacionais devido ao retorno positivo da pesquisa. A pesquisadora defende o uso de tecnologias educacionais que promovam o ensino rápido e consistente. Defende ainda a importância de testes e experimentos com essas tecnologias para que novas sejam criadas a partir das respostas aos estímulos. O trabalho não estabelece relação com a atual pesquisa.

Apesar das pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) terem sido localizadas com descritores que vão ao encontro do objeto de estudo do presente trabalho, ainda assim não trouxeram conteúdos que contribuíssem ou se relacionassem com os objetivos dessa dissertação (com exceção da pesquisa de Melo, que trouxe uma concordância em termos conceituais, mas não houve relação direta com as discussões trazidas nesse texto). Pode-se considerar, portanto, que a presente dissertação se trata de uma pesquisa inovadora sobre o tema e com grandes potenciais de ineditismo e descobertas referentes ao assunto, além de transformar-se em uma fonte de pesquisa para as próximas produções com abordagem de estudo semelhante.

A ausência de pesquisas que tratam da mesma temática (a relação entre crianças autistas, inclusão digital, a produção de conteúdo no *YouTube* e *fake news*) motivou o pesquisador a escrever sobre a relação entre a sociedade atual e as tecnologias digitais, com ênfase nas crianças autistas e no consumo de conteúdos do *YouTube*. As crianças autistas, inseridas no contexto das TDR, utilizam diversos recursos tecnológicos para interagir com o mundo, assim como as demais crianças. Elas podem ser fiéis consumidoras de *games online* e das plataformas de compartilhamento de vídeos, como o *YouTube* e o *TikTok*, utilizando ou subutilizando diversos recursos tecnológicos para interagir com o mundo. Afinal, quais conteúdos as crianças autistas consomem nas mídias digitais? Certamente, consomem conteúdos relacionados a assuntos que despertam o seu interesse. Mas, será que há uma reflexão sobre o que está por trás

²¹ O termo ‘responder por exclusão’ ou ‘mapeamento rápido’ tem sido utilizado para descrever as ocorrências de discriminação condicional nas quais um estímulo indefinido (ou seja, não relacionado anteriormente a nenhum outro estímulo) é apresentado como modelo em tentativas contendo um estímulo de comparação também indefinido e, pelo menos, outro estímulo de comparação já definido (ou seja, relacionado anteriormente a um estímulo modelo diferente do apresentado no momento). Nesse contexto, humanos têm escolhido sistematicamente o estímulo de comparação indefinido, excluindo aquele cuja relação foi previamente estabelecida com um modelo diferente do apresentado na tentativa atual (LANGSDORFF, 2013, p. 3).

desses conteúdos consumidos? Há propagação de *fake news* e desinformações nos vídeos acessados por elas?

4.2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Os encaminhamentos metodológicos da presente dissertação tiveram uma abordagem do tipo qualitativa, que tem as seguintes características, segundo Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira (2009, p. 32):

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Com o propósito de atribuir destaque às crianças autistas e torná-las participantes ativas no processo de construção da atual pesquisa, percebeu-se a necessidade da Pesquisa Participante como procedimento técnico orientador, devido à interação entre o pesquisador e os membros da pesquisa. De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 67), a Pesquisa Participante “caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. A descoberta do universo vivido pela população implica compreender, numa perspectiva interna, o ponto de vista dos indivíduos e dos grupos acerca das situações que vivem”.

Para complementar os procedimentos metodológicos descritos acima, inspirado nos princípios do PesquisadorCOM, proposto por Marcia Moraes (2010), a partir de uma iniciativa em adotar metodologias inclusivas, mostrou-se como um encaminhamento necessário para o desenvolvimento da pesquisa. Ferreira e Moraes (2016, p. 190, grifo do autor) explicam a relação entre o pesquisador e o objeto diante desse tipo de pesquisa:

O *pesquisar com* implica em compreender o interlocutor da pesquisa como aquele que é necessariamente coautor irrefutável de todo o processo de produção de conhecimento que está posto em ação. Tal postura impulsiona um modo outro de estar no campo, modo não hierarquizado, mas preocupado no estar em sintonia *com* os interesses/desejos de todos os envolvidos. Isso não significa que a outridade do pesquisador desapareça, mas embasa um modo outro de ocupar este lugar, que não perde de vista a alteridade que une pesquisador e interlocutores, e que aposta numa produção de conhecimento *compartilhada*.

Ferreira e Moraes (2017, p. 189), então, problematizam a hierarquização entre o pesquisador e o sujeito a ser pesquisado, desconstruindo a ideia de que o pesquisador seja o “detentor absoluto do saber” e o pesquisado como “dócil assujeitado que responde as questões de pesquisa”, focalizando os encaminhamentos metodológicos em fazer *com* o outro e não *sobre* o outro. Os autores, ao explanarem sobre um projeto desenvolvido nas favelas do Rio de Janeiro, relataram certo desconforto por parte de um dos entrevistados ao alegar que “está cansado de ser tese” (FERREIRA; MORAES, 2016, p. 23), denunciando que as pesquisas, de certa forma, não transformam a realidade local devido a esse processo hierarquizado que coloca o pesquisador como figura central, atribuindo-lhe protagonismo. De acordo os autores, essa crítica advinda do diretor do Museu de Favela (MUF) impulsionou reflexões acerca da mudança de papel do pesquisador e uma abordagem diferenciada na relação com o indivíduo pesquisado: “compreendemos com a crítica apresentada que o MUF espera um ‘pesquisador-visitante’, ou seja, aquele que está aberto a receber, compartilhar e construir junto, e não um ‘pesquisador-turista’, que apenas exotiza, consome, nada troca e vai embora” (FERREIRA; MORAES, 2016, p. 23). Em acréscimo, Silveira aponta que “no PesquisarCOM, consideramos o outro um *expert*, escutamos e nos importamos com o que um participante avalia de nosso trabalho de pesquisa, mas também o convidamos para fazer junto conosco” (FERREIRA; MORAES, 2013, p. 34).

Diante dos expostos, essa Pesquisa Participante inspirada no PesquisarCOM, permitiu ao pesquisador conceder o protagonismo às crianças autistas nos processos da pesquisa: a partir da entrevista foram observados os vídeos trazidos por elas para constatação de conteúdos (se há propagação de *fake news* ou não). Seguindo as apropriações críticas das tecnologias a partir da inclusão digital, as crianças tiveram participação ativa na construção do roteiro do vídeo de animação sobre os cuidados com as notícias falsas na internet (produto oriundo da presente pesquisa), criação das ilustrações e socialização final do vídeo.

O Quadro 2, abaixo, apresenta as etapas do encaminhamento metodológico da pesquisa:

Quadro 2 – Etapas do encaminhamento metodológico

ETAPAS	DESCRIÇÃO
Etapa 1	O trabalho envolveu a realização de uma pesquisa bibliográfica, que começou no início do ano de 2021. Os demais procedimentos metodológicos tiveram início após aprovação do Projeto de Pesquisa no Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da UDESC e da Escola Municipal Francisco Jablonsky.
Etapa 2	Todas as crianças com autismo distribuídas nos 4º e 5º anos (10 crianças) da escola foram convidadas para participar do projeto, por intermédio de um convite formal elaborado pelo pesquisador, apresentando toda a proposta e justificando a importância da sua participação, assim como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os alunos levaram esses convites, entregaram aos pais e juntos analisaram sua participação. Portanto, a seleção dos alunos participantes da pesquisa foi por adesão destes a partir do desejo de fazer parte do projeto. Por se tratar de crianças menores de idade, os pais tiveram que consentir e autorizar a

	participação das crianças no convite enviado e direção escolar. O pesquisador esteve disponível para atender aos pais em caso de dúvidas ou esclarecimentos por telefone, <i>WhatsApp</i> ou presencialmente.
Etapa 3	Essa etapa consistiu na realização da entrevista individual. Para realizar esta etapa da pesquisa, foram entrevistadas, de forma presencial, as sete crianças que aceitaram participar do projeto, acompanhados do AEE da escola, com duração média de 15 minutos. Essas crianças têm níveis de escolaridade diferenciados: 4º ano e 5º ano do Ensino Fundamental – Anos iniciais, com idade entre 8 e 12 anos. Esse recorte foi definido pelo pesquisador porque a probabilidade dessas crianças já terem sido seus alunos em anos anteriores é grande, na intenção de facilitar o diálogo e promover um ambiente agradável. Os dados coletados durante a entrevista deram subsídios ao pesquisador para a análise temática. Os dados da pesquisa foram armazenados em nuvem e em um HD externo, para manter a segurança das informações coletadas.
Etapa 4	O pesquisador selecionou cinco vídeos para análise, conforme critérios descritos na Seção 4, apoiado no método de observação sistemática. Nesse momento, os vídeos selecionados foram assistidos diversas vezes, para averiguação se havia algum tipo de <i>fake news</i> ou desinformação sendo propagada naquele ambiente.
Etapa 5	Com os resultados obtidos na observação sistemática dos vídeos e análise temática das entrevistas, tornou-se possível desenvolver o projeto para construção do produto educacional em conjunto com as crianças, utilizando a Pesquisa Participante e inspirado no PesquisArCOM. O projeto foi realizado, inicialmente, em alguns encontros, descritos a seguir: o primeiro encontro foi uma entrevista individual com os estudantes, utilizando entrevista estruturada (Apêndice A), dentro do período em que eles se encontravam na escola (reforçando a Etapa 3); o segundo encontro aconteceu com quatro alunos, também em horário escolar dos estudantes, para discussão dos assuntos acerca das <i>fake news</i> e criação do roteiro da animação digital; o terceiro encontro, para criação das animações do vídeo, os estudantes foram divididos em duplas porque o espaço disponível na escola para acomodá-los era pequeno, devido à festa julina que acontecia naquela semana, e também por causa da quantidade de computadores disponíveis (apenas dois). O roteiro foi dividido e cada estudante criou a animação do trecho separado para ele; o quarto encontro foi a gravação das vozes dos personagens. Nem todos os estudantes quiseram participar dessa etapa, por isso houve a necessidade de chamar duas alunas do 5º ano para fazer algumas narrações. Todos os encontros foram no horário de aula dos estudantes, em momentos já definidos com as professoras-regente, de forma que não foram prejudicados em relação aos conteúdos de sala de aula.
Etapa 6	Finalização da dissertação, finalização do produto educacional e apresentação do projeto para a banca.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

4.3 A ENTREVISTA E A COLETA DE DADOS

Em primeira instância, vale destacar que os procedimentos tiveram início após aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), bem como pela Escola Municipal Francisco Jablonsky.

A coleta de dados foi ocasional, sem a intenção de continuidade. De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 97),

Chamamos de “coleta de dados” a fase do método de pesquisa, cujo objetivo é obter informações da realidade. Nessa etapa, definimos onde e como será a pesquisa. Será definido o tipo de pesquisa, a população (universo da pesquisa), a amostragem, os

instrumentos de coleta de dados e a forma como pretendemos tabular e analisar os dados. É a fase da pesquisa em que reunimos dados através de técnicas específicas.

A escola escolhida para aplicação do projeto foi a Escola Municipal Francisco Jablonsky, situada no município de Araquari-SC, na rua João Elias Steil, n.º 555, bairro Itinga. A justificativa pela escolha dessa unidade escolar se deu a partir da atuação do pesquisador como professor de inglês, efetivo e lotado na instituição, com 40 horas semanais, nos períodos matutino e intermediário. Tratando-se de pessoas menores de idade, os pais tiveram que consentir e autorizar a participação das crianças.

Na presente pesquisa, foi necessário um levantamento de campo (coleta de dados por intermédio de entrevista estruturada). Essa entrevista foi feita individualmente com as crianças autistas na presença do Profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) quando necessário. Na pesquisa de campo presencial, esse levantamento foi feito no ambiente escolar do estudante, em forma de diálogo/entrevista, com o suporte de um roteiro estruturado e gravação no telefone celular. A ideia foi investigar quais canais e tipos de vídeos as crianças autistas costumam consumir no *YouTube*. Para maior engajamento, o pesquisador deixou ao dispor das crianças um *smartphone* para que, caso preferissem, pudessem abrir os vídeos e interagir durante a entrevista.

Os estudantes autistas da escola em que a pesquisa foi desenvolvida têm um professor especializado à disposição, que os acompanha em seu desenvolvimento e contribui com os processos de aprendizagem. Dessa forma, muitos deles possuem uma relação de afeto e proximidade com esse profissional, daí surge a importância em mantê-lo próximo durante a entrevista, na expectativa de que a criança se sinta mais confortável na sua presença, podendo ser um mediador para instigá-la a responder ao questionário e dar-lhe segurança, visto que alguns entrevistados não conheciam ou não lembravam do pesquisador. Vale ressaltar que o profissional AEE teve papel de observador durante a entrevista, sem liberdade de influência na resposta das crianças.

O levantamento (entrevista) teve um roteiro (Apêndice A) e a conversa foi gravada pelo telefone celular. Por se tratar de crianças, houve uma aproximação prévia do pesquisador para que elas se sentissem confortáveis com a conversa. A intenção dessa entrevista foi justamente coletar os dados necessários à análise temática futura e a seleção de vídeos para observação sistemática, buscando perceber quais canais essas crianças seguiam, quais vídeos eles costumavam assistir, qual a percepção deles sobre os conteúdos consumidos na plataforma *YouTube* e se eles possuíam algum conhecimento acerca das *fake news*.

Por estarmos diante de um contexto pandêmico, vale ressaltar que todas as medidas de prevenção e segurança contra a covid-19 foram respeitadas durante os momentos que exigiram presença física dos sujeitos, atentando-se sempre aos protocolos de higienização, uso de máscaras e distanciamento adequado.

Abaixo, o Quadro 3, apresenta informações iniciais sobre os participantes da pesquisa:

Quadro 3 – Participantes da pesquisa

Quantidade de crianças	Etapa de aprendizagem	Idade
7 crianças	4º e 5º anos do Ensino Fundamental I	Entre 8 e 12 anos

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

4.4 OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA

A segunda etapa teve como objetivo investigar se os vídeos consumidos pelas crianças autistas no *YouTube* apresentavam *fake news*. Relaciona-se à hipótese de que, devido ao livre acesso que as crianças têm à internet, esses conteúdos possam trazer desinformações e notícias falsas que tendem a interferir no seu comportamento. Por essa razão, a pesquisa torna-se relevante a fim de descobrir se esses conteúdos podem ser, de alguma forma, impróprios. Foram selecionados cinco vídeos dentre todos aqueles mencionados pelas crianças durante a entrevista. O critério de seleção para os canais analisados foi a partir do número de seguidores; os com maior número de seguidores, foram selecionados. Dentre cada um desses canais, foi selecionado o vídeo com maior número de visualizações, totalizando, então, os cinco vídeos escolhidos para análise, na intenção de responder à questão sobre a presença de *fake news* nos vídeos consumidos pelas crianças. Para análise dos vídeos, utilizou-se a técnica da observação sistemática. Prodanov e Freitas (2013, p. 104), explanam sobre a observação sistemática:

Tem planejamento, é realizada em condições controladas para responder aos propósitos preestabelecidos. É utilizada com frequência em pesquisas que têm como objetivo a descrição precisa dos fenômenos ou o teste das hipóteses. Nas pesquisas desse tipo, o pesquisador sabe quais aspectos da comunidade ou do grupo que são significativos para alcançar os objetivos pretendidos. Por essa razão, elabora previamente um plano de observação. Na observação sistemática, o pesquisador, antes da coleta de dados, elabora um plano específico para a organização e o registro das informações. Isso implica estabelecer, antecipadamente, as categorias necessárias à análise da situação. Para que as categorias sejam estabelecidas adequadamente, é conveniente a realização de estudos exploratórios, ou mesmo de estudos especialmente dirigidos à construção de instrumentos para registro de dados.

O registro das observações, de acordo Menga Lüdke e Marli André (1986, p. 30), “deve envolver uma parte descritiva e uma parte reflexiva”. Sobre a parte descritiva dos vídeos

analisados, destacam-se: 1. Descrição dos sujeitos participantes no vídeo; 2. Reconstrução de diálogos entre os personagens; 3. Descrição de locais: descrever o ambiente; 4. Descrição de eventos especiais; 5. Descrição das atividades: quais as atividades, como as narrativas se desenvolveram e a sequência em que ocorreram. Sobre a parte reflexiva, destacam-se: 1. Reflexões analíticas: opiniões que foram surgindo no decorrer do vídeo; 2. Dilemas éticos e conflitos: questões sobre o relacionamento entre os participantes do vídeo; 3. Perspectiva do observador: expectativas, opiniões, preconceitos e sua evolução durante o estudo; 4. Esclarecimentos necessários: pontos que geraram dúvidas, aspectos confusos, assuntos que precisem de melhor explicação (LÜDKE; ANDRÉ; 1986, p. 31).

4.5 ANÁLISE DE DADOS

Após a coleta de dados, oriundas das entrevistas, foi necessária uma técnica de interpretação para análise dos resultados. Optou-se pela análise temática, que é também um tipo de análise de conteúdo. Segundo Virginia Braun e Victoria Clarke (2006), embora a técnica de análise seja pouco conhecida e pouco explorada nos documentos científicos, ela é fundamental para pesquisas qualitativas, tendo a flexibilização como principal benefício. Essa flexibilização está relacionada com o fato de que a análise sistemática, na maior parte das vezes, é dedutiva, isto é, os temas podem ser retirados da revisão de literatura, de um modelo teórico anterior ou da própria experiência do pesquisador, atribuindo certa “liberdade teórica”, conforme apontam Braun e Clarke (2014, pp. 5, 9, tradução nossa)²² “através de sua liberdade teórica, a análise temática fornece uma ferramenta de pesquisa flexível e útil, que pode potencialmente fornecer uma quantidade de dados rica e detalhada, mas ainda complexa” e “oferecer uma forma de análise mais acessível, principalmente para aqueles no início de uma carreira de pesquisa qualitativa”.

Inicialmente, em uma análise temática, a partir das respostas obtidas na entrevista, deve-se focalizar nos temas. De acordo Braun e Clarke (2014, p. 10, tradução nossa)²³, esses temas podem ser definidos como:

²² *Through its theoretical freedom, thematic analysis provides a flexible and useful research tool, which can potentially provide a rich and detailed, yet complex account of data.*

It can offer a more accessible form of analysis, particularly for those early in a qualitative research career.

²³ *A theme captures something important about the data in relation to the research question, and represent some level of patterned response or meaning within the data set. This dataset needs to display evidence in such a way that it is considered a theme. The researcher judgement is necessary to determine what a theme is.*

Um tema configura-se como algo importante sobre os dados em relação à pergunta de pesquisa e representa algum nível de resposta padronizada ou significado dentro do conjunto de dados. Esse conjunto de dados precisa exibir evidências para que seja considerado um tema. O julgamento do pesquisador é necessário para determinar o que é um tema nesse tipo de análise.

De acordo com as autoras, o tema não deve ser definido a partir de dados quantificáveis (recorrência de 40%, por exemplo), mas sim se corresponde a algo importante em relação à questão geral da pesquisa, aí entra a flexibilização e maior liberdade ao pesquisador, podendo delimitar os temas de várias maneiras. Além disso, é necessário que o pesquisador decida como os temas serão identificados: em um nível semântico ou nível latente. Conforme Braun e Clarke (2014, p. 6), no nível semântico, “o analista não está procurando por nada além do que o participante disse ou foi escrito”, enquanto o nível latente “vai além do conteúdo semântico dos dados e começa a identificar ou examinar as ideias, suposições, conceituações e ideologias”. Sendo assim, conclui-se que no nível latente é exigido um trabalho teórico e interpretativo, com maior complexidade que o nível semântico.

Em uma iniciativa de listar o passo a passo de uma análise temática, Braun e Clarke (2014, p. 15, tradução nossa)²⁴ apontam:

A análise envolve um movimento constante para frente e para trás entre todo o conjunto de dados: os extratos codificados de dados que você está analisando e a análise dos dados que você está produzindo. A escrita é parte integrante da análise, não algo que acontece no final, como ocorre nas análises estatísticas. Portanto, a escrita deve começar na fase um, com a anotação de ideias e esquemas de codificação potenciais e continuar por todo o processo de decodificação e análise.

As autoras reforçam, também, que a análise temática não é um processo linear: não há fases a serem cumpridas para chegar à próxima. Trata-se de um processo que necessita ir e voltar, movendo-se de frente para trás entre as fases. Abaixo estão listadas as fases, propostas por Braun e Clarke (2014, pp. 16-25), para a análise temática:

Quadro 4 – Fases para a análise temática

FASES	DESCRIÇÃO
Fase 1: Familiarizando-se com os dados	Após a coleta de dados por intermédio da entrevista, as autoras recomendam uma “leitura repetida” dos dados e a leitura dos dados de forma ativa, buscando significados, padrões e assim por diante. A transcrição dos dados verbais é imprescindível nessa etapa e não deve ser encarado como tempo desperdiçado,

²⁴ *Analysis involves a constant moving back and forward between the entire data set, the coded extracts of data that you are analysing, and the analysis of the data that you are producing. Writing is an integral part of analysis, not something that takes place at the end, as it does with statistical analyses. Therefore, writing should begin in phase one, with the jotting down of ideas and potential coding schemes, and continue right through the entire coding/analysis process.*

	principalmente porque possibilita a familiarização com os dados durante a escrita.
Fase 2: Geração de códigos iniciais	Após a transcrição e leitura minuciosa, chega o momento de codificar o conteúdo de todo o conjunto de dados. A codificação pode ser feita manualmente ou através de um programa de <i>software</i> . Deve-se trabalhar sistematicamente em todo o conjunto de dados, dando atenção total e igual a cada item de dados, identificando aspectos interessantes que possam formar a base de padrões repetidos (temas).
Fase 3: Procurando por temas	Quando os códigos estiverem codificados e agrupados, classifique-os em temas potenciais. Alguns códigos iniciais podem formar temas principais, enquanto outros podem formar subtemas e outros podem ser descartados. Ao finalizar essa fase, se terá uma coleção de temas e subtemas e todos os extratos de dados que foram codificados.
Fase 4: Revisão dos temas	Nessa fase, ficará evidente que alguns temas não são realmente temas (não há dados suficientes para apoiá-los). O primeiro nível dessa fase é fazer uma revisão e verificar se os extratos de dados formam um padrão coerente para cada tema. Caso necessário, pode-se criar temas ou reagrupar os dados. No final dessa fase, se deve ter uma boa ideia de quais são os diferentes temas, como eles se encaixam e a história geral que eles contam sobre os dados.
Fase 5: Definindo e nomeando temas	Quando houver um mapa temático satisfatório, é necessário escrever uma análise detalhada para cada tema individual, identificando a “história” que cada tema conta sobre os dados. Ao final dessa fase, os temas devem estar definidos claramente. Um teste para isso é perceber se pode-se descrever o conteúdo de cada tema em algumas frases. Importante também começar a pensar nos nomes que terão os temas na análise final.
Fase 6: Produção do relatório	Quando o conjunto de temas estiver definido, é necessário fazer a análise final e a redação do relatório. Essa redação deve contar a história complicada dos dados de uma maneira que convença o leitor do mérito e validade da análise. A redação de análise deve trazer relatos concisos, coerentes, lógicos, não repetitivo e interessante em relação aos dados dentro dos temas. Ademais, além da narrativa analítica, é importante argumentar em relação à pesquisa, perpassando além da descrição dos dados.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Braun e Clarke (2014) (2022, tradução nossa).

A etapa de análise de dados descreve o percurso adotado pelo pesquisador para análise e obtenção de resultados. Dessa forma, a próxima Seção, denominada “Resultados e discussões”, busca trazer a análise dos dados referentes às entrevistas presenciais com as crianças, bem como a observação sistemática dos vídeos interpretados e a relação deles com as *fake news*. Além disso, como resultado, apresenta-se também descrições breves sobre o processo de criação do produto educacional.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na presente Seção, buscou-se trazer os resultados e discussões da pesquisa. Na subseção intitulada “As entrevistas e a análise temática” será apresentada a contextualização da pesquisa, identificação dos partícipes, temáticas para interpretação dos dados e análise do levantamento de campo. Em “Observação sistemática dos vídeos” serão trazidos os métodos para seleção dos vídeos analisados, critérios definidos para observação, descrição sistematizada dos conteúdos e se há presença de *fake news* nas falas dos *YouTubers*. Por fim, “Processo de criação do produto educacional” traz as descrições e caminhos percorridos para finalização do vídeo sobre as *fake news*, desde a criação do roteiro até a produção e finalização do produto audiovisual com as crianças.

5.1 AS ENTREVISTAS E A ANÁLISE TEMÁTICA

O planejamento a partir dos encaminhamentos metodológicos foi fundamental para a coleta de dados. Inicialmente, após aprovação no Comitê de Ética da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), por meio da Plataforma Brasil. Com o parecer consubstanciado nº 56508422.6.0000.0118 aprovado, o pesquisador foi autorizado a entrar em campo de pesquisa e prosseguir com as demais etapas do trabalho. O primeiro passo foi estabelecer contato com as crianças autistas da Escola Municipal Francisco Jablonsky, matriculadas no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I, para que pudessem conhecer ou relembrar o pesquisador, assim como compreender os objetivos do projeto e a sua intenção final: a criação do produto educacional de forma colaborativa com as crianças. Para isso, o pesquisador entregou os documentos necessários para que os responsáveis consentissem suas participações por meio de assinaturas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e consentimento para fotografias, vídeos e gravações.

Vale ressaltar que dez crianças, dos anos escolhidos, apresentavam diagnóstico de autismo, e todas elas foram convidadas a participar, mas somente sete trouxeram as autorizações e puderam envolver-se efetivamente na pesquisa. Essa etapa foi muito instigante, pois as crianças se mostraram bastante interessadas e ansiosas em iniciar o projeto, principalmente pela oportunidade em produzir material para o *YouTube*, plataforma que possui muita atratividade para o público infantil. Em mensagens individuais ao pesquisador, por exemplo, algumas mães vieram comunicar a empolgação dos filhos em fazer parte da pesquisa.

Com as autorizações em mãos, o pesquisador pôde iniciar a entrevista individualmente (conforme Etapa 2, descrita nos procedimentos metodológicos). Esse processo aconteceu no início do mês de junho de 2022, durante os turnos em que as crianças frequentavam a escola. Não houve necessidade da presença do professor especializado, com exceção de uma das crianças entrevistadas, que estava um pouco mais insegura e solicitou que o profissional a acompanhasse durante o processo (também por uma exigência da mãe). Para registrar a conversa, o pesquisador utilizou o gravador de seu celular pessoal e se orientou pelo questionário estruturado previamente elaborado (Apêndice A).

O diálogo com as crianças fluiu naturalmente. Era possível perceber o nervosismo delas ao serem entrevistadas, mas nada fora do esperado. Além disso, estavam cientes de que não precisariam responder todas as perguntas, caso não se sentissem confortáveis, ou fazer uma pausa, se achassem necessário. Em geral, a conversa foi muito natural, as crianças se sentiram seguras e estavam dispostas a contribuir com a pesquisa, tentando responder a todas as perguntas da melhor forma possível.

No Quadro 5, abaixo, há algumas informações sobre os partícipes, para demonstrar como serão nomeados e preservar suas identidades. Optou-se pelos personagens da Liga da Justiça e cada criança escolheu um para ser identificada. Vale informar que a sequência escolhida foi de acordo com a ordem em que as entrevistas aconteceram.

Para justificar, também, os turnos escolares dispostos pela escola onde a pesquisa aconteceu, destaca-se o turno intermediário, que fora uma alternativa adotada pelo município para atender a demanda de crianças na região – que está em constante crescimento populacional. O turno matutino inicia-se às 7h e finaliza às 10h30m; o turno intermediário inicia-se às 10h45m e finaliza às 14h15m; o turno vespertino inicia-se às 14h30m e finaliza às 18h.

Quadro 5 – Identificação dos participantes da pesquisa

IDENTIFICAÇÃO	SEXO	ANO ESCOLAR	TURNO ESCOLAR
Criança 1 (Batman)	Masculino	4º ano	Matutino
Criança 2 (Super-Homem)	Masculino	4º ano	Intermediário
Criança 3 (Flash)	Masculino	5º ano	Intermediário
Criança 4 (Lanterna Verde)	Masculino	5º ano	Intermediário
Criança 5 (Aquaman)	Masculino	5º ano	Intermediário
Criança 6 (Coringa)	Masculino	4º ano	Vespertino
Criança 7 (Mulher-Maravilha)	Feminino	4º ano	Vespertino

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 97), a coleta de dados “é a fase do método de pesquisa, cujo objetivo é obter informações da realidade”. Neste caso, a partir da entrevista e da observação sistemática, que será discutida em seguida, procurou-se responder à questão

orientadora do estudo: “Nos vídeos assistidos pelas crianças, há presença de *fake news*?”, bem como averiguar a percepção dessas crianças sobre os canais que consomem no *YouTube*, a produção de conteúdo para a plataforma, quais conteúdos estão vinculados aos canais que elas acompanham e se existe propagação de *fake news* nesses materiais.

Para a interpretação de dados, optou-se pela análise temática que, segundo Braun e Clarke (2014, p. 5), mostra-se como um instrumento que apresenta certa “liberdade teórica” devido à sua flexibilização, permitindo ao pesquisador fazer análises a partir de sua própria experiência, não somente por intermédio dos dados da literatura e de modelos teóricos semelhantes. Além disso, segundo os autores, os temas podem ser definidos em nível semântico e latente: o primeiro relacionado ao que foi dito e transcrito, o segundo “identifica ou examina as ideias, suposições, conceituações e ideologias” (BRAUN; CLARKE; 2014, p. 6)²⁵. Neste caso, os dois níveis serão considerados.

Prosseguindo com as fases para análise temática, o Quadro 6 expõe os temas (categorias) selecionados:

Quadro 6 – Temáticas da pesquisa

TEMA	JUSTIFICATIVA
Tempo	Descobrir o tempo de acesso à plataforma <i>YouTube</i> e perceber se as crianças conseguem dimensionar ou quantificar em horas esses períodos.
Tipos e estilos de vídeos/canais	Descobrir quais tipos de vídeos e canais apresentam maior atratividade para este público.
Percepção sobre os vídeos/canais	Entender como escolhem os vídeos; perceber os conteúdos com menor aceitação.
Representatividade dos <i>YouTubers</i>	Compreender a percepção das crianças sobre os <i>YouTubers</i> ; perceber se há influência deles na vida das crianças.
Produção de conteúdo	Identificar se há desejo por parte dessas crianças em se tornar <i>YouTubers</i> e quais as razões; descobrir se já criaram conteúdo no <i>YouTube</i> ou têm vontade.
Sobre as <i>fake news</i>	Explicar sobre o conhecimento das crianças acerca das <i>fake news</i> .

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Considerando, então, a primeira temática de análise, relacionado ao tempo em que as crianças utilizam a plataforma de vídeos, percebeu-se que os entrevistados não conseguiam definir de forma exata a quantidade de horas ou períodos. Percebe-se pelas tentativas de respostas a seguir:

Às vezes por um minuto, às vezes por horas... depende também da bateria do celular. (BATMAN).

Eu não sei. Eu acho que são vários dias, eu acho. (FLASH).

Muito, muito! (LANTERNA VERDE).

É... quando tá chovendo... (AQUAMAN).

²⁵ Identify or examine the underlying ideas, assumptions, and conceptualisations and ideologies.

Eu assisto todo dia. (CORINGA).

Essa dificuldade em quantificar o tempo pode estar relacionada à idade das crianças. Apesar das tentativas do pesquisador em reformular a pergunta, percebeu-se que não é uma questão que eles costumam refletir. Nesse quesito, apenas SUPER-HOMEM e MULHER-MARAVILHA conseguiram dimensionar (ou justificar) o período que utilizam a plataforma: “O vídeo dura 1 hora, aí eu tenho que ficar 1 hora vendo.” (MULHER-MARAVILHA); “... das 7 h e pouquinho até às 8 h 30 min da noite.” (SUPER-HOMEM).

Pode-se afirmar que, sendo por poucas ou muitas horas, o hábito de assistir vídeos no *YouTube* faz parte de suas rotinas. Além disso, essa problematização de definir o tempo em que as pessoas passam nas redes é bastante complexa, visto que com o advento da cibercultura, o “estar conectado” converteu-se em “ser conectado” (SANTAELLA, 2013, p. 84). Em complemento, Santaella (2013) afirma que estamos em contraste integral entre o real e o virtual, ou seja, o real e o virtual se misturam, daí justifica-se essa dificuldade em dimensionar em horas algo que já é parte do ser humano.

Por intermédio de uma pesquisa denominada *TIC Kids Online*, que visa entender como o público entre 9 e 17 anos de idade faz uso da internet, o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC) – departamento que produz indicadores e estatísticas sobre a adoção de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) – forneceu dados com informações relevantes que comprovam a expressividade do uso da internet no universo infantil. A pesquisa teve abrangência nacional com 2954 crianças e adolescentes, tendo como coleta de dados entrevistas pessoais e questionário eletrônico, no período de outubro de 2019 a março de 2020 (Figura 1).

Figura 1 – Frequência de uso da internet por crianças e adolescentes

A4 - CRIANÇAS E ADOLESCENTES, POR FREQUÊNCIA DE USO DA INTERNET							
Total de usuários de Internet de 9 a 17 anos							
Percentual (%)	Mais de uma vez por dia	Pelo menos uma vez por dia	Pelo menos uma vez por semana	Pelo menos uma vez por mês	Menos de uma vez por mês	Não sabe	Não respondeu
De 9 a 10 anos	60	21	10	4	4	1	0
De 11 a 12 anos	69	20	4	3	4	0	0

Fonte: Dados de CETIC.br (2022) adaptado pelo autor.

Já na segunda temática de análise, tipos e estilos de vídeos/canais, procurou-se identificar se existe semelhança entre as preferências das crianças e conhecer os conteúdos que elas estão consumindo na plataforma.

Inicialmente, percebeu-se um interesse semelhante entre BATMAN e MULHER-MARAVILHA, que mencionaram desenhos animados bastante populares antes mesmo da criação do *YouTube*:

É... tipo assim... alguns vídeos sobre aprendendo as coisas. E também tipo desenhos, tipo Pica Pau. (BATMAN).
 ... mas eu lembro de um vídeo que era do Chaves daquele desenho animado, sabe? (BATMAN).
 Eu gosto de assistir Bob Esponja. (MULHER-MARAVILHA).

Outra semelhança percebida durante a entrevista foi o interesse por vídeos inspirados em *games*, conforme relato de LANTERNA VERDE, AQUAMAN e CORINGA:

Robin Hood! (LANTERNA VERDE).
 Um canal mais top é um cara jogando *Minecraft* no *mode DragonBall*. (LANTERNA-VERDE).
 De Roblox. (AQUAMAN).
 Todos os canais que eu lembro muito é Melzinha Mel Game. (AQUAMAN).
 Eu lembro do canal da Melzinha Mel, Julia Minegirl, Vitoria Mineblox, Lox e Aline Games e Carol TV. (AQUAMAN).
 Vídeos? Eu gosto de ver *YouTube* de animação, vídeos de jogos... (CORINGA).

Os vídeos de entretenimento em geral também foram mencionados por BATMAN, FLASH e LANTERNA VERDE:

Tipo... sabe aquele canal que se chama ‘Você sabia?’ (BATMAN).
 Fala sobre... tipo... alguns acontecimentos, respostas e perguntas etc. (BATMAN).
 Os shorts. Aqueles vídeos curtos que você assiste e fica louco. (FLASH).
 Eu adoro pessoas que fazem manobras radicais nesses shorts. E coisas misteriosas, tipo personagens encontrados ou fantasmas, algo assim. (LANTERNA VERDE).
 E Lucas Neto! (LANTERNA VERDE).

Por fim, SUPER-HOMEM demonstrou interesse por vídeos baseados em um meio de transporte específico: “Os vídeos de desenho de ônibus”; “Do Bruno Studer.”; “Ele fala sobre desenhos de ônibus.” (SUPER-HOMEM).

Portanto, na temática sobre conteúdos e estilos de vídeos/canais, destacam-se os desenhos animados populares, vídeos baseados em *games* e canais sobre entretenimento em geral, que trazem curiosidades, fatos interessantes, brincadeiras, entre outros. Outro fator

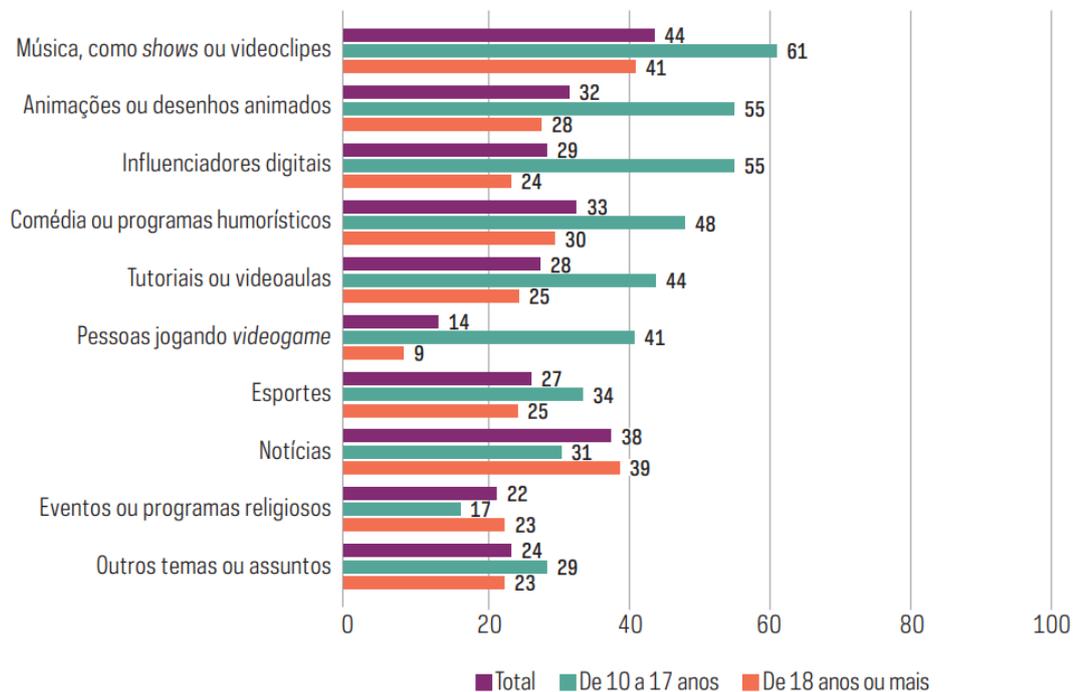
importante foi a ausência de vídeos informativos sobre outros assuntos, tais como notícias, jornais, videoaulas etc.

A pesquisa *TIC Kids Online* também fez um levantamento sobre os conteúdos consumidos por essa faixa etária no mesmo período e mesmo número de amostra já citados. É possível perceber que os conteúdos trazidos pela referida pesquisa possuem semelhanças com os conteúdos trazidos pelos participantes. O público entre 10 e 17 anos demonstra maior interesse em vídeos com música, shows e videoclipes (61%); animações ou desenhos animados (55%); influenciadores digitais (55%); comédias ou programas humorísticos (48%); tutoriais ou videoaulas (44%); pessoas jogando videogame (41%); esportes (34%); notícias (31%); eventos ou programas religiosos (17%); outros temas e assuntos (29%), conforme Figura 2, a seguir:

Figura 2 – Conteúdo dos vídeos por faixa etária

INDIVÍDUOS, POR TIPO DE CONTEÚDO DOS VÍDEOS ASSISTIDOS PELA INTERNET (2019)

Total da população (%)



Fonte: CETIC.br (2020).

Na terceira categoria de análise, buscou-se investigar a percepção dessas crianças sobre os vídeos/canais que consomem na plataforma, averiguando como os vídeos são escolhidos e indagando quais conteúdos possuem menor aceitação. Relacionado aos dados, evidencia-se que BATMAN e FLASH escolhem os vídeos que trazem novidades, postados recentemente ou

sugeridos de acordo com seus interesses: “Às vezes, tipo... às vezes eu fico com dúvidas. Mas aí eu vou escolhendo aqui até ver um vídeo novo, aí eu clico.”; (BATMAN); “Ah, sei lá, eu só vejo lá algo interessante na internet que eu nunca vi e coloco.” (FLASH).

Já SUPER-HOMEM, LANTERNA VERDE, AQUAMAN e CORINGA escolhem objetivamente, procurando por temas e conteúdos específicos:

Hum... os de desenhos de ônibus. (SUPER-HOMEM).
 Escola de monstros! É bem legal. *Minecraft*. Tudo o que tem *Minecraft* eu adoro. (LANTERNA-VERDE).
 Qualquer *YouTuber* que eu ver, porque eu sou muito fã de *YouTube*, vou direto no *YouTuber* que eu mais gosto. (AQUAMAN).
 Quando acho um vídeo que eu gosto, já boto. (CORINGA).

A MULHER-MARAVILHA foi a única que apresentou limitação de uso na plataforma, sendo permitida assistir somente um tipo de conteúdo por determinação familiar: “É porque minha irmã só deixa eu ver desenho” (MULHER-MARAVILHA).

Quanto aos conteúdos que geram maior atratividade às crianças, no momento em que foram questionados sobre os que não lhes agradam, BATMAN, SUPER-HOMEM, FLASH, AQUAMAN e MULHER-MARAVILHA não conseguiram trazer exemplos, mesmo após indagações e reformulação da pergunta por parte do pesquisador:

Ah... não me lembro não. (BATMAN).
 Não. (SUPER-HOMEM).
 Ai, não sei, eu assisto vários vídeos. (FLASH).
 Eu não lembro. (AQUAMAN).
 Teve alguns, mas eu não quero falar os nomes. (MULHER-MARAVILHA).

Já LANTERNA VERDE respondeu especificamente que o desenho animado ‘Pica-pau’ não está entre os seus interesses: “Um que eu não gosto é Pica-pau no *YouTube*.” (LANTERNA VERDE). Enquanto CORINGA afirmou que há alguns vídeos de terror que são horríveis e não está entre o seu leque de opções: “Bom, eu assisto uns jogos de terror, mas tem uns que eu não gosto que é horrível...” (CORINGA).

Na quarta temática de análise, buscou-se entender como as crianças percebem e compreendem a figura dos *YouTubers*. Nesse quesito, eles ressaltaram alguns *YouTubers* que trazem conteúdos compatíveis com as suas preferências. Ao analisar as respostas das crianças, percebeu-se semelhança no conteúdo dos canais citados por BATMAN, SUPER-HOMEM, FLASH, LANTERNA VERDE, AQUAMAN e CORINGA: todos os *YouTubers* citados trazem assuntos relacionados à *games*, em especial *Minecraft* e *Roblox*.

Sabe aquele canal que se chama ‘Pokey’? Eu gosto também do ‘Você sabia?’, mas eu também gosto do ‘Pokey’. (BATMAN).
 Um que joga *Minecraft*. O nome do canal é *Problems*. (SUPER-HOMEM).
 O *Mister Beast*. O nome dele é Tim. (FLASH).
 O JP. (LANTERNA VERDE).
 A Melzinha Mel. *Julia Minegirl. Lokis*. (AQUAMAN).
 Bom, eu gosto de um *YouTuber* chamado *BigBlox*, que é um urso que joga jogo de terror. (CORINGA).

De acordo com Santos (2021), esse interesse específico por conteúdos de jogos entre as crianças está relacionado à ludicidade e às brincadeiras. A autora traz o caso do *Minecraft*, por exemplo, que não apresenta um manual com instruções de como jogá-lo, atribuindo liberdade ao jogador de criar diferentes possibilidades de construção de cenários, instigando a criatividade para produzir diversas tramas e aventuras. O *Roblox* segue a mesma lógica. A socialização dessas diversas possibilidades, então, acontece por intermédio da interação com o outro, o que justifica esse interesse pelos *YouTubers* que produzem conteúdo com esta temática: conhecer novos sentidos do *game*. E, com essa liberdade criativa, os *YouTubers* podem jogar e produzir uma “novelinha” para atrair a atenção do público e, enquanto isso, o público utiliza essas tramas como inspiração para atribuição de novos sentidos ao próprio *game*.

MULHER-MARAVILHA, como mencionado, não tem essa liberdade para navegar entre os *YouTubers* devido ao controle parental: “A minha irmã disse pra eu não me inscrever em nenhum canal, nem dar *like*.”

Em relação ao desejo em tornar-se *YouTuber*, observa-se que BATMAN, SUPER-HOMEM, FLASH, LANTERNA VERDE, AQUAMAN e CORINGA demonstraram interesse em se tornar um deles:

Gostaria sim. Não tem uma explicação. Mas eu queria sim. (BATMAN).
 Gostaria, porque eu poderia fazer vídeos de *Minecraft* e de outros jogos. (SUPER-HOMEM).
 Ah, eu gostaria, mas eu faço vários vídeos no *Instagram*. A minha mãe não me deixa ser *YouTuber*, só posso postar vídeo no *Instagram*. Eu ganharia muitos *likes* se as pessoas curtissem o que eu faço... (FLASH).
 Gostaria, porque eu não sei jogar no computador e precisava jogar no computador. (LANTERNA VERDE).
 Eu sou muito fã de *YouTuber*. Queria ser um deles. Porque *YouTuber* é mais legal. (AQUAMAN).
 Tem jogo que é muito famoso, aí eu vou jogar com vocês. Mas eu não tenho computador. Mas na minha escola de autista a gente não podia usar na escola, mas a gente podia levar pra casa um dia pra jogar. (CORINGA).

Já MULHER-MARAVILHA, se mostrou um pouco indecisa sobre a questão:

Antes eu queria, agora não sei... Eu vou dar a minha opinião sobre blogueira. Você tem, tipo, ficar: ‘olá gente, hoje eu me chutei com a bola’, ‘hoje eu chutei meu olho’,

‘hoje eu caí’, ‘hoje eu...’, aí tu tem que falar tudo da sua vida. Já pensei nisso. (MULHER-MARAVILHA).

SUPER-HOMEM, LANTERNA VERDE e CORINGA expressaram o desejo em ser *YouTuber* com temática de *games*, reforçando as ideias discutidas na temática anterior. Um aspecto interessante percebido durante a entrevista com LANTERNA VERDE e CORINGA foi a necessidade e o desejo em aprender a utilizar o computador para este fim, o que reforça os pensamentos de Marcon (2015), ao afirmar que a inclusão digital surge como uma necessidade de fluência tecnológica (eixo 1), na intenção de oportunizar autonomia aos sujeitos e promover a criatividade e produção cultural. Lemos (2021, p. 4), sobre esse assunto, argumenta que essa “é a condição fundamental para que haja uma verdadeira apropriação social das novas tecnologias de comunicação e informação”.

Ao serem questionados sobre os conselhos que os *YouTubers* dão em seus vídeos, BATMAN, LANTERNA VERDE, CORINGA e MULHER-MARAVILHA atribuíram significado aos vídeos instrucionais que têm como objetivo ensinar o passo a passo de alguma atividade, como ensinar a desenhar ou praticar inglês. Em relação aos ensinamentos trazidos pelos *YouTubers* e a influência deles na vida das crianças, destaca-se:

Tipo, eu assisti alguns *YouTubers* e eu tipo aprendi a desenhar. Fiz esboços e tal. (BATMAN).

Ahhh... os *YouTubers*... eu já fiz um desenho treinando no *YouTube*. Ele faz uma parte e eu copio do *YouTuber*, bem devagarzinho. (LANTERNA VERDE).

Sim. Todos *YouTubers* de animação falava assim: ‘ah, um dia eu quase morri’, eram vídeos assim. E depois eu vi outro chamado Tim e Chel que ensinavam inglês de animação, tinha dois vídeos que ensinavam inglês. (CORINGA).

Às vezes a pessoa pega uma régua, aí pega a tinta, aí cortava assim, pintava e blá blá blá. (MULHER-MARAVILHA).

Já FLASH trouxe um exemplo específico sobre o conselho de um *YouTuber* a não utilizar o cartão de crédito sem autorização dos pais:

Às vezes eles influenciam a gente a fazer coisas boas. Ensinam a não roubar, não pegar cartão de crédito da mãe. Sabe aquele *YouTuber* Teddy? Ele fez um vídeo em que as crianças compraram coisas com o cartão de crédito, coisas de jogos. E o Teddy falou que tem uma epidemia de crianças que fizeram isso. Ah, e ele falou: ‘crianças, não usem cartão de crédito escondido de seus pais’. (FLASH).

O SUPER-HOMEM não lembrou de nenhum caso, enquanto AQUAMAN, mesmo após tentativas de reformulação da pergunta, preferiu não responder à questão.

Constatou-se, então, que as crianças entrevistadas têm uma visão positiva acerca dos *YouTubers* e seus ensinamentos. Patrícia Alexandra Falardo Négrier da Cunha (2018, p. 7)

afirma que “os influenciadores digitais são considerados líderes de opinião online”, isto é, os discursos proferidos podem induzir e moldar os comportamentos, atitudes e opiniões. A relação entre o público e o *YouTuber*, portanto, baseia-se em um sentimento de confiança, visto que a interação ocorre a partir de um processo de semelhança entre os interesses, podendo ser definido como o fenômeno da homofilia, citado por Santaella (2022), que significa ‘gostar do mesmo’. Essa relação de homofilia atribui maior credibilidade àquilo que é proferido pelo *YouTuber*, o que justifica uma atitude positiva das crianças quanto aos influenciadores citados por elas.

Na categoria de análise sobre produção de conteúdo, buscou-se descobrir se as crianças já produziram algum vídeo no *YouTube*: BATMAN, SUPER-HOMEM, LANTERNA VERDE, AQUAMAN e CORINGA responderam que ‘Não’, mas tinham vontade. FLASH afirmou que estava fazendo uma brincadeira espontânea na piscina e seu pai o filmou e postou no *YouTube*, mas logo em seguida deletou a pedidos da mãe: “Olha, eu fiz um vídeo onde eu tava fingindo que era pirata numa piscina. Só que o pai postou no *YouTube* e minha mãe ficou muito brava. Aí ele deletou. Eu acho.”; “Não, não, não... eu não fiz nada. Ele que postou esse vídeo. O meu pai.” (FLASH).

Sobre o assunto, CORINGA comentou que já produziu um vídeo, sem o auxílio de outra pessoa: “Bom, quando eu tinha 10 anos, eu já fiz. Mas hoje eu já penso: ‘nossa, que bosta aquele canal’”; “Eu fazia sozinho. Eu fazia a voz dos personagens, mas eu odiava. Até teve um *hater*...” (CORINGA).

Após uma pesquisa entre crianças e adolescentes na Itália, Portugal e Espanha sobre a produção de conteúdos nas plataformas digitais, Sara Pereira (2021, p. 38) aponta que “no que diz respeito aos seus papéis de consumidores e produtores, assumem-se mais como consumidores e observadores nas redes sociais do que produtores e agentes”. Além disso, Pereira (2021) aponta que quando há algum tipo de produção de conteúdo, na maioria das vezes, são vídeos curtos, compartilhamento de imagens, produções pouco estruturadas e divulgadas entre grupos seletos de amigos ou familiares. Essa prática de produção de conteúdo precisa ser estimulada, segundo Slavko Splichal (2002 *apud* Pereira, 2021, p. 49), “para que a capacidade de expressão, de participação e de publicação se constitua como um direito civil natural” e, para que haja êxito, “é necessário que criem oportunidades para a sua promoção, aliando espaços e aprendizagens formais e informais”.

Após discussão sobre o desejo na produção de vídeo no *YouTube*, foi questionado qual tipo de vídeo gostariam de produzir, caso tivessem oportunidade:

De *gamer*... (BATMAN).

Joguinhos. (SUPER-HOMEM).
Minecraft. (FLASH).
 Eu iria fazer vídeo em controles. Sabe aqueles controles de videogame? Eu ia gravar um... (LANTERNA VERDE).
 De *Roblox*. (AQUAMAN).
 Ah, eu ia fazer, tipo... brincando... tem umas coisinhas no *YouTube*, tipo, novela de *Barbie*... (MULHER-MARAVILHA).

Evidencia-se em BATMAN, SUPER-HOMEM, FLASH, LANTERNA VERDE e AQUAMAN, mais uma vez, o apreço por vídeos com conteúdos sobre *games*. Já MULHER-MARAVILHA demonstrou maior interesse em criar novelinhas com *Barbies*. Sob esta categoria, percebe-se que, embora as crianças tenham desejo em produzir vídeos para a plataforma, por alguma razão ainda não o fizeram. Essa questão pode estar relacionada à idade das crianças e ao controle parental.

No último quesito da análise, buscou-se compreender se as crianças tinham algum conhecimento acerca das *fake news*. Transcreve-se:

É. São várias notícias falsas. (BATMAN).
 Já ouvi falar. (SUPER-HOMEM).
 Sim, é coisas falsas que não tem nada a ver com a realidade. (FLASH).
 Falso ou verdade. (LANTERNA VERDE).
 Olha só, me mandaram um *fake news* do Luciano Hang. (AQUAMAN).
 Vídeos falsos. *Fake news* é uma coisa que não é verdade. (CORINGA).
 Mentira. (MULHER-MARAVILHA).

Constatou-se, através das respostas, que todas as crianças sabiam parcialmente o que eram as *fake news*, atribuindo significados como notícias falsas ou mentirosas. Quando questionados sobre alguns exemplos de *fake news* que já tinham percebido nas mídias, temos:

Tipo... alguns *stories* que era muito assustador e tal. Daí explicava que não podia deixar o pé fora, porque o monstro pega... (BATMAN).
 Não. (SUPER-HOMEM).
 Eu não sei. Todos os *YouTubers* têm razão no que falam. Então não, eu não vi nenhum falando sobre *fake news*. (FLASH).
 É... um de terror só que montagem. Eu não gosto. (LANTERNA VERDE).
 Eles falaram que o Luciano Hang perdeu tudo, por isso uma *fake news*. (AQUAMAN).
 Ah... uma tal *hacker*, que chamava Gena, ia *hackear* todas as meninas, minha irmã que tinha 4 anos ela sabia jogar *Roblox*, aí essa tal Gena ia *hackear* todas as meninas do mundo, mas daí eu descobri que era *fake news* e não era verdade. (CORINGA).
 Uma vez falaram que tipo... o mundo não ia mais existir em 2022. (MULHER-MARAVILHA).

Com exceção de SUPER-HOMEM, todas as outras crianças citaram algum exemplo de *fake news* conforme seus entendimentos sobre o assunto. De modo geral, afirma-se que as crianças têm um certo entendimento a respeito das *fake news*. O conceito de *fake news* é mais

complexo e perpassa a compreensão básica delas. Conforme discutido, esse fenômeno traz sempre algo implícito, com intenção sistematizada e planejada de enganar alguém para atingir um objetivo maior, que está além da mera desinformação, mas com intuito de induzir ao erro e evidenciar algumas ideologias, segundo apontam Müller e Souza (2020). BATMAN, LANTERNA VERDE e CORINGA, para exemplificar o termo *fake news*, trouxeram dados que remetem a montagens ou histórias criadas pelos *YouTubers* para trazer suspense aos vídeos, o que não se diferencia das notícias falsas que já existiam no passado antes da representatividade das TDR. Por outro lado, AQUAMAN e MULHER-MARAVILHA trouxeram exemplos sólidos de *fake news*: de que o dono da Havan havia perdido toda a sua fortuna e que o mundo acabaria em 2022. Concretiza-se esse pensamento, com os apontamentos de Paula e Silva (2018, p. 4) que afirmam: “buscam evocar os sentimentos do leitor e com frequência fabricar uma revolta relativa à entidade/pessoa que está sendo deslegitimada”. A fala de FLASH sobre o assunto corrobora com os escritos sobre o sentimento de confiabilidade entre o *YouTuber* e o público, já discutido na temática sobre os *YouTubers*.

Para completar essa categoria, questionou-se qual conselho eles dariam para pessoas que mentem na internet e espalham *fake news* para os demais. Transcreve-se:

Tipo, vou explicar... se alguém, tipo, é oficial que viu aquele vídeo, vou falar: Pô! É mentira... nem existe esses monstros. (BATMAN).
 Que é proibido mentir. (SUPER-HOMEM).
 Eu queria falar pra eles pararem de fazer *fake news* senão a pessoa fica louca e vai querer fazer a coisa e não vai dar certo. (FLASH).
 Eu sei o que você está fazendo uma montagem. (LANTERNA VERDE).
 Ahn... não sei. (AQUAMAN).
 Todos os *YouTubers* do mundo, esse vídeo não existe, é só uma estátua. (CORINGA).
 Hum... eu falaria se tu continuar mentindo, tudo só vai lascas a vida das pessoas. E depois, quando a gente planta uma coisa, a gente pode colher a mesma coisa. (MULHER-MARAVILHA).

Após análise da entrevista, estava prevista a realização de uma observação sistemática nos vídeos selecionados, conforme critérios adotados pelo pesquisador descritos a seguir. A intenção foi verificar os conteúdos trazidos por esses vídeos e descobrir se há algum tipo de propagação de *fake news* entre eles.

5.2 OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA DOS VÍDEOS

A observação sistemática, dependendo do contexto a qual a pesquisa se encontra, deve ser adaptada para responder às perguntas norteadoras do trabalho, pois, de acordo com Prodanov e Freitas (2013), é o pesquisador quem conhece os atributos de maior significância

para atingir os objetivos desejados. No caso da atual pesquisa, a observação dos vídeos coletados exigiu somente a interação do pesquisador com o computador. Lüdke e André (1986) apontam a importância em dividir essa observação em duas esferas: descritiva e reflexiva.

Adaptando os critérios de observação propostos por Lüdke e André (1986), inspirado nos parâmetros utilizados por Lüdke e André (1986 *apud* Marcon *et al.*, 2022) intitulado “Cultura digital, *YouTubers* mirins e a produção de conteúdos midiáticos para o público infantil”, as categorias de observação e análise da esfera descritiva foram: 1) Sujeitos: Quem está participando do vídeo? Há personagens? Quem são eles? Qual o envolvimento dele (s) no vídeo?; 2) Ato: O que está acontecendo na cena?; 3) Ambiente: Quais as apresentações visuais do local? Onde está acontecendo a situação?; e 4) Agência: Como foi o comportamento das pessoas envolvidas diante dos acontecimentos?. Já na esfera reflexiva, havendo a necessidade de reflexões analíticas, os critérios foram: 1) *Fake news*: Houve apresentação de algum tipo de *fake news* ou desinformação? Como elas foram representadas?; e 2) Apontamentos necessários em relação a pontos que geraram dúvidas, aspectos confusos, assuntos que precisem de melhor explicação, entre outros.

De forma a retomar o critério de seleção dos vídeos eleitos para observação sistemática, reforça-se que, entre os vídeos mencionados pelas crianças durante a entrevista, foram escolhidos para a análise os cinco canais com maior número de inscritos e, em seguida, o vídeo com maior número de visualizações em cada canal.

Inicialmente, é importante listar os canais coletados durante a entrevista estruturada, uma breve descrição dos principais conteúdos dos canais e número de inscritos em cada um deles para justificar a seleção final dos canais analisados:

Quadro 7 – Canais coletados durante a entrevista (Consulta em: 01.08.2022)

Nome do canal	Principais conteúdos	Número de inscritos
Você sabia?	Curiosidades, histórias e fatos interessantes do mundo.	43,2 milhões
Luccas Neto – Luccas Toon	Educação e entretenimento para todos os membros da família, principalmente crianças.	37,7 milhões
<i>Robin Hood Gamer</i>	<i>Games.</i>	19 milhões
<i>JP Plays</i>	<i>Games.</i>	10,9 milhões
<i>Julia Minegirl</i>	<i>Games.</i>	9,29 milhões
Minguado	<i>Games.</i>	7,45 milhões
<i>Mister Beast</i>	<i>Games.</i>	4,78 milhões
<i>Pokey</i>	<i>Games.</i>	4,44 milhões
Vitória <i>Mineblox</i>	Fofocas dos famosos, curiosidades e fatos interessantes do mundo.	4,11 milhões
Bob Esponja em Português	Episódios do desenho Bob Esponja.	4,04 milhões
<i>T3ddy</i>	Entretenimento.	3,52 milhões
<i>Lokis</i>	<i>Games.</i>	3,21 milhões
<i>Problems</i>	<i>Games.</i>	2,47 milhões

Nome do canal	Principais conteúdos	Número de inscritos
Dudu Betero	Games.	1,68 milhões
Gui	Games, entretenimento.	1,37 milhões
Melzinha Mel Game	Games.	1,08 milhões
Carol TV	Games.	195 mil
BigBlox	Games.	37,4 mil
Aline Gomes	Rotina diária.	6,45 mil
Bruno Studer	Meios de transporte.	377

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Dessa forma, os canais com maior número de inscritos foram: *Você sabia?* (43,2 milhões de inscritos); *Luccas Neto – Lucas Toon* (37,7 milhões de inscritos); *Robin Hood Gamer* (19 milhões de inscritos); *JP Plays* (10,9 milhões de inscritos); *Julia MineGirl* (9,29 milhões de inscritos). Abaixo, além da observação sistemática dos vídeos selecionados com base no número de visualizações de cada um dos canais citados, será trazido dados pertinentes sobre eles com suporte do *site SocialBlade*, plataforma gratuita que permite visualizações gerais sobre as estatísticas das mídias digitais, que serão demonstrados por intermédio de *prints* (capturas de tela) do próprio site nos parágrafos destinados à observação sistemática dos vídeos.

Para melhor compreensão dos dados obtidos, o quadro abaixo tem como intuito orientar sobre as informações presentes nas figuras coletadas do *site SocialBlade*, na intenção de facilitar a interpretação dos dados não discutidos na observação sistemática:

Quadro 8 – Informações presentes nas capturas de tela do *site SocialBlade*

Descritor no idioma original (inglês)	Descritor traduzido para a língua portuguesa	Informações adicionais
<i>Uploads</i>	Envio de arquivos.	Quantidade de vídeos enviados pelo canal à plataforma YouTube.
<i>Subscribers</i>	Assinantes.	Quantidade de pessoas inscritas no canal.
<i>Video views</i>	Visualizações de vídeos.	Quantidade de vezes que os vídeos foram assistidos pelos usuários.
<i>Country</i>	País.	País de origem do canal.
<i>Channel type</i>	Tipo de canal.	Categoria do canal.
<i>User created</i>	Usuário criado.	Data em que o canal foi criado.
<i>Total grade</i>	Nota total.	Nota atribuída ao canal específico em comparação aos demais canais do banco de dados da plataforma.
<i>Social Blade Rank</i>	Ranking no Social Blade.	Posição do canal em comparação a todos os outros relacionado à nota total.
<i>Subscriber Rank</i>	Ranking de seguidores.	Posição do canal em relação ao número de seguidores.
<i>Video Views Rank</i>	Ranking em número de visualizações.	Posição do canal em relação ao número de visualizações dos vídeos.
<i>Country Rank</i>	Ranking de país.	Posição do canal em relação à quantidade de seguidores dentro do país de origem.
<i>Entertainment Rank</i>	Ranking de entretenimento.	Posição do canal em relação ao tipo do canal.

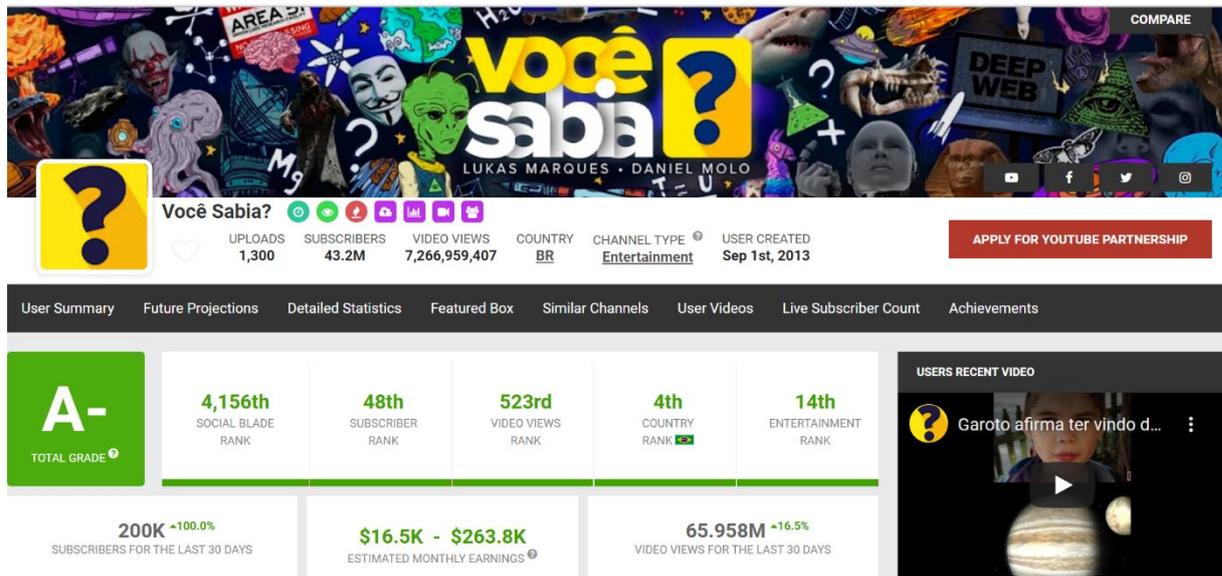
Descritor no idioma original (inglês)	Descritor traduzido para a língua portuguesa	Informações adicionais
<i>Subscribers for the last 30 days</i>	Inscritos nos últimos 30 dias.	Quantidade de novos seguidores inscritos no canal nos últimos 30 dias.
<i>Estimated monthly earnings</i>	Lucro mensal estimado no mês.	Valor aproximado, em dólares, do lucro mensal do canal.
<i>Video views for the last 30 days</i>	Visualização dos vídeos nos últimos 30 dias.	Quantidade de vezes que os vídeos do canal foram assistidos nos últimos 30 dias.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Vale ressaltar que os dados quantitativos obtidos, até então, são modificados a todo o momento, por isso há relevância em informar que a análise teve início dia 01.08.2022 e término em 03.08.2022, dia em que os dados da busca foram atualizados pela última vez. Além disso, a observação sistemática de todos os vídeos seguiu os mesmos critérios propostos por Lüdke e André (1986), como mencionado.

Conforme critério de seleção, o canal com maior número de inscritos e que passou pelo processo de observação foi o “Você Sabia?”, que traz diversos vídeos sobre curiosidades de variados assuntos e temáticas.

Figura 3 – Informações sobre o canal “Você sabia?”



Fonte: SocialBlade (2022).

O canal, categorizado como entretenimento, foi criado no dia 1 de setembro de 2013 no Brasil. Atualmente, conta com 1300 vídeos postados na plataforma, 43,2 milhões de inscritos e 7 266 959 407 de visualizações no total. O canal, de acordo com o *SocialBlade* (2022), ocupa a quarta posição no TOP 100 do Brasil em relação ao número de inscritos, ficando atrás apenas do Canal *KondZilla* (1ª posição), Felipe Neto (2ª posição) e Whindersson Nunes (3ª posição).

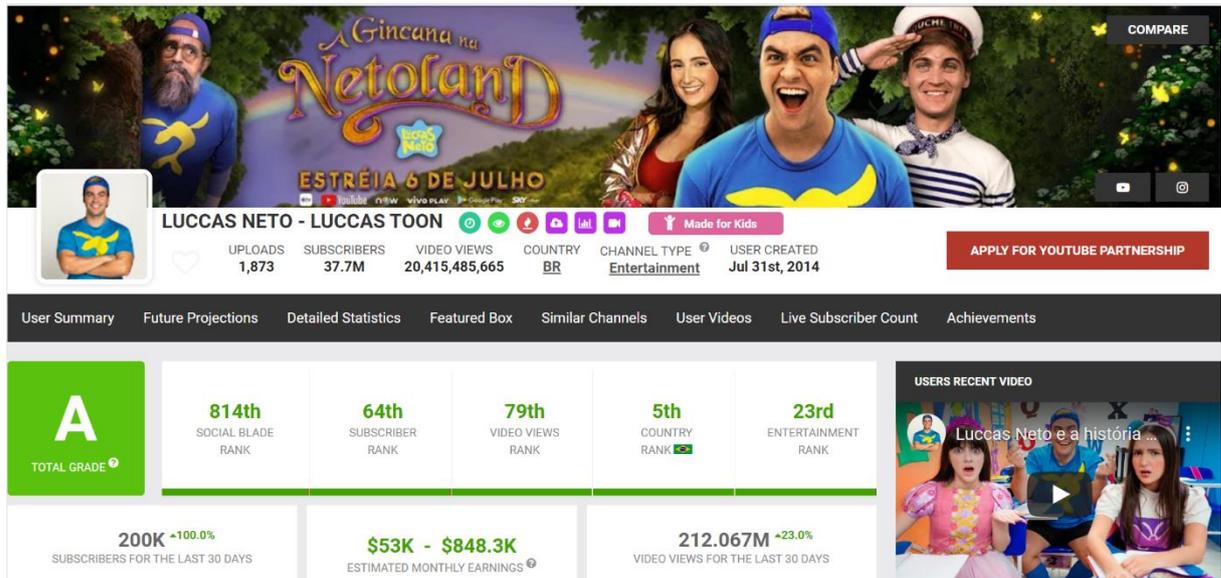
O vídeo mais popular do canal é intitulado como “10 pessoas que morreram tirando *selfie*”. Foi postado em 10 de novembro de 2017 e tem um total de 37 675 518 visualizações (em 01.08.2022). O vídeo apresenta 10 casos de pessoas que, ao tirar *selfie* (autorretrato com o celular) em situações inusitadas, acabaram tendo mortes trágicas. Com relação à monetização, na descrição do vídeo não há informações sobre promoções pagas, mas há divulgação do livro *Você Sabia?* dos autores Lukas Marques e Daniel Mologni (*YouTubers* do canal) e do jogo de tabuleiro *Você Sabia?* produzido pela Estrela, ambos lançados após o sucesso do canal (os itens são mostrados também no final do vídeo). Percebe-se a presença de anúncios próprios da plataforma. Ao assistir o vídeo, nota-se que realmente não há promoção paga, conferindo monetização apenas dos dividendos da plataforma.

Por intermédio da observação sistemática, percebe-se que os casos são narrados pelos *YouTubers* Lukas Marques e Daniel Mologni, que contam as histórias das pessoas que morreram ao tirar *selfie*, fazendo comentários irônicos e sarcásticos sobre as situações inusitadas a que esses personagens se submeteram para tirar fotos, interagindo um com outro em uma espécie de bate-papo e, também, relacionando-se com o público. Conforme as histórias são narradas pelos *YouTubers*, imagens e vídeos ilustrativos, que possuem semelhança com os acontecimentos, são mostrados. Em ordem decrescente, iniciando pelo 10º caso, eles contam a história de Anna Urso, uma jovem que resolveu tirar uma *selfie* em cima de um trem em movimento, mas acabou esbarrando em um fio de alta tensão. Em 9º lugar, os *YouTubers* narram a história de David González López, um rapaz que resolveu tirar foto em meio aos touros durante um rodeio – situação em que os animais são submetidos ao *stress* elevado, o que ocasionou em sua morte. Em 8º lugar, os rapazes apresentam o caso de Joshua Burwell, que resolveu tirar uma *selfie* na beira de um penhasco, o que também ocasionou em sua morte após a queda. Na 7ª apresentação, é trazido o caso de Deleon Alonso Smith, que encontrou acidentalmente uma arma no chão da rua e levou para casa para tirar uma *selfie* com ela, mas infelizmente a arma estava engatilhada e Deleon atirou em si mesmo acidentalmente. Em 6º lugar, é contada a história de Andrey Retrovsky, que subiu no topo de um prédio para tirar uma *selfie*, pendurado a uma corda de proteção, mas essa corda não foi o suficiente para segurá-lo, o que resultou em queda e sua morte. No 5º caso, eles narram a história de Xenia Ignatyeva, uma jovem de 17 anos que subiu em uma construção antiga para tirar *selfie*, mas caiu ao se desequilibrar de uma altura de 10 metros e morreu. O 4º caso conta a história de Ramon Gonzalez, um cantor que resolveu tirar uma *selfie* pilotando uma moto, mas acabou colidindo com um carro e faleceu. Logo em seguida, é apresentado o 3º caso de Cheyenne Holloway, que resolveu tirar uma *selfie* em um penhasco, mas a pedra cedeu e a jovem caiu de uma altura de

15 metros e faleceu. O 2º lugar é sobre Sylwia Rajchel, que em uma viagem decidiu tirar uma *selfie* em cima de uma ponte, mas acabou escorregando e caiu de uma altura de 4 metros, ocasionando em sua morte. O último caso apresentado foi o de Oscar Reyes que, para impressionar na internet, decidiu tirar uma *selfie* em cima da porta do banheiro, mas caiu e bateu a cabeça no vaso da privada e faleceu. Enquanto as histórias são contadas, Lukas e Daniel permanecem sentados em um espaço com prateleiras coloridas atrás e vários personagens em pelúcia (decorativos, sem intenção de promoção dos itens), a cena é trocada quando os casos são contados e alguns vídeos e imagens aparecem para ilustrar os acontecimentos. Em alguns casos há alguma advertência escrita, como por exemplo: “esse não é Andrey Retrovsky!”, mas em outros momentos são mostradas imagens que realmente parecem verdadeiras e condizentes com as histórias, sem nenhuma orientação se é uma imagem ilustrativa ou não.

Os *YouTubers*, para gerar entretenimento, trazem suas opiniões pessoais sobre os casos, quase sempre ironizando as escolhas dos personagens e trazendo soluções menos perigosas e mais viáveis. De fato, o vídeo levanta vários questionamentos, mas principalmente a indagação sobre a veracidade das informações, pois a forma como os *YouTubers* contam, percebe-se certo poder de persuasão e convencimento, além das imagens e vídeos apelativos que, de certa forma, nos fazem acreditar que tudo aquilo seja verdade e realmente tenha acontecido – excepcionalmente por nomear as vítimas, o que causa certa inquietação e gera muitas dúvidas. Após breve pesquisa na internet, encontraram-se evidências de que alguns casos realmente aconteceram (não exatamente da forma como apresentados pelos *YouTubers*), com exceção do caso de David González López, Ramon Gonzalez e Oscar Reyes. Esse tipo de conteúdo, de fato, causa muita repercussão por trazer aspectos da realidade e situações excêntricas, mas não se configura como uma *fake news*, embora ainda que essas desinformações tenham como propósito angariar seguidores em uma perspectiva mercantilista.

O segundo canal com o maior número de inscritos é *Luccas Neto* – que está sendo divulgado também como *Luccas Toon*. O objetivo do canal é educar e entreter todos os públicos, mas principalmente o universo infantil.

Figura 4 – Informações sobre o Canal Luccas Neto – *Luccas Toon*

Fonte: SocialBlade (2022).

O canal, categorizado como entretenimento, foi criado no dia 31 de julho de 2014 no Brasil. Atualmente, conta com 1873 vídeos postados na plataforma, 37,7 milhões de inscritos e 20 415 485 665 visualizações no total. O canal, de acordo com o *SocialBlade* (2022), ocupa a quinta posição no TOP 100 do Brasil em relação ao número de inscritos, garantindo a posição subsequente ao canal *Você Sabia?*.

O vídeo mais popular do canal é intitulado como “Pulando dentro de formas impossíveis e diferentes na piscina!”. Foi postado em 6 de novembro de 2017 e tem um total de 116 876 209 visualizações (em 01.08.2022). O vídeo traz um desafio em que os participantes devem pular dentro da piscina, atravessar os moldes de isopor com formatos diferentes. Para vencer o desafio, o participante não pode quebrar o isopor. Com relação à monetização, não há informações na descrição do vídeo sobre promoções pagas. Percebe-se a presença de anúncios próprios da plataforma. Ao assistir o vídeo, nota-se que realmente não há promoção paga, conferindo monetização apenas dos dividendos da plataforma.

Ao fazer a observação sistemática do vídeo, nota-se a presença física de seis pessoas: três adultos (dois homens e uma mulher), duas crianças (um menino e uma menina) e mais um adulto fazendo a filmagem, que também interage com os participantes. O *Youtuber* Luccas Neto possui papel de destaque, interagindo com as demais pessoas e com o público. Os diálogos são infantilizados e rodeado de apelos lúdicos, tais como dramatizações demasiadas de choros, risos e brincadeiras diversas, para chamar atenção do público-alvo. O envolvimento dos participantes no vídeo está no cumprimento dos desafios: pular na piscina, atravessar os moldes

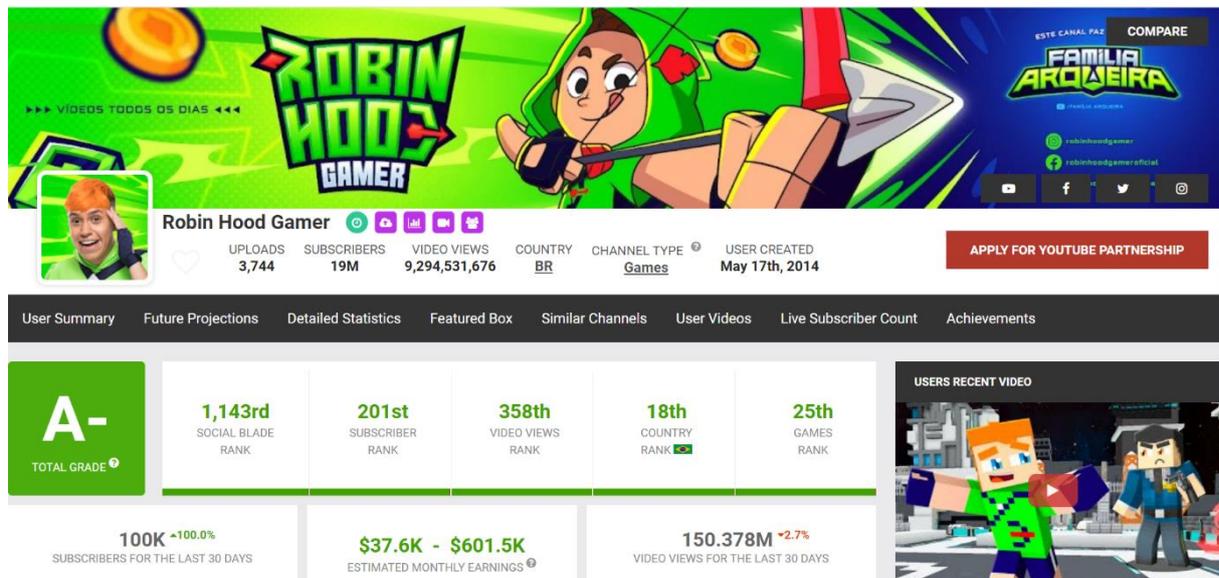
de isopor em formatos diversificados sem quebrá-los. O ambiente escolhido para a filmagem é a área externa de uma casa com uma piscina de tamanho médio. Os participantes do vídeo vestem roupas casuais e não roupas próprias para banho, com exceção do menino, que está sem camisa e uma bermuda. No chão, antes da brincadeira começar, estão dispostas as formas de isopor que serão utilizadas (formato de cartas de baralho, janela, monstro, entre outros). Quando a brincadeira se inicia, o homem adulto permanece na piscina, segurando a forma de isopor, para que os participantes possam pular dentro dela. O primeiro participante a pular foi o menino, que se apresentou como Balbi antes do pulo. O menino dá um salto de ponta e consegue atravessar o primeiro molde. Todos ao redor comemoram, mas o participante não conseguiu deixar o molde intacto. Em seguida, Luccas Neto resolveu pular em um molde com formato de boca de monstro. Fez várias dramatizações, simulando estar com muito medo e insegurança. Os demais participantes o encorajam até que ele resolve pular. O participante conseguiu atravessar o molde sem quebrá-lo, vencendo o desafio e comemorando em seguida. Em terceiro lugar, a menina, que se apresenta como Sereia Aquática, pula dentro de um molde de túnel, também sem quebrá-lo. Em seguida, Balbi, a mulher adulta e Luccas Neto também atravessam o molde, permanecendo todos dentro da piscina em comemoração. Na sequência, Luccas Neto mostra um molde duplo (para pular em duas pessoas). Nisso, ele e o outro homem adulto, que estava organizando os moldes dentro da piscina, se arriscam no desafio. Novamente, Luccas Neto faz dramatizações e simula ser uma minhoca deitada no chão e depois dentro da piscina. Como uma brincadeira, ele orienta que todos os participantes imitem uma minhoca dentro da piscina. Ao pular no molde duplo, ambos adentram os espaços, mas acabam quebrando. Em seguida, as crianças pulam ao mesmo tempo em dois moldes com formato de cartas de baralho (e não quebram o isopor). Depois, os dois homens adultos pulam em outros dois moldes em formato de cartas de baralho, mas agora com os moldes em uma distância maior da borda da piscina. O primeiro homem dá um salto de ponta dentro do molde, mas acaba quebrando. Luccas Neto, em tom de brincadeira, trapaceia e finge que pulou dentro do molde, deixando-o intacto. Há uma dramatização de desconfiança, se ele havia realmente pulado dentro do molde ou não. Em seguida, ele pula de verdade e quebra o molde. Logo depois, a mulher adulta segura um molde dentro da piscina com um espaço maior, de forma que os demais participantes do vídeo conseguissem pular. Todos eles conseguem adentrar no molde sem quebrá-lo. O próximo molde também possui tamanho grande, em formato de coruja. Luccas Neto, nesse momento, imita uma coruja fazendo sons de galo, divertindo os participantes. Ele consegue adentrar no molde sem quebrar. Depois os outros participantes tentam também, com exceção da mulher adulta, que permanece dentro da água a maior parte do tempo. As crianças conseguem adentrar

sem quebrar o molde de coruja, mas o homem adulto não. No final do vídeo, Lucas Neto faz divulgação de suas outras redes sociais: *Facebook*, *Instagram* e *Twitter* e se despede do público.

Não houve presença de *fake news* no vídeo e nenhuma constatação que possa ser considerado desinformação. O conteúdo está adequado ao público infantil, pois a linguagem utilizada pelo *YouTuber* garante uma interação com as crianças – mesmo que, ao olhar de um adulto, pareçam exageradas e forçadas. Lucas Neto faz várias dramatizações, se mostra assustado e inseguro, demasiadamente feliz em outros momentos, faz indagações e traz aspectos que estimulam a criatividade e a imaginação do público, além de oportunizar uma nova forma de brincar dentro da piscina.

O terceiro canal com maior número de inscritos é *Robin Hood Gamer*. O objetivo do canal é trazer uma variedade de conteúdo sobre jogos digitais, principalmente *Roblox* (plataforma que permite a criação de diversos jogos) e *Minecraft* (uma espécie de lego digital).

Figura 5 – Informações sobre o canal *Robin Hood Gamer*



Fonte: SocialBlade (2022).

O canal, categorizado como *games*, foi criado no dia 17 de maio de 2014 no Brasil. Atualmente, conta com 3744 vídeos postados na plataforma, 19 milhões de inscritos e 9 294 531 676 de visualizações no total. O canal, de acordo com o *SocialBlade* (2022), ocupa a 18ª posição no TOP 100 do Brasil em relação ao número de inscritos.

O vídeo mais popular do canal é intitulado como “Casa de lava contra *tsunami*! Casa de lava 100% protegida no *Minecraft*”. Foi postado em 10 de junho de 2018 e tem um total de 53 668 765 visualizações (em 02.08.2022). O vídeo traz a simulação de um *tsunami* que está

prestes a chegar ao ambiente do jogo, causando pânico nos personagens. Com isso, deve-se criar uma casa que seja 100% segura contra as ondas gigantes que estão por vir. Com relação à monetização, não há informações na descrição do vídeo sobre promoções pagas. Percebe-se a presença de anúncios próprios da plataforma. Ao assistir o vídeo, nota-se que realmente não há promoção paga, conferindo monetização apenas dos dividendos da plataforma.

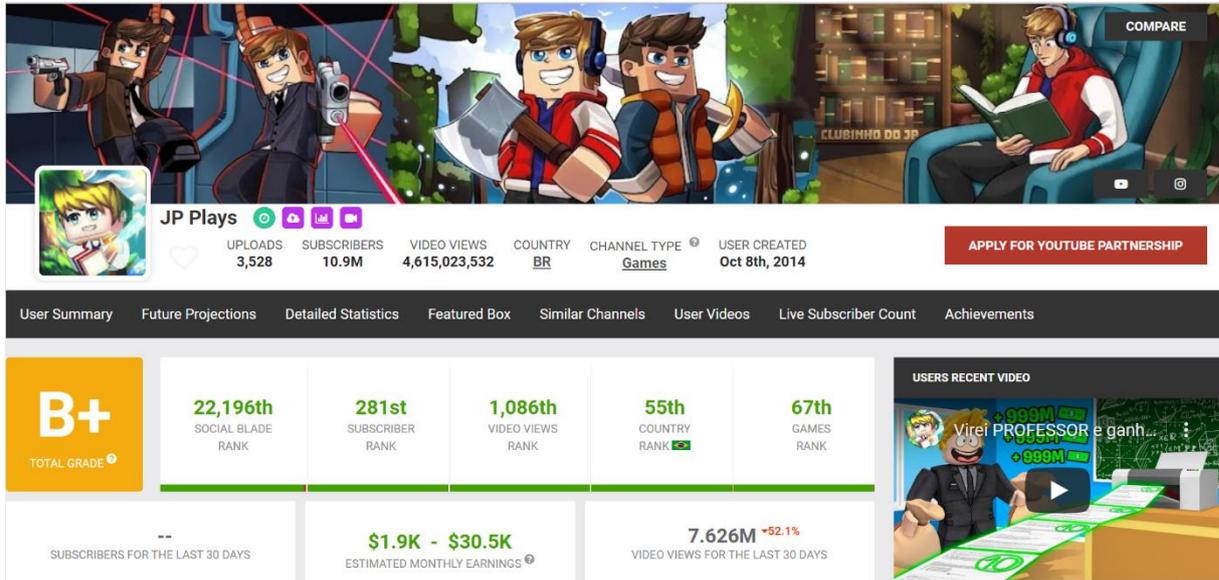
Por intermédio da observação sistemática do vídeo, percebe-se a presença do *YouTuber* Robin Hood no canto superior esquerdo da tela, em tamanho minimizado, para que ao jogo de *Minecraft*, que está acontecendo em tempo real, tenha destaque. Segue-se um padrão nos vídeos de *games*: o *YouTuber* narra os eventos enquanto joga, criando situações inusitadas para trazer suspense e aventura ao jogo. Percebe-se que o personagem de *Minecraft* que Robin Hood está narrando e, conseqüentemente, controlando ao jogar, é um boneco trajado e com semelhança ao Goku de *Dragon Ball* (anime japonês). Além disso, há interação com outros dois personagens com voz masculina no jogo, mas não aparecem os rostos e os nomes não são identificados. O envolvimento desses personagens no vídeo está em planejar, buscar e construir uma casa que seja 100% segura contra o *tsunami* que iria chegar em breve. O ambiente é o *template* oficial do jogo: local aberto, como se fosse um campo e outras construções que possibilitam interações como, por exemplo, ferramentas, casas, caixas, edifícios, entre outros. Vale ressaltar que o visual de *Minecraft* é em formato tridimensional, intencionalmente em blocos e em *pixel* (quadrinhos que compõem uma imagem).

Já o *YouTuber* Robin Hood mostra-se sentado em uma cadeira *gamer*, utilizando fones de ouvido e uma parede com fundo verde. De início, os dois bonecos estão se divertindo em um trenzinho, quando um deles se lembra de que um *tsunami* está para chegar e, com isso, precisavam parar de brincar e tomar uma atitude para se protegerem. Nesse momento, há dramatização entre os personagens, simulando a extrema necessidade em deixar a diversão de lado e construir uma base segura contra o *tsunami*. Primeiramente, eles entram em um edifício com caixas e ovelhas, verificando se ali encontrariam matéria-prima para a construção de uma casa segura. Percebem que ali não tem nada que possa ser útil e entram em outro edifício. Ali encontram alguns baús, vasculham e não encontram nada além de blocos de lava. Depois de refletir um pouco, decidem construir a base utilizando esses blocos e, logo depois, começam a agrupá-los. Enquanto Robin Hood aloca os blocos, o outro personagem constrói um chafariz. Enquanto o jogo acontece, frequentemente telas de comando são abertas para construir, mudar ferramentas, entre outras ações permitidas pelo *software*. Eles fazem um trabalho em equipe: enquanto um constrói as paredes, outro busca escada para construir o teto e o outro continua montando o chafariz. Nesse momento, os demais personagens são chamados pelo nome: Davi

(construindo o chafariz) e Beto (ajudando na construção da base). Embora fosse possível ver os demais bonecos se movimentando, o foco estava no personagem de Robin Hood, pois era a tela dele que estava sendo transmitida. Enquanto todos trabalham para a construção da base, os personagens conversam, elogiam o trabalho um do outro e dão sugestões. Não há vozes infantilizadas nem dramatizações exageradas: os personagens conversam espontaneamente. A casa teria dois andares: o andar de baixo seria um espaço para a construção de um trenzinho e o andar de cima seria reservado para o quarto. Os personagens pensam em todos os detalhes: janela, porta, cercado, móveis, trenzinho, entre outros, sempre trabalhando em conjunto e dividindo as funções. Conforme a base ganha forma, percebe-se as possibilidades do jogo: escolher os mobiliários, definir as cores, construir edifícios, entre outros. Após terminar a construção, os personagens brincam no trenzinho e, de repente, a tela é tomada por *pixels* na cor azul, que representa a chegada do *tsunami*. Em uma simulação de desespero, todos eles entram na casa de bloco de lava para se protegerem. Algo inesperado acontece: eles percebem que há água entrando na base e, com isso, rapidamente começam a preencher os buracos e falhas para impedir que entrasse mais água ainda. Por fim, eles percebem que a casa “sobreviveu” ao *tsunami* e a construção foi 100% eficaz para protegê-los, conforme desejavam desde o princípio.

Após o término do vídeo, conclui-se que não há nenhum pronunciamento que possa ser considerado *fake news* ou desinformação. O vídeo se mostra muito interessante para o público infantil, pois estimula a criatividade e a imaginação, além de incentivar o trabalho em equipe e apresentar diferentes possibilidades de interação dentro do jogo, funcionando como uma espécie de “novela” com início, meio e fim.

O quarto canal com maior número de inscritos é *JP Plays*. O objetivo do canal é trazer uma variedade de conteúdo sobre jogos digitais, principalmente *Minecraft* (uma espécie de lego digital).

Figura 6 – Informações sobre o canal *JP Plays*

Fonte: SocialBlade (2022).

O canal, categorizado como *games*, foi criado no dia 8 de outubro de 2014 no Brasil. Atualmente, conta com 3528 vídeos postados na plataforma, 10,9 milhões de inscritos e 4 615 023 532 de visualizações no total. O canal, de acordo com o *SocialBlade* (2022), ocupa a 55ª posição no TOP 100 do Brasil em relação ao número de inscritos.

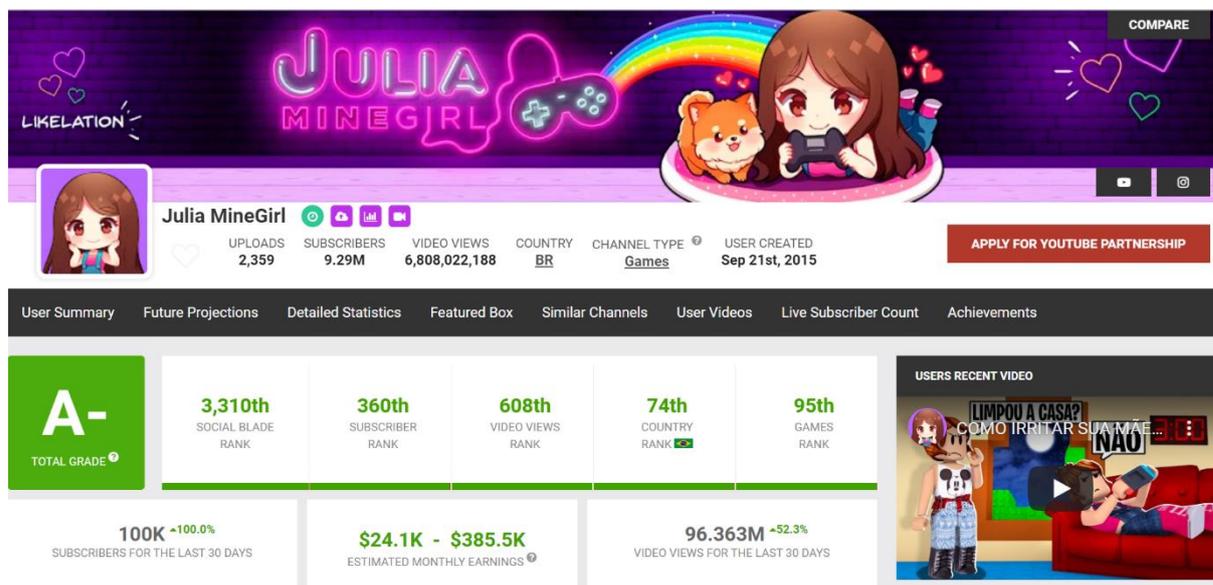
O vídeo mais popular do canal é intitulado “O fim do *noob* do *Minecraft* *muito triste* Reagindo à animação!”. Foi postado em 27 de fevereiro de 2018 e tem um total de 14 928 306 visualizações (em 02.08.2022). O vídeo traz o *YouTuber* JP reagindo a um episódio chamado “A morte do *Noob*”, episódio de uma série de *Minecraft* do canal *Black Plasma Studios*. Em resumo, enquanto o episódio é transmitido, o *YouTuber* faz as suas considerações sobre ele. Com relação à monetização, não há informações na descrição do vídeo sobre promoções pagas. Percebe-se a presença de anúncios próprios da plataforma. Ao assistir o vídeo, nota-se que realmente não há promoção paga, conferindo monetização apenas dos dividendos da plataforma.

Ao fazer a observação sistemática do vídeo, percebe-se a presença do *YouTuber* JP aparentemente em seu quarto, sentado em uma cadeira *gamer* e utilizando um fone de ouvido. Não há outros participantes, portanto, a interação dele é diretamente com o público. No momento em que JP apresenta o conteúdo do vídeo, seu rosto estava centralizado na tela, porém, quando a animação começou, e para que ele demonstrasse suas reações enquanto o episódio acontecia, sua face foi levada ao canto superior esquerdo da tela e a animação foi centralizada, de forma que o destaque estivesse nela. Nesse primeiro momento, evidencia-se que a série

transmitida seja muito popular entre os telespectadores e que o episódio seria triste, pois JP disse que iria chorar. A animação inicia com a abertura, mostrando vários personagens guerreando com espadas em uma batalha épica. JP começa a reconhecer os personagens, procurando por *Noob* e, quando finalmente o encontra em meio a tantos outros bonecos, sua reação é de animação, pois aparentemente o personagem *Noob* é engraçado e desajeitado. Enquanto a animação acontece, JP vai narrando os acontecimentos de forma animada, em geral são vários personagens lutando. JP dramatiza estar emocionado quando o personagem *Noob* salva os amigos utilizando apenas um bloco de neve. Inicia-se uma nova batalha e JP continua narrando, trazendo informações relevantes sobre os personagens que surgiam conforme o tempo. O ápice da animação acontece quando *Noob* se coloca em frente a um amigo que estava prestes a receber uma flechada, por isso acaba morrendo. JP fica emocionado e diz que foi uma atitude linda de *Noob* por ter salvado o amigo, já que ele era *noob* (jogador menos experiente na linguagem dos *gamers*) e não sabia lutar. Logo depois começa uma nova partida e o *Noob* retorna, deixando JP mais animado pelo retorno do personagem. Novas batalhas se iniciam e JP permanece narrando os acontecimentos, visto que a animação não possui áudio. No final, o rosto de JP é centralizado e ele se despede do público.

Pode-se perceber que não há nenhuma fala do *YouTuber* que possa ser considerada *fake news* ou desinformação. O vídeo é bastante interessante para o público que consome esse tipo de conteúdo, pois utiliza os personagens próprios dos jogos – nesse caso, o *Minecraft* que tanto atrai a atenção dos jovens – em situações inusitadas em formato de animação. Presume-se que, ao passar a animação de outro canal dentro do seu próprio canal, demonstrando suas reações, a intenção do *YouTuber* foi divulgar e enaltecer outro trabalho da plataforma, na expectativa de atrair novos telespectadores para a série em questão.

O quinto e último canal a ser observado é *Julia MineGirl*. O objetivo do canal é trazer uma variedade de conteúdo sobre jogos digitais, principalmente *Minecraft* (uma espécie de lego digital).

Figura 7 – Informações sobre o canal *Julia MineGirl*

Fonte: SocialBlade (2022).

O canal, categorizado como *games*, foi criado no dia 21 de setembro de 2015 no Brasil. Atualmente, conta com 2359 vídeos postados na plataforma, 9,29 milhões de inscritos e 6 808 022 188 de visualizações no total. O canal, de acordo com o *SocialBlade* (2022), ocupa a 74ª posição no TOP 100 do Brasil em relação ao número de inscritos.

O vídeo mais popular do canal é intitulado como “*Roblox – Escape da creche (escape the Daycare Obby)*”, e foi postado em 18 de janeiro de 2017 e tem um total de 24 694 286 visualizações (em 03.08.2022). O vídeo é uma gravação em tempo real do jogo *Roblox*, em que a personagem principal (uma menina criança) tenta fugir da creche. Com relação à monetização, não há informações na descrição do vídeo sobre promoções pagas. Percebe-se a presença de anúncios próprios da plataforma. Ao assistir o vídeo, nota-se que realmente não há promoção paga, conferindo monetização apenas dos dividendos da plataforma.

Por intermédio da observação sistemática do vídeo, percebe-se que é composto por duas personagens crianças, criadas no jogo *Roblox*, chamadas de Julia e Cris. Na vida real, Julia é filha da mulher que controla a personagem Cris. Cada personagem é controlada por uma pessoa diferente, por isso ocorre a interação entre elas. As pessoas imitam vozes de bebês para simular a fala dos personagens, assumindo suas vozes normais para narrar os acontecimentos. Esses personagens interagem em busca de alternativas para fugir do ambiente em que estão: uma creche. O ambiente mostrado para simular o espaço da creche é um quarto de bebê, com vários brinquedos ao redor e mobílias condizentes com o contexto. Inicialmente, as personagens interagem com os objetos dentro do espaço, subindo nos brinquedos e explorando o local. Logo

em seguida, a personagem Julia encontra um tubo de ventilação na parede e entra nele, caminhando por uma espécie de labirinto. As duas personagens buscam uma saída e encontram, surgindo então em um novo ambiente rodeado de brinquedos. Em cada novo ambiente, surgem alguns obstáculos que dificultam a chegada à nova fase. Enquanto as coisas acontecem, mãe e filha interagem sobre os objetos e os obstáculos, conversando sobre os acontecimentos do jogo, não mais assumindo vozes de bebê. As duas se ajudam para vencer os obstáculos do jogo. No final do vídeo, elas veem uma porta e conseguem escapar da creche.

Durante o vídeo, não houve nenhum discurso que pudesse ser compreendido como *fake news* ou desinformação. Em geral, o vídeo cumpre com o seu propósito: mostrar possibilidades dentro do jogo *Roblox* e estimular a imaginação e criatividade das crianças.

Após a observação sistemática dos cinco vídeos nos cinco canais, concluiu-se que não há propagação de *fake news* nos vídeos com maior número de acessos dentre todos aqueles citados pelas crianças durante a entrevista. Embora o vídeo “10 pessoas que morreram tirando selfie” do canal ‘Você Sabia?’ traga alguns conteúdos que geram dúvidas e incertezas, não são configurados como *fake news*, pois se trata de um vídeo informativo sem intenção de moldar o comportamento das crianças, nem instituir valores em detrimento de outros; enfim, não há nenhum interesse implícito no vídeo, mesmo com os discursos sensacionalistas e, de certa forma, a desinformação gerada. Neste vídeo em questão destaca-se, de certa forma, uma manipulação mercadológica para atrair seguidores e, conseqüentemente, lucros para o canal, sem que haja prejuízos ao telespectador. Percebe-se, também, que os conteúdos são focados principalmente em aspectos lúdicos, utilizando plataformas que atraem a atenção das crianças, como os *games*.

Em acréscimo, vale ressaltar que os vídeos trazidos estimulam a criatividade e a imaginação das crianças, isto é, apresentam diversas possibilidades para que as brincadeiras e jogos se tornem mais divertidos e atrativos. No vídeo “Pulando dentro de formas impossíveis e diferentes na piscina!” do canal *Luccas Neto*, por exemplo, apresenta uma forma diferente de brincar dentro da piscina que pode envolver toda a família e é passível de reprodução. Já os demais canais, que são focalizados nos *games* que mais chamam atenção das crianças, oportunizam novas formas de interagir com esses recursos digitais, criando narrativas divertidas e estimulando os processos de criação. Além disso, nos vídeos “Casa de lava contra *tsunami!* Casa de lava 100% protegida no *Minecraft*”, do canal *Robin Hood Gamer*, e “*Roblox – Escape da creche (escape the Daycare Obby)*”, do canal *Julia MineGirl*, evidencia-se um estímulo à cooperação e ao trabalho em equipe.

Finalizada, então, a observação sistemática dos vídeos selecionados, para situar o leitor no processo de criação do produto educacional, a seguir será demonstrada as etapas que sucederam aos resultados, tais como o momento da entrevista individual, a produção de conteúdo, a percepção das crianças e do pesquisador no desenvolvimento do projeto.

5.3 O PROCESSO DE CRIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

As etapas abaixo estão subdividas conforme a ordem cronológica dos acontecimentos durante o processo de construção do produto educacional.²⁶

- **Dia 28 de junho de 2022 – Criação de roteiro para vídeo**

No dia 28 de junho de 2022, nas dependências da Escola Municipal Francisco Jablonsky, o professor reuniu quatro estudantes participantes da pesquisa para pensar no roteiro para animação do vídeo. Eles foram escolhidos, dentre os sete, por estarem concentrados no mesmo período de aula (turno intermediário). Inicialmente, o professor explicou aos alunos que se tratava da escrita de um roteiro, utilizando o termo “novelinha” para que pudessem compreender melhor, além disso explicou que a participação era voluntária e, caso quisessem voltar para a sala de aula, não seriam impedidos. Nessa etapa, não houve necessidade da presença do segundo professor, pois eu já tinha certa proximidade com os alunos. De qualquer forma, as segundas professoras dos respectivos alunos ficaram de prontidão na sala dos professores.

O professor, então, solicitou que os alunos fizessem uma pequena roda com as carteiras para que pudéssemos conversar. Naquele momento, o professor conversou com os alunos sobre as expectativas com o projeto, explicou qual seria a próxima etapa e dedicou um tempo para ouvi-los. Eles ficaram muito felizes quando souberam que poderiam manusear o computador para criar a animação no próximo encontro. Depois da euforia, o professor alertou que não teria como criar a animação se não montássemos o roteiro. Isso instigou os alunos a participarem, pois enquanto conversávamos sobre o texto, eles já traziam ideias e conseguiam imaginar mais ou menos como seria a animação. O professor, nesse instante, aproveitou o momento para dialogar com os estudantes, deixou que eles se conhecessem e se sentissem mais confortáveis no ambiente.

²⁶ Esta subseção está escrita em primeira pessoa por trazer comentários e percepções pessoais do pesquisador.

Inicialmente, um pequeno diálogo sobre as *fake news* foi necessário. O professor, de forma objetiva, explicou aos alunos a diferença entre desinformação e *fake news*, deixando claro que as *fake news* tendem a ser muito prejudiciais para a sociedade. Já pensando no roteiro, o professor pediu que eles lembrassem de alguma *fake news* que tinham visto na internet e compartilhassem com os colegas. Eles não lembraram de nenhuma informação a respeito. O professor continuou questionando, instigando, até que um deles falou sobre a nota de dinheiro com o rosto da cantora Pabllo Vittar. Por causa disso, essa *fake news* entrou para o roteiro. Percebendo certo desinteresse sobre o assunto, o professor mudou a dinâmica e passamos a elaborar o roteiro desde o início.

O professor, então, perguntou aos alunos como eles imaginavam essa animação. Eles, em consenso, disseram que deveria haver personagens. Aos poucos, fomos conversando e decidimos que seria um menino utilizando o celular e compartilhando uma *fake news* (essa cena precisou ser adaptada, pois no programa de animação escolhido pelo professor, só havia opção utilizando o *notebook*). Então, precisávamos buscar qual seria essa *fake news*. O pesquisador, nesse momento, pegou seu *notebook* particular, fez uma pesquisa no *Google* e levantou algumas hipóteses aos alunos. Eles acharam interessante utilizar a notícia de que o *Facebook* seria pago, pois já haviam visto notícias similares de que o *Instagram* e o *YouTube* também seriam pagos. Então, escrevendo ali junto a eles, já tínhamos um início. Conforme fomos conversando, outros personagens surgiam na história: a amiga que também iria compartilhar *fake news*, a mãe que iria ensinar a criança utilizando o exemplo da nota de dinheiro com o rosto da cantora Pabllo Vittar e, de forma compartilhada, conseguimos construir o roteiro.

Nenhuma das crianças que participou da pesquisa pediu para sair da sala (que durou 1 h 22 min), mas o professor percebeu certo desinteresse nessa parte da construção do roteiro, afinal, eles estavam ansiosos pela próxima etapa que parecia ser muito mais interessante. De qualquer forma, conseguimos concluir e criar um “esqueleto” para o roteiro. Vale ressaltar que, ao chegar em casa, o roteiro foi finalizado, adicionando falas aos personagens e fazendo as adequações necessárias.

- **Dia 29 de junho de 2022 – Leitura do roteiro finalizado e *feedback* dos alunos**

Após digitação do roteiro, o professor fez a leitura junto aos outros três alunos que não participaram da escrita e deixou em aberto para que fizessem suas colocações. Os três gostaram do roteiro como estava e não sugeriram nenhuma modificação. Também foi organizado um encontro com os quatro alunos que ajudaram na escrita, para que dessem o *feedback* final.

Todos os alunos ficaram satisfeitos com o resultado e não houve alterações. Essa etapa foi interessante porque, com o roteiro pronto, pudemos conversar melhor sobre a criação da animação e os alunos já conseguiam imaginar mais ou menos como ela seria construída. Precisaram-se três encontros de 20 minutos com cada grupo de alunos em seus respectivos horários de aula (matutino, intermediário e vespertino).

- **Dia 30 de junho de 2022 – Criação de animação no programa *Powtoon***

Para o desenvolvimento da animação, o professor escolheu o programa *Powtoon*, devido a sua praticidade para criar animações e grandes possibilidades de criação. A escola, nesse período, estava sem espaço para reunir os alunos, pois todas as salas de aula estavam ocupadas e as demais, como biblioteca, sala de AEE, estavam lotadas com materiais (cartazes, alimentos, bandeirinhas etc.) da festa julina que iria acontecer naqueles dias ou sendo utilizadas para esse fim. Por essa razão, o professor não conseguiu reunir todos os alunos para criar a animação, mas os organizou em duplas. A solução foi empurrar o máximo de materiais para um canto da sala AEE e utilizar o outro canto para receber os alunos. O professor usou três carteiras, uma ao lado da outra e dois *notebooks* de uso pessoal: um para que o aluno pudesse manusear e outro para que eu pudesse demonstrar os atalhos. Dessa forma, o professor separou o roteiro em sete partes, assim cada aluno ficaria responsável em montar a animação da parte designada a ele.

A primeira dupla foi SUPER-HOMEM e FLASH, pois BATMAN não compareceu à escola naquela data. Eles vibraram muito quando entraram na sala e viram os computadores! SUPER-HOMEM se sentou em frente ao computador e FLASH ao seu lado. Primeiro, o professor explicou como iria funcionar. Em seguida, junto aos alunos, eu fiz a leitura da parte do roteiro que seria de responsabilidade do SUPER-HOMEM (o início). Tanto SUPER-HOMEM quanto FLASH tiveram dificuldade em lidar com o *mouse*, demonstrando pouca prática de uso do computador. O professor estava sempre ao lado para corrigir os problemas: quando arrastavam algo sem querer; davam clique com o botão errado do *mouse*; clicavam mais de uma vez, gerando duplicidade nas animações... enfim, inúmeras intervenções foram necessárias quanto à utilização técnica do computador. SUPER-HOMEM, então, começou a criar a animação. Durante a criação, algumas modificações no roteiro foram necessárias, tal como o personagem que estaria usando celular, sendo substituído pelo personagem utilizando *notebook*, pois o aplicativo não tinha essa opção. Neste momento, os alunos puderam alterar, escolher os personagens, experimentar *backgrounds* (fundos), testar movimentos e verificar se estavam em sintonia com a fala descrita no roteiro, assim como os efeitos e elementos visuais

para compor as cenas. Essa etapa foi muito gratificante, pois os dois alunos se mostraram muito interessados, levantavam possibilidades e eu tentava descobrir se era possível ou não dentro do programa. FLASH gostava de ir além: queria colocar fantasmas, uma pessoa fofoqueira ouvindo no lado de fora da janela... A mãe de SUPER-HOMEM, inclusive, mandou um áudio pelo *WhatsApp* quando ele chegou em casa, informando: “Boa tarde, tudo bem? O BATMAN veio tão feliz pra casa hoje, porque ele disse que fez uns negócios no computador da escola”. O encontro com as duas crianças durou 2 h 05 min.

Em seguida, o professor recebeu LANTERNA VERDE, pois o AQUAMAN havia faltado na data. O professor iniciou explicando a dinâmica, de que cada aluno ficaria responsável por uma parte do roteiro. O aluno já tinha familiaridade com o computador: sabia utilizar o *mouse*, conseguia identificar onde fazia pesquisas, compreendia os ícones e suas possíveis interações. Quando o professor percebeu sua facilidade, deixou que explorasse o aplicativo livremente, apenas observando quais seriam suas interações. O aluno pesquisava coisas dentro do aplicativo relacionado a jogos de que gostava, principalmente “*Roblox*” (sem encontrar nenhum resultado). O professor trazia palavras similares para pesquisa, já que o idioma do aplicativo é o inglês. O aluno fez várias interações e se divertia muito com elas: quando colocou uma máquina como *background* e criou personagens aleatórios em frente dela, por exemplo. Após o momento de exploração de LANTERNA VERDE, o professor mostrou ao aluno a parte inicial que já havia sido construída por SUPER-HOMEM e FLASH, dizendo que ele deveria agora fazer a continuação. Então, de forma prática, objetiva e rápida, LANTERNA VERDE criou sua parte. Essa rapidez está relacionada à sua facilidade para manusear e interagir com o computador. O professor mediou suas escolhas, para que estivesse em consonância com o início da animação criado pelos outros alunos. O encontro com esse aluno durou 1 h 03 min.

No período vespertino, o professor recebeu CORINGA e MULHER-MARAVILHA. CORINGA ficou muito animado quando viu o computador, alegando que só usou o dispositivo “na casa de autistas” que frequentava quando criança. Já MULHER-MARAVILHA estava nervosa, pois nunca havia utilizado o computador. Essa aluna veio acompanhada de sua segunda professora, os demais não precisaram. Primeiro CORINGA utilizou o programa. O professor percebeu que ele tinha tanta dificuldade quanto os alunos SUPER-HOMEM e FLASH para manusear o *mouse*, então o pesquisador esteve ali para corrigir os erros e ensiná-los a usar. Esse aluno precisou de mais orientação, pois está em processo de alfabetização (ao contrário dos outros que já sabiam ler). Então, o professor fazia em seu computador, enquanto explicava para que o aluno seguisse os mesmos passos no computador dele. Primeiro assistimos os

pedaços criados pelos alunos anteriores e depois demos continuidade com a parte de sua responsabilidade. Ele levantava hipóteses e o professor demonstrava como fazia, aí CORINGA seguia os mesmos passos no computador. Enquanto isso, MULHER-MARAVILHA estava irritada, sendo acalmada pela segunda professora. A aluna estava impaciente por ter que esperar o colega que estava demorando e ansiosa porque não tinha habilidades para lidar com o computador. Quando finalizado a parte de CORINGA, MULHER-MARAVILHA se sentou na cadeira, o professor conversou com ela, explicou que seria divertido, que ela não precisava se sentir insegura porque receberia ajuda. Seguindo, então, os mesmos passos de CORINGA, o professor demonstrava em seu computador e ela reproduzia no outro. Essa aluna não conseguiu utilizar o *mouse*, pois teve muita dificuldade, preferindo utilizar o *mousepad* do *notebook*. Ela não explorou tanto o programa como os outros alunos: montou seu pedaço da animação e pediu para voltar para a sala de aula. O encontro com os alunos durou 1 h 32 min.

- **Dias 4, 5, 6 e 7 de julho de 2022 – Gravação das vozes dos personagens e narração**

Após a finalização das cenas no *software Powtoon* e utilizando o roteiro criado junto às crianças, o professor separou as falas dos personagens e nomeou os papéis, para organizar o processo. Todos os alunos foram convidados para participar dessa etapa, mas CORINGA e MULHER-MARAVILHA não quiseram por questões pessoais. Havia, então, um problema: quem faria as vozes dos personagens femininos? O professor questionou às crianças e eles sugeriram que incluíssemos duas meninas, pois não faria sentido mudar os personagens ou que eles fizessem vozes femininas. Então, para participar dessa etapa, o professor convidou duas alunas do 5º ano, sugeridas pela professora de Língua Portuguesa. As duas garotas gostaram muito da ideia e ficaram tristes por não terem sido convidadas para participar das etapas anteriores.

A gravação precisou ser realizada no período matutino e intermediário, para que BATMAN pudesse participar, visto que havia faltado no processo de criação da animação. Os alunos CORINGA e MULHER-MARAVILHA eram do período vespertino, portanto não houve gravação de vozes nesse turno. A gravação de BATMAN, com as falas designadas a ele, ocorreu de forma bastante agradável e rápida. O aluno tinha fluência na leitura, o que facilitou o processo.

Esse período foi dividido em vários dias, porque o prazo para finalização do trabalho presencial com as crianças estava se esgotando, então se aproveitou as aulas de planejamento, que aconteciam em momentos específicos. Houve colaboração dos professores-regente na

liberação dessas crianças para conclusão do projeto. Além disso, as datas aproximavam-se da festa julina, então os espaços disponíveis estavam mais reduzidos: as gravações aconteceram nas salas vazias dos alunos que estavam em educação física.

Sem dúvidas, essa etapa foi muito prazerosa e divertida. Os alunos trabalharam em conjunto, sempre ajudando uns aos outros, dando sugestões para melhorias na entonação de voz, pausas adequadas e até mesmo mudanças no roteiro. Percebeu-se um trabalho colaborativo – e de muita diversão!

Após breve apresentação das etapas de construção do produto educacional, a seguir será exposta a proposta de criação do vídeo sobre as *fake news*, resultado de todo o processo descrito nessa subseção.

6 PRODUTO EDUCACIONAL – VÍDEO EDUCATIVO SOBRE AS *FAKE NEWS*

Esta seção tem como objetivo apresentar o produto educacional “Vídeo educativo sobre as *fake news*”, desenvolvido pelo pesquisador e pelas crianças autistas que aceitaram participar da pesquisa, matriculadas no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I, da Escola Municipal Francisco Jablonsky, situada no município de Araquari, estado de Santa Catarina.

O referido produto educacional é resultado da pesquisa de mestrado intitulada “Crianças autistas e mídias digitais: a produção de conteúdo no *YouTube*”, conduzido pelo professor Henrique de Lima Baena da Silva, no âmbito do programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI), sob orientação da Profa. Dra. Karina Marcon e coorientação da Profa. Dra. Solange Cristina da Silva.

O vídeo foi concebido como parte integrante e obrigatória do mestrado profissional, visando conscientizar as crianças sobre a presença de *fake news* nas mídias digitais e oportunizar meios para checagem de notícias falsas. O produto, então, mostra-se como uma possibilidade de recurso pedagógico. Assim, visa contribuir com a formação de crianças a respeito do assunto, podendo ser acessado por qualquer usuário da plataforma *YouTube*, mas, principalmente, para acesso das escolas que desejam orientar as crianças sobre esse tema.

6.1 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCATIVO SOBRE AS *FAKE NEWS*

O produto educacional “Vídeo educativo sobre as *fake news*” foi concebido como um material pedagógico para conscientizar as crianças sobre a presença das *fake news* nas mídias digitais, de forma que esse público seja estimulado a questionar se as informações recebidas, nas redes, são verdadeiras e apresentar meios para checar a veracidade desses dados. Partiu-se da necessidade em trazer o assunto em questão no âmbito escolar, visto a representatividade das *fake news* no contexto atual.

Em uma iniciativa de inserir processos de inclusão digital na escola em que a pesquisa se orientou, o pesquisador pautou-se na produção de conteúdo, a partir de uma construção colaborativa entre o professor e as crianças autistas partícipes do projeto, inspirando-se no PesquisadorCOM, proposto por Marcia Moraes (2010), como uma forma de oportunizar metodologias mais inclusivas e humanizadas, que compreendem o sujeito de pesquisa também como idealizadores e criadores do projeto. Vale lembrar que todos os processos para elaboração do produto final contaram com a participação efetiva das crianças autistas, desde a criação do roteiro até a etapa final de gravação de vozes.

Abaixo, no Quadro 8, a descrição do produto educacional desenvolvido, bem como seus objetivos e justificativa.

Quadro 9 – Descrição do produto educacional

DESCRIÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	
Título	Vídeo educativo sobre as <i>fake news</i> .
Característica	Material audiovisual interativo disponível na plataforma digital <i>YouTube</i> .
Recurso de Edição e Apresentação	<i>Software</i> de criação de animação <i>online Powtoon</i> . Disponível em: https://www.powtoon.com/ .
Disponibilização	https://youtu.be/gFvT1PSdfXA
Acessibilidade	Contextualização escrita das cenas do livro e caixa de libras.
Contextualização	A partir de um cenário representativo do uso das mídias digitais, principalmente após a pandemia da covid-19, que impulsionou a utilização de recursos tecnológicos nos mais variados âmbitos da sociedade, as crianças fizeram (e fazem) uso dessas ferramentas para diversas funcionalidades, desde recreação até fins escolares. Em meio a esse contexto, encontra-se um fenômeno que vem ganhando notoriedade no Brasil e no mundo: a propagação das <i>fake news</i> . As crianças, imersas nessa conjuntura, precisam ser estimuladas a problematizar as informações recebidas nas redes, filtrar esses conteúdos e checar a veracidade das notícias, buscando referências sólidas e confiáveis, com o intuito de minimizar a proliferação de notícias falsas na sociedade, contribuindo com uma sociedade mais justa e igualitária.
Objetivos	Conscientizar as crianças sobre a presença das <i>fake news</i> nos conteúdos que envolvem as plataformas digitais, instigando-as a questionar os discursos de caráter duvidoso e impulsionando-as a checar a veracidade das informações recebidas.
Justificativa	Partiu-se da necessidade em oportunizar às crianças processos de inclusão digital, que garantissem o uso de recursos tecnológicos em uma perspectiva de produção de conteúdo, visto que esse público é pouco estimulado à utilização das Tecnologias Digitais de Rede (TDR) em ambiente educativo, principalmente porque a escola, onde a pesquisa aconteceu, não dispõe desses recursos. No período em que a escola esteve fechada, durante a pandemia da covid-19, por exemplo, o município não adotou nenhuma plataforma digital para garantir a aprendizagem das crianças. O período foi marcado pela produção de apostilas impressas formuladas pelos professores. Mesmo após o retorno presencial, não houve iniciativas de inclusão tecnológica na escola. Além disso, mostra-se como uma justificativa a massividade de propagação de <i>fake news</i> no contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, daí surgiu a necessidade de trazer esse assunto para debate com as crianças e propor a criação de um vídeo narrativo sobre o tema, adaptado para o público infantil, e a socialização desse produto com a escola e a comunidade, a fim de que possa ser transmitido e utilizado como um recurso pedagógico para tratar dessa temática.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A realização dessa etapa da pesquisa teve muita relevância para o pesquisador e para as crianças partícipes, pois os conhecimentos teóricos trazidos no desenvolvimento da presente dissertação trouxeram subsídios para oportunizar as crianças autistas, que frequentemente são excluídas desse tipo de projeto (pela falta de sensibilidade em reconhecer e valorizar as diferenças), processos de inclusão digital que estimulem a produção de conteúdo, autoria e, principalmente, o protagonismo. Trabalhar na perspectiva da produção de conteúdo com as crianças, utilizando uma ferramenta de comunicação que elas desconheciam, com os propósitos definidos e alinhados, permitiu que elas assumissem o protagonismo na tomada de decisões e

se apropriassem dessas tecnologias, evidenciando seus papéis enquanto cidadãos. Os estudantes puderam envolver-se em uma nova perspectiva tecnológica, que vai muito além da recreação e lazer.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, é importante destacar a importância da educação para a formação do indivíduo, de forma que possa contribuir para a construção de um ser humano capaz de agir e transformar a sociedade. Por essa razão, a educação formal mostra-se como um dos principais pilares para capacitar um sujeito consciente. Nesse quesito, é importante reafirmar a necessidade de políticas públicas que forneçam subsídios para que essa formação aconteça e se desenvolva da melhor maneira possível. Sob essa questão, pensar em uma educação inclusiva é fundamental: uma educação que valorize a diversidade, que respeite as diferentes formas de viver e compreender o mundo e, principalmente, que seja igualitária, justa e democrática, garantindo a aprendizagem de **todos** os estudantes. É necessário pensar em uma escola em que não haja exclusão, em que se possa criar um ambiente em que as dificuldades sejam convertidas em oportunidades; oportunidade para crescer, para se capacitar, para oferecer o que há de melhor para o outro. Por fim, uma educação pensada e estruturada para atender a todos os cidadãos.

Para a garantia de uma educação inclusiva, falando especificamente sobre as pessoas com deficiência, é importante que diferentes concepções acerca do assunto sejam discutidas com os profissionais em ambientes escolares, bem como que essas as pessoas sejam vistas e percebidas a partir de suas potencialidades. Os professores precisam conhecer outros modelos de compreensão da deficiência, modelos esses menos discriminatórios e excludentes, visto que práticas não inclusivas resultam de teorias também não inclusivas. A atual pesquisa pautou-se nos estudos sobre o modelo social da deficiência e a neurodiversidade para a compreensão do autismo, porém esses conceitos não se limitam somente a esse campo da deficiência.

O autismo, então, sob o ponto de vista do modelo social da deficiência e os estudos da neurodiversidade, resulta na compreensão de que todos somos diferentes; a pessoa autista traz consigo apenas mais uma variação humana de comportamento, pensamento e forma de se relacionar com os estímulos externos. Essas pessoas, normalmente inseridas em um cenário excludente e desigual, precisam ser valorizadas, reconhecidas e incluídas em todos os âmbitos da sociedade, de forma que não sejam culpabilizadas pelas limitações impostas pelo ambiente ou padrão de normalidade. Esse processo, inclusive, só vai acontecer quando houver a promoção de práticas inclusivas por toda a sociedade, quando todos os cidadãos reconhecerem que as barreiras – sejam elas atitudinal, comunicacional, sensorial, arquitetônica, dentre outras – precisam ser eliminadas.

Além do posicionamento do pesquisador em relação a um modelo de escola menos excludente e a valoração da neurodiversidade, é necessário pensar também em uma escola inclusiva digitalmente. A escola não pode estar alheia às movimentações da sociedade contemporânea, movidas pelas tecnologias e os adventos da cibercultura. É inegável a representatividade das TDR no cotidiano das pessoas, redimensionada com a chegada da pandemia causada pela covid-19. O processo de inclusão digital nas escolas pode resultar em movimentos que atribuem protagonismo ao aluno, estimulando a produção de conteúdo e colocando-os como participantes ativos nas redes, oportunizando uma apropriação crítica das tecnologias. Sobre essa questão, esses processos de inclusão das tecnologias em ambientes escolares precisam ser fortificados, por intermédio de políticas públicas que ofereçam formação aos profissionais envolvidos e que propiciem espaços adequados com os recursos necessários para tal.

Diante desse cenário expressivo das TDR, estão inclusas as crianças autistas participantes da pesquisa que, assim como grande parte da população, também fazem uso desses recursos. Por isso, com intuito de descobrir o conteúdo consumido por esse público na plataforma de *streaming YouTube*, o pesquisador fez um levantamento de campo, por intermédio de uma entrevista estruturada, para análise de dados. Como resultado, percebeu-se interesse em canais de entretenimento, que propõem brincadeiras e atividades lúdicas, desenhos animados, canais de curiosidades sobre a humanidade e, em especial, os canais dedicados aos *games*. Esse interesse por vídeos de jogos relaciona-se com as diversas possibilidades trazidas pelos *YouTubers* que, de certa forma, fazem com que as crianças atribuam um sentido diferenciado ao próprio jogo. É possível constatar, então, que a percepção das crianças sobre os canais que consomem no *YouTube* é de entretenimento, uma alternativa para lazer e recreação.

Além disso, a entrevista trazia como propósito verificar se os vídeos consumidos por essas crianças apresentavam *fake news* e se elas tinham algum entendimento sobre o assunto. Por intermédio da análise sistemática dos vídeos selecionados, foi constatado que os conteúdos não tinham como propósito convencê-los sobre nenhum assunto, nem evidenciar ideologias em detrimento a outras. Embora um dos vídeos apresentasse informações que geram dúvidas, não se pode categorizá-lo como uma *fake news*, visto que o termo traz nuances de maior complexidade. Para complementar, devido à popularidade das *fake news* no contexto atual, todas as crianças apresentaram uma noção básica a respeito do termo, o que não configura total desconhecimento do tema.

Colocando em prática todos os aprendizados acerca da educação inclusiva, os estudos do modelo social da deficiência e neurodiversidade e os processos de inclusão digital, foi

produzido junto às crianças autistas um vídeo educacional, em uma perspectiva de trabalho colaborativo e inspirado no PesquisArCOM, sobre as *fake news*. Essa etapa da pesquisa, embora muito trabalhosa, foi o momento de maior alegria para o pesquisador e as crianças. Elas estavam com muitas expectativas para a produção do vídeo, principalmente por não terem liberdade para produzir esse tipo de material em casa (conforme constatado durante a entrevista). A elaboração do roteiro, a utilização do computador, a descoberta do *software*, a gravação das vozes..., tudo construído em conjunto, resultando na finalização do produto educacional proposto por esse trabalho. A intenção é que esse vídeo seja utilizado como um recurso pedagógico, não só na unidade escolar onde a pesquisa ocorreu, mas em qualquer outra instituição do Brasil que queira trabalhar essa temática com crianças.

Dessa forma, o objetivo principal para a pesquisa em promover o uso das mídias digitais pelas crianças autistas para a construção de conteúdo digital no *YouTube* foi atingido, fundamentado pelos processos de inclusão digital, trazendo novas possibilidades na participação em rede e ressignificando o papel dessas crianças que, de certa forma, puderam se apropriar das tecnologias em uma perspectiva ativa e colaborativa, perpassando hábitos de consumo pautados na recreação e lazer.

Em relação aos objetivos específicos, a partir das escolhas metodológicas descritas previamente e apoiadas na entrevista estruturada individual, percebeu-se os principais conteúdos consumidos pelos sujeitos da pesquisa que, em geral, estão relacionados à categoria de entretenimento, destacando-se canais voltados aos *games*. Em relação à produção de vídeo para o *YouTube*, ou desejo em publicar algum material na plataforma, constatou-se que, devido à idade das crianças partícipes da pesquisa, a maioria delas ainda não produziu nenhum tipo de conteúdo, mas o desejo em fazê-lo era de todos. Sobre o objetivo específico de verificar se havia presença de *fake news* nos vídeos selecionados, notou-se que, entre os vídeos observados, não havia conteúdos diretamente relacionados ao assunto. Ademais, o último objetivo específico propunha a construção de vídeo educativo sobre as *fake news* com as crianças autistas, finalizado no desenvolvimento da pesquisa. Em relação ao problema de pesquisa, verificou-se que nos vídeos mencionados pelas crianças, não havia presença de *fake news*.

E, por fim, um sonho foi construído durante essa jornada. Um sonho tão surreal que é impossível transcrever em palavras. E junto desse sonho, vários desejos: de que a educação pública desse país seja ressignificada; que todos tenham direito de ser e agir da forma como quiserem e se identificar com o mundo; que os processos de inclusão digital sejam potencializados e valorizados pelos órgãos públicos; que todas as crianças tenham a oportunidade de acesso às ferramentas digitais e que sejam tão felizes quanto às crianças

participantes dessa pesquisa foram. E, para complementar, um pedido: que sejamos resistentes e lutemos pelo fim das desigualdades.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, Mel. Processo de inclusão é um processo de aprendizado. [Entrevista cedida a] **CRE Mario Covas/SEE-SP**, São Paulo [2021?]. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees_a.php?t=002. Acesso em: 9 jun. 2021.
- ALLCOTT, Hunt; GENTZKOW, Matthew. Social Media and Fake News in the 2016 Election. **Journal of Economic Perspectives**, [S. l.], v. 31, n. 2, p. 211-236, 2017. Disponível em: <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/jep.31.2.211>. Acesso em: 9 mar. 2021.
- ARAÚJO, Ana Ramyres Andrade de. **O Autismo e o cotidiano de trabalho na estratégia de saúde da família**: uma escuta dos profissionais. 2018. 75 f. Dissertação (Mestrado em Saúde da Família) – Universidade Federal do Ceará, Sobral, 2018.
- AYDOS, Valéria. “**Não é só cumprir as cotas**”: uma etnografia sobre cidadania, políticas públicas e autismo no mercado de trabalho. 2017. 252 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. *In*: JESUS, Denise Meyreles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno. (orgs.). **Prática pedagógica na educação**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. São Paulo: Junqueira & Marin Editores, 2013. p. 43-61.
- BARBOSA, Lívia; CAMPBELL, Colin. **Cultura, consumo e identidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- BAUDRILLARD, Jean. **A sociedade de consumo**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BONILLA, Maria Helena Silveira. **Educação e inclusão digital**. GEC: Grupo de pesquisa em educação, comunicação e tecnologias, 2004. Disponível em: <http://www.twiki.faced.ufba.br/twiki/bin/view/GEC/MariaHelenaBonilla>. Acesso em 09 ago. 2022.
- BONILLA, Maria Helena Silveira. Políticas públicas para inclusão digital nas escolas. **Revista Motrivivência**, Santa Catarina, n. 34, p. 40-60, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Acesso em: 9 mar. 2022.
- BONILLA, Maria Helena Silveira; OLIVEIRA, Paulo Cezar Souza de. Inclusão digital: ambiguidades em curso. *In*: BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca (orgs.). **Inclusão digital**: polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 23-48.
- BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca. **Inclusão Digital**: polêmica contemporânea. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2011.
- BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca. Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais. **Revista do Centro de Ciências de Educação**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 499-521, 31 dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2015v33n2p499>. Acesso em: 9 mar. 2022.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectiva. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/5pBFdjL4mWHnSM5jXySt9VF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: Presidência da República, 1961. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 10 de janeiro de 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF: Presidência da República, 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 15 de janeiro de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília/DF: Presidência da República, 2009. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 9 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília/DF: Casa Civil, 2012a. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista. Brasília/DF: Presidência da República, 2012b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm)

[2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 9 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13146 de 06 de julho de 2015**. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília/DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)

[2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 9 jun. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.630, de 2 de julho de 2020**. Institui a lei brasileira de liberdade, responsabilidade e transparência na internet (Lei das Fake News). Brasília:

Congresso Nacional, 2020. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2020/08/PL2630-comabte-fake-news.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília/DF: Presidência da República, 2020. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 9 jun. 2021.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Reserach in Psychology**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/235356393>. Acesso em: 26 jan. 2022.

BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Revista Educação Real**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez. 2010. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 3 ago. 2021.

BUCKINGHAM, David. Precisamos realmente de educação para os meios? **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 17, p. 41-60, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/issue/view/5194/3>. Acesso em: 1 set. 2021.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. 3. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora UFRJ, 1997.

CETIC.br. Pesquisas e indicadores. 2022. Disponível em: <https://cetic.br/pesquisas/>. Acesso em: 21 maio 2022.

COMITÊ Deficiência e Acessibilidade da Associação Brasileira de Antropologia. **Contracartilha de acessibilidade: reconfigurando o corpo e a sociedade**. Brasília; São Paulo; Rio de Janeiro: ABA; ANPOCS; UERJ; ANIS; CONATUS; NACI, 2020. Disponível em: http://anpocs.com/images/stories/Acessibilidade/2020-11_Contracartilha_acessibilidade.pdf. Acesso em: 30 maio 2022.

CORDEIRO, Alexander Magno *et al.* Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Revista Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 6, dez. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-69912007000600012>. Acesso em: 8 jun. 2021.

CORRÊA, Maurício de Vargas; ROZADOS, Helen Beatriz Frota. A netnografia como método de pesquisa em Ciência da Informação. **Encontros Bibli**, Florianópolis, v. 22, n.49, p. 1-18, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2017v22n49p1>. Acesso em: 18 jun. 2021.

CUNHA, Patrícia Alexandra Falardo Négrier da. **Antecedentes e consequentes da credibilidade e da utilidade do conteúdo produzido pelos youtubers**. 2018. 50 f. Dissertação (Mestrado em Marketing) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2018.

DELMAZO, Caroline; VALENTE, Jonas C. L. Fake news nas redes sociais online: propagação e reações à desinformação em busca de cliques. **Media & Jornalismo**, v. 18, n. 32, p. 155-169, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.14195/2183-5462_32_11. Acesso em: 10 jun. 2021.

DIAS, Ana Carolina Lucena. **Conhecendo as deficiências para ensinar física: uma proposta baseada na CAA**. 2018. 128 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro, 2018.

DIAS, Cláudia Augusto. Hipertexto: evolução histórica e efeitos sociais. **Revista Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 28, n. 3, p. 269-277, set./dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ci/v28n3/v28n3a4.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2021.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. 1. ed. Tatuapé/SP: Editora Brasiliense, 2007.

FANTIN, Monica. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Revista Olhar de Professor**, Paraná, v. 14, n. 1, p. 27-40, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/684/68422119002.pdf>. Acesso em: 8 set. 2021.

FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka. Diante do abismo digital: mídia-educação e mediações culturais. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 69-96, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/2e13/168a52113368Super-homem059ddd32fdaSuper-homem6030Coringaca4.pdf>. Acesso em: 1 set. 2021.

FEILITZEN, Cecília Von. Educação para a Mídia. *In: Cadernos de debate da classificação indicativa*. 1. ed. Brasília: Ministério da Justiça; Secretaria Nacional de Justiça, 2014. p. 14-22. 5. v. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/classificacao-1/volume-5v2.pdf>. Acesso em: 22 out. 2021.

FERRARESI, Vanessa. **Do organismo ao corpo**: um estudo sobre a representação do autismo nos meios de comunicação. 2017. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

FERREIRA, Marcelo Santana; MORAES, Marcia. **Políticas de pesquisa em psicologia social**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora e Papéis Nova Aliança Eireli EPP, 2016.

FONSECA, Fabricia Viana. **Papel dos receptores 5-HT1A no equilíbrio hidroeletrólítico, respostas neuroendócrinas e avaliação comportamental em ratas ovariectomizadas**: influência do estrógeno. 2013. 85 f. Tese (Doutorado Multicêntrico em Ciências Fisiológicas) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

GELFERT, Axel. Notícias falsas: uma definição. **Lógica Informal**, [S. l.], v. 38, n. 1, p. 84-117, 2018. Disponível em: <https://philpapers.org/pub/1500/2018>. Acesso em: 12 jan. 2022.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denize Tolfo (orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena. **Estudos da deficiência**: anticapacitismo e emancipação social. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2020.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO; Anahí Guedes de. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. *In: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena. Estudos da deficiência*: anticapacitismo e emancipação social. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2020. p. 17-5.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denize; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista em Educação**, Santa Maria, RS, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/678>. Acesso em: 12 jan. 2021.

GOEDERT, Lidiane; ARNDT, Klalter Bez Fontana. Mediação pedagógica e educação mediada por tecnologias digitais em tempos de pandemia. **Revista Criar Educação**, Criciúma, v. 9, n. 2, p. 104-121, 2020. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/6051>. Acesso em: 15 set. 2021.

GOMÉZ, Guillermo Orozco. Educação para os meios e práticas de recepção midiática. **Comunicação & Informação**, Goiânia, GO, v. 1, n. 2, p. 310-319, 1998. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/65498>. Acesso em: 15 set. 2021.

GOMÉZ, Guillermo Orozco. Comunicação, educação e novas tecnologias: a tríade do século XXI. In: **V Simpósio de Pesquisa em Comunicação da Região Centro-Oeste**. Goiânia, Brasil. Universidade Federal de Goiás, maio, 1999. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37017/39739>. Acesso em: 5 set. 2021.

GOMÉZ, Guillermo Orozco. Mídia, recepção e educação. [Entrevista concedida a] Rene Goellner. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 12, v. 26, p. 16-23, abr. 2005. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3298>. Acesso em: 1 set. 2021.

GONÇALEZ, Andresa Liberato. **Interpretação de textos, com figuras de linguagem em sua composição, por alunos do ensino fundamental com transtornos do espectro do autismo**. 2014. 100 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. [2007]. Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php. Acesso em: 13 jan. 2021.

GUIMARÃES, Carolina Borba Vilar. **Insight e transtorno de Asperger**. 2017. 277 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

HOFFMANN, Adriana; CASSINO, Helenice. Infância, cultura visual e educação. **Revista Redalyc**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 1-20, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512062978016>. Acesso em: 1 set. 2021.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2006.

KANNER, Leo. Autistic Disturbances of Affective Contact. **Nervous Child**, [S. l.], 2, p. 217-250, 1943.

KITTAY, Eva Feder. The Ethics of Care, Dependence, and Disability. **Ratio Juris**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 49-58, 2011. Disponível em: <http://evafederkittay.com/wp-content/uploads/2015/01/The-ethics-of-care.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, maio, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462006000500002>. Acesso em: 15 abr. 2021.

LANGSDORFF, Luiza Augusta de Oliveira Costa. **Aprendizagem por exclusão em indivíduo com diferentes perfis de desenvolvimento**. 2013. 106 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

LEMOS, André. Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. *In*: LEMOS, André; CUNHA, Paulo (orgs.). **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre, Sulina, 2003a. p. 11-23. Disponível em: <https://facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/cibercultura.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

LEMOS, André. Dogmas da inclusão digital. **Correio Braziliense**, Brasília, 13 dez. 2003b. Disponível em: www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/inclusao.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

LEMOS, André. **A tecnologia é um vírus: pandemia e cultura digital**. 1. ed. Porto Alegre: Sulina, 2021.

LEMOS, André Luiz Martins; COSTA, Leonardo Figueiredo. Um modelo de inclusão digital o caso da cidade de Salvador. *In*: **VIII Semana de Mobilização Científica**, 17 a 21 de setembro de 2005, Salvador, Bahia, Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2005.

LOPES, Bruna Alves. **Não existe mãe-geladeira: uma análise feminista da construção do ativismo de mães de autistas no Brasil (1940-2019)**. 2019. 289 f. Tese (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Luiz Paulo Araújo. **Intelectuais de extrema-direita e negacionismo do Holocausto: o caso do Institute for Historical Review (IHR)**. 2019. 205 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019.

MAIA, Elisa Maria Bezerra. **Desenvolvimento de infográfico animado sobre transtorno do espectro autista**. 2020. 72 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2020.

MAIOR, Izabel Madeira de Loureiro. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Revista Inclusão Social**, Brasília, DF, v. 10, n. 2, p. 28-36, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029>. Acesso em: 9 jun. 2021.

MAIOR, Izabel Madeira de Loureiro. A política de inclusão da pessoa com deficiência como questão de direitos humanos. **Revista Científica de Direitos Humanos**, v. 1, n. 1, p. 105-131, 23 nov. 2018. Disponível em: <https://revistadh.mdh.gov.br/index.php/RCDH/article/view/21/6>. Acesso em: 22 jun. 2021.

MALAGGI, Vitor. Tecnologia em tempos de pandemia: a educação a distância enquanto panaceia tecnológica na educação básica. **Revista Criar Educação**, Criciúma, v. 9, n. 2, p. 51-79, 2020. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/6052>. Acesso em: 15 set. 2021.

MARCON, Karina. **Processos educativos e comunicacionais na cibercultura**: explorando ações de inclusão digital. 2008. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2008.

MARCON, Karina. **A inclusão digital na formação inicial de educadores a distância**: estudo multicaso nas universidades abertas do Brasil e de Portugal. 2015. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MARCON, Karina. Inclusão e exclusão digital em contextos de pandemia: que educação estamos praticando e para quem? **Revista Criar Educação**, Criciúma, v. 9, n. 2, p. 80-103, 2020. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/6047>. Acesso em: 15 set. 2021.

MARCON, Karina *et al.* Cultura digital, *YouTubers* mirins e a produção de conteúdos midiáticos para o público infantil. **Caderno Eletrônico de Ciências Sociais**, Vitória, ES, v. 9, n. 12, p. 25-45, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/cadecs/article/view/38399>. Acesso em: 27 jul. 2022.

MCCONNEL, Daniel. Autism and Neurodiversity: A panel presentation at the 2008 Autism National Committee Conference, *In*: SEQUENZIA, Amy; GRACE, Elizabeth. **Typed words, loud voices**. 1st edition. [S. l.]: Autonomous Press, 2017. p. 40-43.

MELLO, Anahí Guedes de. **Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo**: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência. 2014. 262 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MELO, Cleber Henrique de. **Autismo, sintoma do contemporâneo**: entre políticas, conceitos e experiências. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, Santos, 2017.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *In*: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins (orgs.). **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes/RJ: Editora Brasil Multicultural, 2017. p. 60-83.

MORAES, Marcia. PesquisarCOM: política ontológica e deficiência visual. *In*: MORAES, Marcia; KASTRUP, Virginia. **Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoa com deficiência visual**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2010.

MÜLLER, Felipe; SOUZA, Márcio. 56. Fake News. *In*: ORTEGA, Fernando; NAHAS, Thereza; FREDIANI, Yone. **Direito do Trabalho, Tecnologia, Fraternidade e OIT**. São Paulo/SP: Editora Revista dos Tribunais, 2020. Disponível em: <https://thomsonreuters.jusbrasil.com.br/doutrina/1153086762/direito-do-trabalho-tecnologia-fraternidade-e-oit-ed-2020>. Acesso em: 19 fev. 2022.

PARZIANELLO, Geder Luiz. Educar para as mídias: o desafio continua em relação aos meios convencionais e não apenas frente a novas tecnologias. *In*: **Cadernos de debate da**

classificação indicativa. 1. ed. Brasília: Mistério da Justiça; Secretaria Nacional de Justiça, 2014. p. 70-82. 5. v. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/classificacao-1/volume-5v2.pdf>. Acesso em: 22 out. 2021.

PAULA, Lorena Tavares de; SILVA, Thiago dos Reis Soares da. Pós-verdade e fontes de informação: um estudo sobre fake news. **Revista Conhecimento em Ação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 93-110, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rca/article/view/16764>. Acesso em: 23 maio 2022.

PEREIRA, Sara. **Crianças, jovens e media na era digital**: consumidores e produtores? Braga: Uminho, 2021. Disponível em: <https://www.cecs.uminho.pt/publicacao/criancas-jovens-e-media-na-era-digital-consumidores-e-produtores/>. Acesso em: 01 set. 2022.

PESQUISA sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2020. 1. ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021. *E-book* (224 p.). (Edição covid-19: metodologia adaptada). Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211125083634/tic_kids_online_2020_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 22 ago. 2022.

PINTO, Irene Plaza. **Aumento na taxa de diagnóstico genético dos pacientes a partir da identificação de CNVs, por CMA, envolvendo genes implicados com a manifestação clínica da deficiência intelectual**. 2019. 115 f. Tese (Doutorado em Biotecnologia e Biodiversidade em Rede Pró-Centro-Oeste) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUANDT, Thorsten. *et al.* Fake news. *In: The International Encyclopedia of Journalism Studies*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2019. p. 1-6.

RAABE, André Luis Alice; RIBEIRO, Mirian R. P. A relação mídia-educação e o desafio atual de educar para os meios. **Revista Ação Midiática**, Curitiba, n.11, p. 143-158, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/acaomidiatica/article/view/40916/28473>. Acesso em: 22 out. 21.

RIOS, Clarice. “Nada sobre nós, sem nós”?: O corpo na construção do autista como sujeito político. **Sexualidad, Salud y Sociedad-Revista Latinoamericana**, Rio de Janeiro, n. 25, abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2017.25.11.a>. Acesso em: 9 jun. 2021.

RUTTER, Michael. Concepts of Autism: a Review of Research. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 1-25, 1968. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1968.tb02204.x>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SANTA CATARINA. **Resolução n.º 100, de 13 de dezembro de 2016**. Estabelece normas para a Educação Especial no sistema estadual de educação de Santa Catarina. Santa Catarina: CEE, 2016. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/informacoes/legislacao/legislacao-especifica-da-educacao-especial/775-resolucao-100-2016-cee-sc/file>. Acesso em: 30 jun. 2021.

SANTAELLA, Lucia. **A pós-verdade é verdadeira ou falsa?** Barueri, SP: Estação das Letras e Cores, 2018.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação.** São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, Debora Maria dos. Consumo e jogos digitais na infância: uma reflexão a partir do minecraft. **Cadernos Cajuína Revista Interdisciplinar**, Piauí, v. 6, n. 4, p. 275-289, 2021. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/545/510>. Acesso em: 27 jul. 2022.

SANTOS, Lorryne Caroline dos. **Publicidade inclusiva: uma análise discursiva da representatividade das pessoas com deficiências sensoriais em anúncios publicitários televisivos.** 2020. 135 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: Do senso comum à consciência filosófica.** 11. ed. São Paulo/SP: Editora Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da base Nacional Comum Curricular. **Movimento-Revista de Educação**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>. Acesso em: 10 set. 2021.

SILVA, Lucas Silveira da. **Transtornos do espectro do autismo, estratégia saúde da família e tecnologias de cuidado na rede SUS.** 2016. 176 f. Dissertação (Mestrado em Saúde da Família) – Universidade Federal do Ceará, Sobral, 2016.

SILVA, Solange Cristina da; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. A contribuição do modelo social da deficiência para a compreensão do Transtorno do Espectro Autista. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 15, n. 2, p. 187-207, jun. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/12897>. Acesso em: 9 set. 2021.

SILVA, Solange Cristina da *et al.* Perfil acadêmico dos estudantes com transtorno do espectro autista no ensino superior matriculados em 2016. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, n. 31, p. 1-32, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/37699>. Acesso em: 9 set. 2022.

SILVA, Solange Cristina; LOUZEIRO, Rita. A inclusão de autistas na escola regular: a contribuição da ética do cuidado na prática pedagógica. *In*: SILVA, Solange Cristina da; BECHE, Rose Clér Estivaleta; COSTA, Laureane Marília de Lima. **Estudos da deficiência na educação: anticapacitismo, interseccionalidade e ética do cuidado.** Florianópolis: UDESC, 2022. p. 234-259.

SILVEIRA, Marília. **Vozes no corpo, territórios na mão: loucura, corpo e escrita no PesquisarCOM.** 2013. 134 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SOCIALBLADE. Analytics Made Easy. 2022. Disponível em: <https://socialblade.com/>. Acesso em: 2 ago. 2022.

SOUZA, Milena Costa de. **Sociologia do consumo e indústria cultural**. 1. ed. Curitiba: Editora Intersaberes, 2017.

TEIXEIRA, Adriano Canabarro. **Formação docente e inclusão digital**: a análise do processo de emersão tecnológica de professores. 2005. 126 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

TEAR CONVIDA. Conferência 1: Lucia Santaella: Por que as crenças desafiam as evidências do real? [S. l.: s. n.], 2022. 1 vídeo (1 h 49 min 59 s). Publicado pelo canal Grupo TEAR. Disponível em: <https://www.YouTube.com/watch?v=ILoQJ8jY9og>. Acesso em: 30 maio 2022.

TIC KIDS Online Brasil 2019. **Principais resultados**. São Paulo, 23 jun. 2019. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_kids_online_brasil_2019_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 22 ago. 2022.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Espanha, 1994. 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 10 jun. 2022.

WILKE, Valéria Cristina Lopes. Pós-verdade, fake news e outras drogas: vivendo em tempos de informação tóxica. **LOGEION: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 8-27, set. 2020/fev. 2021. Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/5427/4996>. Acesso em: 23 maio 2022.

ZIRBEL, Ilze. **Uma teoria político-feminista do cuidado**. 2016. 260 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO**Dimensão 01 - Tempo**

1. Quanto tempo vocês assistem o *YouTube* por dia?

Dimensão 02 - Conteúdo

2. Que tipo de vídeo que vocês mais gostam de assistir no *YouTube*? (aqueles de desembrulhar presentes, jogos, novelinha, músicas)?

3. Lembram do nome de algum um canal que costumam assistir?

4. E sobre o quê fala esse canal que você assiste?

Dimensão 03 - Percepção

05. Como vocês escolhem os vídeos que assistem?

06. Lembram do nome de algum vídeo que vocês assistiram e vocês gostaram?

07. Lembram do nome de algum vídeo que vocês assistiram e não gostaram?

Dimensão 04 - *YouTubers*

08. E tem outros *YouTubers* que vocês acompanham e gostam?

09. Vocês gostariam de ser *YouTubers*? Por quê?

10. E nesses vídeos que vocês assistem eles dão algum conselho? Ou mandam fazer alguma coisa?

Dimensão 05 - Produção de Conteúdo

11. E vocês já gravaram algum vídeo para o *YouTube*?

Se a resposta for sim:

- Foi sozinho ou com ajuda de alguém (quem)?
- Se vocês já produziram algum vídeo, qual *YouTuber* que o inspirou?
- Vocês compartilharam seu vídeo com sua família, colegas ou amigos?
- Vocês saberiam dizer quantas visualizações tem seu vídeo?

Se a resposta for não":

- Vocês gostariam de gravar?

- Tem algum vídeo que gostaria de fazer?

Dimensão 06 – Fake News

12. Você já ouviu falar em *fake news* ou de notícias falsas?
13. Você lembra de ter visto alguma notícia falsa ou que te deixou com dúvida? Qual?
14. O que você diria para alguém que fala mentiras na internet?

Fonte: Reformulado de Marcon (2021)