

# COMPETÊNCIA CRÍTICA EM INFORMAÇÃO

teoria, consciência e práxis

ARTHUR COELHO BEZERRA

MARCO SCHNEIDER

ORGANIZADORES



---

# **Competência crítica em informação**

teoria, consciência e práxis

Esta publicação está disponível em acesso livre ao abrigo da licença Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Ao utilizar o conteúdo da presente publicação, os usuários aceitam os termos de uso do Repositório UNESCO de acesso livre ([www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-port](http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-port)).

Esta publicação tem a cooperação da UNESCO no âmbito do projeto “Ampliação e Modernização das Ações do IBICT relacionadas às Atividades de Coleta, Armazenamento, Sistematização, Análise, Disseminação e Preservação de Dados e Informações Relativos à Ciência, Tecnologia e Inovação” (Prodoc 914BRZ2005). As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites. As ideias e opiniões expressas nesta publicação são as dos autores e não refletem obrigatoriamente as da UNESCO nem comprometem a Organização.



#### **CONSELHO EXECUTIVO**

- › Gustavo Saldanha (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio)
- › Paulo César Castro (Escola de Comunicação – ECO/UFRJ)

#### **CONSELHO CIENTÍFICO DA COLEÇÃO**

- › Cecília Leite (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT)
- › Miguel Ángel Rendón Rojas (Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM)
- › Muniz Sodré (Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ)
- › Ivana Bentes (Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ)
- › Naira Christofoleti Silveira (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio)
- › Rafael Capurro (Unesco)

#### **CONSELHO CIENTÍFICO AD HOC**

- › Lena Vania Ribeiro Pinheiro (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT)
- › Gilda Olinto (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT)
- › Henriette Ferreira Gomes (Universidade Federal da Bahia – UFBA)
- › Carlos Alberto Ávila Araújo (Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG)
- › Luciane de Fátima Beckman Cavalcante (Universidade Estadual de Londrina – UEL)
- › Miguel Ángel Pérez Álvarez (Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM)
- › Rachel Fischer (International Centre for Information Ethics – ICIE)
- › Douglas Kellner (University of California, Los Angeles – UCLA)

---

# **Competência crítica em informação**

teoria, consciência e práxis

**Arthur Coelho Bezerra**

**Marco Schneider**

organizadores



Rio de Janeiro

2022

**Capa:** Fernanda Estevam

**Ilustração:** GK Vector (br.freepik.com)

**Projeto Gráfico:** Paulo César Castro

**Normalização e catalogação:** Selo Nyota

**Diagramação:** Lianne Henriques, Mariana da Paz, Moniqui Frazão e Robertha Braga.

Os organizadores desta obra agradecem às duas bolsas de produtividade em pesquisa (PQ2) concedidas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e às bolsas de Jovem Cientista do Nosso Estado e Cientista do Nosso Estado concedidas pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

---

B574

Competência crítica em informação: teoria, consciência e práxis / Arthur Coelho Bezerra; Marco Schneider (org.). – Rio de Janeiro: IBICT, 2022. – (Coleção PPGCI 50 anos)

274p.

Inclui Bibliografia.

Disponível em: <https://ridi.ibict.br/>

ISBN 978-65-89167-67-9 (digital)

1. Competência em Informação. 2. Competência crítica. 3. Teoria Crítica. 4. Práxis. I. Bezerra, Arthur Coelho. II. Schneider, Marco. III. Título.

CDD 020

---



Projeto editorial em colaboração com o Programa de Educação Tutorial (PET) da Escola de Comunicação (ECO-UFRJ): Paulo César Castro (tutor) / aluno(a)s: Carolina Torres, Dandara Campello, João Maurício Maturana, Juliana Sorrenti, Kethury Santos, Lianne Henriques, Mariana da Paz, Ludmila Rancan, Moniqui Frazão, Robertha Braga, Sabrina Oliveira e Sara Maluf.



Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI), desenvolvido pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, do Ministério da Ciência e Tecnologia e Inovação (IBICT/MCTI) em convênio com a Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ECO/UFRJ).

Rua Lauro Muller, 455 - 4º andar  
Botafogo - Rio de Janeiro - RJ  
<http://www.ppgci.ufrj.br>

---

# Sumário

- 11** Apresentação  
**Arthur Coelho Bezerra e Marco Schneider**

1

## CAPÍTULOS

- 21** Forjando em Freire as bases epistemológicas e de práxis da competência crítica em informação  
**Anna Cristina Brisola**
- 35** Educação e competência crítica em informação: análise a partir da pedagogia histórico-crítica  
**Ana Maria Mendes Miranda**
- 49** Engajamento crítico e reflexivo: o nível político da competência crítica em mídia e informação (CCMI)  
**Pablo Nabarrete Bastos**
- 63** Emancipação na era do trabalho mediado por algoritmos em plataformas digitais  
**Ana Lúcia Alexandre Borges**
- 77** Competência crítica e desordem da informação: da atuação dos agentes ao protagonismo social  
**Maria Lívia Pachêco de Oliveira e Edivanio Duarte de Souza**
- 87** Autorreflexão, reflexão e ética: o papel da competência crítica em informação na defesa contra a desinformação  
**Felipe Correa Oliveira de Mello**
- 97** A competência crítica em informação e o enfrentamento às desigualdades de gênero  
**Daniella Alves de Melo, Edvaldo Carvalho Alves e Fellipe Sá Brasileiro**

- 111** Corpo e convencimento: sustentabilidade e ecologia da informação  
**Flávio Lofêgo Encarnação**
- 125** A competência crítica em informação no compartilhamento de dados pessoais em aplicativos de vida saudável  
**Aneli Beloni**
- 135** Vigidos por todos os lados: competência crítica em informação para assegurar a privacidade de crianças  
**Talita Figueiredo**
- 149** A competência crítica em informação como estratégia para minimização de vulnerabilidade social: apontamentos a partir de pesquisa realizada com idosos  
**Djuli Machado de Lucca**
- 163** Ação biblioteconômica: relação entre competência em informação e prática informacional  
**Marianna Zattar, Alberto Calil Junior e Nysia Oliveira de Sá**
- 175** Ecossistema de dados contemporâneo: conexões com as estatísticas oficiais e a cidadania democrática  
**Marcia Maria Melo Quintslr**
- 189** “Recuperando” Alfred Schütz para delineamento do julgamento de relevância na Ciência da Informação: análise do 4º nível da competência crítica em informação  
**Carla Maria Martellote Viola**
- 203** Bildung and critical information literacy: notes toward a repair concept  
**James Elmborg**



**ENTREVISTAS**

- 225** Interview with James Elmborg  
by **Arthur Coelho Bezerra**
- 243** Interview with Michelle Holschuh Simmons  
by **Ana Lúcia Alexandre Borges and Arthur Coelho Bezerra**
- 251** Interview with Eamon Tewell  
by **Marco Schneider, Ana Lúcia Alexandre Borges and Arthur Coelho Bezerra**

**POSFÁCIO**

- 261** Teoria, consciência e práxis: a mediação dialética da crítica  
**Arthur Coelho Bezerra e Marco Schneider**



*Este livro é dedicado à memória  
e ao legado do centenário Paulo Freire,  
que, apoiado nos ombros de gigantes,  
integrou teoria, consciência e práxis.*



# Apresentação

Arthur Coelho Bezerra<sup>1</sup> e Marco Schneider<sup>2</sup>

---

**A** PENAS SEIS ANOS NOS SEPARAM DA PRIMEIRA PUBLICAÇÃO SOBRE COMPE-  
tência crítica em informação no campo brasileiro dos estudos sociais da  
informação, da comunicação, da educação e da filosofia. A ampla e proposital des-  
crição desse campo científico multidisciplinar almeja abarcar o vasto grupo de dis-  
ciplinas que, em maior ou menor medida, contribuem para o desenvolvimento das  
duas principais referências teórico-metodológicas do conceito no Brasil<sup>3</sup>: a teoria  
crítica, conforme proposta pelos filósofos da chamada Escola de Frankfurt, e a pe-  
dagogia libertária do educador e filósofo brasileiro Paulo Freire, cujo centenário é  
celebrado neste ano de 2021.

A variedade de saberes humanos que são mobilizadas nos estudos de compe-  
tência crítica em informação, como leitores e leitoras poderão perceber ao longo  
das próximas páginas, foi importante para que nós, organizadores do livro e auto-  
res desta apresentação, um com formação em sociologia e o outro em comunicação  
social, encontrássemos um ponto de convergência entre nossos interesses de pes-  
quisa e ensino no campo da ciência da informação, no qual atuamos, desde 2013,  
como pesquisadores do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

---

1 Doutor em Ciências Humanas (Sociologia) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pesquisador titular do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI IBICT UFRJ). Vice representante da América Latina e Caribe no International Center for Information Ethics (ICIE). Líder do grupo de pesquisa Estudos Críticos em Informação, Tecnologia e Organização Social (Escritos). Bolsista CNPq e FAPERJ.

2 Doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP). Pesquisador titular do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Professor associado do departamento de Comunicação Social da Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI IBICT UFRJ) e do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano (PPGMC-UFF). Representante da América Latina e Caribe no International Center for Information Ethics (ICIE). Líder do grupo de pesquisa Perspectivas Filosóficas em Informação (Perfil-i). Bolsista CNPq e FAPERJ.

3 Cf. Bezerra, 2015.

(IBICT) e professores do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação (PPGC IBICT UFRJ).

A descoberta dos estudos norte-americanos da *critical information literacy*, conforme costumamos lembrar, foi possível graças a um artigo de Elizete Vitorino e Daniela Piantola sobre competência informacional, publicado em 2009. Nesse trabalho, as autoras dedicam uma subseção ao que traduzem como “competência informacional crítica”, que abarcaria uma “perspectiva crítica em relação à informação e ao conhecimento e ao seu próprio tempo, na medida em que permitiria uma percepção mais abrangente de como nossas vidas são moldadas pela informação que recebemos cotidianamente”<sup>4</sup>. A afirmação de que “muitos desses estudos baseiam-se na vertente da teoria crítica, que postula a educação emancipatória e a experiência formativa”<sup>5</sup>, foi decisiva para despertar nosso interesse, dada a experiência que ambos adquirimos nas pesquisas de pós-graduação e na prática do ensino universitário de tal “vertente”.

Em 2015, uma bolsa de capacitação institucional permitiu que apresentássemos, em universidades e centros de pesquisa na França e na Alemanha, o projeto “Mediações tecnológicas para uma cidadania ampliada e competência crítica em informação: ética, política, economia e comunicação”. Os diálogos decorrentes dessa viagem contribuíram para o desenvolvimento e aprofundamento do conceito de competência crítica em informação (doravante CCI), termo que adotamos em consonância à tradução mais usual de *information literacy* no âmbito da ciência da informação brasileira<sup>6</sup>.

A partir de então, os estudos em CCI passam a ser tema de disciplinas no PPGC IBICT UFRJ, nomeando também uma das linhas de pesquisa do grupo Perspectivas Filosóficas em Informação (Perfil-i)<sup>7</sup>, coordenado por Schneider. No mesmo ano de 2015, o primeiro trabalho sobre CCI é apresentado no GT de Mediação, Circulação e Apropriação da Informação, do XVI Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (XVI ENANCIB)<sup>8</sup>, abordando o referencial teórico do conceito e trazendo uma proposição de práxis teoricamente mediada<sup>9</sup> para um ambiente informacional marcado pela vigilância e pela filtragem algorítmica da informação.

---

4 Vitorino e Piantola, 2009, p. 136.

5 Idem.

6 Cf. Bezerra, 2015; Bezerra & Beloni, 2019.

7 <http://perfil-i.ibict.br/>

8 Cf. Bezerra, 2015.

9 *theoretically informed praxis*, segundo a expressão de Elmborg, 2006.

A conclusão é a de que a criatividade e o pensamento dialético, entendidos como essenciais para a competência crítica em informação, devem ser buscados mediante a transgressão das redomas dos atuais filtros de conteúdo das grandes empresas da internet, operação a ser realizada por indivíduos que, questionando os próprios entendimentos e buscando vozes dissonantes, superem as barreiras impostas pela atual indústria da informação digital<sup>10</sup>.

Em 2016, Anna Cristina Brisola (que está entre as autoras deste livro) defende, no PPGCI IBICT UFRJ, a primeira dissertação sobre o tema<sup>11</sup>, sob orientação de Schneider, enquanto Márcia Feijão de Figueiredo (então doutoranda do mesmo Programa) publica um relatório de pesquisa abordando a competência crítica em informação<sup>12</sup>. No ano seguinte, sob orientação de Bezerra, Andrea Doyle defende a segunda dissertação sobre CCI do Programa, que inclui pesquisa empírica em escolas municipais do Rio de Janeiro que se encontravam sob ocupação estudantil<sup>13</sup>, e Renata Brás de Souza, orientanda de Schneider no Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano da Universidade Federal Fluminense (PPGMC-UFF), defende a primeira dissertação de mestrado em comunicação social abordando a CCI<sup>14</sup>.

É também em 2017 que Bezerra, Schneider e Brisola publicam o primeiro artigo científico brasileiro sobre CCI em uma revista acadêmica<sup>15</sup>, e Bezerra cria o grupo de pesquisa Estudos Críticos em Informação, Tecnologia e Organização Social (Escritos)<sup>16</sup>, tendo a competência crítica em informação como uma de suas linhas de pesquisa. De lá para cá, os *papers* acadêmicos e trabalhos de conclusão de pós-graduação que discutem a CCI deixam de se restringir ao Rio de Janeiro e começam a ser produzidos em outros lugares do país, como ilustra a primeira tese de doutorado sobre o tema, de Maria Lívia Pachêco de Oliveira (que também está entre as autoras deste livro), defendida na Universidade Federal da Paraíba em 2020<sup>17</sup>.

Hoje, estudos sobre competência crítica em informação são desenvolvidos em universidades e institutos de pesquisa localizados em diferentes cidades, do norte ao sul do Brasil, permitindo a renovação de seu referencial teórico por meio da va-

---

10 Bezerra, 2015, p.1.

11 Brisola, 2016.

12 Figueiredo, 2016.

13 Doyle, 2017.

14 Souza, 2017.

15 Bezerra, Schneider, Brisola, 2017.

16 <http://escritos.ibict.br/>

17 Oliveira, 2020

riedade de perspectivas que vêm sendo trabalhadas na teoria crítica e na pedagogia crítica nas últimas décadas, como é o caso dos estudos feministas e decoloniais. Dar visibilidade à diversidade da crítica e ao impulso à emancipação que marcam a produção científica e a práxis transformadora da CCI é um dos principais objetivos desta obra coletiva.

### 1. Sobre o livro

Sendo este um primeiro esforço de apresentar o estado da arte das pesquisas e práticas de competência crítica em informação que vêm sendo desenvolvidas no Brasil, convidamos para participar deste livro um grupo de autoras e autores residentes em quatro das cinco regiões do país (Norte, Nordeste, Sul e Sudeste), além de alguns participantes dos dois grupos de pesquisa anteriormente citados (Escritos e Perfil-i), ambos com linhas temáticas especificamente dedicadas aos estudos de competência crítica em informação. O resultado é uma seleção de 15 capítulos que refletem a amplitude das atuais abordagens em CCI, sendo o último, em inglês, assinado pelo norte-americano James Elmborg, um dos autores mais referenciados no Brasil dentre os pioneiros da *critical information literacy*.

Abrimos os trabalhos com o capítulo de Anna Cristina Brisola, que parte da contribuição do pensamento e da prática pedagógica de Paulo Freire para aprofundar a didática e compreensão dos principais elementos da pedagogia crítica freiriana que estão relacionados à CCI, destacando a compreensão do educador brasileiro sobre nossa cultura, estrutura social e historicidade. O entendimento da competência crítica em informação como potencial ferramenta de ação educacional e a contribuição da pedagogia histórico-crítica nos estudos sobre a temática são também ressaltados no capítulo seguinte, assinado por Ana Miranda. A autora traz uma crítica à noção de competência que se constitui como aporte de movimentos educacionais subjacentes ao capital, voltados para eficiência e eficácia do processo de formação subordinada aos setores produtivos – outra característica presente na pedagogia freiriana que aflora em seu diagnóstico crítico sobre o modelo dominante de educação bancária, que irá inspirar a crítica da competência crítica em informação ao conceito institucional de competência em informação.

Um outro traço característico dos estudos em CCI – a saber, o compromisso prático de engajamento na luta contra as estruturas de poder que sustentam a produção e a disseminação dominante da informação – é o fio condutor do capítulo de Paulo Nabarrete Bastos, que se empenha em desenvolver uma compreensão da ideia de engajamento crítico e reflexivo como representativa do nível político da competência crítica em mídia e informação, de forma a superar a relação cotidiana e fenomênica dos sujeitos com o outro e o mundo de maneira reificada. A pers-



pectiva emancipatória vislumbrada por Bastos reaparece no subsequente capítulo de Ana Lúcia Borges, que aponta a prática da CCI nos usos das tecnologias digitais como rota para formação de uma cidadania crítica, elegendo como campo de batalha o âmbito das relações laborais flexíveis e da fragilização legal dos empregos que marcam o mercado de trabalho contemporâneo. As práticas de engajamento da CCI estão também presentes no capítulo de Maria Livia Pachêco de Oliveira e Edivanio Duarte de Souza, que destacam a cooperação entre os indivíduos como forma de protagonismo social e qualificam o papel dos sujeitos informacionais sob uma perspectiva menos prescritiva de sua atuação eficaz e eficiente perante os problemas informacionais.

Se a desordem da informação se apresenta como um problema social para Oliveira e Souza, a desinformação que emerge em tal cenário é também assunto para os estudos de CCI, como ilustra o capítulo de Felipe Correa Oliveira de Mello. O autor encontra nas premissas da competência crítica em informação um estímulo não apenas à autorreflexão dos indivíduos perante suas próprias crenças e visões de mundo, mas também a uma reflexão sobre a realidade objetiva que os cerca, em concordância com a busca pela superação da relação reificada entre os sujeitos denunciada no citado capítulo de Bastos.

Crítica, engajamento e protagonismo social por meio da ação coletiva: os elementos que permeiam os caminhos praxeológicos da competência crítica em informação demonstram seu potencial de contribuição ao enfrentamento cotidiano das desigualdades de gênero no capítulo de Daniella Alves de Melo, Edvaldo Carvalho Alves e Fellipe Sá Brasileiro. Autora e autores argumentam que as pesquisas em CCI têm possibilitado a reflexão e a crítica a respeito de estudos que não levam em consideração a historicidade e as relações de poder que permeiam nossas vidas, além de fornecer às mulheres subsídio para agirem contra as opressões às quais estão submetidas. Em outro registro, as estratégias de condicionamento corporal que são historicamente utilizadas como obstáculos à autonomia subjazem o capítulo de Flávio Lofêgo Encarnação, que examina os elementos não-discursivos das práticas de convencimento que possuem o corpo como morada. É também ao corpo que se relaciona o capítulo de Aneli Beloni, voltado para o estímulo de práticas de proteção da privacidade mediante a conscientização dos indivíduos, tendo como foco o compartilhamento de dados pessoais – e em especial os dados biométricos – em aplicativos de vida saudável, usados por desenvolvedores e empresas parceiras para fins nem sempre explícitos.

A privacidade reaparece como tema caro à CCI no recorte etário proposto por Talita Figueiredo, que parte de uma preocupação com a exposição de crianças na internet por meio do uso de *smartphones* para discutir práticas de competência

crítica em informação no fomento de uma autonomia progressiva, minimizando os riscos do mundo digital e potencializando suas oportunidades. Um outro recorte etário aparece no capítulo de Djuli de Lucca, que reconhece a CCI como um recurso para mitigar a situação de vulnerabilidade social e, partindo de pesquisa empírica realizada com um grupo de idosos e idosas, procura elencar estratégias de desenvolvimento da competência crítica em informação que sejam favoráveis à diminuição da situação de vulnerabilidade dessas pessoas.

Em comum acordo com a pesquisa supracitada, o capítulo de Marianna Zattar, Alberto Calil Junior e Nysia Oliveira de Sá ressalta a importância da ação bibliotecônica na promoção de práticas informacionais críticas e éticas, neste caso colocando em tela o cenário de desordem informacional (abordado em outras pesquisas deste livro) e as desigualdades socioeconômicas que aprofundam a crise no acesso à educação. Os evidentes obstáculos à democracia que emergem de tais desigualdades também afetam os fluxos e usos estatísticos da informação, como argumenta Márcia Maria Melo Quintslr ao analisar a concepção de governamentalidade algorítmica à qual corresponde, no âmbito da gestão pública, o uso massivo de dados e algoritmos.

No penúltimo capítulo do livro, Carla Maria Martellote Viola aborda a proposição de Schneider dos sete níveis da competência crítica em informação (que também são referenciados no capítulo de Bastos) para, a partir do quarto nível, formalizar um método baseado nos estudos de Alfred Schütz com o intuito de compreender as dimensões interrelacionadas do julgamento de relevância na recuperação da informação por usuários. James Elmborg, por fim, partindo da etimologia do termo informação na língua inglesa, chama atenção para a mudança ocorrida na filosofia da educação nos EUA após a 2ª Grande Guerra, de uma educação voltada para o amadurecimento de cidadãos conscientes e autônomos para outra orientada por imperativos econômicos e militares da Guerra Fria, que requeria mais foco em ciência e tecnologia. Nesse contexto, propõe repensar o conceito de *Bildung* em uma perspectiva democrática e global, voltada a literacias cidadãs necessárias a negociações nas zonas de contato entre diferenças.

Além dos capítulos mencionados, o livro traz entrevistas aprofundadas, em inglês, com três autores norte-americanos considerados fundamentais para os estudos da *critical information literacy*: o já mencionado James Elmborg, Michelle Holschuh Simmons (que também está entre as primeiras a escrever sobre o tema<sup>18</sup>) e Eamon Tewell, autor de uma valiosa revisão da primeira década de literatura so-

---

18 Simmons, 2005.

bre o assunto<sup>19</sup>. Tais entrevistas são objeto de uma breve análise que apresentamos, à guisa de conclusão, no posfácio que encerra a obra.

Sobre esse texto final, preferimos não tecer comentários aqui, convidando leitoras e leitores a nos acompanharem no fundamental exercício da crítica dialética para a ressignificação da noção de “competência”, expediente que tem como corolário uma expectativa de aproximação da práxis ao verdadeiro sentido de emancipação, e não aquele que lhe é falseado pela ilusória liberdade das redes.

Rio de Janeiro, agosto de 2021

## 2. Referências

- BEZERRA, A. C.. Vigilância e filtragem de conteúdo nas redes digitais: desafios para a competência crítica em informação. In: Anais do XVI ENANCIB - Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação. João Pessoa: ANCIB, 2015.
- BEZERRA, A. C.; BELONI, A.. Os sentidos da “crítica” nos estudos de competência em informação. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 208-228, maio/ago. 2019.
- BEZERRA, A. C.; SCHNEIDER, M.; BRISOLA, A.. Pensamento reflexivo e gosto informacional: disposições para competência crítica em informação. **Informação & sociedade: estudos**, João Pessoa, v.27, n.1, p. 7-16, jan./abr. 2017.
- BRISOLA, A. C. *ágora digital, a competência crítica em informação e a cidadania ampliada: uma construção possível*. Dissertação de mestrado. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Rio de Janeiro, 2016.
- DOYLE, A. *Competência crítica em informação nas escolas ocupadas do Rio de Janeiro*. Dissertação de mestrado. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Rio de Janeiro, 2017.
- ELMBORG, J.. Critical information literacy: Implications for instructional practice. **The journal of academic librarianship**, v. 32, n. 2, p. 192-199, 2006.
- FIGUEIREDO, Márcia Feijão de. Ferramentas no julgamento avaliativo em ambiente web para buscas com vistas ao desenvolvimento de competência crítica em informação. **Revista Conhecimento em Ação**, n. 2, v. 1, p. 110, 2016.
- OLIVEIRA, M. L. P. *Competência crítica em informação e fake news: das metodologias de fact-checking à auditabilidade do sujeito comum*. Tese de

---

19 Tewell, 2015.

- doutorado. Universidade Federal da Paraíba. Paraíba, 2020.
- SCHNEIDER, M. CCI/7: Competência crítica em informação (em 7 níveis) como dispositivo de combate à pós-verdade. In: BEZERRA, A. C.; SCHNEIDER, M.; PIMENTA, R.; SALDANHA, G. **iKritika**: estudos críticos em informação. Rio de Janeiro: Garamond, 2019.
- SIMMONS, M. H.. Librarians as disciplinary discourse mediators: using genre theory to move toward critical information literacy. **Libraries and the Academy**, Baltimore, v. 5, n. 3, p. 297-311, 2005.
- SOUZA, R. B. Democratização da Mídia no Brasil: impasse e tensionamentos políticos e econômicos. Dissertação de mestrado. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2017.
- TEWELL, E. A decade of critical information literacy: A review of the literature. **Communications in Information Literacy**, 2015, 9 (1), pp. 24-43.
- VITORINO, E. V.; PIANTOLA, D.. Competência informacional – bases históricas e conceituais: construindo significados. **Ciência da Informação**. Brasília, v. 38, n.3, p.130-141, set./dez., 2009.

1

# CAPÍTULOS



# Forjando em Freire as bases epistemológicas e de práxis da competência crítica em informação

Anna Cristina Brisola<sup>1</sup>

---

## 1. Primeiros passos

A COMPETÊNCIA CRÍTICA EM INFORMAÇÃO (CCI) É UMA DAS POSSIBILIDADES QUE se apresentam para enfrentar as angústias informacionais de nosso tempo, que se materializam em uma Sociedade da Informação/Desinformação, bem como para buscar soluções que possam contribuir com uma relação saudável e consciente entre pessoas e informações. Defendemos que a CCI é a face crítica que perpassa as relações humanas e a informação, promovendo uma interação que contribui para a construção de uma consciência crítica que atravessa as literacias e promove uma mudança de comportamento do usuário, que passa a ser sujeito desta relação e das transformações sociais.

A CCI nasce das críticas às posturas meramente tecnicistas e alinhadas com um ideal mercadológico, tendo como raízes epistemológicas a Pedagogia Crítica de Paulo Freire (ELMBORG, 2012) e também, especialmente no caso brasileiro (BEZERRA, SCHNEIDER, BRISOLA, 2017), a Teoria Crítica, advinda dos estudos críticos e culturais da Escola de Frankfurt (HORKHEIMER, 1980). Entendendo que Freire propõe uma educação libertadora e emancipadora crítica, nos atemos aqui à Pedagogia Crítica de Freire como caminho do fomento, desenvolvimento, ensino e práxis da CCI.

Paulo Freire traça um caminho de comprometimento ético ao se posicionar como um educador, que hoje é essencial para o exercício e ensino da CCI. Compreender e seguir estas pegadas posiciona e direciona a práxis da CCI, contextualizando-a na visão de Paulo Freire.

A fim de facilitar a didática e compreensão dos conceitos, recorreremos ao mapa conceitual da Pedagogia Crítica (BRISOLA, 2021, p. 180) (Fig. 1). Os termos foram

---

<sup>1</sup> Doutora e mestra em Ciência da Informação pelo PPGCI IBICT UFRJ. Professora de jornalismo, publiciXdade e design na UNISUAM. E-mail: anna.brisola@gmail.com

extraídos dos livros de Paulo Freire e corroborados no Dicionário Paulo Freire (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010). As cores no mapa pretendem agrupar os termos a partir das afinidades, considerando as relações com a CCI, enquanto a numeração no mapa e no texto colabora com o entendimento da correlação dos conceitos.

## 2. Seguindo as pegadas de Freire

Paulo Freire é considerado o pai da Pedagogia Crítica<sup>(e1)</sup>. Sua pretensão é estimular uma educação que emancipe<sup>(e2)</sup> e liberte<sup>(e3)</sup> o indivíduo do sistema que o oprime, libertando ambos, oprimido<sup>(e4)</sup> e opressor<sup>(e5)</sup>. Neste processo, “educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram em uma tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la<sup>(e6)</sup> e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de re-criar esse conhecimento<sup>(e7)</sup>”. (FREIRE, 1987, p.31, marcação nossa).

Se ensinar a população excluída a ler era essencial para a emancipação nos anos 1960, quando quase 40% da população brasileira era analfabeta (BITTAR; BITTAR, 2012) e só alfabetizados podiam votar, hoje a CCI é importante para resistir à desinformação e manipulação, para garantir a democracia e uma real participação cidadã (BRISOLA, 2016 e BRISOLA, 2021). Da mesma maneira que Freire pretendia alfabetizar para conscientizar da opressão e municiar a mudança social, a CCI pretende hoje “alfabetizar” ou “letrar” a população para conscientizá-la da condução informacional que mantém a opressão e o *status quo*.

Hoje presenciamos alguma rejeição a Paulo Freire e sua pedagogia. Acreditamos que esta rejeição vem de um medo latente da liberdade, da conscientização e da construção de uma consciência crítica<sup>(e8)</sup>. A percepção das injustiças sociais e da malvadeza da divisão de classe é uma ameaça aos opressores. Freire, ao comentar este medo, também critica o fanatismo e a sectarização, que afeta todos os lados. Para ele, “a conscientização, que lhe possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito<sup>(e9)</sup>, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação” (FREIRE, 1987, p.12, marcação nossa). A consciência<sup>(e10)</sup> de si no mundo pode levar à expressão de insatisfações sociais, contudo, se isso ocorre a partir do pensamento crítico<sup>(e11)</sup> verdadeiro, é porque, de fato, há uma constatação da situação de opressão. Por isso, como afirma Paulo Freire (1987, p. 23), “seria uma contradição se os opressores não só defendessem, mas praticassem uma educação libertadora”.





Aquele que teme perder o controle e o poder, ou está acomodado a esta realidade, manifesta esse sentimento de maneira camuflada, em um “jogo artificioso de palavras em que aparece ou pretende aparecer como o que defende a liberdade e não como o que a teme” (FREIRE, 1987, p.12). Hoje esse disfarce de liberdade é mais presente e eficiente do que nunca, com jogos mais elaborados e utilizando a performance digital da informação e desinformação. Palavras são usadas de formas dúbias, rótulos pejorativos são aderidos aos com visão política diferente, e divergentes se transformam em inimigos. Esta dicotomia é acirrada nas bolhas, fomentada por desinformação e espraçada contra a educação.

A Pedagogia Crítica é pautada na educação como prática da liberdade, desenvolvida da autonomia<sup>(e15)</sup>, oposta ao que Paulo Freire chama de educação bancária<sup>(e14)</sup>, praticada na dominação<sup>(e12)</sup>. Educação bancária é como Freire denomina a educação tradicional que separa professor<sup>(e16)</sup> e aluno<sup>(e17)</sup> em uma hierarquia<sup>(e18)</sup> distante, onde o primeiro detém o conhecimento e o aplica ao receptáculo vazio<sup>(e19)</sup>, o aluno. Esta educação implica na negação da realidade, que só existe pela presença e atuação do humano no mundo, tornando o sujeito isolado<sup>(e13)</sup>, desligado do mundo e da história.

A reflexão proposta na Pedagogia Crítica é autêntica, construída sobre os humanos e suas relações com o mundo e com os outros seres, nos fatos. Relações nas quais existe simultaneidade entre ser e fazer no mundo, na práxis<sup>(e20)</sup> – teoria voltada à prática – teoria/pensamento/ação. Na certeza de que a consciência<sup>(e21)</sup> e o mundo se relacionam, se criam, recriam e co-criam. Não existe uma consciência sem mundo, nem a percepção do mundo sem consciência, tampouco um mundo moldado pelo humano, abstrato, sem humanos.

Se o humano é o único ser com consciência de si, capaz de racionalizar sua experiência e experimentação, então esta razão só existe na presença do humano. Sendo assim não existe condição determinada ou determinante, sem possibilidade de mudança. É no humano que se promovem as mudanças, é ele que se coloca sob a opressão, é ele que se aliena<sup>(e22)</sup> a outro humano ou a um conceito criado, é ele o sujeito que detém o seu fazer. Contudo, isolado, preso ao que pensa ser o curso “natural” de sua vida e às concepções de mundo inculcadas em sua mente eficientemente, reforçadas na educação, o sujeito sequer tem noção de sua participação na construção do mundo como é.

Se na concepção “bancária” o educador vai “enchendo” os educandos de conteúdos impostos, na Pedagogia Crítica os educandos são estimulados e chamados a desenvolver o seu poder de captação e compreensão do mundo<sup>(e24)</sup>, atrelado a sua realidade, experimentado nas relações, não mais como uma realidade dada, mas como realidade em transformação. A tendência, nesta relação dialógica<sup>(e25)</sup> entre

educador-educando, é a construção de uma forma autêntica de pensar e agir, pensar a si, ao outro e ao mundo sem dicotomizar essa relação.

Essa educação constitui-se em uma prática gnosiológica<sup>(e26)</sup>, que proporciona aos educandos as condições de “superação do conhecimento no nível da ‘doxa’ pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do ‘logos’” (FREIRE, 1987, p.40, 41). O ciclo gnosiológico consiste no movimento que se dá entre educador e aprendiz. Não há docência sem discência, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, na dô-discência – mutualidade inseparável entre o educador e o aprendiz no processo de ensinar-aprender (FREIRE, 1996). É a educação problematizadora<sup>(e27)</sup> e dialógica que promove permanentemente a percepção crítica do ser e fazer no mundo, que encontra na palavra *logos* e na junção de conhecimento e diálogo a superação das crenças ingênuas e da *doxa* (crenças e/ou opiniões).

Uma educação que se empenha na desmistificação e na indispensável relação ao ato cognoscente<sup>(e28)</sup>, desvelador da realidade. Em vez de “assistencializar”<sup>(e29)</sup> e “domesticar”<sup>(e30)</sup>, critica, estimula a criatividade, a reflexão e a ação verdadeiras sobre a realidade. Ações estas inerentes ao humano, que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora e consciente, fora de sua historicidade<sup>(e31)</sup>.

É a certeza da inconclusão humana<sup>(e32)</sup> que nos diferencia dos outros animais – estar em constante processo de construção do conhecimento, do aprendizado, na práxis. Nessa concepção o humano e o mundo, inter-dependentes e relacionados, estão em constante desvelar e mudança, não são estáticos e não há determinismo, existem apenas problemas e desafios, por vezes limitantes, a serem resolvidos, transpostos e/ou superados. O ciclo gnosiológico só termina quando um novo conhecimento é construído.

Freire (1967, p.105) aponta que o indivíduo, na captação dos dados, “juntamente com o problema, com o fenômeno, capta também seus nexos causais. Apreende a causalidade”. Assim essa apreensão será mais crítica quanto mais for apreendida também a causalidade, percebendo sua capacidade de mutação. Assim, Freire (1967) retoma Vieira Pinto ao comparar a consciência crítica e a consciência ingênua. A primeira constrói a representação nas correlações causais e circunstanciais, a segunda se julga superior aos fatos, externa a eles e, por isso, livre para compreendê-los como melhor lhe agrada.

Para promover o pensamento, consciência e ação críticas<sup>(e33)</sup>, Paulo Freire (1987, 1989) acredita que ao programar o conteúdo didático é necessária uma investigação prévia do pensamento-linguagem que se referem à realidade daquele(s) sujeito(s), de como percebe(m) a realidade e os níveis desta percepção, sua(s) visões de mundo<sup>(e34)</sup>. Deste modo capta-se o contexto em que estão envolvidos e seus “temas geradores”<sup>(e35)</sup>, ou seja, aqueles que vão estimular o interesse e a curiosidade pelo aprender e fazem parte da proposta central da Pedagogia Crítica.

Os temas são referentes aos fatos concretos<sup>(e36)</sup> e vivências<sup>(e37)</sup>, só existem nos humanos, em suas relações, não estão fora, como coisa apartada deles. Para o educador, importa detectar o ponto de partida usado pelo educando para visualizar a sua realidade e, no processo, perceber se houve ou não transformação no modo de perceber a realidade. A investigação dos temas não se dá no domínio das coisas, mas sim no humano, assim não se reduz a investigação a um ato mecânico e repetitivo, sendo um processo de busca, de conhecimento e também de criação, co-criação, que exige dos educadores e educandos a descoberta do encadeamento de temas significativos, para a solução dos problemas e para o aprendizado (FREIRE, 1987).

“Toda investigação temática de caráter conscientizador se faz pedagógica e toda autêntica educação se faz investigação do pensar” (FREIRE, 1987, p.58). Neste processo dialógico de solução de problema<sup>(e38)</sup>, o tema é gerado a partir do sujeito, assim, o educador não elabora ou soluciona o problema, mas o gera, dialogicamente, em um processo de aprendizado e solução, que encoraja o desenvolvimento do pensamento crítico. Essa ação dialógica estimula a ampliação e renovação do conhecimento e o gosto pela informação, que Paulo Freire chama de maravilhar-se<sup>(e39)</sup>. É um trabalho em equipe e interdisciplinar. Do mesmo modo, ao investir na CCI, existe o papel problematizador e de proporcionar a passagem da mera informação ao conhecimento, forjada num constante desvelamento da realidade, promovendo a inserção crítica na realidade.

O caminho pedagógico está na dialogia (FREIRE, 1987), no sentido de ter no outro a troca de conhecimento, sua capacidade criadora, percebendo em seu interlocutor a curiosidade ingênua<sup>(e40)</sup>, incitando-lhe o admirar<sup>(e41)</sup> e o maravilhar-se. Como coloca Paulo Freire, se por um lado não é possível se adaptar ou se “converter” ao discurso ingênuo, por outro não se pode impor, arrogantemente, o “meu” saber como o verdadeiro. “O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua ‘incompetência’ para explicar os fatos” (FREIRE, 1996, p. 49).

Este diálogo, proposto por Freire, não pretende conquistar, mas sim desvelar a realidade, no respeito às diferenças e na coerência entre o que o educador emancipador faz e diz. Neste espaço que se dá o encontro entre o eu e o ele(s), na seguran-

---

2 Paulo Freire destaca com hífen o prefixo para destacar seu significado – exprimindo movimento, com o sentido de direção, aproximação. Assim o estudante ad-mira o que está conhecendo. Através das palavras geradoras, apresentadas em filminas, quadros, imagens, slides, etc., que refletem a cotidianidade dos estudantes. Assim, nas palavras de Freire, como “representativos das respectivas situações, que, da experiência vivida do alfabetizando, passam para o mundo dos objetos. O alfabetizando ganha distância para ver sua experiência: “ad-mirar” (FREIRE, 1987, p.6).

ça, construída na disponibilidade à realidade e na disponibilidade à insegurança da realidade a desvelar.

Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o “maior”. Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo que se junta à certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria existência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer. (FREIRE, 1996, p. 86)

A abertura à inconclusão deve ser objeto da reflexão crítica de qualquer educador, docente ou não, pois é ela, em Freire (1996, p. 86) que viabiliza o diálogo. Sabendo-se inacabado, confirmada a inquietação da curiosidade, o sujeito se abre ao mundo e aos outros, à procura de respostas e explicações. Citando o que ouviu de um professor, Freire (1996, p. 87) revela em uma frase toda importância da Pedagogia Crítica em seu fundamento dialógico e na Teoria Crítica: “Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos?” O afastamento hierárquico do educador, das classes sociais, das distâncias geográficas e culturais, sem abertura a uma curiosidade que pretende uma libertação e emancipação, embota e embarga o diálogo.

Freire pretende uma aproximação entre os sujeitos e suas realidades, na intenção de mudar o mundo. Uma aproximação na qual o privilegiado (mesmo o educador), consciente de seu privilégio, através do conhecimento e na humildade co-intencionada<sup>(e42)</sup> de diálogo e troca, quer conhecer a realidade do estudante, do outro, do mais oprimido, do explorado, de sua dor, e unir-se em luta a ele para a libertação de ambos, um suicídio de classe. Uma luta que sonha com justiça e uma mudança radical do mundo. É preciso se abrir à realidade do outro com quem partilhemos o saber, o educar, o diálogo. É necessário diminuir as distâncias e estranhezas entre o eu e o outro. Conscientizar-se da realidade hostil, cruel e negadora, e aderir ao seu direito de ser.

O fundamental é a minha decisão ético-política, minha vontade nada piegas de intervir no mundo. É o que Amílcar Cabral chamou “suicídio de classe” e a que me referi, na Pedagogia do Oprimido, como páscoa ou travessia. No fundo, diminuo a distância que me separa das condições malvadas em que vivem os explorados, quando, aderido realmente ao sonho de justiça, luto pela mudança radical do mundo

e não apenas espero que ela chegue porque se disse que chegará. Diminuo a distância entre mim e a dureza de vida dos explorados não com discursos raivosos, sectários (...). Com relação a meus alunos, diminuo a distância que me separa de suas condições negativas de vida na medida em que os ajudo a aprender não importa que saber, o do torneiro ou o do cirurgião, com vistas à mudança do mundo, à superação das estruturas injustas, jamais com vistas à sua imobilização. (FREIRE, 1996, p. 87)

Freire está apontando tanto a necessidade de assumir privilégios quanto de estar disposto a este “suicídio”, porém compreendendo que este lugar privilegiado deve ser utilizado e reconhecido também nesta luta, sempre atrelado à ética<sup>(e43)</sup> e à política<sup>(e44)</sup> de uma maneira solidária, movidas pela vontade de mudar o mundo. Essa práxis exige uma redução da separação e uma consciência das injustiças. Freire critica o uso de discursos de raiva e o sectarismo, porque eles só afastam o outro e dificultam mais ainda a comunicação e a possibilidade de mudança, a superação com esperança<sup>(e46)</sup> – “superança”<sup>(e42)</sup> das estruturas injustas.

O saber que propicia ou espera esta travessia, que pretende diminuir a distância entre o eu e a realidade perversa dos mais explorados, é fundado na ética de que absolutamente nada justifica a exploração de um sujeito por outro e de um país pelo outro. Este saber apenas não basta, é preciso que seja

permanentemente tocado e empurrado por uma calorosa paixão que o faz quase um saber arrebatado. É preciso também que a ele se somem saberes outros da realidade concreta, da força da ideologia; saberes técnicos, em diferentes áreas, como a da comunicação. (FREIRE, 1996, p. 88)

A preocupação de Freire com a mídia está explícita na preocupação de “desocultar” e desmistificar as farsas ideológicas e “enfrentar o extraordinário poder da mídia”. Ainda inclui a quantidade de temáticas sem tempo para reflexão, o encurtamento do mundo e a diluição do tempo. Para ele, educadores não devem desconhecer estes meios, mas utilizá-los criticamente, discutindo-os educativamente, antecipando o que hoje chamamos de Alfabetização em Mídia e Informação.

Freire (1987) afirma que a vida humana só tem sentido na comunicação<sup>(e45)</sup>. O pensar só ganha autenticidade na intercomunicação, portanto o pensar é dialógico e tem a realidade como mediação. O verdadeiro pensar não é uma consciência especializada, mecanicamente compartimentada, mas uma consciência intencionada ao mundo, problematizadora.

Retomando, com a consciência da inconclusão é possível também ir além, querer mudar e querer mudança. A diferença entre ser condicionado e determinado é o posicionamento do sujeito no mundo, que não se faz no isolamento, isento das forças sociais, mas percebe que essa construção do eu não pode ser compreendida fora da tensão entre a herança genética e a herança social, cultural e histórica. Sem esta percepção, é renunciada a responsabilidade ética, política, social e histórica que nos é colocada, é renunciada a vocação ontológica de intervenção. Se percebendo como condicionado, o sujeito também se percebe como alguém que interfere no mundo e não apenas se adapta. Abrem-se possibilidades de intervir no mundo, mesmo compreendendo as dificuldades de transpor as barreiras e obstáculos à mudança, sabendo que estas não se eternizam ou “são porque são”.

Para superar e se fazer sujeito de mudança é preciso consciência e esforço crítico de compreender os obstáculos, caminhando para a curiosidade epistemológica<sup>(e48)</sup>, logo para a CCI. É a consciência crítica que nos remete a um processo social de permanente busca, curiosidade<sup>(e49)</sup>, que possibilita a transposição dos limites impostos e naturalizados, a percepção dos condicionamentos, para criticamente analisar os obstáculos, buscar conhecimento que impulse mudanças, protagonizando sua própria luta, para superação e produção de conhecimento. O mesmo para todos os oprimidos, por gênero, etnia, credo, sexualidade e todas as formas de opressão. “Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever, por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar” (FREIRE, 1996, p. 35). Este é um movimento da Pedagogia Crítica que se reflete diretamente na CCI e justifica a necessidade de sua promoção e de suas dimensões.

Estas dimensões pretendem compreender as ênfases críticas da CCI e facilitar a didática, mediação e autopromoção da CCI. São elas: 1. Concentração ou suspensão da cotidianidade; 2. Competência instrumental; 3. Reflexão sobre as necessidades / gostos informacionais; 4. Atitude questionadora diante da informação em si / relevância; 5. Atitude questionadora diante das fontes de informação / credibilidade; 6. Estudo da ética em informação na acepção profunda do termo; 7. Conhecimento das teorias sociais críticas e das teorias críticas da informação (SCHNEIDER, 2019); 8. Política e de engajamento (BASTOS, 2020); 9. Gênero, Feminismos e Sexualidade; 10. Relações Étnico-Raciais (BRISOLA, 2021).

É um imperativo ético o respeito à autonomia e à dignidade individual, considerando a absoluta diversidade humana<sup>(e50)</sup>, não um favor concedido; elucidando que o desvio ético e/ou sua negação só pode ser entendido como transgressão. O educador que não respeita a estética, inquietude e a linguagem do educando ou que o ironiza, diminui, transgredir os princípios fundamentalmente éticos da existência. O reconhecimento de nossa responsabilidade cobra eticidade de nossa presença e

reconhecimento dos outros. Por isso o aprendizado crítico não pode prescindir da formação ética.

Ensinar exige ética e estética e ambas devem caminhar juntas na promoção da criticidade. A ética é uma marca da natureza humana indispensável à sociedade e à convivência. “É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 1996, p. 18-19).

Parecendo olhar para hoje, Freire alerta: “Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado”. Pensar criticamente demanda profundidade na compreensão e interpretação dos fatos. Pensar certo é também fazer certo<sup>(52)</sup>, é querer e promover transformação social<sup>(53)</sup>.

Para o fomento e o ensino da CCI, como na Pedagogia Crítica, não basta compreender teoricamente as estruturas, mas é preciso pensar suas características na realidade de quem se pretende alcançar e seu universo cultural<sup>(51)</sup>. Na educação formal, de base iluminista, o mestre é apresentado como detentor do conhecimento que informa em narrativa ou dissertação o aluno – receptáculo a ser preenchido. Visando as necessidades funcionais laborais aplicadas ao mercado<sup>(52)</sup> e a manutenção da divisão de classes<sup>(53)</sup>, esse “conhecimento” possui um conteúdo pragmático e funcionalista. Nesta educação verticalizada, o trabalho do educador “será, também, o de limitar o mundo. O de ordenar o que já se faz espontaneamente. O de ‘encher’ os educandos de conteúdos. É o de fazer depósitos de ‘comunicados’ – falso saber – que ele considera como verdadeiro saber” (FREIRE, 1987, p.36).

No início dos anos 1960 o método de Paulo Freire começava a ser implementado e despontava como capaz de alfabetizar muitos adultos em muito pouco tempo. Em 1962 Freire foi convidado para alfabetizar trabalhadores na pequena cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte – as “Quarenta horas de Angicos”. Em dezembro de 1962, um grupo de estudantes, em sua maioria universitários, realizava o levantamento vocabular da população local, para levantar os temas e palavras geradoras<sup>(55)</sup>, criando vários Círculos de Cultura<sup>(51)</sup>, viabilizando a experiência de alfabetização.

Entre janeiro e abril de 1964, acontecem as 40 horas de aula. Em torno de 300 trabalhadores foram alfabetizados, o que consagrou Paulo Freire e seu método que seria implementado em todo Brasil através do Programa Nacional de Alfabetização. Pilotos chegaram a ser implementados em outras cidades, mas por ocasião do golpe de 1964 o projeto foi interrompido, Freire preso por 70 dias e exilado e professores e estudantes foram perseguidos.

A crítica de Freire ressalta que na educação bancária o aluno é conduzido à mera memorização, distanciada de sua realidade. “A palavra, nestas dissertações,



se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante” (FREIRE, 1987, p.33). Mesmo que a memorização, tão presente até os anos 1990, pareça atualmente ultrapassada, ainda existe nas práticas educacionais voltadas para os concursos, focadas em “como passar”, com métodos, fórmulas e macetes a serem decorados.

“Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor o educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão” (FREIRE, 1987, p.33). Essa lógica ainda está presente nas escolas, valorizando as que possuem os melhores resultados nos concursos. Neste formato, não há estímulo à criatividade, à transformação, ao saber, à crítica e à competência crítica em informação, existem apenas sombras, migalhas ou disfarces destas características ou do protagonismo do aluno.

### **3. A competência crítica hoje e freire**

Indivíduos continuam sendo forjados quase como seres autômatos, conformados e programados para o trabalho, sem estímulo ao pensamento crítico, acostumados a receber “verdades” através de discursos de autoridade, reforçados nas instituições de ensino, famílias, religião, meios de comunicação e trabalho. Nesse esquema o indivíduo é adequado e programado à hegemonia, dócil à disciplina, mantendo o *status quo* e replicando as verdades hegemônicas, sem questioná-las na maior parte do tempo.

Esse hábito se reflete na vida cotidiana e digital, na qual, de maneira recorrente, a informação já vem mastigada e digerida, para, apenas, ser assimilada. A novidade do último segundo é o que interessa, já superada pela próxima novidade, que surgirá tão rapidamente quanto a primeira em uma sucessão de informações rasas. Sem estímulo ao conhecimento, à crítica, sem gosto pelo conhecimento e pela busca, os indivíduos, frutos da educação bancária, seguem cumprindo as instruções, sem muita curiosidade e com dificuldade para encontrar a solução de seus problemas. A palavra da autoridade é assimilada como verdade, mesmo sem embasamento, como ensinado desde sempre.

Não há estímulo ao diálogo, à pesquisa, ao conhecimento, métodos de solução de problemas, busca, seleção e uso da informação de maneira crítica. Esse comportamento se espelha nas relações sociais presenciais e na internet. Os discursos polarizados e a defesa de falsas verdades são indícios dessa falta de crítica, do desenvolvimento do pensamento crítico e da busca pelo conhecimento. A falta de estímulo à criticidade e à CCI aliena do indivíduo o poder de distinção entre as informações, propiciando dicotomia e hostilidade, ambiente fértil para propagação de informações distorcidas, manipuladas e/ou falsas.

Assim, o cidadão não se dá conta de sua cidadania, não se apodera dela, não transmuta conhecimento em agir. Por isso não há estímulo para mudança do sistema educacional para um sistema dialógico e crítico, como apregoa Freire ou a CCI. Esse tipo de educação participativa, criticizante, é rotulada como ideológica, perigosa e ineficaz. Sem ela é mais fácil dominar o pensamento da maioria.

Na atualidade, com a disponibilização da informação no meio digital, a mínima curiosidade pode levar o sujeito a uma informação que confronte o que aprendeu ou leu, e com isso desperte mais curiosidade ainda. Existe hoje entre as pessoas marginalizadas, da periferia, das favelas, entre os jovens, alguns movimentos que ganham força desafiando antigos paradigmas, hábitos ou “verdades”. Então, da mesma forma que a informação é alienante e massificante na internet e fora dela, há nesse espaço, também, uma possibilidade de vazamentos que confrontem o sistema hegemônico.

Contudo, isso depende da ação de busca ou de atenção crítica do usuário, de práticas, ações e movimentos, baseadas em Freire, que fomentem a CCI. Acreditamos que a CCI é um caminho possível de resistência que desenvolve, cada vez mais, o olhar crítico sobre a informação, reflexo do aprimoramento do pensamento crítico e da consciência crítica, a desconfiança e a capacidade de avaliar as informações aumenta.

As pessoas que desenvolvem a CCI, o corpo teórico, as práticas de promoção, a pesquisa e o ensino da CCI, que pretendem os mesmos valores, precisam não tratar de maneira vaga os conceitos que herdaram de Freire. Uma CCI que pretende a transformação está preocupada com as mesmas questões da Pedagogia Crítica. A partir desta percepção e da proximidade e alinhamento da CCI com o pensamento de Paulo Freire, mergulhando na obra do autor e traçando esta dialogia estreita entre CCI e Pedagogia Crítica, acreditamos auxiliar em um didatismo e uma práxis que viabiliza o ensino da CCI.

Voltemos a Freire!

#### 4. Referências

- BASTOS, Pablo Nabarrete. Dialética do engajamento: uma contribuição crítica ao conceito. **Matrizes**. V.14 - Nº 1 jan./abr. 2020 São Paulo – Brasil. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v14i1p193-220>
- BEZERRA, Arthur Coelho; SCHNEIDER, Marco; BRISOLA, Anna Cristina. Pensamento reflexivo e gosto informacional: disposições para competência crítica em informação. **Informação & Sociedade-Estudos**, v. 27, p. 7-16, 2017.
- BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum**.

**Education**, vol. 34, núm. 2, jul-dec., 2012, pp. 157-168. Universidade Estadual de Maringá. Paraná, Brasil

BRISOLA, Anna Cristina. **A ágora digital, a competência crítica em informação e a cidadania ampliada**: uma construção possível. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação, Rio de Janeiro. 2016.

BRISOLA, Anna Cristina. **Competência Crítica em Informação como resistência à Sociedade da Desinformação sob um olhar Freiriano**: Diagnósticos, epistemologia e caminhos ante as distopias informacionais contemporâneas. 2021. 295 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. Rio de Janeiro. 2021.

ELMBORG, James. Critical information literacy: definitions and challenges. In: WILKINSON, Carroll Wetzel; BRUCH, Courtney (Orgs.). **Transforming information literacy programs**: intersecting frontiers of self, library culture, and campus community. Chicago, IL: Association of College and Research Libraries, 2012.

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

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1967.

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

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

HORKHEIMER, M. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. **Os Pensadores**. São Paulo, Abril Cultural, 1980.

SCHNEIDER, Marco. CCI/7: Competência crítica em informação (em 7 níveis) como dispositivo de combate à pós-verdade. In: **iKritika**: estudos críticos em informação. Org: Arthur Coelho Bezerra, Marco Schneider, Ricardo Pimenta, Gustavo Saldanha. Gramond. Rio de Janeiro. 2019.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário. Paulo Freire**. 2ª edição Revista e ampliada, 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica. 2010. 734p.



# Educação e competência crítica em informação: análise a partir da pedagogia histórico-crítica

Ana Maria Mendes Miranda<sup>1</sup>

---

## 1. Introdução

A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO, CAMPO DE ESTUDOS DA CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (CI), surgiu em um contexto industrial, voltado ao desenvolvimento de habilidades para atuação no mercado de trabalho e à potencialização de ganhos financeiros. Mas não foi apenas na CI que tais perspectivas se expressaram; áreas como a Educação, Administração e a Sociologia do Trabalho também foram impactadas pela chamada Teoria das Competências.

Sobre esta Teoria, suas formulações, de maneira geral, têm surgido em um “[...] ambiente histórico marcado, de um lado, por processos de reorganização da produção capitalista e pelo avanço das ações e da retórica do neoliberalismo e, de outro lado, pelo enfraquecimento e desmobilização dos movimentos organizados dos trabalhadores.” (ARAUJO, 2004, p. 512). Esse movimento é parte de um processo de ideologização das instituições de aprendizagem, vinculando a formação dos sujeitos com o desenvolvimento econômico e a possibilidade de requalificação de trabalhadores (ARAUJO, 2004).

Nesse contexto, Ramos (2006) concebe três tendências analíticas da origem teórica da noção de competência: a primeira relacionada ao condutivismo<sup>2</sup>; a segunda, que apresenta a superação do condutivismo pela Psicologia cognitiva<sup>3</sup>

---

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Estadual de Londrina (PPGCI-UEL). E-mail: anamirandamm@gmail.com.

2 O condutivismo ou condutismo é um ramo da psicologia que tem como objeto de estudo a previsão e controle do comportamento utilizando-se do método objetivo e experimental das ciências naturais. Seu maior teórico foi John Watson, e suas concepções teóricas embasaram a estruturação do behaviorismo (ARDILA, 2013).

3 A psicologia cognitiva é uma metateoria de base cognitivista, cujo objetivo é o estudo de como seres humanos percebem, processam, codificam, estocam, recuperam e utilizam informação. Essas teorias compreendem que através de observações empíricas, podemos inferir constructos

e pelas mudanças no mundo do trabalho; e uma terceira, que compreende a noção de competência como algo novo e adequado às transformações socioeconômicas da era contemporânea. Apesar dessas concepções, Ramos (2003, p. 95), ao debater a última tendência, reafirma que a “[...] noção de competência é originária da psicologia do desenvolvimento, seja em sua vertente condutivista ou construtivista.”

Salientamos que as concepções da competência em informação não são as mesmas da Teoria das Competências. No âmbito da informação, Belluzzo (2013, p. 68) argumenta que a competência tem como bases as “[...] teorias da ciência da informação (com foco centrado no uso da informação), da educação, dos estudos de comunicação e na sociologia.” Entretanto, é possível compreender que seu surgimento e evolução não se dão aquém das concepções de competência desenvolvidas nas demais áreas. Gomes e Dumont (2015, p. 95) explicam que a competência em informação “[...] tem suas raízes nas modificações sociais advindas de uma forte reestruturação dos meios de produção, o que implica em possíveis mudanças educacionais, impactando dessa forma, os espaços tradicionais de acumulação e disseminação da informação [...]”.

Tendo em vista esses aspectos, o presente capítulo tem como objetivo investigar a Teoria das Competências como estrutura teórico-prática da competência em informação. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica com materiais sobre a competência nas áreas da Ciência da Informação e da Educação e estabelecemos uma análise a partir dos estudos empreendidos no âmbito da Pedagogia histórico-crítica.

Para compreender a Pedagogia histórico-crítica e entender o motivo pelo qual a escolhemos como base para as análises aqui empreendidas, evidenciamos que esta vertente é um movimento pedagógico criado pelo educador brasileiro Dervel Saviani por volta da década de 1980. Saviani tem como base o marxismo e a psicologia histórico-cultural de Vygotski, e apresenta como proposta socializar o saber sistematizado historicamente e construído pelo ser humano. Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica se apresenta como uma proposta contra-hegemônica

para as teorias educacionais como o Escolanovismo<sup>4</sup>, o Construtivismo<sup>5</sup>, as Pedagogias do aprender a aprender<sup>6</sup> e a Pedagogia das competências (SAVIANI, 2019).

Assim, para estabelecermos uma crítica à Teoria das Competências enquanto uma teoria de aprendizagem, e identificar seus impactos na competência em informação, é essencial que nossas análises tenham como base, também, as compreensões feitas no campo da Educação sobre essas temáticas. Ademais, ao compreendermos a competência crítica em informação como uma contraproposta à competência em informação, realizamos um debate inicial em torno de uma perspectiva contra-hegemônica à competência, a exemplo da área da Educação, também no campo da Ciência da Informação.

## **2. Pedagogia das competências e competência em informação: uma perspectiva crítica**

Como já mencionado, o desenvolvimento das concepções de competência não é específico do campo da informação. As mudanças tecnológicas e organizacionais da década de 1990 vividas pelos países de capitalismo avançado reconfiguram o mundo produtivo e as características necessárias à atuação no mercado de trabalho. Tais mudanças impactam nos estudos pedagógicos e implementam a noção de competência, que vem orientando formulações de políticas educacionais em diversos países latino-americanos e, no Brasil, geram impacto em propostas curriculares e questões pedagógicas em todo território nacional (FERREIRA; SANTOS, 2018; RAMOS, 2002).

Ramos (2002) argumenta que tais mudanças se sustentam na necessidade de adequar a formação de sujeitos às demandas de racionalidades técnico-científi-

---

4 “O ideário da Escola Nova tem suas raízes no liberalismo, e representou uma reação a escola tradicional. Muitas dessas ideias pedagógicas já eram colocadas em prática no final do século XIX, em plena ascensão do capitalismo. As ideias básicas são: a centralidade da criança nas relações de aprendizagem; o respeito às normas higiênicas; a disciplinarização do corpo e dos gestos; a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais; e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento.” (D’AGOSTINI; TAFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2012, p. 314)

5 O Construtivismo, cujo principal autor é Jean Piaget, é uma teoria epistemológica e psicológica do conhecimento na qual a ideia central é a ação como ponto de partida para o conhecimento. Esse entendimento de que a fonte do conhecimento não está na percepção, mas na ação, conduz à compreensão de que a inteligência não é um órgão que imprime os dados da sensibilidade, mas que constrói os conhecimentos (SAVIANI, 2010)

6 De acordo com Duarte (2001), as pedagogias do aprender a aprender são um conjunto de abordagens pedagógicas que carregam o lema do aprender a aprender e compreendem o processo educacional como individual, contínuo e de responsabilidade pessoal. Sua concepção norteadora é a de que o professor não deve ensinar, mas conduzir o processo de aprendizagem no qual o aprendente desenvolverá por interesse e curiosidade seus próprios processos de aprendizagem.

cas, e demonstram uma constante sintetização, em forma de competências, das categorias relativas ao trabalho e à educação. Para a autora, há uma forte adesão ao construtivismo piagetiano e à Teoria da Equilibração, que argumenta acerca de um desequilíbrio estrutural quando os sujeitos se defrontam com situações desconhecidas, diante das quais é necessário reorganizar seus pensamentos alcançando um nível mais elevado de aprendizagem. Nesse processo, as competências seriam estruturas ou conjuntos de esquemas mentais “[...] responsáveis pela interação dinâmica entre os saberes prévios do indivíduo – construídos mediante as experiências – e os saberes formalizados.” (RAMOS, 2003, p. 98).

O discurso de Ramos (2003) é essencial para compreensão do debate que pretendemos realizar; isso porque a autora pondera que a perspectiva piagetiana reconhece o processo de aprendizagem como adaptação à realidade, que seria promovida pela coordenação de ações e objetos e pela construção de estruturas mentais. Dessa forma, o conhecimento seria resultante de atividades ou experiências individuais – construindo interna e privadamente conceitos e representações, restringindo dessa maneira o conhecimento ao âmbito mental –, e da adequação desses processos às experiências dos sujeitos (CARVALHO, 2001).

Podemos compreender que o conhecimento pautado na experiência individual dos sujeitos funde categorias subjetivas e objetivas, bem como o caráter ontológico e histórico do conhecimento; da mesma forma, aspectos como totalidade e universalidade são substituídos pela particularidade da experiência de cada um. Cabe a reflexão de que a aprendizagem cujas perspectivas não partem da realidade, mas das condições cognitivas de cada sujeito para se adaptar, é um processo que, pelo menos em parte, desconsidera as condições reais sob as quais os sujeitos estão condicionados, e que independem da sua capacidade cognitiva, pois são pautadas por estruturas socioeconômicas externas ao indivíduo.

Tais perspectivas evidenciam, por parte das competências, a individualização dos processos de aprendizagem e reforçam a integração dos sujeitos ao contexto produtivo e, portanto, a necessidade de aprendizado ao longo da vida, de maneira a participar dos avanços da sociedade contemporânea e capitalista. Na competência em informação, isso se manifesta em algumas perspectivas que desconsideram a desigualdade de acesso à informação e à tecnologia, a presença de fontes de informação hegemônicas, o caráter dos regimes de informação vigentes, a falta de acesso ao conhecimento socialmente produzido, entre outros fatores.

É importante estabelecer um paralelo entre a pedagogia das competências e a competência em informação. Apesar das diferenças em seus desenvolvimentos, cabe pontuar que, segundo Bernhard (2002), a competência em informação é demandada por empregadores que desejam contratar pessoas capazes de dominar as



tecnologias, buscar e avaliar informações e gerenciar questões internas e externas referentes à informação. Nesse aspecto, a competência em informação é compreendida como fator relevante para que sujeitos possam enfrentar os desafios tecnológicos e reverter as desvantagens impostas pelo universo informacional, relegando à individualidade a responsabilidade sobre tais fatores e isentando os demais responsáveis pelas desigualdades econômicas e sociais impostas ao sujeito que não desenvolva suas habilidades (BEZERRA; SCHNEIDER; SALDANHA, 2019).

Para Bezerra, Schneider e Saldanha (2019, p. 11), a competência em informação surge como argumento neoliberal para aspectos tais como a práxis do bibliotecário. Sua concepção social não se formaliza mais como responsável da intervenção no real, “[...] mas como resposta imediata à aplicação dos modelos de uso infotécnico” e como uma possibilidade de discurso mercadológico. Com base nos autores, entendemos que o surgimento da competência em informação reflete um conjunto de perspectivas econômicas e políticas que auxiliam no desenvolvimento do neoliberalismo informacional na Ciência da Informação. Esse fator a aproxima das demais concepções de competência que eclodem em outros campos científicos, todas resultantes do desenvolvimento do pensamento neoliberal na ciência.

Ponderamos também sobre as perspectivas hegemônicas presentes em documentos e reflexões em torno da competência como um todo e da própria competência em informação. A exemplo, podemos citar o uso recorrente de documentos como o relatório “Educação: um tesouro a descobrir” (DELORS, 2012) nas produções da competência em informação, que reforçam os aspectos mencionados acima, como é possível identificar no trecho a seguir.

Os empregadores substituem, cada vez mais, a exigência de uma qualificação, a seu ver ainda muito ligada à ideia de competência material, pela exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de “coquetel individual”, [...] torna-se evidente que as qualidades mais subjetivas, inatas ou adquiridas, muitas vezes denominadas “saber ser” pelos dirigentes empresariais, combinam-se ao saber e ao saber-fazer para compor a competência exigida. Isso demonstra a ligação que a educação deve manter entre os diversos aspectos da aprendizagem. (DELORS, 2012, p. 77)

Conforme argumentam Lima e Guerbert (2018, p. 05), a Teoria das Competências, em grande parte dos documentos, propõe uma formação para “[...] produção capitalista e suas constantes mutações advindas de um processo globalizado e neoliberal”, onde a formação dos sujeitos se converte em um espaço de treinamento

no sentido de desenvolver um saber fazer utilitarista, que desenvolve aprendizados individualistas dissociados da cultura geral e coletiva. Para os autores, os documentos produzidos no âmbito da competência potencializam o papel da educação como instrutora de competências e habilidades que possam servir ao mercado. Esse cenário não se apresenta de maneiras distintas nos estudos desenvolvidos no âmbito da competência em informação, principalmente estadunidenses, onde com frequência são estabelecidos modelos, padrões e listas do que pode tornar um sujeito competente em informação, com frequência, sem reflexões sobre as diferentes condições de acesso a informação, diferenças culturais e contextuais que vão impactar esse processo.

Bezerra, Schneider e Saldanha (2019, p. 14) compreendem que, de forma geral, a competência em informação se apresenta como um “[...] jogo livre de sujeitos aparentemente iguais perante à lei [...] sejam estudantes, empresários, tecnocratas ou trabalhadores braçais, como se não houvesse nenhuma contradição estrutural nesse processo e entre esses agentes”. Além disso, o desenvolvimento de habilidades informacionais se apresenta com frequência como fator essencial para atuação no mercado de trabalho. Essa noção relega à individualidade problemáticas de desigualdade social no Brasil, como taxas massivas de evasão escolar, acesso restrito à tecnologia de informação e comunicação, altas taxas de desemprego, entre outras.

Destacamos que, além da perspectiva mercadológica presente nos documentos, é possível identificar o reforço às concepções de aprendizagem centradas no indivíduo, que são parte das diretrizes educacionais produzidas pelo Banco Mundial e estão frequentemente atreladas ao processo de formação da competência em informação. Nesse sentido, Bezerra, Schneider e Saldanha (2019, p. 15) argumentam que é preciso enfatizar

[...] que o aparentemente inofensivo foco na “aprendizagem centrada no indivíduo” responde ao desiderato do neoliberalismo responsável pela desregulamentação de empresas e instituições financeiras, em detrimento das garantias de condições laborais conquistadas pelos trabalhadores.

Sobre as concepções de educação centrada no indivíduo, vale mencionar a aproximação dessa teoria com o movimento do escolanovismo, que, segundo Saviani (1999), se apoia em perspectivas liberais que descentralizam o ensino, remodelando o processo pedagógico e relegando aos aprendizes a iniciativa da aprendizagem. Para o autor, a Escola Nova e suas teorias se restringiram à educação da pequena burguesia e nunca se estruturaram de fato para os marginalizados que continuam sendo ensinados por meio da pedagogia tradicional.

Os pontos desenvolvidos neste estudo permitem compreender que as estruturas conceituais da pedagogia das competências apresentam relações com o desenvolvimento da competência em informação no Brasil. Evidenciamos o contexto de surgimento e desenvolvimento, as concepções teóricas em torno da aprendizagem, a relação com a atuação no mercado e a aproximação com o neoliberalismo. Não podemos afirmar que ambas se desenvolveram de maneira idêntica, mas considerar que suas propostas teórico-práticas se assemelham em diversos pontos.

Inferimos que concepções limitadas de competências têm sido utilizadas como argumento para o desenvolvimento de políticas neoliberais que se expressam majoritariamente no âmbito educacional, reduzindo aspectos essenciais da formação humana e potencializando o papel do mercado em definir o que os sujeitos devem aprender. Essas perspectivas, muitas vezes, se distanciam de uma formação humanística e totalizante dos sujeitos, evitando que tomem consciência do que os oprime enquanto ocupantes das margens do sistema vigente. Ao mesmo tempo reforçam discursos como o da meritocracia e do capacitismo, nos quais os indivíduos sozinhos, desprovidos de relações e aprendizagens coletivas, poderiam encontrar um lugar ao sol no sistema capitalista.

### **3. A possibilidade de uma formulação contra-hegemônica**

A partir dos debates apresentados é possível inferir a necessidade de formar sujeitos mais críticos e reflexivos, capazes de tomar as rédeas da história. Para tanto, é relevante se pensar os processos de formação e aprendizagem mediante perspectivas de emancipação e transformação social. Nesse sentido, Mézàros (2008, p. 76) expõe que “a transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo”.

Sobre a contribuição da educação para transformação, Saviani (1999) argumenta que a educação não deve ser vista de maneira idealista e voluntarista, mas como realidade histórica e determinada socialmente, ou seja, resultado das contradições reais do sistema no qual está fundada. Desta forma, o autor indica que uma educação pensada pelas classes dominantes não pode atender às necessidades dos sujeitos marginalizados, é essencial que os oprimidos possam conceber sua formação a partir de seus próprios interesses.

Nesse contexto, é compreensível a necessidade de um movimento contra-hegemônico vinculado às competências que se construa a favor da conscientização e mobilização das minorias sociais e da classe trabalhadora, e não dos interesses do capitalismo vigente. Ramos (2003) advoga sobre a necessidade de ressignificação da noção de competência, uma noção conceitualmente precisa dos processos de

aprendizagens e relações sociais e, ao mesmo tempo, capaz de ser articulada pelos sujeitos coletivamente no plano concreto das relações sociais de produção.

Faz-se necessária uma perspectiva totalizante para a noção de competência, “[...] convertendo-a em potencialidade humana de emancipação sociocoletiva e de transformação social” (RAMOS, 2003, p. 96); ou seja, devemos considerar que a realidade é uma totalidade, e que o ser-humano como sujeito histórico-social não deve se dispor psicologicamente a adaptar-se às instabilidades sociais, mas a compreender essa realidade, apropriar-se e agir sobre ela no sentido de transformá-la. Assim sendo, não nos basta a compreensão de que a subjetivação dos sujeitos é individual, pois concordamos com Vygotsky (1991) que ela é uma síntese das relações sociais em que os sujeitos se apropriam do real.

Nesse mesmo sentido, compreendemos que a competência crítica em informação pode estabelecer um movimento contra-hegemônico das competências no âmbito da informação. Isso porque suas premissas visam extrapolar os limiares apresentados pelas concepções tradicionais de competência em informação e propor uma formação integral, que reflita as necessidades reais dos sujeitos marginalizados, auxiliando na formação de consciência e no desenvolvimento do pensamento reflexivo, de forma a contribuir para a compreensão dos sujeitos enquanto parte de uma classe, raça, sexo, gênero, etnia, tal como reconhecer as estruturas que os oprimem.

Nesse sentido, Bezerra, Schneider e Saldanha (2019) argumentam que a proposta da competência crítica em informação é superar algumas perspectivas tradicionais de competência em informação que propõem uma formação voltada ao caráter eminentemente instrumental de seus conceitos e aplicações, e concebe o aprendizado como a aquisição da competência, de maneira maquínica, operacional, com pouca reflexão e voltada majoritariamente à atuação no mercado.

Para Schneider (2019, p. 80) a competência crítica em informação pode ser preliminarmente definida como

[...] a faculdade sociocognitiva que orienta nossa atenção e seleção informacionais, com base no conhecimento acurado e auto reflexivo de nossas próprias demandas [...] Essa atenção e essa seleção devem articular de modo eficiente a compreensão de nossas próprias necessidades informacionais – ou de outra ordem, mas para cuja satisfação a informação é imprescindível – com a identificação da informação capaz de supri-las, destacando-a da massa de informação relativamente irrelevante que a cerca.

A partir das proposições do autor supracitado, a competência crítica em informação apresenta mais do que o desenvolvimento de habilidades para busca, seleção e uso da informação, mas uma condição cognitiva que se entrelaça com aspectos sociais, políticos e econômicos tais como a distribuição de informação e conhecimento no capitalismo, e o desenvolvimento do gosto autorreflexivo pela informação. Dessa forma, a competência crítica em informação – pautada nos estudos da teoria crítica e da pedagogia crítica (BEZERRA, 2015; BEZERRA; SCHNEIDER; BRISOLA, 2017) – se funda como um movimento crítico à competência em informação no Brasil, formulando uma proposta de práxis informacional baseada na compreensão e intervenção no real.

Brisola e Romeiro (2018, p. 77) ponderam sobre a competência crítica, aludindo para o fato de que a “[...] inserção da crítica só existe na relação dialética entre objetividade e subjetividade”. Podemos relacionar a fala das autoras com a proposta de Ramos (2003), que compreende a aprendizagem totalizante sob duas dimensões: uma subjetiva, relacionada aos próprios processos de mobilização e articulação de conhecimentos, habilidades e valores para a ação sobre situações concretas; e uma objetiva, voltada ao acesso e apreensão do conjunto de conhecimento e relações que estruturam e explicam a realidade. Sobre essas dimensões, reforçamos que a primeira se associa às características sociobiopsicológicas voltadas para a ação, e a segunda diz respeito aos conhecimentos necessários para compreensão do real.

Vale o argumento de Saviani (2019) de que o conhecimento sistematizado, ou seja, o conjunto dos conhecimentos de base científica e filosófica, mais do que competências e habilidades, assume papel essencial na formação dos sujeitos. Os argumentos em torno de uma competência crítica em informação, nesse sentido, devem se propor a analisar com maior atenção a aquisição de conhecimentos e o acesso à informação. Isso porque ainda que habilidades sejam relevantes para realização de busca e apropriação da informação, e que as atitudes se apresentem como a mobilização do sujeito para mudança do real (aspectos evidenciados pela competência em informação), é o acesso à produção social de conhecimento construído pela humanidade, e disponibilizado de maneira desigual na sociedade capitalista, que permite aos sujeitos ter condições cognitivas e intelectuais para analisar e agir sobre aspectos complexos da sociedade, tais como questões políticas, éticas, sociais e econômicas.

Para Duarte (2001, p. 29) “[...] a pedagogia histórico-crítica deve defender, de forma radical, que o papel da escola consiste em socializar o saber objetivo historicamente produzido.” Em concordância, compreendemos que a competência crítica em informação deve se colocar de maneira semelhante no que concerne a socialização de informações e conhecimentos essenciais ao desenvolvimento da consciência e ação dos sujeitos no contexto informacional.

Evidenciamos que as habilidades, conhecimentos e atitudes são parte da formação dos sujeitos em bibliotecas e escolas, aspecto que torna o acesso aos recursos educacionais, culturais e tecnológicos extremamente desigual na sociedade capitalista. Condicionando, de tal maneira, a formação da competência crítica em informação a fatores políticos e econômicos, que permitem ou não o acesso a esses recursos. Considerando esse contexto, não é possível propor uma formação que desconsidere o sistema capitalista, racista e patriarcal ao qual estamos submetidos, as condições precárias de acesso à informação e conhecimentos em países subdesenvolvidos e como essas condições, eminentemente relacionadas à acumulação de capital pela classe burguesa, interferem na formação e aprendizagem de sujeitos nos mais diversos aspectos.

Entendemos que a proposta da competência crítica em informação visa formar sujeitos mais propensos a tomar consciência e lutar por seus direitos, assim como extrapolar as amarras do pensamento neoliberal e voltar-se para uma formação humanística e crítica dos aprendizes, de maneira que esses possam refletir e no sentido de propor novos horizontes conceituais e práticos.

#### **4. Considerações finais**

Isto posto, indicamos que a competência em informação tem em suas estruturas teórico-práticas concepções advindas da Teoria das Competências, que também se manifestam no campo da Educação. Evidenciamos que, apesar de movimentos de ampliação do conceito de competência em informação, muitas pesquisas e programas de formação ainda se prendem aos argumentos evidenciados neste estudo, reforçando a autonomia do usuário como aprendizagem individualizada, reforçando aspectos mercadológicos na formação de habilidades e desconsiderando as desigualdades informacionais na contemporaneidade.

Salientamos que este escrito permitiu traçar os primeiros caminhos que relacionam a pedagogia histórico-crítica com a competência crítica em informação. Compreendemos que a crítica realizada por ambas à competência, somado às suas contrapropostas, abrem espaço para um diálogo entre estes campos de estudo. Nesse tocante, indicamos que a competência crítica em informação pode se apresentar como potencial ferramenta de ação educacional no âmbito da Ciência da Informação, e salientamos a possibilidade de contribuição da pedagogia histórico-crítica nos estudos sobre a temática.

Entendemos que a aprendizagem compreende parte do processo informacional, e que, portanto, refletir sobre uma perspectiva totalizante e emancipatória de formação no campo da informação é tão relevante quanto pensarmos um processo educacional histórico-crítico. Nesse contexto, indicamos a necessidade de novas

pesquisas que possam estabelecer contribuições da pedagogia histórico-crítica aos estudos da informação e investigar as concepções contra-hegemônicas e totalizantes concernentes a esse campo.

## 5. Referências

- ARAUJO, R. M. De L. As referências da pedagogia das competências. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 497-524, 2004.
- ARDILA, R. Los orígenes del conductismo, Watson y el manifiesto conductista de 1913. **Revista Latinoamericana de Psicología**, Bogotá, v. 45, n. 2, p. 315-31, 2013.
- ARJA CASTAÑON, G. O cognitivismo e o problema da cientificidade da psicologia. **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 233-253, 2010.
- BELLUZZO, R. C. B. Competências em informação: vivências e aprendizado. *In*: BELLUZZO, R. C. B.; FERES, G. G. **Competências em informação: de reflexões às lições aprendidas**. São Paulo: FEBAB, 2013. p. 65-80.
- BERNHARD, P. La formación en el uso de la información: una ventaja en la enseñanza superior. Situación actual. **Anales de Documentación**, [Murcia], v. 5, p. 409-435, 2002. Disponível em: <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/2271/2261>. Acesso em: 10 abr. 2021.
- BEZERRA, A. C. Vigilância e filtragem de conteúdo nas redes digitais: desafios para a competência crítica em informação. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 16., 2015, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: UFPB; ANCIB, 2015.
- BEZERRA, A. C.; SCHNEIDER, M.; BRISOLA, A. Pensamento reflexivo e gosto informacional: disposições para competência crítica em informação. **Informação & Sociedade**, João Pessoa, v. 27, n. 1, 2017.
- BEZERRA, A. C.; SCHNEIDER, M.; SALDANHA, G. S. Competência crítica em informação como crítica à competência em informação. **Informação & Sociedade**, João Pessoa, v. 29, n. 3, 2019.
- BRISOLA, A. C.; ROMEIRO, N. L. A competência crítica em informação como resistência: uma análise sobre o uso da informação na atualidade. **RBBB. Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 68-87, 2018.
- CARVALHO, J. S. F. **Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- D'AGOSTINI, A.; TAFFAREL, C. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. de L. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, p. 315-326, 2012.

- DELORS, J. (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Tradução: José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 2012.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- FERREIRA, F. S.; SANTOS, F. A. Reflexões sobre a pedagogia das competências. *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO CPAM, 3., SEMANA INTEGRADA DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO, 2., 2018, Corumbá. **Anais** [...]. Corumbá, MS: UFMS, 2018. Disponível em: [https://cecpan.ufms.br/files/2019/08/C\\_12.pdf](https://cecpan.ufms.br/files/2019/08/C_12.pdf). Acesso em: 10 abr. 2021.
- GOMES, M. A; DUMONT, L. M. M. A noção de competência em informação e a de sociologia da educação e do trabalho: embate epistemológico. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 84-105, 2015.
- LIMA, D. O. de; GUEBERT, M. C. A hegemonia das políticas neoliberais: aprendizagem baseada em competências e habilidades na base nacional comum curricular. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS PÚBLICAS: DEMOCRACIAS, DESIGUALDADES E LUTAS SOCIAIS. 3., 2018. **Anais** [...]. Curitiba, PR: PUCPR, 2018. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/humanitaspucprdh/121732-a-hegemonia-das-politicas-neoliberais--aprendizagem-baseada-em-competencias-e-habilidades-na-base-nacional-comum-/>. Acesso em: 05 abr. 2021
- MÉZAROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- RAMOS, M. N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, 2002.
- RAMOS, M. N. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica?: relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 93-114, 2003.
- SAVIANI, D. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Faz Ciência**, Francisco Beltrão-PR, v. 12, n. 16, p. 13, 2010.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano** [livro eletrônico]: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.



SCHNEIDER, M. CCI/7: Competência crítica em informação (em 7 níveis) como dispositivo de combate à pós-verdade. *In*: BEZERRA, A. C.; SCHNEIDER, M.; PIMENTA; R. M.; SALDANHA, G. S. (org.). **iKritika**: estudos críticos em informação. Rio de Janeiro, RJ: Garamond, 2019.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



# Engajamento crítico e reflexivo: o nível político da competência crítica em mídia e informação (CCMI)

Pablo Nabarrete Bastos<sup>1</sup>

---

## 1. Introdução

A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE TEMÁTICAS E CONCEITOS RELACIONADOS COM A educação para a mídia e informação possui caminhos distintos em Ciências da Comunicação e Ciências da Informação<sup>2</sup>, conforme as especificidades das áreas, suas historicidades e seus debates epistemológicos, teóricos e metodológicos. A profusão de terminologias denota os esforços de pesquisadoras e pesquisadores dos campos para a construção de clivagens teóricas, inclusive no interior das áreas e subáreas. Termos como *information literacy*, *media literacy*, letramento informacional, digital e midiático, competência crítica em informação, tecnoliteracia, educação para os meios, alfabetização midiática e informacional, entre outros, possuem suas especificidades históricas e teóricas. As traduções implicam, por vezes, novas leituras e posicionamentos epistêmicos, como é o caso da Competência Crítica em Informação (CCI), conforme passou a se constituir a perspectiva brasileira a partir das pesquisas pioneiras de Bezerra (2015) e seus desenvolvimentos a partir dos estudos de *critical information literacy*. Mesmo nessas temáticas em que há evidente aproximação empírica e teórica entre as pesquisas, o diálogo entre Ciências da Comunicação e Ciências da Informação ainda é incipiente. A presença da informação nos estudos de mídia e comunicação, assim como a presença da mídia nos estudos em Ciências da Informação, se deve mais às aproximações, relações e sobreposições empíricas no cotidiano, do que a esforços mais consistentes por um diálogo interdisciplinar entre os campos.

---

1 Doutor em Ciências da Comunicação pela ECA-USP, com pós-doutorado em Estudos Culturais pelo PACC-UFRJ. Professor do Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal Fluminense. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano (PPGMC-UFF). Jovem Cientista do Nosso Estado (JCNE – FAPERJ) – Período 2021- 2024. pablobastos@id.uff.br

2 Há vasta produção científica sobre essa temática em outros áreas do conhecimento, com destaque para a Educação, mas o nosso foco aqui é a área da Comunicação e Informação.

No âmbito da UNESCO<sup>3</sup> emerge a estratégia de unir ambas as áreas como uma combinação de competências (conhecimento, habilidades e atitude) necessárias na atualidade, para a vida e o trabalho. A *Media and Information Literacy* (MIL), ou Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) na tradução<sup>4</sup> para o português, considera em sua abordagem todas as formas de mídia e outros provedores de informação como bibliotecas, arquivos, museus e internet, independentemente da tecnologia. Ao discutir os desafios da Comunicação e Educação, considerando a linguagem e a análise discursiva como elementos de intersecção entre a comunicação e educação, Adilson Citelli (2010, p. 82) argumenta que prefere não restringir a discussão ao conceito de alfabetização midiática. Conforme o autor, a questão não diz respeito apenas à alfabetização, mas a “um mundo no qual ocorre ampla definição do sensório, das vivências culturais, das aprendizagens, das habilidades para se trabalhar com os novos sistemas de codificação”. Arthur Bezerra (2015) defende o uso da denominação “competências”, em detrimento de letramento ou alfabetização, mesmo compreendendo que estes sejam termos mais utilizados nos campos da biblioteconomia e da pedagogia, seguindo a recomendação do Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias (SNBU), realizado em 2004. Além disso, conforme o autor, justifica-se o uso da palavra “competência” pelo seu uso corrente fora do campo acadêmico. Assim, competências se referem a conhecimentos e habilidades para a pesquisa, o debate e a formação de opinião em diferentes esferas da vida. Mas o que de fato confere a especificidade epistemológica na apropriação de Bezerra é o uso da palavra “crítica”, que denota a filiação teórica com os autores da teoria crítica.

Sobre as particularidades da Comunicação e Informação, grosso modo, a abordagem da Ciência da Informação engloba as informações midiáticas e o enfoque recai sobre o armazenamento, organização, classificação, circulação e uso dos dados, enquanto a Comunicação privilegia a circulação e produção de sentido nos processos de interação social, midiaticizados ou não. Entretanto, comunicação e informação imiscuem-se na realidade, nas dimensões material e simbólica.

O certo é que não temos comunicação sem informação, e, por outro lado, não temos informação senão em vista da possibilidade dela se tor-

3 Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-as-composite-concept/>. Acesso em: 03 mai. 2021.

4 Este é mais um exemplo de tradução que propõe resignificação. Nos documentos da UNESCO em português, *literacy* foi traduzida como alfabetização, embora em diversos estudos se utilize a palavra literacia.

nar comunicação. Enfim, se a identificarmos com o plano material do processo, pode-se dizer que uma informação é comunicação em potencial, se levarmos em conta a sua capacidade de ser estocada, armazenada (codificada) e reconvertida num segundo momento (decodificada) (MARTINO, 2011, p. 18).

Lopes (2003, p. 278) argumenta que a produção científica depende das suas lógicas de produção, que são dadas “pelo contexto discursivo que define as condições epistêmicas de produção do conhecimento e pelo contexto social que define as condições institucionais e sociopolíticas dessa produção”. A autora (LOPES, 2003, p. 279) acrescenta que os conflitos epistemológicos são inseparáveis dos conflitos políticos. Dessa maneira, o intenso debate epistemológico em Ciências da Comunicação e Informação, fundamental para a consolidação e fortalecimento dos campos, confirma o caráter epistemológico e político desse processo, afinal o debate envolve as condições epistêmicas e também disputas por autoridade e competência científica (BOURDIEU, 1983). Nesse ínterim, há desafios epistemológicos e políticos que se interpenetram e desafiam a interdisciplinaridade. Não é nosso objetivo aqui nos aprofundar em um debate epistemológico sobre as fronteiras, diálogos e superposições em Comunicação e Informação, mas entendemos ser importante nos localizar nesse debate e assumir o desafio da interdisciplinaridade, tendo em vista o lugar fronteiro e mestiço que ocupamos entre os saberes. Atuamos em Ciências da Comunicação, mais especificamente em Mídia e Cotidiano<sup>5</sup>, o que também nos demanda assumir especificidades epistêmicas deste campo de estudos. Entretanto, temos construído diálogos com a Ciência da Informação, principalmente com os pesquisadores do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), notadamente Arthur Bezerra e Marco Schneider<sup>6</sup>, e suas produções sobre Competência Crítica em Informação (CCI).

Para além das especificidades das Ciências da Comunicação e dos estudos em Mídia e Cotidiano, este estudo se baseia na perspectiva da totalidade e da interdisciplinaridade. Partindo da concretude da realidade e suas múltiplas determinações, com foco no desenvolvimento das infotelecomunicações<sup>7</sup> (ITCs) (MORAES, 2000),

---

5 Institucionalmente, como professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano da Universidade Federal Fluminense (PPGMC-UFF).

6 Marco Schneider foi nosso supervisor no pós-doutorado em Estudos Culturais no Programa Avançado de Cultura Contemporânea da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PACC-UFRJ) e é também professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano.

7 Este conceito, cunhado por Dênis de Moraes (2000), reúne três setores convergentes (informática, telecomunicações e comunicação) para designar a reunião de poderes estratégicos em

a produção, circulação e consumo da informação e conteúdo midiático, este capítulo engendra o diálogo entre vertentes teóricas críticas das Ciências da Comunicação e da Ciência da Informação para compreender o conceito de engajamento e sua dimensão estratégica no engendramento da hegemonia e da Competência Crítica em Mídia e Informação (CCMI). Embora tenhamos ciência que a mídia esteja incluída na abordagem da CCI, optamos por incluir a palavra “Mídia” para destacar a dimensão midiática na configuração e leitura crítica da realidade. São os autores da teoria crítica e da pedagogia crítica, com destaque para Paulo Freire, o elemento comum e ponto de intersecção nas referências que articulamos para construir uma compreensão crítica e reflexiva sobre o conceito de engajamento na área da Comunicação e Informação.

O capítulo está organizado em duas sessões, além da Introdução. Na primeira delas vamos apresentar breve debate teórico sobre o conceito de engajamento nas Ciências Humanas, da Comunicação e Educação. Na segunda seção vamos nos aprofundar sobre nossa proposição de uma perspectiva crítica e reflexiva para o conceito de engajamento, o que pode fortalecer a prática pedagógica e política da CCMI.

## 2. O conceito de engajamento

Etimologicamente, engajamento vem do francês medieval *engagier*, de *en gage*, “sob compromisso, sob promessa”, de *en*, “fazer”, mais *gager*, “compromisso, garantia”<sup>8</sup>. Destarte, engajamento indica compromisso com algo. Nas Ciências Humanas, um dos primeiros autores a formular noção sobre o conceito e o colocar em evidência foi Jean-Paul Sartre (2004 [1948]), em meados do século passado, para defender perspectiva engajada de literatura. Para o autor, a prosa é “utilitária por essência” e o prosador escolhe ações que provocam “desvendamento”. “O escritor ‘engajado’ sabe que a palavra é ação: sabe que desvendar é mudar e que não se pode desvendar senão tencionando mudar” (SARTRE, 2004, p. 20). Eric Hobsbawm (2013) aborda o valor positivo do engajamento para a *disciplina científica ou erudita*. Para o historiador marxista, o mais decisivo é que os intelectuais engajados podem ser os únicos “dispostos a investigar problemas ou assuntos que (por razões ideológicas ou outras) o resto da comunidade intelectual não consegue considerar” (p. 188). Hobsbawm argumenta que o engajamento nas ciências sociais é inevitável e que, além disso, as “ciências sociais são essencialmente ‘ciências aplicadas’”, pois destinadas a “transformar o mundo e não somente interpretá-lo” (pp. 189-190), pa-

---

conglomerados multimídia, que acumulam patrimônios e lucros sem precedentes.

8 Ver <https://origemdapalavra.com.br/?s=engajar>

rafraseando a conhecida 11ª tese sobre Feuerbach, de Karl Marx, e ecoando traço fundamental da teoria crítica conforme ensaio de Horkheimer (1983 [1937]).

No campo da Comunicação, o conceito de engajamento envolve diferentes perspectivas e tensionamentos teórico-epistemológicos. Conquanto possa parecer um conceito novo na área, pela maneira como passou a circular cotidianamente junto ao avanço das plataformas digitais, há pesquisas que trabalham com engajamento nos estudos de audiência, com o objetivo de compreender as relações entre mídia e vida cotidiana, suas vinculações e contextos sociais, desde a década de 1990 (Livingstone, 1994; 1998). E essa permanece sendo uma das matrizes teóricas utilizadas na área. Roger Silverstone (1999) avalia que a mídia envolve engajamento e desengajamento de produtores e consumidores com significados, em atividades mais ou menos contínuas, a partir de textos mediados que dilatam a experiência cotidiana. Há pesquisas que tratam engajamento também na perspectiva cívica e política, relacionando comunicação e democracia, como Rheingold (2008) e Dalhgren (2009). Autores como Jenkins (2008), Jenkins, Green e Ford (2014) e Shirky (2011), grandes responsáveis pelo “paradigma da participação”, são referências para a perspectiva de engajamento que relaciona envolvimento de fãs com obras e suas diferentes formas de participação.

Em publicação recente (BASTOS; GROHMANN; OLIVEIRA, 2021), na qual tivemos por objetivo analisar quais os significados de engajamento em revistas de Mídia e Comunicação nos últimos cinco anos (2016-2020), a partir de 502 artigos presentes na base de dados da *Web of Science*, identificamos quatro principais categorias: a) perspectiva dos efeitos e proximidade com ciência comportamental; b) perspectivas de participação e cidadania, com vinculações com estudos sobre ciência; c) estruturas e usos das redes digitais; d) comunicação organizacional. Os resultados da pesquisa evidenciam que o conceito de engajamento circula com polissemia na pesquisa em comunicação. Uma das inquietações que motivaram nossas pesquisas sobre engajamento se mostrou parcialmente equivocada, pois a perspectiva de engajamento relacionada às mídias sociais - e traduzidas em envolvimento com métricas, mensuração e plataformas - foi apenas uma das dimensões encontradas e não foi a prevalente. Contudo, é predominante a percepção do engajamento como fenômeno que se manifesta sobretudo na comunicação digital mediada por Sites de Redes Sociais (srs), com diferentes aportes teóricos, metodológicos, práticas e interações sociais. Nós identificamos características funcionalistas das mais diversas ordens (organizacionais e midiáticas, por exemplo) nos artigos pesquisados, mas elas não são os únicos sentidos em circulação em relação ao engajamento - e isso revela a riqueza do conceito para a pesquisa em Comunicação. Contudo, o conceito de engajamento nem sempre aparece a partir de teorizações, conceitualizações ou

problematizações. Isso significa dizer que nem sempre os artigos visibilizam o que eles entendem por engajamento e quais suas raízes teóricas e epistemológicas. Uma das ausências ou “pontos-cegos” identificados, que buscamos superar com nossas pesquisas, são estudos que contemplem engajamento na perspectiva da totalidade e da materialidade dos processos comunicacionais. Argumentamos que a disputa epistemológica em torno do conceito de engajamento na pesquisa em comunicação é também uma luta política, visto que as lutas científicas não estão separadas do mundo social (Bourdieu, 1975). Engajamento e participação são palavras cruciais para a continuidade da racionalidade neoliberal (Dardot & Laval, 2016), bem como seus modos de justificação (Boltanski & Chiapello, 2009) em um contexto de plataforma (Poell, Nieborg & Van Dijck, 2020). Isso significa que a circulação dos sentidos em torno do engajamento não acontece no vácuo, mas se relaciona com a totalidade da realidade e suas dimensões econômica, social, política e cultural. Por um lado, o alinhamento com a racionalidade neoliberal é mais evidente nos estudos de comunicação organizacional. Por outro lado, não identificamos em nossa amostra de 502 artigos, estudos que proponham uma reflexão crítica sobre a noção de engajamento com seus próprios fundamentos teóricos e epistemológicos. Assim, a própria palavra engajamento é naturalizada como se significasse nada além de si mesma, sem historicidade e reflexão crítica.

Paulo Freire é referência fundamental para a perspectiva crítica sobre engajamento com foco na educação. No diálogo realizado com o educador norte-americano Ira Shor, Freire (1986) argumenta que se engajar em processo permanente de iluminação da realidade com os alunos é um meio de não cair no cinismo, risco que os educadores correm quando trabalham de forma extenuante e não veem resultados. O patrono da educação brasileira destaca a importância de educadores serem militantes, no sentido político da palavra, compreendendo o termo como *ativismo crítico*. Freire pontua que é preciso reconhecer os limites da educação formal, o que o fez redirecionar o seu trabalho se dedicando aos projetos de educação popular. Contudo, dentro desses limites reais, a educação pode ampliar a curiosidade e proporcionar o engajamento de alguns alunos com o processo de “transformação” (Shor; Freire, 1986, p. 82). Conforme atesta Freire (1986), devemos ser cada vez mais críticos quando falamos de educação libertadora, porque há um conjunto de ações que precisam ser realizadas simultaneamente para a transformação da realidade e que é um engano condicionar a educação à transformação, ou seja, que é necessário primeiro educar para depois transformar. O educador brasileiro contesta essa interpretação e afirma que são ações que devem ocorrer em conjunto, por isso “devemos estar engajados na ação política contra o racismo, contra o sexismo, contra o capitalismo, e contra as estruturas desumanas de produção” (Shor; Freire,



1986, p. 102). Na próxima seção apresentamos nossa proposta de noção crítica e reflexiva sobre engajamento.

### 3. Engajamento crítico e reflexivo e a CCI

Identificamos alguns estudos que buscam aproximar engajamento e educação para a mídia e informação. Sonia Livingstone (2007) relaciona engajamento e desengajamento cívico de jovens a partir de seu envolvimento com conteúdos de sites na internet, com foco no setor público, em uma abordagem que envolve processos de codificação e decodificação, análise de conteúdo, de recepção e literacia midiática. Para a autora, “o engajamento com textos simbólicos” se relaciona com uma série de competências analíticas, práticas sociais e circunstâncias materiais e a forma como o site é construído, seu design e texto online podem influenciar o “engajamento” (LIVINGSTONE, 2007, p. 10). Embora relacione engajamento com a dimensão cívica do conceito e a literacia, a noção sobre engajamento se relaciona mais com a participação e interação com o conteúdo *online*. A abordagem crítica se direciona às fragilidades discursivas que acarretam em limitações na promoção da participação online da juventude. Uma posição que contribui de forma mais direta com nossa compreensão sobre engajamento e sua relação com a Competência Crítica em Mídia e Informação (CCMI) é a do filósofo estadunidense Douglas Kellner (2001). Em sua proposta de uma pedagogia crítica da mídia, que articula teoria crítica e estudos culturais, o autor compreende que o poder adquirido pelos sujeitos, ao serem educados para discernir as ideologias, mensagens e valores que estão presentes nos textos da cultura midiática, pode promover um questionamento mais amplo da sociedade e “ajudar a induzir os indivíduos a participarem de movimentos políticos radicais que lutem pela transformação social” (KELLNER, 2001, p. 83). Embora não utilize a palavra “engajamento” nessa passagem, é de engajamento político que o autor está falando, na acepção de compromisso político com uma luta de transformação social. Por outro lado, Valenzuela, Katz e Miranda (2019) realizam abordagem original sobre as relações intrínsecas entre os efeitos dos usos informativos das mídias sociais na participação política e seus impactos no compartilhamento de desinformação. Para os autores, o engajamento político é importante consequência do uso de mídias sociais para notícias, assim como precede o compartilhamento de desinformação. A partir de diferentes estudos sobre fenômenos como o referendo do *Brexit* no Reino Unido e as eleições nos EUA de 2016, os autores demonstram como a desinformação está relacionada com o uso de notícias de mídia social. O estudo atesta que indivíduos politicamente engajados possuem maior possibilidade de exibir preconceitos no processamento de informação, o que é ainda mais evidente na mídia digital. Para os autores, esse fenômeno é corolário

da participação política desses indivíduos, o que torna a política, a ideologia e o partidarismo fatores determinantes de suas visões de mundo. O estudo apresenta curioso paradoxo: assim como o uso de plataformas como Facebook ou Twitter para fins informativos motiva o engajamento político dos indivíduos, este engajamento se relaciona diretamente com o aumento de disseminação de conteúdo, incluindo desinformação. No estudo, os autores não conceituam engajamento, que aparece como equivalente à participação política. A perspectiva de engajamento dos autores se aproxima do que entendemos como engajamento reificado, a vinculação com uma ideologia, a adesão a uma visão de mundo dissociada da consciência política que, de acordo com Gramsci (1966), é a consciência de fazer parte de determinada força hegemônica.

Karel Kosik (1976) vai desenvolver sua compreensão de engajamento como estado de *preocupação* do sujeito, da sua inserção na práxis utilitária cotidiana, nas suas relações sociais, na práxis determinada. O filósofo tcheco denomina como práxis utilitária e como práxis fetichizada a maneira fragmentária como os homens se inserem na divisão do trabalho, como concebem suas representações de mundo a partir das formas fenomênicas da realidade, sem, contudo, adentrarem na essência dos fenômenos. A partir dessa perspectiva de engajamento que compreende a forma de inserção do sujeito na realidade fenomênica, que se apresenta a partir da totalidade material e cuja aparência está impregnada de ideologia, conforme a acepção original marxiana de inversão da realidade (MARX, 2012), propomos como superação dialética a construção crítica e reflexiva de engajamento. Nessa compreensão, o engajamento se constrói no processo epistemológico e político de superação da cotidianidade, da pseudoconcreticidade. Para a superação da relação cotidiana e fenomênica dos sujeitos com o outro e o mundo de maneira reificada, o desenvolvimento da CCI pode ser método fecundo para a educação política e a construção do engajamento crítico e reflexivo. O conceito de engajamento aqui proposto atua de maneira retroativa e flutuante com relação aos outros sete níveis propostos por Schneider (2019), de maneira que fortalece e é potencializado pelos demais.

Em linhas gerais, a CCI formula a crítica à visão instrumental de competência em informação e propõe “maior articulação entre o pensamento crítico e os estudos e práticas relacionados à competência em informação” (Schneider, 2019, p. 103). O desenvolvimento da CCI exige sete habilidades ou níveis fundamentais. Em primeiro lugar, em diálogo com as proposições de Agnes Heller, Schneider (2019, p. 104) propõe a *suspensão da cotidianidade*, ou seja, “a concentração em um único problema ou conjunto de problemas”. O segundo nível se refere ao domínio instrumental, às habilidades requeridas para uso dos dispositivos informacionais: equipamentos, códigos, sistemas de busca etc. O terceiro nível envolve a reflexão

sobre as necessidades e gostos informacionais: a “*necessidade de questionamento da própria noção de necessidade informacional, por parte de mediadores e usuários da informação*” (2009, p. 104). Em quarto lugar está a atitude questionadora diante da informação: a “*necessidade de questionamento da relevância dos enunciados, bem como dos mecanismos e critérios sociotécnicos de atribuição de relevância aos enunciados, aos dados e aos metadados*” (2009, p. 106). O quinto nível é a atitude questionadora diante das fontes de informação. Em sexto lugar está o estudo da ética em informação, nas dimensões epistemológica, política e estética ou existencial. E o sétimo nível envolve o conhecimento das teorias sociais críticas e das teorias críticas da informação. Considerando o engajamento como o nível político, o oitavo nível da CCI, Anna Brisola (2021) acrescenta o nono nível, a dimensão de CCI em Gênero, Feminismos e Sexualidade, e o décimo nível, a dimensão de CCI em Relações Étnico-Raciais.

Vale salientar, conforme os desenvolvimentos propostos a partir de Schneider (2016), que a literacia em seus diferentes níveis é um conceito e uma prática que está sempre em diálogo com as transformações históricas e os desafios apresentados pela realidade concreta. Kellner e Kahn (2015) argumentam que a literacia está em constante mudança e evolução em resposta às “transformações sociais e culturais, bem como aos interesses das elites que controlam as instituições hegemônicas. Além disso, é uma parte crucial do processo de literacia que as pessoas entendam os códigos dominantes como hegemônicos” (p. 61).

Em nossa proposta de compreensão crítica e reflexiva sobre o conceito, concebemos engajamento como a vinculação social, afetiva e gustativa do sujeito com determinada ideologia, portanto se configura como dimensão comunicacional e sensível atuante no engendramento da hegemonia (BASTOS, 2020a). A partir da compreensão formulada por Lukács, de que a ideologia constitui o *medium* que possibilita à práxis política ultrapassar o interesse imediato de classe e alcançar o momento socialmente universal, Carlos Nelson Coutinho (1992, p. 66) atesta que, em termos gramscianos, “isso significa dizer que a ideologia é o *medium* da hegemonia”. O processo de produção e circulação das ideologias na sociedade possui base material, organiza-se em aparelhos conforme a acepção gramsciana, por isso não se pode reduzir os embates por hegemonia a disputa de narrativas (Liguori, 2007). Dessa maneira, o engajamento se constrói mediante a interação com os aparelhos de hegemonia consubstanciados na mídia, nas plataformas digitais, nas empresas e também em movimentos sociais, populares e comunitários, o que compreendemos como aparelhos populares de hegemonia, pelo seu potencial de construção do poder popular (BASTOS, 2020a). Os conceitos de hegemonia, contra-hegemonia e hegemonia popular (BASTOS, 2020b) se relacionam inextricavelmente com o comum,

na medida em que são processos de construção do poder ou de contrapoder que necessitam continuamente vincular os sujeitos, engajá-los em determinada noção do comum que sustente, reflita e refrate projetos ético-políticos. Sodré (2002, p. 223) compreende a vinculação entre sujeitos, na luta pela hegemonia política e econômica ou no empenho ético de reequilíbrio das tensões comunitárias, como o núcleo teórico da comunicação. Vinculação para Sodré é “a radicalidade da diferenciação e aproximação entre os seres humanos”. O autor argumenta que comunicar é “instaurar o comum da comunidade” como vinculação, não como entidade agregada, mas como um “nada constitutivo”, afinal o vínculo é sem substância física ou institucional, é pura abertura na linguagem (Sodré, 2014, p. 214).

Nossa perspectiva é que o engajamento é erigido na fricção entre o ser e a consciência social e política mediante interações sociais cotidianas mediadas e midiatisadas por aparelhos privados de hegemonia. Na dialética do engajamento, temos o sentido hipostasiado e reificado do conceito na sua relação com as ITCs e temos a possibilidade crítica e conscientemente política da construção do engajamento por meio da educação crítica, com foco na CCMi, e da práxis política.

#### **4. Considerações finais**

A inquietação que nos instigou a iniciar nossas pesquisas sobre o conceito de engajamento foi a percepção de um uso empirista e reificado do conceito em diversas publicações na área da Comunicação e Informação. Este uso reflete concepção de engajamento desenvolvida por Sites de Redes Sociais (srs), que compreendem o conceito como sinônimo da performance de uma página ou publicação conforme as métricas dos srs: principalmente Facebook, Instagram, YouTube e Twitter. Nossa pesquisa teórica mais sistematizada, a partir de amostragem composta por 502 artigos na área da Comunicação que possuem engajamento no título, mostrou-nos maior complexidade e abrangência na maneira de compreender o conceito. Contudo, essa polissemia somada à ausência de reflexão crítica na compreensão do conceito enfraquecem ou expropriam a dimensão política de engajamento, que está na origem histórica e etimologia da palavra. A maneira como compreendemos engajamento, como vinculação social, afetiva e gustativa com determinada ideologia, busca contemplar a totalidade, as dimensões objetivas e subjetivas do fenômeno, com foco nas perspectivas política e de classe.

Este capítulo também representa um esforço por maior aproximação e diálogo entre as pesquisas desenvolvidas em Ciências da Comunicação e Ciências da Informação, sobretudo entre estudos relacionados com a CCMi. Acrescentamos a mídia na abordagem desenvolvida pelos autores da CI para destacar a necessidade de compreensão crítica acerca dos processos midiáticos. O caráter de retroalimen-

tação ou retroação entre engajamento e CCMi evidencia a dimensão política da relação entre os conceitos.

Assim como a adesão a determinada ideologia nem sempre é consciente, o mesmo se dá com seu par conceitual, o engajamento. A relação do sujeito com determinada ideologia e a construção de um vínculo com esta nas práticas e relações afetivas, o engajamento, pode adquirir maior clareza com o desenvolvimento da consciência política e da CCMi, assim como os sete níveis da CCI propostos por Schneider (2019) e os dois propostos por Anna Brisola (2021) podem ser fortalecidos com o desenvolvimento do engajamento crítico e reflexivo.

## 5. Referências

- BASTOS, P. N. Dialética do engajamento: uma contribuição crítica ao conceito. **MATRIZES**, v. 14, n. 1, p. 193-220, 7 maio 2020a.
- BASTOS, P. N. Dialética da insularidade: Notas para compreensão da hegemonia popular. In: **XXIX Encontro Anual da Compós**, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande - MS, 2020. **Anais Eletrônico** [...]. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2020b. Disponível em: [http://www.compos.org.br/biblioteca/trabalhos\\_arquivo\\_Z6YXOGOZJCMNooENVSVS\\_3o\\_8461\\_21\\_02\\_2020\\_12\\_53\\_39.pdf](http://www.compos.org.br/biblioteca/trabalhos_arquivo_Z6YXOGOZJCMNooENVSVS_3o_8461_21_02_2020_12_53_39.pdf). Acesso em: 23 jul. 2021.
- BASTOS, P. N.; GROHMANN, R; OLIVEIRA, T. M. What is engagement in communication research? Circulation of meanings and consequences for audience studies. **Participations Journal of Audience & Reception Studies**, Volume 18, Issue 1, May 2021. Disponível em: <https://www.participations.org/Volume%2018/Issue%201/12.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2021.
- BEZERRA, Arthur Coelho. Vigilância e filtragem de conteúdo nas redes digitais: desafios para a competência crítica em informação. In: **XVI ENANCIB - Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação**, 2015, João Pessoa. Anais do XVI ENANCIB, 2015.
- BOLTANSKI, L., & CHIAPELLO, È. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2009.
- BOURDIEU, P. The specificity of the scientific field and the social conditions of the progress of reason. **Social Science Information**, 1975, 14 (6), 19-47.
- BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: **Bourdieu** (Coleção Grandes Cientistas Sociais). São Paulo: Ática, 1983.
- BRISOLA, Anna. **COMPETÊNCIA CRÍTICA EM INFORMAÇÃO COMO RESISTÊNCIA À SOCIEDADE DA DESINFORMAÇÃO SOB UM OLHAR FREIRIANO: Diagnósticos, epistemologia e caminhos ante as distopias**

- informativas contemporâneas. 2021. 289 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, IBICT-UFRJ, Rio de Janeiro, 2021 (no prelo).
- CITELLI, Adilson. Comunicação e educação: convergências educacionais. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 7, n. 19, jul. 2010.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- DALGREN, P. **Media and Political Engagement: Citizens, Communication and Democracy**. New York: Cambridge University Press, 2009.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- Gramsci, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1966.
- Hobsbawm, E. J. (2013). **Sobre história**. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- HORKHEIMER, Max. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: BENJAMIN, Walter, HORKHEIMER, Max, ADORNO, Theodor W., HABERMAS, Jürgen. **Textos escolhidos**. (Col. Os Pensadores, Vo. XLVIII). São Paulo, Abril Cultural, 1983. p. 125-162.
- JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.
- JENKINS, Henry; GREEN, Joshua; FORD, Sam. **Cultura da Conexão: criando valor e significado por meio da mídia propagável**. São Paulo: Aleph, 2014.
- KELLNER, Douglas. **A Cultura da mídia**. Estudos culturais, identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru: Edusc, 2001.
- KELLNER, D., & Kahn, R. Reconstruindo a tecnoliteracia: Uma abordagem de múltiplas literacias. **Comunicação & Educação**, 2015, 20(2), 57-82.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1976.
- LIGUORI, Guido. **Roteiros para Gramsci**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.
- LIVINGSTONE, S. Watching talk: Gender and engagement in the viewing of audience discussion programmes. **Media, Culture & Society**, 1994, 16 (4), 429-447.
- LIVINGSTONE, S. Relationships between media and audiences: prospects for audience reception studies. In Liebes, T., and Curran, J. (eds.), **Media, Ritual and Identity: Essays in Honor of Elihu Katz**. London: Routledge, 1998.
- LIVINGSTONE, S. The challenge of engaging youth online: contrasting producers' and teenagers' interpretations of websites. **European Journal of Communication**, 2007, 22 (2), 165-184.
- LOPES, Maria Imacollata Vassallo de Lopes. Sobre o estatuto disciplinar do campo da Comunicação. In: LOPES, Maria Immacolata Vassallo de (org.).

- Epistemologia da Comunicação.** São Paulo: Loyola, 2003.
- Marx, K., & Engels, F. **A ideologia alemã.** São Paulo, SP: Martin Claret, 2012.
- MARTINO, Luiz C. De qual comunicação estamos falando? In: HOHLFELDT, Antonio; MARTINO, Luiz C.; FRANÇA, Vera Veiga. **Teorias da Comunicação: conceitos, escolas e tendências.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- MORAES, Dênis. **A hegemonia das corporações de mídia no capitalismo global,** 2000. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/moraes-denis-hegemonia.html>. Acesso em: 03 mai. 2021.
- POELL, Thomas; NIEBORG, David; VAN DIJCK, José. Plataformização. **Revista Fronteiras – estudos midiáticos.** 22(1):2-10 janeiro/abril 2020.
- RHEINGOLD, H. Using Participatory Media and Public Voice to Encourage Civic Engagement. In W. L. Bennett (Ed.), **Civic Life Online: Learning How Digital Media Can Engage Youth.** Cambridge, MA: MIT Press, 97-118, 2008.
- SARTRE, J.-P. **Que é a literatura?** São Paulo, SP: Ática. (Obra original publicada em 1948), 2004.
- SCHNEIDER, M. CCI/7: Competência crítica em informação (em 7 níveis) como dispositivo de combate à pós-verdade. In A. C. Bezerra, M. Schneider, R. M. Pimenta, & G. S. Saldanha (Orgs.), **iKritika: Estudos críticos em informação** (pp. 73-116). Rio de Janeiro, RJ: Garamond, 2019.
- SHIRKY, Clay. **A Cultura da Participação: criatividade e generosidade no mundo conectado.** Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- SILVERSTONE, R. **Why Study the Media?** London: Sage, 1999.
- SODRÉ, M. **Antropológica do espelho: Uma teoria da comunicação linear e em rede.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- SODRÉ, M. **A ciência do comum: Notas para o método comunicacional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- UNESCO. **Media and Information Literacy.** Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-as-composite-concept/>. Acesso em: 03 mai. 2021.
- VALENZUELA S, Halpern D, Katz JE & Miranda JP. The Paradox of Participation Versus Misinformation: Social Media, Political Engagement, and the Spread of Misinformation, *Digital Journalism*, 2019, 12 jun, pp. 802-823.





# Emancipação na era do trabalho mediado por algoritmos em plataformas digitais

Ana Lúcia Alexandre Borges<sup>1</sup>

---

## 1. Introdução

CAPITALISMO DE VIGILÂNCIA, CAPITALISMO COGNITIVO, CAPITALISMO INFORMACIONAL... a depender das lentes utilizadas por quem o examina, o atual estágio do modo de produção capitalista ganha alcunhas distintas. Em comum, porém, um traço irrefutável: nestas primeiras décadas do século XXI, o complexo sistema capitalista extrai lucros a partir de dados e tem sua tradução máxima no modelo de negócios das grandes plataformas digitais. Para esses conglomerados tecnológicos, sejam eles *marketplaces*, ambientes de prestação de serviços *on-line* ou redes sociais, os usuários são estoques valiosos de informação e seus dados pessoais são amplamente utilizados na implementação de estratégias de publicidade programática, conforme os rastros deixados pela navegação no ambiente digital. Um ingrediente, portanto, é central na atuação das gigantes digitais: a filtragem algorítmica da informação, constituinte de um *novo regime global de mediação da informação* (BEZERRA, 2017).

Neste capítulo, debruçamo-nos sobre um nicho específico: as plataformas ou aplicativos de entrega de refeições, com especial ênfase naquelas que se apoiam em trabalhadores que adotam bicicletas como meio de transporte e cuja rotina frequentemente combina longas jornadas e baixa remuneração. Adotaremos como pano de fundo o conceito de *capitalismo de plataforma* (SRNICEK, 2017). Começaremos nossa trajetória teórico-metodológica por contextualizar o presente momento do capitalismo protagonizado pelas corporações digitais, e, na sequência, valendo-nos de dados de pesquisa secundários, nos dedicaremos a analisar como, em uma era marcada pela flexibilidade e pela fragmentação, os direitos trabalhistas desta categoria encontram-se dilacerados. Por vezes seduzidos pela retórica neoliberal, que reveste a precarização de uma falsa sensação de liberdade e autonomia, os en-

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Ciência da Informação, PPGCI IBICT UFRJ, alborges@ufrj.br.

tregadores não têm vínculo empregatício com as plataformas, numa relação descrita por Slee (2017, p. 15) como *economia dos bicos*, que pretende “fazer dinheiro com um modelo baseado em trabalho inseguro e barato”.

Propomo-nos, assim, a situar tais trabalhadores como partes componentes de uma intrincada totalidade, que engloba desde as grandes plataformas digitais de prestação de serviços, apoiadas sobre seus algoritmos, até restaurantes locais, passando por *startups* de aluguel de bicicletas e pelos interesses e gostos dos consumidores – que exercem papel crucial no norteamo das relações de consumo *on-line*.

Buscamos identificar, ainda, em que medida tem sido possível a esses trabalhadores fazer frente à exploração praticada pelas empresas, num esforço de conquistar amparo legal para suas atividades. Tomaremos como exemplo o caso de entregadores de aplicativos de refeições no Brasil: em 2020, vendo suas condições de trabalho se precarizarem ainda mais durante a pandemia da Covid-19, mobilizaram-se para reivindicar relações laborais mais justas com as plataformas digitais, articulando paralisações orquestradas em todo o País por meio do uso da *hashtag* #BrequeDosApps em redes sociais digitais. Num exercício de pensamento crítico e dialético, buscaram valer-se das tecnologias de informação e comunicação (TIC) para resistir contra seu uso voltado para a opressão.

Pretendemos, por fim, aprofundar a discussão e compreender como a prática da *competência crítica em informação* (CCI) pode configurar uma rota para formação de uma cidadania crítica, que nos permita usufruir dos benefícios trazidos pela tecnologia, e, simultaneamente, despertar a consciência sobre riscos associados a seu uso, almejando a emancipação social.

## **2. Capitalismo na era dos dados: protagonismo das plataformas**

Antes de nos dedicarmos ao nicho específico das plataformas ou aplicativos de entregas de refeições, faz-se necessário buscar compreender o contexto mais amplo em que elas se situam. Ao descrever o chamado “capitalismo de plataforma”, Srnicek (2017, p. 25) defende que as plataformas digitais são infraestruturas que permitem a interação entre dois ou mais grupos, mediando as relações entre diferentes usuários nos mais variados ramos da economia (hospedagem, transporte, comércio, alimentação etc.). Segundo o autor, esse modelo de negócios é uma “forma eficiente de monopolizar, extrair, analisar e usar quantidades cada vez maiores de dados que têm sido registrados” (SRNICEK, 2017, p. 25, tradução nossa), desenhado para gerar lucros para um grupo restrito de proprietários e acionistas.

Quais dados são esses? As grandes plataformas operam dentro da lógica da “cultura algorítmica” (BEZERRA, 2017): com o argumento de que oferecerão experiências de navegação personalizadas, tais corporações monitoram, analisam e fil-

tram um grande volume de dados (*big data*) que os próprios usuários fornecem enquanto consomem. Trata-se de pistas digitais preciosas, deixadas para trás muitas vezes de forma consentida, ao clicar no botão “aceito” dos termos contratuais de cessão de suas informações. Tais insumos alimentam o direcionamento de anúncios cirurgicamente adequados às preferências dos compradores (das comidas às músicas favoritas), pelo uso de algoritmos, orientando o consumo. Morozov (2018, p. 165), ao detalhar a atuação das *big techs*, sustenta que “[...] tais dados são essenciais para viabilizar modelos de negócios baseados na publicidade – com dados em mais quantidade e de melhor qualidade, elas conseguem gerar mais publicidade por usuário”.

Adotando o conceito de *regime de informação* como recurso interpretativo para abordar as intrincadas relações entre política, informação e poder, conforme proposto por González de Gómez (2012), Bezerra (2017) explica que as formas de classificação e acesso da informação que emergiram no início do século XXI configuram um *novo regime global de mediação da informação*. O diagnóstico traçado pelo autor evidencia que o regime dominante na atualidade é atravessado por “fenômenos de vigilância e monitoramento digital de dados pessoais de usuários da internet, filtragem algorítmica da informação, circulação de notícias falsas e demais técnicas de desinformação” (BEZERRA, 2020, p. 196).

Somos, como alerta Shoshana Zuboff (2021, p. 115), “os meios para os fins de outros”, no bojo do que a autora classifica como “capitalismo de vigilância”, que utiliza “a experiência humana como matéria-prima gratuita para a tradução em dados comportamentais” (ZUBOFF, 2021, p. 18). Segundo a autora, esse modo de produção baseia-se em nossas vozes, personalidades e emoções para alcançar o *superávit comportamental*, isto é, lucrar a partir do uso de dados comportamentais dos usuários que alimentem o aprendizado de máquina das plataformas e moldem nosso comportamento em escala, em prol das finalidades de terceiros.

De forma complementar, Dantas (2019) argumenta que as plataformas socio-digitais (PSD, na sigla em português), como Google (motor de busca); Facebook e YouTube (mídias ou redes sociais); Netflix (serviços audiovisuais); e Amazon, Alibaba ou e-Bay (lojas virtuais), apesar de distintas à primeira vista, guardam semelhanças: atuam como grandes *marketplaces*, onde compradores e vendedores se encontram para negociar diretamente, e têm em comum o fato de que sua principal receita vem da monetização dos dados extraídos dos usuários, “capturados em tempo real pelos algoritmos desenvolvidos nos laboratórios dos proprietários das PSD” (DANTAS, 2019, p. 147, tradução nossa).

Pode-se afirmar que este modelo de negócios baseado na extração de dados, para retroalimentação do consumo digital e obtenção de lucro, funciona como sus-

tentáculo da lógica de acumulação do capitalismo contemporâneo. Para reduzir os tempos de circulação, rotação e realização de investimentos, aponta Dantas (2019), desde o século XIX o capital vem desenvolvendo meios de comunicação e transporte, do telégrafo até a internet. Para Harvey (2016), as inovações tecnológicas, ao reduzirem o atrito e a barreira da distância geográfica, aceleram a circulação de todas as fases do capital e maximizam o potencial de lucro. Porém, não levarão a nada caso não sejam acompanhadas de mudanças nas relações sociais e nas estruturas institucionais: as novas tecnologias (como a internet e as mídias sociais), diz o autor, prometem um futuro utópico, “mas, na ausência de outras formas de ação, acabam cooptadas pelo capital e transformadas em novas formas e modos de exploração e acumulação” (HARVEY, 2018, p. 116).

É o que se percebe ao se lançar um olhar mais atento à lógica das plataformas digitais no seio da chamada Economia do Compartilhamento, caracterizada por “uma onda de novos negócios que usam a internet para conectar consumidores com provedores de serviços para trocas no mundo físico, como aluguéis imobiliários de curta duração, viagens de carro ou tarefas domésticas” (SLEE, 2017, p. 33) e abraçada por empresas como Uber<sup>2</sup> e Airbnb. Na esteira da *uberização*, as promessas que acompanhavam os discursos fundadores desse tipo de negócio – produção colaborativa, liberdade de escolha no consumo e incentivo à democratização – parecem não ter se cumprido. É a esta contradição que nos dedicaremos na próxima seção.

### 3. Trabalho e tecnologia: contradições no modelo das plataformas

Nas últimas décadas, trabalhos atrelados à expansão das grandes plataformas e considerados sofisticados, como o desenvolvido por cientistas dedicados a desenhar algoritmos para as corporações digitais, por exemplo, vêm sendo valorizados e bem remunerados. Ao mesmo tempo, nota-se a fragilização de direitos e uma gradativa corrida pela implementação da automação mesmo em atividades laborais para as quais, hoje, ainda não se pode substituir ou prescindir totalmente do trabalho humano – tais como a entrega de mercadorias ou refeições adquiridas por meio de aplicativos e sites<sup>3</sup>. Esse contexto é marcado por uma escalada da descartabilidade

---

2 Em seu site, a Uber assim explica o funcionamento do serviço Uber Eats: “Com o Uber Eats, entregadores parceiros se cadastram e, após serem ativados, começam a receber chamadas de restaurantes e a *conectar pessoas às suas comidas favoritas*”, (grifo nosso). Disponível em: <<https://www.uber.com/br/pt-br/deliver/>>. Acesso em 02 mai. 2021.

3 Nesse sentido, é interessante observar, por exemplo, o recente investimento da gigante estadunidense Amazon no uso de *drones* para a realização de entregas de mercadorias – a autorização para operação foi concedida pela Administração Federal de Aviação (FAA) dos EUA em 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2020/08/31/amazon-e-auto->

com que parte da sociedade, desvalorizada e considerada não qualificada, é tratada, o que acelera a ampliação do desemprego e da massa de miseráveis no mundo.

Nos anos 1990, David Harvey já acenava para o fato de que as empresas subcontratavam ou recorriam a “práticas flexíveis de admissão” (HARVEY, 2008, p. 263), como parte da transição para a acumulação flexível no capitalismo móvel, que “implicou uma intensificação dos processos de trabalho e uma aceleração na desqualificação e requalificação necessárias ao atendimento de novas necessidades de trabalho” (HARVEY, 2008, p. 257). No século XXI, essa fragmentação chega a seu ápice: adotando uma narrativa sedutora que apregoa uma pretensa liberdade<sup>4</sup>, a dita Economia do Compartilhamento “promete ajudar prioritariamente indivíduos vulneráveis a tomar controle de suas vidas, tornando-os microempresários. Podemos nos autogerenciar, entrando e saindo deste novo modelo flexível de trabalho [...]” (SLEE, 2018, p. 34).

Trata-se do que Franco Berardi descreve como “tempo-trabalho celularizado”, ao argumentar que, na “*net-economy*, a flexibilidade evoluiu na forma de uma fracionalização do trabalho” (BERARDI, 2019, p. 142). O trabalhador é remunerado pela prestação de serviço pontual, ocasional e temporária: “as células de tempo estão à venda na rede, e as empresas podem comprar quantas delas quiserem sem se comprometer de forma alguma com a proteção social do trabalhador” (BERARDI, 2019, p. 143).

O capital quer ser livre para transitar por todos os cantos do mundo com o fim de encontrar todo fragmento de tempo humano disponível para ser explorado pelo salário mais miserável. [...] Vai em busca do fragmento de trabalho que possa ser explorado ao custo mais baixo, captura-o, usa-o e o descarta. [...] A pessoa do trabalhador é juridicamente livre, mas seu tempo é escravo. (BERARDI, 2019, p. 137)

Argumento semelhante nos traz Ricardo Antunes (2018) ao apresentar o conceito de “escravidão digital”, atrelado aos modelos de *zero hour contract*, isto é, o trabalho intermitente, em que os contratos não têm determinação de horas e os profissionais ficam aguardando ser chamados, recebendo apenas pelo que fizerem

---

rizada-a-testar-entregas-por-drones-nos-eua.ghtml>. Acesso em 28 mar. 2021.

4 No site da Uber Eats, encontram-se frases como “Faça entregas com a Uber. Você escolhe quando quer ganhar”; “você é o seu próprio chefe”; e “você ganhará dinheiro fazendo entregas para as pessoas. Entre uma entrega e outra, use seu tempo como preferir”. Disponível em: < <https://www.uber.com/a/signup/drive/deliver> >. Acesso em: 02 mai. 2021.

e nada ganhando pelo tempo que ficaram à disposição. Nesse sentido, explica, “os capitais informáticos e financeirizados, numa engenhosa forma de *escravidão digital*, se utilizam cada vez mais dessa pragmática de flexibilização total do mercado de trabalho” (ANTUNES, 2018, p. 34, grifo nosso).

A caracterização dessas empresas como contratantes independentes livra-as “de ter que pagar por direitos trabalhistas e de ter que respeitar os padrões de emprego. O risco é inteiramente empurrado para o subcontratado” (SLEE, 2017, p. 146). Nessa paisagem, a flexibilização, a fragilização e mesmo a usurpação de direitos trabalhistas essenciais para determinadas categorias tornam-se flagrantes e chamam particular atenção quando dirigimos nosso olhar às condições dos entregadores a serviço das plataformas e aplicativos digitais.

Tomemos o caso dos entregadores de refeições de empresas como iFood, Uber Eats e Rappi no Brasil, país onde a expansão do mercado de prestação de serviços via plataformas *on-line* é inegável. Durante a pandemia da Covid-19, por exemplo, o crescimento acelerou-se: o percentual de usuários de internet que fizeram pedidos de refeições via portais ou aplicativos quase triplicou, em comparação a dados de 2018. O painel TIC Covid-19 (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2020), que realizou entrevistas de abrangência nacional com indivíduos usuários de internet, acima de 16 anos, publicado em agosto de 2020, apontou que no período pesquisado essa parcela subiu de 15% para 44% do público entrevistado (em relação a 2018).

A expansão da atividade de *delivery* de refeições na pandemia pôs nas ruas um contingente ainda maior de entregadores (considerados por decretos federais *trabalho essencial*), que atuam sob condições precárias e sem o amparo de direitos trabalhistas. Pesquisa da Rede de Estudos e Monitoramento da Reforma Trabalhista (Remir), realizada a partir de projeto da Universidade Federal do Paraná (UFPR) com base em 298 questionários *on-line* respondidos por entregadores dos aplicativos iFood, Rappi, Uber Eats e Loggi, em abril de 2020, indicou acentuação da fragilidade nas condições de trabalho deste segmento na pandemia. Segundo a pesquisa (ABÍLIO *et al.*, 2020), 58,9% dos entrevistados informaram queda da remuneração, apesar do aumento nas horas trabalhadas diariamente, e 57,7% disseram não ter recebido das empresas apoio para reduzir riscos de contágio, como equipamentos de proteção individual (EPI).

Porém, por mais desafiadora que seja a crise econômica decorrente da pandemia, não surpreende que o capital tenha sido capaz de se reinventar e encontrar saídas para ampliar sua acumulação, em grande medida às expensas desta massa de trabalhadores precarizados. No Brasil, em 2020, a empresa de *startup* Tembici, que está por trás das bicicletas compartilhadas disponibilizadas no país pelo banco Itaú, largamente utilizadas pelos entregadores, viu sua margem bruta, isto é, a capa-

cidade de converter sua receita em lucro bruto, quadruplicar se comparada a 2019, chegando a 60% e registrando crescimento de 70% na receita por usuário (FONSECA, 2021, s/p). Em 2021, a Tembici mantém planos ambiciosos: pretende chegar a 25 milhões de corridas e incrementar a receita em 60% em relação a 2020 (FONSECA, 2021, s/p). Na disputa de usuários com ônibus e metrô, a *startup* oferece preços que se equiparam aos do transporte público – quiçá até para reter a fidelidade de clientes como os entregadores<sup>5</sup>. A crise sanitária da Covid-19, devastadora para as classes mais pobres, portanto, não deixou de ser lucrativa para empresas. Mas, como veremos, este processo não vem ocorrendo sem a manifestação de resistência por parte dos trabalhadores.

#### 4. Competência crítica em informação: reação à opressão

A ruptura com a promessa de um mundo corporativo mais solidário, sustentável e amparado num senso de comunidade, presente no conceito inicial da Economia do Compartilhamento, abriu as portas para uma modalidade mais “agressiva de capitalismo, com desregulação, novas formas de consumismo e uma nova onda de trabalho precarizado” (SLEE, 2017, p. 297). Como nos alerta Antunes (2018), trata-se de um cenário para o qual é preciso que se desenhem estratégias de enfrentamento:

Assim, de um lado deve existir a disponibilidade perpétua para o labor, facilitada pela expansão do trabalho on-line e dos “aplicativos”, que tornam invisíveis as grandes corporações globais que comandam o mundo financeiro e dos negócios. De outro, expande-se a praga da precariedade total, que surrupia ainda mais os direitos vigentes. Se essa lógica não for radicalmente confrontada e obstada, os novos proletários dos serviços se encontrarão entre uma realidade triste e outra trágica: oscilarão entre o desemprego completo e, na melhor das hipóteses, a disponibilidade para tentar obter o *privilégio da servidão* (ANTUNES, 2018, p. 34).

Diante desse panorama, coletividades têm se organizado e levantado a voz para resistir, em todo o mundo. No Brasil, não tardou para que os trabalhadores reagissem para demandar melhores condições laborais e relações mais justas com as plataformas. Vejamos o caso específico dos entregadores de aplicativo. Em julho de

---

<sup>5</sup> Em 2021, os planos básicos disponibilizados pela Tembici nos programas Bike Rio e Bike Sampa, em parceria com o Itaú, por exemplo, têm custo mensal de R\$ 29,90, com direito a até quatro viagens diárias de 45 minutos cada. Disponível em <<https://tembici.bikeitau.com.br/all-plans/>>. Acesso em 17 mar. 2021

2020, paralisações em diversas capitais do País foram mobilizadas pela internet, por meio de apps de mensagens instantâneas como o WhatsApp e da difusão da *hashtag* #BrequeDosApps<sup>6</sup> em redes sociais digitais. A ação foi conduzida pelo movimento Entregadores Antifascistas, liderado pelo paulistano Paulo Lima (conhecido como Galo), e deu visibilidade ao pleito da categoria. Em entrevista concedida em setembro de 2020, Galo mostrava entender o uso da tecnologia de uma forma dialética:

O problema não está na tecnologia em si. (...) O problema é a gente não saber operar essa tecnologia (...). É uma tecnologia que está sendo utilizada para explorar e oprimir os trabalhadores. Então, vamos aprender a utilizar essa tecnologia e vamos utilizar ela a nosso favor (...). Não é esse o papel da tecnologia? Auxiliar a melhora de vida dos trabalhadores, auxiliar a melhora de vida dos seres humanos? (...) O grande desafio é como fazer isso sem repetir os erros que esses aplicativos aí repetiram. (LÍDER, 2020, s/p)

Portanto, as tecnologias de informação e comunicação (TIC) presentes nos dispositivos digitais usados pelos entregadores encarnam um caráter de dualidade: viabilizam a opressão, por meio da exploração dos trabalhadores conduzida por plataformas e aplicativos, mas também podem ser utilizadas como ferramentas para expor e combater a precarização do trabalho, conforme a mobilização da *hashtag* #BrequeDosApps nas mídias digitais. Em outra entrevista, Galo reforçou o porquê de suas manifestações – *on-line* e *offline*:

A tecnologia tem que servir para ajudar as pessoas, não para criar um sistema que só pensa em lucrar [...]. E é por isso que hoje eu estou lutando para tentar barrar essa uberização do trabalho, para que no futuro ninguém tenha que passar por isso que a gente passa, que não tenha que ir para a rua lutar porque, olha, vou te contar, é muito difícil. Mas é necessário. (RODRIGUES, 2020, s/p)

Neste momento, retomemos a conceituação do *novo regime global de mediação da informação* (BEZERRA, 2017), referente ao regime de informação dominante que vigora no ambiente digital, baseado na filtragem algorítmica de dados. Estamos de tal forma enredados em suas tramas que, por vezes, não conseguimos

---

6 Disponível em <<https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2020/07/25/breque-dos-apps-no-sabado-e-menor-mas-protestos-ocorrem-nas-capitais.htm>>. Acesso em 17 mar. 2021.



enxergar a que poderes e a que interesses as plataformas servem. Porém, nas declarações de Galo, por exemplo, percebe-se de sua parte a identificação das estruturas de poder que se sustentam apoiadas na exploração do trabalho pelas corporações digitais. Nota-se, ainda, como ele lança mão deste diagnóstico para buscar transformar a realidade social, por meio da mobilização de paralisações usando as redes sociais digitais. Valendo-se do pensamento crítico, converteu a conscientização em ação.

Esta reflexão nos leva a um conceito estruturante deste capítulo, a *competência crítica em informação* (CCI). Com raízes na pedagogia crítica de Paulo Freire e na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, a CCI é entendida por Bezerra como

[...] referencial de uma práxis voltada para a ampliação da liberdade e da autonomia dos indivíduos no atual ecossistema informacional, condições consideradas fundamentais para o exercício da cidadania em tempos de desinformação, mediação algorítmica, vigilância digital e toda a sorte de ataques à privacidade (BEZERRA, 2020, p. 185).

O movimento pela competência crítica em informação (*critical information literacy*, em inglês) no campo da Ciência da Informação toma corpo no começo dos anos 2000 como uma crítica ao ensino e à prática da competência em informação (*information literacy*), que abraçaria um caráter instrumental centrado no desenvolvimento de habilidades relacionadas à busca, à avaliação e ao uso de informações. Ancorada na práxis, que consiste na prática informada pela teoria e vice-versa, num círculo virtuoso de retroalimentação, a CCI encoraja os sujeitos a “agir sobre as estruturas de poder subjacentes à produção e à disseminação de informação” (TEWELL, 2015, p. 25, tradução nossa). É ainda, segundo Downey (2016, p. 18, tradução nossa), uma forma de incentivar que os indivíduos “vão além da reflexão crítica e rompem ativamente com os modos de produção de informação dominantes, a fim de desafiar as estruturas de poder opressoras”.

Interessante observar como, no discurso de Galo e nos argumentos da paralisação organizada em 2020, encontram-se materializados diversos aspectos da competência crítica em informação, como o incentivo ao desafio às estruturas opressoras e a guinada da reflexão crítica para a ação prática, em busca de mudança social. E pode-se dizer que o uso organizado das TIC pelos entregadores nos últimos anos, como forma de pressão por segurança e melhores condições de trabalho, começa a gerar impacto. Ainda em 2019, antes da pandemia, a iFood anunciou que passaria a oferecer seguro contra acidentes (LAVADO, 2019, s/p), com reembolso de despesas médicas e indenização em caso de morte acidental ou invalidez permanente, e dis-

ponibilizaria gratuitamente, em parceria com o Serviço Social da Indústria (Sesi), um curso de “qualificação para entregadores”, contemplando conteúdo como ética profissional, responsabilidade no trânsito e uso de EPI<sup>7</sup>.

A paralisação dos entregadores em julho de 2020 também chamou a atenção no ambiente político: no mesmo mês, foi proposto na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 3.748/2020 (autoria de Tabata Amaral – PDT/SP), que sugeria instituir e dispor sobre o regime de trabalho sob demanda, “aquele em que os clientes contratam a prestação de serviços diretamente com a plataforma de serviços sob demanda, que, por sua vez, apresenta proposta para execução dos serviços para um ou mais trabalhadores”<sup>8</sup>.

Como se vê, os avanços positivos – ainda graduais – têm estado às turras com retrocessos. Porém, as recentes conquistas sociais provocadas por ações de resistência evidenciam o exercício do que se poderia qualificar como uma *cidadania crítica*, alicerçada na práxis e que tem seu caminho pavimentado por práticas alinhadas ao conceito de *competência crítica em informação*.

## 5. Considerações finais

Neste capítulo, buscamos contextualizar o complexo modo de produção capitalista contemporâneo, baseado na extração de lucro a partir de dados digitais, mas lançando um olhar particular para o lugar do trabalho executado pelos entregadores de plataformas e aplicativos digitais dentro dessa totalidade. O processo de acumulação capitalista das gigantes da tecnologia expande-se a uma velocidade nunca antes experimentada devido ao desenvolvimento das TIC e dos transportes, com o tempo de circulação do capital reduzido ao mínimo, enquanto, em paralelo, a precarização da categoria dos entregadores e seu desprovimento de direitos trabalhistas e previdenciários essenciais também se avoluma.

A contrapelo desta tendência, buscamos compreender em que medida é possível observar iniciativas de resistência. Identificamos que os avanços rumo a relações mais justas entre plataformas e trabalhadores parecem residir num uso que se poderia dizer emancipatório das TIC. Para Harvey, combater as desigualdades sociais e o empobrecimento implicaria a utilização das tecnologias existentes para atingir propósitos sociais, ecológicos e políticos considerados não capitalistas: o pacote atual de tecnologias, “impregnadas da mentalidade e da prática da busca do

---

7 Disponível em: <<https://entregador.ifood.com.br/quero-fazer-parte/conheca-o-ifood/curso-qualificacao/>>. Acesso em 01 abr. 2021.

8 Disponível em: < <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2257468>>. Acesso em 10 mar. 2021.

capital pela dominação de classes, contém potencialidades emancipatórias que, de certo modo, têm de ser mobilizadas na luta anticapitalista” (HARVEY, 2016, p. 109).

Sugerimos que este uso emancipatório das tecnologias pode ser incentivado pelo exercício da *competência crítica em informação* (CCI) como referencial para a práxis transformadora, que contribui para converter o pensamento crítico em ação para a mudança social. Trata-se de buscar maneiras de fazer a teoria transpor os muros de universidades e outros locais voltados para o ensino desta competência, chegando às ruas. Dessa forma, abordamos a CCI como uma ferramenta que ajude a examinar o regime de informação dominante, permitindo a cidadãs e cidadãos questionar como se dão a produção e o consumo de informação e compreender que a “informação não é neutra, mas reflete ideologias sociais, políticas e econômicas que se situam dentro de um contexto histórico” (SIMMONS, 2005, p. 300, tradução nossa).

Por fim, entendemos que os recentes movimentos de entregadores na luta por relações de trabalho mais justas com as plataformas digitais podem inspirar futuras articulações teórico-práticas que abram o caminho para a emancipação social. Sugerimos que tais iniciativas compreendam as etapas de reflexão sobre a realidade; diagnóstico crítico sobre a relação com as TIC, e reação para a mudança, viabilizando uma práxis transformadora. As pressões já começam a colher frutos. Resta, lembrando as palavras de Galo, recordar que *não é papel da tecnologia explorar e oprimir, mas auxiliar a melhora de vida dos seres humanos*.

## 6. Referências

- ABÍLIO, Ludmila Costhek *et al.* (2020). Condições de trabalho de entregadores via plataforma digital durante a COVID-19. **Revista Jurídica Trabalho E Desenvolvimento Humano**, 3. Disponível em: <<https://doi.org/10.33239/rjtdh.v.74>> . Acesso em 05 abr. 2021.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BERARDI, Franco. **Depois do futuro**. São Paulo: Ubu Editora. 2019.
- BEZERRA, Arthur Coelho. Vigilância e cultura algorítmica no novo regime de mediação da informação. *Perspectivas em Ciência da Informação* (online), v. 22, p. 68-81, 2017.
- BEZERRA, Arthur Coelho. Da teoria matemática para uma proposta de teoria crítica da informação: a integração dos conceitos de regime de informação e competência crítica em informação. *Perspectivas em Ciência da Informação* (online), v. 25, pp. 182-201, 2020.
- COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. Painel TIC Covid-19 – 1ª

- edição. São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR [editor] - Comitê Gestor da Internet do Brasil no Brasil, 2020. Disponível em: <<https://cetic.br/pt/tics/tic-covid-19/painel-covid-19/1-edicao/>> Acesso em 18 fev. 2021.
- DANTAS, Marcos. The Financial Logic of Internet Platforms: the Turnover Time of Money at the Limit of Zero, **TripleC**, v. 17, n. 1, 2019, Disponível em: <<https://www.triplec.at/index.php/tripleC/article/view/1088>>
- DOWNEY, Annie. **Critical information literacy: foundations, inspiration, and ideas**. Sacramento, CA: Library Juice Press, 2016.
- FONSECA, Mariana. Startup por trás das bikes do Itaú mostra como bicicletas compartilhadas sobrevivem à pandemia. **Infomoney**, 2021. Disponível em: <<https://www.infomoney.com.br/negocios/startup-por-tras-das-bikes-do-itaumostra-como-bicicletas-compartilhadas-sobrevivem-a-pandemia/>>. Acesso em 04 mar. 2021.
- GONZÁLEZ DE GÓMEZ, Maria Nélide. Regime de informação: construção de um conceito. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 22, n. 3, p. 43-60, set./dez., 2012.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2008.
- HARVEY, David. **17 condições e o fim do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- HARVEY, David. **A loucura da razão econômica**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- LAVADO, Thiago. iFood anuncia seguro contra acidentes para entregadores. **G1**, 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2019/10/10/ifood-anuncia-seguro-contracacidentes-para-entregadores.ghtml>>. Acesso em 21 mar. 2021.
- LÍDER dos Entregadores Antifascistas fala sobre o ‘futuro sem chefe’. TAB/UOL, 2020. Disponível em: <<https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2020/09/05/lider-dos-entregadores-antifascistas-fala-sobre-o-futuro-sem-chefe.htm>>. Acesso em 12 mar. 2021.
- MOROZOV, Evgeny. **Big Tech: a ascensão dos dados e a morte da política**. São Paulo: Ubu Editora. 2018.
- RODRIGUES, Paula. Galo de Luta. ECOA/UOL, 2020. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/ecoa/reportagens-especiais/lider-dos-entregadores-antifascistas-paulo-galo-lima-quer-comida-e-melhores-condicoes-de-trabalho-para-o-grupo/>>. Acesso em 12 mar. 2021.
- SIMMONS, Michelle. Librarians as disciplinary discourse mediators: using genre theory to move toward critical information literacy. **Libraries and the Academy**, Baltimore, v. 5, n. 3, p. 297-311, 2005.
- SLEE, Tom. **Uberização: a nova onda do trabalho precarizado**. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

SRNICEK, Nick. **Platform capitalism**. London: Polity Press, 2017.

TEWELL, Eamon. A decade of critical information literacy: a review of the literature. **Communications in Information Literacy**, 9 (1), pp. 24–43, 2015.

ZUBOFF, Shoshana. **A Era do Capitalismo de Vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.



# Competência crítica e desordem da informação: da atuação dos agentes ao protagonismo social

Maria Livia Pachêco de Oliveira<sup>1</sup> e Edivanio Duarte de Souza<sup>2</sup>

---

## 1. Introdução

O MUNDO ASSISTE A UMA ESCALADA NA PRODUÇÃO E NO COMPARTILHAMENTO DE informações de toda natureza, principalmente relacionadas às questões sociais, políticas e econômicas atuais. Esses processos informacionais resultam da participação de diferentes agentes sociais, que estão, em maior ou menor medida, engajados nas disputas de narrativas presentes em diversos contextos, especialmente nas redes sociais digitais.

O espaço de produção e de compartilhamento relativamente semiestruturado tem se mostrado propício às manifestações de ordens distintas, em um plexo de sujeitos, conteúdos e tecnologias, que condiciona a emergência de desordens nos sistemas sociais, sobretudo, informacionais. O uso proeminente das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), em particular, torna necessária a reflexão sobre como os sujeitos podem atuar nos processos relacionados à informação, notadamente no contexto emergente da desordem da informação (WARDLE; DERAKHSHAN, 2017). Complementarmente, os estudos sobre competência crítica em informação (*critical information literacy*), que contribuem com a discussão sobre acesso, uso, criação e compartilhamento da informação, tornam-se cruciais para a investigação do fenômeno da desordem da informação. Os conteúdos são, em grande medida, resultados da ação desses sujeitos, sejam como agentes ou interpretantes, em ambientes fortemente permeados pelas TDIC.

---

1 Doutora em Ciência da Informação. Professora do Curso de Relações Públicas da Universidade Federal da Paraíba e do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: maria.livia@academico.ufpb.br.

2 Doutor em Ciência da Informação. Professor do Curso de Biblioteconomia e do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: edivanio.duarte@ichca.ufal.br.

A competência crítica em informação (ELMBORG, 2012; TEWELL, 2015; BEZERRA, 2015) representa uma linha conceitual que reflete sobre as competências em informação para além das vias formais de ensino, visto que tenciona o papel do sujeito informacional sob uma perspectiva menos prescritiva de sua atuação perante os problemas informacionais, considerando, em primeira instância, as relações díspares dos sujeitos em seus contextos sociais, o que impede a formação de um perfil que tende à uniformização de um possível “sujeito competente em informação”.

Está em curso um processo auto formativo de competências em informação, em múltiplos sentidos e com objetivos diversos, não havendo como presumir uma tendência única para as formas de desenvolvimento de competências éticas, moralmente construídas e focadas apenas no desenvolvimento humano e social. A informação incorreta, a desinformação e a má informação (definidas teoricamente adiante) apresentam-se como produtos indesejáveis de um tipo antagonico de competências em informação, com vias à desordem social, ao desajuste e à manipulação da realidade, fato que justifica a urgência de aprofundamento de estudo e pesquisas sobre o fenômeno da desordem da informação.

Essa urgência, contudo, não deve ser pela descoberta de um método ou de qualquer outro artifício que possibilite que apenas a verdade se faça presente (OLIVEIRA, 2020), assumindo-se que o compromisso é, principalmente, da ordem da autonomia do sujeito e do seu protagonismo diante de uma visão totalizadora de sua existência, da formação de um pensamento coletivo pautado no respeito aos direitos humanos, na ética política, na igualdade, na alteridade e no bem estar entre os povos e suas culturas.

Contudo, tal autonomia deve afastar-se do individualismo, como pressupõe o protagonismo social (GOMES, 2019), pois faz-se primordial versar sobre a capacidade de cooperação entre os indivíduos e sobre a construção colaborativa da informação e dos processos comunicativos.

Nessa perspectiva, o objetivo deste trabalho é discutir a importância da competência crítica em informação, no contexto dos desafios postos pelas dinâmicas dos fenômenos informacionais, tomando como referência a ensaística proposta por Rodríguez (2012), realizada por meio de uma revisão de parte da literatura. Com efeito, é imprescindível reconhecer a complexidade da desordem da informação para que se evite reducionismos quanto às possibilidades de intervenção em prol de uma possível nova ordem. Os fatores de instantaneidade, conexão permanente, colaboração e produção contínua são responsáveis por modificar constantemente os formatos em que a informação se apresenta e, sobretudo, como transformam a própria informação.



Considerando que não há um cenário estável a respeito dos problemas informacionais, entende-se que tentativas de estabilizações conceituais estarão fadadas ao desgaste e à desvinculação das dificuldades vigentes, vislumbrando-se, desta maneira, que algumas alternativas parecerem ser a centralidade no sujeito e suas possibilidades de atuação.

## 2. Desordem da informação e competência crítica em informação

As práticas informacionais modificam-se constantemente em função dos contextos social e tecnológico que permeiam a tessitura social. Em diferentes formatos e com interlocutores heterogêneos, tais práticas informacionais possuem um denominador em comum: as dificuldades advindas da desordem da informação, especialmente nos espaços virtuais.

A desordem da informação constitui-se como a soma das múltiplas transgressões do uso da informação, de modo que esta se torne divergente da informação considerada como legítima e verdadeira, com base na história, nos fatos, no contexto e na ciência. Considerando o quadro teórico de Wardle e Derakhshan (2017), a desordem da informação possui três grandes grupos, *mis-information*, *mal-information* e *dis-information*. Os prefixos adicionados à palavra informação indicam as distinções entre os termos, em que *mis-information* (informação incorreta) refere-se à falsa informação disseminada, porém, sem a intenção primeira de assim ser ou de causar danos; *mal-information* (má informação) é a informação considerada legítima, mas utilizada fora do contexto ou como base de discursos propositalmente feitos para ofender e insultar; e, *dis-information* (desinformação) é a informação deliberadamente enganosa ou comprovadamente falsa, elaborada especificamente para um propósito nocivo.

A desinformação é o conceito de maior destaque na desordem da informação, convergindo definições entre autores, sendo reconhecida como “[...] uma informação falsa, enganosa e/ou imprecisa, que pode ser criada propositalmente com prejuízo a alguém [...]” (MOURA; FURTADO; BELLUZZO, 2019, p. 38). Nessa mesma linha, Fallis (2015) afirma que a desinformação se caracteriza como informação do tipo enganosa e deliberadamente assim constituída. Como exemplo de um produto de desinformação, tem-se as *fake news*, termo este que, apesar de usado com recorrência, não é suficiente para sintetizar o fenômeno da desinformação, principalmente pelo caráter definitivo que comumente se aplica à informação examinada e pelo uso recorrente do termo de forma inadequada: quando não se consegue distinguir uma notícia falsa de uma sátira, por exemplo; ou quando há a negação imediata da informação por questões emocionais e afetivas.

A própria tentativa de análise de uma informação em suspeição demonstra a complexidade da desordem da informação. O ecossistema informacional (WARD-

LE; DERAKHSHAN, 2017, p. 12), redimensionado pelas TDIC, é continuamente modificado, mais notoriamente sobre a forma de consumo da informação. Atividades antes majoritariamente privadas, como ler notícias ou assistir a um telejornal, passam a existir em esferas públicas por causa das redes sociais, trazendo, em uma primeira análise, uma efervescência sobre um espaço democrático de debate e de construção coletiva, não fosse pelas disparidades sociais, educacionais e de poder entre os seus agentes. A forma como as pessoas utilizam, criam, acessam e compartilham a informação é diretamente proporcional à forma como a desordem da informação se configura.

Neste sentido, a habilidade em tratar a informação não é vista somente como positiva, ou como uma saída para (re)estabelecer a ordem da informação, mas, também, como uma forma de criar o próprio cenário de desordem da informação. Ao compreender as possibilidades de manipular a informação, o contexto e as pessoas envolvidas, identifica-se a presença de um tipo de habilidade em informação antagonista com a competência em informação (*information literacy*): com fins prejudiciais, sem preocupação ética e desvinculada de qualquer movimento de desenvolvimento coletivo, notoriamente focada em formas de manutenção de poder.

Aprende-se, elabora-se e reproduz-se os formatos, as linguagens, os *designs* e as fontes que uma informação precisa ter para reduzir o seu grau de incerteza, prover evidência e mobilizar emocionalmente o sujeito, de modo a repetir constantemente um padrão de informação tipicamente favorável à manutenção da desinformação. Nesta perspectiva, a competência crítica em informação possibilita a reflexão sobre as competências em informação para além das vias formais de ensino – não em um movimento contrário, porém, em uma direção distinta.

A utilização do termo “competência crítica em informação”, segundo Elmborg (2006, 2012), consiste em um redimensionamento de conceitos estáveis sobre a *information literacy*, fazendo emergir uma visão menos operacionalizadora, mais aberta e flexível. A plausibilidade desse argumento está no fato de que a padronização das formas de promover competência em informação reduz a pluralidade e o aspecto dinâmico das práticas informacionais. Logo, as características dos sujeitos como cultura, escolarização, classe social e necessidades informacionais são postas em plano secundário, implicando em uma necessidade de adequação, principalmente de ordem própria do sujeito, aos critérios estabelecidos, fato este que exige preparo permanente, principalmente por vias formais e especializadas.

As iniciativas advindas da *information literacy*, principalmente aquelas voltadas para a adaptação dos currículos acadêmicos e para o mundo do trabalho, em geral, possuem uma vertente produtivista em que as pessoas incorporaram habili-

dades que as tornam aptas a reforçar uma determinada lógica econômica e social. Promove-se, junto aos sujeitos, por meio de formas de ensino específicas, treinamentos para o uso da informação nos mais variados contextos, formatos e linguagens, com o intuito de dirimir o mal uso da mesma, poupar tempo e incentivar a produtividade.

Esses efeitos, por si, não se constituem exatamente como um problema, mas reduzem a crítica e o entendimento da complexidade da desordem da informação e estão circunscritos a grupos específicos. Tão logo as dificuldades atuais sejam solucionadas ou minimizadas, outros problemas em informação continuarão a surgir, gerando um novo descompasso entre preparo e ação dos sujeitos.

A competência crítica em informação promove deslocamentos espacial e temporal nos aspectos tradicionais da *information literacy*. O primeiro tipo vincula-se à identificação da necessidade de intervenção distinta dos ambientes institucionalmente concebidos para ensino. O segundo tipo, por sua vez, vincula-se à necessidade de um tempo de ação que se aproxime ao máximo ao presente, posto que as iniciativas destinadas ao preparo deliberado para o trato da informação visam resultados em médio e longo prazo, requerido em todo processo educacional de qualidade (OLIVEIRA, 2020).

Com tais argumentos, entende-se que a competência crítica em informação, diante do complexo ecossistema informacional, tem por objetivo ampliar as possibilidades de análise e de discussão sobre a desordem da informação. Mais que propor algum tipo de solução, tem a função de reposicionar as problemáticas em informação e tencionar o papel do agente como sujeito informacional, considerando a impossibilidade de nivelamento instrutivo via modelos generalizados, mesmo ponderando que tais modelos podem servir apenas como *guidelines* a serem adaptados.

É preciso que os agentes estejam cientes do contexto sociopolítico e que sua proatividade seja de tal maneira uma oposição à adjetivação do termo “competência” como sinônimo de aptidão sob uma lógica produtivista, sendo compreendida para além da criação de trabalhadores eficientes. A competência aqui inclui outros elementos como, por exemplo, fundamento na práxis, tomada de consciência e adoção de valor<sup>3</sup>, que condicionam a ação dentro de um contexto sócio-histórico crescente de produção, reprodução e, sobretudo, transformação.

---

3 O valor, em sentido amplo, no entendimento de Rendón Rojas (2005), se refere a um constructo dialético que estabelece relação entre a vontade do sujeito e os diversos sentidos que condicionam a compreensão, a orientação e a interação com realidade.

### 3. Protagonismo social e desordem da informação: convergências com a competência crítica em informação

Transcorridas mais de duas décadas da comercialização da internet no Brasil e da popularização das redes sociais digitais, a discussão sobre o acesso tem sido substituída pela preocupação sobre o uso - não que haja uma distribuição igualitária de tecnologia que justifique uma mudança de problemática, mas, pelas consequências sociais preponderantes observadas no cenário da desordem da informação.

As práticas informacionais em rede proporcionam ao sujeito o seu auto reconhecimento como partícipe do ecossistema informacional, fato que instiga sua atuação para indagar, interferir e contribuir com a circulação da informação, de acordo com suas habilidades, seus conhecimentos ou, simplesmente, seus desejos de tomar parte. Todavia, não é qualquer tipo de participação que implica em força de transformação, tampouco pode ser sinônimo de autonomia. Em aproximação a Almeida e Riccio (2011, p. 130), observa-se que, “[...] na atualidade, onde o indivíduo é incitado a tomar para si a responsabilidade de seu crescimento e sucesso, o termo autonomia tem sido bastante utilizado e banalizado.”

Em um cenário de incapacidade estatal em prover os recursos mínimos a seus cidadãos, incentiva-se a ideia de que a responsabilidade das próprias crises sociais de que se é vítima (desemprego, violência, baixa escolarização etc.), é uma crise individual. Assim, o entendimento sobre ser autônomo é apreendido como sendo o sujeito o único responsável pelo seu próprio desempenho, estando seu sucesso ou fracasso exclusivamente dependente do seu esforço individual (ALMEIDA; RICCIO, 2011).

Assim como a autonomia, o termo protagonismo tem sido banalizado. Ser protagonista, para o senso comum, também coincide com o movimento individualizado de caráter superficialmente emancipador, em que cabe ao indivíduo as decisões e as ações necessárias para se alcançar um lugar de conforto – ou de permanência de privilégios, principalmente em níveis financeiros. Todavia, segundo Gomes (2019, p. 11),

O protagonismo representa, em sua essência, uma ação de resistência contra a opressão, discriminação, *apartheid* social, rejeição, desrespeito e negação ao diferente, por esta razão, não se pode falar em protagonismo, omitindo-se que este ao mesmo [tempo] que resulta da ação mediadora também a impulsiona e, por conseguinte, também reflete na dimensão política desta ação. (GOMES, 2019, p.11)

O protagonismo social a que se refere Gomes (2019) pode ser compreendido como uma contrapartida à desordem da informação, pois, para o mesmo, é indis-

pensável criticar, contextualizar e ressignificar as informações circulantes, tendo como base um compromisso coletivo por justiça social e posicionando-se contra as formas de alienação e manipulação da informação. Protagonizar significa resistir, contrapor, desafiar a ordem vigente e contrariar arbitrariedades (GOMES, 2019), que podem ser, por exemplo, a própria desinformação.

Ser protagonista é priorizar o coletivo ao individual, é aprender durante a problematização mais do que com a própria resolução, e, inclusive, considerar a possibilidade desta não existir. O lugar do outro é imperativo, destituindo-se a ideia de um exacerbado lugar do “eu”. O protagonismo, ao requerer conhecimento de si e do outro, demanda a informação como um elemento crucial.

Pensar o protagonismo social como uma forma de enfrentamento à desordem da informação converge com o entendimento da competência crítica em informação, porquanto o protagonismo pressupõe um reconhecimento do sujeito em razão da cultura em que este se insere, dos seus laços sociais e das variáveis históricas que compõem e dão vazão às suas manifestações individuais e coletivas. Isto porque a competência crítica em informação, em seu posicionamento quanto à *information literacy*, traz fundamentos compatíveis com esta compreensão de protagonismo social, quando atenta-se para o caráter produtivista dos parâmetros comumente aplicados em formato de treinamentos para lidar com a desordem da informação.

Ressalta-se que há em curso um processo auto formativo de competências para lidar com a informação em rede. Os sujeitos tendem a reproduzir as formas de se comunicar e de lidar com a informação observando as ações, os formatos e as linguagens utilizados por outros. As chamadas “bolhas de informação” e as “câmaras de eco” simbolizam a formação de agrupamentos específicos criados em torno de uma temática, de uma linha de pensamento ou de um desejo coletivo compartilhado, em que as evidências, reais ou elaboradas, sustentam o ponto de vista desses grupos. Nestes espaços, não há lugar para o estabelecimento do estado de dúvida (BEZERRA; SCHENEIDER; BRISOLA, 2017) e da controvérsia, elementos estes fundamentais para lidar criticamente com a informação.

O estado de dúvida é fundamental para a análise da informação, e, sem ele, a autonomia é posta em contradição. Com efeito, a evidência se torna um obstáculo para a autonomia, na medida em que, quanto mais evidente estiver a informação, menor será o espaço destinado ao questionamento, à investigação e à dúvida. O sujeito, nesta situação, é levado a uma atuação menos autônoma, o que se constitui em um lugar favorável à manipulação da informação e, por conseguinte, à desinformação (OLIVEIRA, 2020).

Este cenário é adequado para a criação de evidências favoráveis à manutenção de uma ideia, de modo que há uma confiabilidade excessiva entre os pares,

extinguindo-se a necessidade de colocar a informação em suspeição. Em ocasiões como esta, em que há uma forte conexão dos sentimentos em relação à informação, parece não importar o quanto o sujeito tenha sido treinado para lidar com a informação, pois a tendência em sucumbir à chamada pós-verdade – entendida como uma “verdade adequada” – torna-se a única verdade possível.

A competência crítica em informação considera a importância da *information literacy* em sistematizar e disponibilizar recursos que viabilizam aplicações práticas voltadas para o preparo em lidar com a informação; contudo, os componentes emocionais e socioculturais são de extrema importância e, certamente, transcendem as iniciativas prescritivas de combate à desinformação. É nesse sentido que a discussão deve prevalecer, além de considerar como pré-requisito a busca por melhores índices de educação formal e da qualidade de vida de modo geral, pois, quando as necessidades humanas básicas não são atendidas, não se pode levar discussões coletivas a um patamar mais elevado.

#### 4. Considerações finais

Os sujeitos podem ser considerados competentes em informação recebendo um nível de educação formal satisfatório, principalmente, quando se tem incorporado os pressupostos da *information literacy*. Estes sujeitos podem ou não serem protagonistas sociais, a depender da consciência política e social de cada um e do grupo ao qual pertence.

Em contrapartida, sujeitos considerados protagonistas sociais necessariamente serão aptos a lidar com os fenômenos informacionais, a problematizar situações, a repensar atitudes e, principalmente, a trabalhar coletivamente em prol do crescimento humano e social. Certamente, esta é uma concepção que inclui a *information literacy*, contudo, transcende-a, tendo como característica um estado permanente de adaptação.

Ações consideradas competentes quanto ao trato com a informação, especialmente em relação à desordem da informação, precisam ir além de resoluções pessoais ou limitadas a um grupo, posto que é apenas coletivamente que há a possibilidade de novas reordenações no ecossistema informacional em que a desordem da informação não esteja mais em evidência.

Este processo de convergência entre protagonismo social e competência crítica em informação necessita de uma estrutura que proporcione aos sujeitos elementos mínimos para sua atuação. Isto remonta ao pensamento complexo de Morin (2003, p. 3), ao asseverar que “[...] o ser humano é autônomo, mas a sua autonomia depende do meio exterior”. Não há autonomia sem um componente de dependência, desde os elementos socioculturais coletivos até às individualidades dos sujeitos, estas formadas na experiência e nas condições impostas à sua participação no grupo em que vive.

Tais elementos contextuais em relação à desordem da informação são, em linhas gerais, as organizações de TDIC, os governos e a mídia, entre outros. Frentes distintas podem ser tomadas em contrapartida à desordem da informação. Os indivíduos devem reconhecer e requerer a responsabilidade das organizações de TDIC em propor alternativas tecnológicas de recriar um espaço informacional menos caótico; dos governos, almejam-se múltiplas linhas de atuação – desde a Educação até o suprimento das necessidades sociais; e da mídia, seu (re)estabelecimento como fonte confiável de informação e de exemplo de como a informação deve ser eticamente tratada.

Quanto a este último fator, vale salientar o papel que os serviços de checagem de informação (*fact-checking*) têm desempenhado no combate à desinformação, analisando informações potencialmente danosas à sociedade. Enquanto desempenham esta atividade, ainda ofertam o legado da auditabilidade da informação, que, quando incorporada propriamente, instrui o sujeito quanto a formas de checagem e sobre possibilidades de verificação da informação.

As ações individuais que configuram o protagonismo social modificam o meio externo ao mesmo tempo em que dele derivam. É imperativo considerar que a desordem da informação requer múltiplas frentes de ação, e que estas possam fortalecer os sujeitos em prol de sua autonomia. A desordem da informação não é somente consequência do excesso informacional, portanto, a ênfase no tratamento informacional é insuficiente, considerando que os componentes emocionais e socioculturais transcendem as iniciativas prescritivas de combate à desinformação.

## 5. Referências

- BEZERRA, Arthur Coelho. Vigilância e filtragem de conteúdo nas redes digitais: desafios para a competência crítica em informação. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO*, 16., 2015. João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: ANCIB, 2015. Disponível em: <http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/enancib2015/enancib2015/paper/viewFile/2716/1034>. Acesso em: 10 abr. 2021.
- BEZERRA, Arthur Coelho.; SCHNEIDER, Marco.; BRISOLA, Anna. Pensamento reflexivo e gosto informacional: disposições para competência crítica em informação. **Informação & Sociedade: estudos**, João Pessoa, v. 27, n. 1, p. 7-16, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/31114/17408>. Acesso em: 10 abr. 2021.
- ELMBORG, J. Critical information literacy: implication for instructional practices. **The Journal of Academic Librarianship**, [s. l.], v. 32, n. 2, p 192-199, mar. 2006.
- ELMBORG, James. Critical information literacy: definitions and challenges.

- In: WILKINSON, C. W.; BRUCH, C. (org.). **Transforming information literacy programs: Intersecting frontiers of self, library culture, and campus community**. Chicago: Association of College and Research Libraries, 2012. Disponível em: [http://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1013&context=slis\\_pubs](http://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1013&context=slis_pubs). Acesso em: 20 jan. 2021.
- FALLIS, Don. What is disinformation? **Library Trends**, v. 63, n. 3, p. 401-426, abr. 2015. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/579342>. Acesso em: 12 jan. 2021.
- GOMES, Henriette Ferreira. Protagonismo social e mediação da informação. **Logeion: Filosofia da Informação**, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 10-21, mar. 2019. Disponível em: <http://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4644/4048>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, F. M.; SILVA, J. M. (org.). **Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 13-36.
- MOURA, Ana Roberta Pinheiro; FURTADO, Renata Lira; BELLUZZO, Regina Célia Baptista. Desinformação e competência em informação: discussões e possibilidades na Arquivologia. **Ciência da Informação em Revista**, Maceió, v. 6, n. 1, p. 37-57, maio 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/cir/article/view/7063>. Acesso: 20 jan. 2021.
- OLIVEIRA, Maria Lívia Pachêco. **Competência crítica em informação e fake news: das metodologias de fact-checking à auditabilidade do sujeito comum**. 2020. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Departamento de Ciência da Informação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.
- RENDÓN ROJAS, Miguel Ángel. Relación entre los conceptos: información, conocimiento y valor. Semejanzas y diferencias. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 34, n. 2, p. 52-61, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1090/1198>. Acesso em: 15 jul. 2021.
- RODRÍGUEZ, V. G. **O ensaio como tese: estética e narrativa na composição do texto científico**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- TEWELL, Eamon. A decade of critical information literacy. **Communications in Information Literacy**, v. 9, n. 1, p. 24-43, 2015. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1089135.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021..
- WARDLE, Claire; DERAKHSHAN, Hossein. **Information disorder: toward an interdisciplinary framework for research and policy making**. [s. l.]: Council of Europe report, 2017. Disponível em: <https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-researc/168076277c>. Acesso em: 20 jan. 2021.



# Autorreflexão, reflexão e ética: o papel da competência crítica em informação na defesa contra a desinformação

Felipe Correa Oliveira de Mello<sup>1</sup>

---

## 1. Introdução

À DESINFORMAÇÃO TEM O INTUITO DO ENGANO (BRISOLA; BEZERRA, 2018; ENTIDADE REGULADORA PARA COMUNICAÇÃO SOCIAL, 2019; FROELICH, 2020; WARDLE; DERAKHSHAN, 2017). Se o objetivo da desinformação é enganar, talvez possamos chamá-la de mentira. Santo Agostinho afirma que “ninguém pode duvidar de que mente aquele que deliberadamente diz uma coisa falsa com intenção de enganar. Portanto, dizer uma coisa falsa com intenção de enganar é uma mentira declarada”, e “a culpa do mentiroso está em seu desejo intencional de enganar” (SANTO AGOSTINHO, 2019, p. 18 e 21). Porém, pode ocorrer de alguém espalhar uma desinformação – ou uma mentira – sem ter o desejo do ardil.

Nesse caso de uma pessoa inocentemente espalhar uma desinformação, podemos dizer que ela espalha *misinformation*<sup>2</sup>, pois não há a intencionalidade do engano. O indivíduo que dissemina o falso sem o intento do logro não mente, segundo Santo Agostinho, pois, de acordo com este filósofo, acredita ser verdade o que declara a sua crença, “e, impulsionado por essa crença, a expressa conforme o que ele sente” (SANTO AGOSTINHO, 2019, p. 18). Ainda assim, mesmo que essa pessoa não minta, apregoa mentiras e desinformações, pois crê no falso e vê o inverídico como verdadeiro. Portanto, por mais que não haja intenção de prejuízo, a *misinformation* pode causar graves danos a uma sociedade<sup>3</sup>.

A forma como o cérebro humano percebe o mundo que o cerca não é, de modo nenhum, retrato fiel ou “uma janela direta para uma realidade objetiva” (SETH,

---

1 Mestre em Ciência da Informação pelo IBICT/UFRJ; Bibliotecário-documentalista na Biblioteca Paulo Geyer da Escola de Química – UFRJ. E-mail: felipemello@eq.ufrj.br

2 *Misinformation* pode ser entendido como informação errada ou inexacta, colocada em circulação sem a intenção do logro. No entanto, como não há, ainda, uma tradução acadêmica satisfatória em português para este termo, prefere-se mantê-lo em inglês.

3 Como exemplo disso, cita-se o movimento antivacina (MADEIRO, 2020).

2019). O cérebro contextualiza as informações que recebe das superfícies sensoriais do corpo, de modo que “nossas percepções vêm tanto de dentro para fora quanto de fora para dentro, e talvez até mais de dentro”, sendo um processo de construção ativa (SETH, 2019, p. 29-30).

John Locke, segundo Anil K. Seth, demonstra que as coisas possuem dois tipos de qualidades, sendo uma primária e a outra secundária. As qualidades primárias de um objeto se referem àquelas que existem independentemente de um observador, tais como solidez, massa e ocupação de espaço. Já as qualidades secundárias só existem com relação ao observador (SETH, 2019, p. 30). Considerando que um indivíduo possui a capacidade de definir a si mesmo, além de se definir perante algum tipo de grupo social, e tendo em mente que as qualidades secundárias das coisas só existem em relação àquele que observa, presume-se que as coisas físicas, assim como os acontecimentos históricos, existem e ocupam um lugar no espaço-tempo, independentemente da visão de qualquer sujeito. Porém, as interpretações sobre as coisas físicas ou dos acontecimentos históricos dependem da mente e da visão de mundo que a pessoa tem. E tal visão de mundo – visão esta que pode estar atrelada a algum tipo de grupo ou crença – pode influenciar a percepção da realidade objetiva que cerca o indivíduo.

Claire Wardle (2019) afirma que as pessoas são programadas para atenderem a gatilhos emocionais, de modo que elas podem compartilhar informações falsas, desde que elas reforcem suas crenças e preconceitos. Ora, se ocorrer de crenças diferentes entrarem em conflito, ou se acontecer da realidade objetiva se demonstrar diferente do pensamento do sujeito, o indivíduo poderá sofrer um estado mental conhecido como dissonância cognitiva. As pessoas que passam por tal estado, sentindo que a autoincerteza gerada pela dissonância cognitiva é uma ameaça e não um “desafio empolgante” que deve ser solucionado (HOGG, 2019), podem tentar racionalizar o conflito gerado, de modo a torná-lo mais aceitável à sua crença (VAN BAVEL; PEREIRA, 2018).

De fato, quando as crenças pessoais de certos indivíduos são abaladas por alguma ideia diferente daquelas com as quais estão acostumados, tais pessoas tendem a se tornar inseguras a respeito de si mesmas, além de não saberem como se encaixar em um mundo que está em constante mutação (HOGG, 2019). “Como um terremoto que confunde a nossa confiança no próprio solo que estamos pisando, pode ser profundamente perturbador desafiar as nossas crenças habituais, fazer estremecer as doutrinas em que aprendemos a confiar” (SAGAN, 2006, p. 52).

Presume-se que pessoas que se sentem inseguras a respeito de si mesmas e que enxergam a dissonância cognitiva como ameaça e não como oportunidade para compreender melhor o mundo que as cerca, podem sentir o que Franz Neumann

(2017) chama de angústia. Para o autor, a angústia pode ter uma função protetora, levando o sujeito a se precaver contra ameaças. Porém, Neumann (2017, p. 116) também afirma que a angústia pode ser destrutiva, “especialmente quando um elemento neurótico está fortemente presente; ou seja, ela pode tornar o homem incapaz de despertar para escapar do perigo ou lutar contra ele”, de modo que a pessoa fique paralisada, gerando uma angústia de pânico. Tal angústia, prejudicando a liberdade de decisão do indivíduo, pode motivar o apoio e a identificação com líderes autoritários – ou cesaristas – de modo que os sujeitos busquem ideologias e visões de mundo que, além de celebrarem o mito de um passado glorioso, confirmem as suas identidades ou as identidades que gostariam de ter (HOGG, 2019).

A mente humana, ao que parece, é sujeita a vieses cognitivos, ao engano e ao autoengano. Mesmo pessoas não hipnotizadas podem acreditar que viram coisas que na realidade não viram, bastando dar pequenas e sutis informações falsas (SAGAN, 2006). Mesmo pessoas que têm coragem de encarar o “desafio empolgante” da dissonância cognitiva podem se tornar vítimas da desinformação, desde que estas confirmem suas crenças. Tendo tais informações em mente, pensa-se que a competência crítica em informação pode estimular a autorreflexão no indivíduo, com relação a suas próprias crenças e visões de mundo, além de gerar uma reflexão sobre a realidade objetiva que o cerca. Crê-se, também, que a competência crítica em informação leva a uma atitude ética e cooperativa entre os indivíduos, de modo a fomentar o amadurecimento do pensamento crítico-reflexivo.

## **2. Competência crítica em informação, autorreflexão, reflexão e ética**

Presume-se que, para surtir efeito em um indivíduo, a desinformação geralmente encontra alguma maneira de se instalar na crença do sujeito, de modo que a pessoa passe a acreditar no falso e se engaje na mentira, defendendo o engano como verdade. Considerando que todo ser humano é passível de ser enganado, tanto por si mesmo quanto por terceiros – pois nossa mente nunca é uma janela direta para uma realidade objetiva (SETH, 2019), e a interpretação das coisas e dos fatos históricos depende da visão pessoal de cada sujeito –, crê-se que, nesta realidade apresentada, o desenvolvimento e o incentivo de competências críticas em informação entre os indivíduos são cruciais para atenuar os efeitos da desinformação na cognição humana e, por consequência, na sociedade.

A competência crítica em informação pode ser definida como a capacidade sociocognitiva fundamentada em um conhecimento autorreflexivo sobre as próprias necessidades informacionais do indivíduo, visando orientá-lo em sua atenção e escolhas informacionais em meio ao caos informacional (SCHNEIDER, 2019, p. 80), permitindo uma visão crítica de como os sujeitos são moldados e afetados pe-

las informações que recebem cotidianamente. Marco Schneider ainda coloca que a competência crítica requer a suspensão da cotidianidade (SCHNEIDER, 2019, p. 104), que, segundo Agnes Heller, é a concentração de toda a atenção do indivíduo em um único problema, ou em um grupo de questões, de modo que ele possa empregar a sua “inteira individualidade humana na resolução dessa tarefa”, o que é realizado de forma completamente consciente, e não arbitrária (HELLER, 2016, p. 48-49). É na suspensão da cotidianidade que a pessoa irá se abstrair “da espontaneidade, do imediatismo, dos juízos provisórios, das generalizações, da mimese, dos preconceitos” (SCHNEIDER, 2019, p. 104).

Para que a competência crítica em informação se desenvolva, é necessário o amadurecimento do pensamento crítico no indivíduo. Para Elder e Paul (1996) o pensamento crítico é “a habilidade e disposição de melhorar o pensamento sistematicamente sujeitando-o à autoavaliação intelectual”. Bezerra, Schneider e Brisola (2017, p. 8) afirmam que o senso crítico<sup>4</sup> envolve um “fator cognitivo que orienta nossa atenção e seleção informacionais, com base no conhecimento acurado de nossas próprias demandas, em meio ao infinito informacional não administrável”. Portanto, entende-se que para desenvolver o pensamento crítico-reflexivo se exige uma certa dose de autoconhecimento, para que o indivíduo saiba como se orientar em um mundo informacional caótico.

E para que haja autoconhecimento e um senso crítico-reflexivo desenvolvido, é necessária honestidade e humildade intelectuais. A humildade e a honestidade intelectuais **são dois fatores indispensáveis para a mente reflexiva, pois elas podem agir como uma espécie de defesa contra os vieses naturais que as pessoas possuem, de modo que elas não se tornem vítimas de suas tendências naturais** (RODRIGUES, 2018). **O sujeito, consciente de que suas próprias reflexões pessoais podem sofrer influências** de sua cultura, crenças e preconceitos (GASQUE, 2012), tem a possibilidade de fazer um exame constante de suas ponderações internas sobre as informações externas que ele acessa, de modo que haja prudência em seus pensamentos e conclusões. Visto desta forma, a prudência deve ser um fator constantemente presente na humildade e honestidade intelectuais.

Rafael Capurro (2010) afirma que a prudência é “o horizonte de alguém que é consciente de seus limites. Ela delimita o anti-critério ‘tudo é permitido’ nos fazendo conscientes de situações ambíguas e evita que busquemos soluções simplistas”. Baltasar Gracián y Morales escreve que as grandes inteligências “só chegam a uma

---

4 Pensamento crítico e senso crítico, no presente capítulo, são vistos como sinônimos referentes à capacidade que o indivíduo tem de entender, ponderar e julgar emoções, situações e informações.

decisão depois de muito pensar, porque é mais fácil evitar o perigo do que se sair bem dele” (GRACIÁN Y MORALES, 2003, p. 49). Capurro, complementando o aforismo de Gracián y Morales, diz que “uma reflexão ética prudente tem também como função a de despertar e preservar a sensibilidade ética”, além de ter o dever de “pensar o universal sem deixar de lado a singularidade de formas de vida e os fatos históricos e geográficos” (CAPURRO, 2010).

A prudência, ao lado da humildade e da honestidade intelectuais, requer observação e entendimento do momento e dos processos históricos em que se vive, de modo que se compreenda, por meio de uma autorreflexão e de uma reflexão consciente, que crenças pessoais, preconceitos e outros vieses cognitivos podem interferir nas reflexões críticas que os indivíduos realizam. Crendo-se que o senso crítico é uma característica cognitiva presente, de forma natural, em cada ser humano – seja de forma latente ou não –, presume-se que é necessário exercício e prática para que o pensamento crítico-reflexivo se torne maduro nas mentes dos indivíduos. Elder e Paul (1996) dizem que pessoas que “internalizaram profundamente as habilidades básicas do entendimento, de modo que o pensamento crítico para eles é, tanto consciente quanto altamente intuitivo”, são “pensadores mestres” (*master thinkers*, no original).

Através de extensiva experiência e prática na dedicação de se autoavaliar, os pensadores mestres **não apenas analisam ativamente seus pensamentos em todos os domínios significativos de suas vidas, mas também desenvolvem continuamente novos insights sobre problemas em profundos níveis mentais**. Os pensadores mestres estão profundamente comprometidos com a honestidade intelectual, e possuem um alto nível de controle, embora não perfeito, de suas naturezas ego-cêntricas (ELDER; PAUL, 1996, tradução nossa).

Assim sendo, o “pensador mestre”, ou aquele que atingiu certo nível de amadurecimento de seu senso crítico, deve, de certo modo, manter um exercício constante para suspender a cotidianidade, para pensar criticamente a respeito de si mesmo e para pôr à prova suas crenças e preconceitos pessoais.

Aparentemente, observando tais coisas, o pensador mestre parece comungar – de certo modo – com o ceticismo organizado. Para Robert K. Merton “o ceticismo organizado envolve um questionamento latente de certas bases da rotina estabelecida, da autoridade, dos procedimentos instituídos e do reino do ‘sagrado’ em geral”. No entanto, o ceticismo não nega a validade e valores das crenças (MERTON, 2013, p. 174-175). É interessante observar que Merton, em outra parte, escreve que

o ceticismo organizado sofre conflitos com dogmas instituídos pela Igreja, Estado ou Mercado, pois “a suspensão do julgamento até ‘que os fatos estejam a mão’ e o escrutínio imparcial de crenças em termos de critérios empíricos e lógicos têm periodicamente envolvido a ciência” em disputa com essas instituições (MERTON, 2013, p. 197). No entanto, “escrutínio imparcial” é algo difícil de ser alcançado, e Merton, aparentemente, não aborda diretamente a questão de que crenças pessoais podem interferir nas reflexões do cético, pois pode ocorrer deste estar muito arraigado em suas certezas, ao ponto de não submeter as suas convicções mais **íntimas a um exame mais apurado** diante de novos fatos. Pode ser que o pensador mestre use certa dose de ceticismo em seus pensamentos críticos e em suas reflexões, mas, de alguma forma, ele também consegue usar um ceticismo crítico em si mesmo, ainda que de maneira imperfeita (ELDER; PAUL, 1996).

Crê-se que a competência crítica em informação é uma disposição a ser estimulada, e que aquele que alcançou certo amadurecimento nesta competência, possui alguma obrigação ética para com os seus semelhantes, pois “quem sabe que deve fazer o bem e não o faz, comete pecado” (BÍBLIA, Tiago, 4, 17). Pecado em sentido de não compartilhar com o outro ferramentas e horizontes reflexivos necessários para lidar com um ambiente informacional cacofônico e labiríntico, para que a pessoa tenha condições de amadurecer a disposição da competência crítica em informação, repartindo-a com seus iguais. Pecado em não reconhecer no outro um semelhante.

Presume-se que a obrigação ética que a competência crítica em informação suscita tenha suas raízes no reconhecimento do outro como semelhante. Ora, tal semelhante não se refere a uma pessoa pertencente a uma mesma classe social ou a um mesmo povo ou cultura, mas refere-se, sim, ao semelhante no gênero humano. Segundo Terry Eagleton, “encontrarmo-nos uns com os outros puramente como corpos companheiros é tão palpável quanto abstrato. Visto que carne e osso são aquilo que nos constitui, a universalidade da espécie entra em cada vez que respiramos”. O mesmo autor diz ainda: “vimos que o perto e o longe se aliam, pelo menos no sentido de que o próximo é, simplesmente, qualquer estranho que porventura tenha vindo parar na nossa presença” (EAGLETON, 2010, p. 428). Complementando o que Eagleton afirma, Martin Luther King, ao final de seu discurso *O Nascimento de uma Nova Nação*<sup>5</sup>, diz:

---

5 Discurso proferido na igreja batista da avenida Dexter, em Montgomery, Alabama, em 7 de abril de 1957. Neste discurso, Martin Luther King fala sobre a independência de Gana do domínio e opressão do Império Britânico, “relacionando o fato às necessidades libertárias do povo americano e de toda a população mundial” (SULLIVAN, 2006, posição 291).

Oh, Deus, misericordioso Pai do Céu, ajude-nos a ver as revelações que vêm dessa nova nação. Ajude-nos a segui-Lo e a toda a Sua criação neste mundo, e que de algum modo descubramos que fomos feitos para viver juntos como irmãos e que isso ocorrerá nesta geração: o dia em que todos os homens reconhecerão a paternidade de Deus e a fraternidade entre os homens. Amém (KING, 2006).

Dessa forma, pode-se afirmar que “uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas” (LOUW, 2001 *apud* OLINGER; BRITZ; OLIVIER, [s.d], p. 5), ou simplesmente “eu sou porque nós somos” (como apregoa a filosofia Ubuntu), de modo que nenhum indivíduo deva ser visto como um ser isolado no mundo, e o outro nunca deve ser visto como um objeto destituído de personalidade, vontades e deveres. Portanto, por mais que cada ser humano tenha suas características próprias, cada um é semelhante entre si, devendo existir uma atitude cooperativa entre as pessoas.

A partir deste prisma, sugere-se que o pensador mestre, familiarizado com a competência crítica em informação, estimule no próximo uma atitude crítica permanente, que instigue o gosto pelo conhecimento e pela informação qualificada, não ignorando os desafios e “as dificuldades suscitadas por uma sociedade dividida em classes, que não possuem acesso igual ao capital cultural e escolar”, além de considerar os contextos político, cultural e social daquele que está disposto a aprender (BEZERRA; SCHNEIDER; BRISOLA, 2017, p. 11-12). Reforça-se que tal dever ético não deve, de modo algum, causar alguma espécie de relação de superioridade hierárquica e tutora entre “os que sabem” para com aqueles que “não sabem”. A competência crítica em informação deve criar – acredita-se – uma relação de cooperação entre os semelhantes.

### 3. Considerações finais

“Os tiranos e os autocratas sempre compreenderam que a capacidade de ler, o conhecimento, os livros e os jornais são potencialmente perigosos. Podem insuflar ideias independentes e até rebeldes nas cabeças de seus súditos” (SAGAN; DRUYAN, 2006, p. 408). O saber ler, na citação de Carl Sagan e Ann Druyan, carrega, de certo modo, o peso do pensamento crítico-reflexivo. Um tipo de pensamento que pode ajudar àqueles sujeitos massificados, domesticados, objetificados e desesperançados a se enxergarem como sujeitos que compreendem as tarefas de seu tempo (FREIRE, 2006).

O pensador crítico deve ser sensível às oportunidades que o presente tempo lhe traz. Compreender que a internet, meio pelo qual a desinformação se espalha de maneira virótica, também carrega, paradoxalmente, a possibilidade e a oportu-

nidade de ampla divulgação de informação e conhecimento de qualidade. O pensador crítico em informação, tendo consciência de que sua própria mente pode enganá-lo, agindo com prudência, humildade e honestidade intelectuais, deve saber usar os meios digitais para influenciar a reflexão crítica àqueles que se encontram mais vulneráveis à desinformação que circula na internet.

Infelizmente, a desinformação não terá uma solução definitiva, pois, aparentemente, isso é um problema característico das sociedades humanas. Tal afirmação pode ser justificada ao observar a presença desinformativa através da história (POSETTI; MATTHEWS, 2018). No entanto, percebe-se que a competência crítica em informação é um meio de atenuar esse problema.

Acredita-se que a competência crítica em informação, apesar de necessitar de contínuo exercício e esforço mental, não deva ser reduzida a fundamentações morais e práticas. Mas deve, sim, ser entendida e compreendida além de ser objeto de apurado escrutínio, de modo que o pensamento crítico-reflexivo se torne em algo que pareça natural e intuitivo na mente dos sujeitos.

#### 4. Referências

- BEZERRA, Arthur Coelho; SCHNEIDER, Marco; BRISOLA, Anna. Pensamento reflexivo e gosto informacional: disposições para competência crítica em informação. **Informação & Sociedade: estudos**, João Pessoa, v. 27, n. 1, p.7-16, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/31114/17408>>. Acesso em: 21 jun. 2019.
- BÍBLIA, N.T. Tiago. In BÍBLIA. Português. **Bíblia Leitura Perfeita**. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2018. P. 1149.
- BRISOLA, A.; BEZERRA, A. C. Desinformação e circulação de “fake news”: distinções, diagnóstico e reação. **Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação**, n. XIX ENANCIB, 2018. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/102819>>. Acesso em: 28 abr. 2020.
- CAPURRO, Rafael. **Desafios teóricos y prácticos de la ética intercultural de la información**. 2010. Disponível em: <<http://www.capurro.de/paraiba.html>>. Acesso em: 21jun. 2019.
- EAGLETON, Terry. **O Problema dos desconhecidos: um estudo da ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- ELDER, Linda; PAUL, Richard. **Critical thinking development: a stage theory**. 1996. Disponível em: <https://www.criticalthinking.org/resources/articles/ct-development-a-stage-theory.shtml> . Acesso em 12 ago. 2020.
- ENTIDADE REGULADORA PARA A COMUNICAÇÃO SOCIAL (ed.). **A Desinformação: contexto europeu e nacional**. [S.L]: Erc, 2019. Disponível



- em: [https://www.parlamento.pt/Documents/2019/abril/desinformacao\\_contextoeuroeunacional-ERC-abril2019.pdf](https://www.parlamento.pt/Documents/2019/abril/desinformacao_contextoeuroeunacional-ERC-abril2019.pdf). Acesso em: 25 ago. 2020.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- FROELICH. Ten Lessons for the Age of Disinformation. **Advances In Media, Entertainment, And The Arts**, [S.L.], p. 36-88, 2020. IGI Global. <http://dx.doi.org/10.4018/978-1-7998-2543-2.ch003>.
- GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. **Letramento informacional: pesquisa, reflexão e aprendizagem**. Brasília, Df: Faculdade de Ciência da Informação; Unb, 2012. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13025/1/LIVRO\\_Letramento\\_Informacional.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13025/1/LIVRO_Letramento_Informacional.pdf)>. Acesso em: 21 jun. 2019.
- GRACIÁN Y MORALES, Baltasar. **A Arte da prudência**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003. Organização Domenico de Masi.
- HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a história**. 11. ed. São Paulo / Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- HOGG, Michael A.. Mudança radical: as incertezas globais ameaçam nosso senso de eu. Para lidar com esse quadro, as pessoas abraçam o populismo. **Scientific American**, [s.l.], v. 18, n. 201, p.42-45, nov. 2019.
- KING, Martin Luther. **Um apelo à consciência: os melhores discursos de Martin Luther King**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. *E-book*.
- MADEIRO, Carlos. **Movimento antivacina avança na web: por que ele é ameaça à saúde pública. por que ele é ameaça à saúde pública**. 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2020/10/29/movimento-antivacina-avanca-online-por-que-ele-e-ameaca-a-saude-publica.htm>. Acesso em: 13 abr. 2021.
- MERTON, Robert K.. **Ensaio de sociologia da ciência**. São Paulo: 34, 2013. (Sociologia da ciência e da tecnologia).
- NEUMANN, Franz. Angústia e Política. In. **Dissonância: Teoria Crítica e Psicanálise**, Campinas, n. 01, p. 104-154, 1º Sem 2017.
- OLINGER, H. N.; BRITZ, J. J.; OLIVIER, M. S.. **Western privacy and ubuntu: influences in the forthcoming data privacy bill**. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.117.3533&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2019.
- POSETTI, Julie; MATTHEWS, Alice. **A Short guide to the history of ‘fake news’ and disinformation: a learning module for journalists and journalism educators**. [S.L.]: Icfj, 2018. Disponível em: [https://www.icfj.org/sites/default/files/2018-07/A%20Short%20Guide%20to%20History%20of%20Fake%20News%20and%20Disinformation\\_ICFJ%20Final.pdf](https://www.icfj.org/sites/default/files/2018-07/A%20Short%20Guide%20to%20History%20of%20Fake%20News%20and%20Disinformation_ICFJ%20Final.pdf). Acesso em: 03 ago. 2020.

- RODRIGUES, Aroldo. **Da Inutilidade das discussões: uma perspectiva psicológica**. [s.l.], 2018.
- SAGAN, Carl. *O Mundo assombrado pelos demônios: a ciência vista como uma vela no escuro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- SAGAN, Carl; DRUYAN, Ann. O Caminho para a liberdade. In: SAGAN, Carl. **O Mundo assombrado pelos demônios: a ciência vista como uma vela no escuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 399-413.
- SANTO AGOSTINHO. **A Mentira - Contra a mentira**. [S.l.]: Paulus, 2019. (Patrística).
- SCHNEIDER, Marco. CCI/7: competência crítica em informação (em 7 níveis) como dispositivo de combate à pós-verdade. : Competência crítica em informação (em 7 níveis) como dispositivo de combate à pós-verdade. In: BEZERRA, Arthur Coelho; SCHNEIDER, Marco; PIMENTA, Ricardo M.; SALDANHA, Gustavo Silva. **IKrítica: estudos críticos em informação. estudos críticos em informação**. Rio de Janeiro: Garamond, 2019. p. 73-116.
- SETH, Anil K.. Nossos universos interiores: a realidade é construída pelo cérebro, e não existem dois cérebros exatamente iguais. **Scientific American**, [S.L.], v. 18, n. 201, p. 27-33, nov. 2019.
- SULLIVAN, Leon H.. Apresentação. In: KING, Martin Luther. **Um apelo à consciência: os melhores discursos de Martin Luther King**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. *E-book*.
- VAN BAVEL, Jay J.; PEREIRA, Andrea. The Partisan Brain: an identity-based model of political belief. **Trends In Cognitive Sciences**, [s.l.], v. 22, n. 3, p. 213-224, mar. 2018. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tics.2018.01.004>.
- WARDLE, Claire. Uma nova desordem mundial: nossa tendência a compartilhar conteúdo sem refletir é usada para disseminar desinformação. **Scientific American**, São Paulo, v. 18, n.201, p. 46-51, nov. 2019.
- \_\_\_\_\_; DERAKHSHAN, Hossein. **Information disorder: toward an interdisciplinary framework for research and policy making**. [S.L.]: Council Of Europe, 2017. Disponível em: <https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-researc/168076277c>. Acesso em: 15 ago. 2020.

# A competência crítica em informação e o enfrentamento às desigualdades de gênero

Daniella Alves de Melo<sup>1</sup>, Edvaldo Carvalho Alves<sup>2</sup> e Fellipe Sá Brasileiro<sup>3</sup>

---

## 1. Introdução

A TEORIA CRÍTICA (HORKHEIMER, 1980) TROUXE VALIOSAS CONTRIBUIÇÕES AO modo de fazer ciência. Baseada nos estudos de Marx, ela aponta para uma produção de conhecimento que tem em si o compromisso de modificar a realidade a partir da exposição das contradições e tensões existentes no campo social. Para esta teoria, as contradições sociais não são algo que devemos aceitar como dado; pelo contrário, devemos ter consciência dessas contradições e agir de forma a transformá-las em possibilidades de emancipação dos sujeitos.

No campo da Ciência da Informação (CI), uma das temáticas que vêm sendo trabalhadas com base na teoria crítica da sociedade – e da pedagogia crítica de Paulo Freire – é o conceito de competência crítica em informação (CCI). Trata-se, por assim dizer, da capacidade necessária aos sujeitos que querem “sobreviver, se conscientizar e recobrar algum nível de controle sobre suas vidas” (ROMEIRO, BRISOLA, 2019, p. 81). Sob essa ótica, a CCI tem se apresentado como importante constructo teórico para repensar as estruturas de poder, além de proporcionar aos grupos historicamente subalternizados, em especial aqui as mulheres, uma ferramenta capaz de orientar suas ações de luta/oposição às relações de dominação/submissão às quais são cotidianamente submetidas.

Este capítulo trata de uma reflexão teórica com base nos conceitos da teoria crítica e da competência crítica em informação e sua articulação com as questões de gênero. O objetivo é discutir sobre a CCI de modo a destacar o seu potencial de contribuição ao enfrentamento cotidiano da estrutura opressora que se impõe à

---

1 Mestra em Ciência da Informação. Universidade Federal da Paraíba. E-mail: dame\_18@hotmail.com.

2 Doutor em Ciências Sociais. Universidade Federal da Paraíba. E-mail: edvalvesjp@hotmail.com.

3 Doutor em Ciência da Informação. Universidade Federal da Paraíba. E-mail: fellipesa@hotmail.com.

existência das mulheres, além de apresentar pesquisas brasileiras que articulam tal conceito às questões de gênero.

Para tanto, apresenta-se uma breve contextualização sobre a teoria crítica e seus desdobramentos na CI. Posteriormente, discute-se aspectos que caracterizam a CCI, para então discorrer sobre alguns argumentos feministas e sua aproximação com o arcabouço teórico anteriormente apresentado. Por fim, expomos pesquisas pioneiras no campo da CI que buscam a articulação entre CCI e relações de gênero.

## **2. A teoria crítica e seus desdobramentos na Ciência da Informação**

Em seu ensaio *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*, publicado originalmente em 1937, Horkheimer apresenta à comunidade científica o que para ele seriam as bases de uma teoria crítica, alicerçada nos estudos de Marx e com a intenção prática de superar o que ele chamou de teoria tradicional, referente não apenas ao conjunto de teorias desenvolvidas nas ciências naturais, mas também àquelas que vinham sendo praticadas nas ciências humanas e sociais (HORKHEIMER, 1980). A intenção era produzir um conhecimento que finalmente pudesse modificar a realidade, uma teoria social atenta ao seu tempo, capaz de expor contradições e tensões e apontar potenciais de emancipação possíveis (DANTAS, 2018).

Horkheimer questionava, dentre outras coisas, o fato da abordagem tradicional ser uma teoria esboçada “de cima para baixo”, por pesquisadores sem contato direto com os problemas empíricos particulares, e a separação entre indivíduo e sociedade que, segundo ele, fazia com que os sujeitos aceitassem como naturais as barreiras impostas à sua atividade (HORKHEIMER, 1980). Nesse sentido, uma das funções da teoria crítica seria expor as contradições sociais de modo que elas não fossem “meramente uma expressão da situação histórica concreta, mas também um fator que estimula e que transforma” (idem, p. 136).

A teoria crítica remete diretamente à Escola de Frankfurt, que tem como principais expoentes Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e, posteriormente, Jürgen Habermas. Apesar de não existir um consenso entre esses autores, seus estudos compartilham alguns pressupostos:

[...] i) a percepção da realidade histórica como construída através de lutas de classe; ii) a sensibilidade para observar as desigualdades sociais que conformam a estrutura social em grupos dominantes e grupos dominados; e iii) o reconhecimento de que as ideias dominantes em todas as épocas e sociedades são as ideias da classe dominante, ou seja, a que detém os meios de produção material (BEZERRA, 2015, p. 8-9).

Tais pressupostos também são compartilhados por outros pesquisadores, que não necessariamente se identificam como teóricos críticos, mas que também fazem críticas sociais em seus estudos, como é o caso da sociologia crítica da cultura de Pierre Bourdieu, frequentemente utilizada no campo da Ciência da Informação (BEZERRA, 2015). Os/as pesquisadores/as que ao longo das últimas décadas adotaram em seus estudos uma postura crítica perante as problemáticas da sociedade contribuíram para dar voz àqueles/as que por muito tempo foram denominados de **outros** pelas elites – mulheres, negros, homossexuais e demais grupos marginalizados. Abordagens que contemplam o feminismo, a teoria queer e o pós-colonialismo, por exemplo, encontram na teoria crítica campo fértil para se desenvolverem (DOYLE, 2017).

Segundo Araújo (2009, p. 196), a teoria crítica tem por atitude epistemológica “a desconfiança, a negação do evidente, a busca do que pode estar escondido ou camuflado”; logo, na área da Ciência da Informação, ela vai “ênfatizar o conflito, a desigualdade, o embate de interesses em torno da questão da informação – e, para tanto, buscará explicar os fenômenos a partir de sua historicidade”.

Pelo olhar da teoria crítica, a informação é vista como um recurso fundamental aos sujeitos na sociedade, sendo apropriada por alguns – o grupo dominante – enquanto aos demais sobra a exclusão (ARAÚJO, 2009). Portanto, ao estudar a informação é imprescindível considerar os condicionantes econômicos e políticos de sua produção, circulação e utilização nos sistemas sociais vigentes, para que assim os sujeitos possam agir de forma crítica (BEZERRA, 2015).

No campo da Ciência da Informação, as pesquisas que utilizam a perspectiva da teoria crítica são, frequentemente, produzidas nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Os grupos hegemônicos da CI, representados principalmente por pesquisadores da Inglaterra e dos Estados Unidos, constantemente rejeitam e desqualificam tais estudos, alegando uma politização das discussões (MARTTELART, 2002 *apud* ARAÚJO, 2009).

As temáticas associadas à teoria crítica no campo da CI podem envolver questões como a democratização da informação, acesso à informação por parte de grupos e classes excluídos e marginalizados, criação de formas e sistemas alternativos de informação etc. (ARAÚJO, 2009). Nesse sentido, um tema que recentemente tem ganhado destaque nas pesquisas em Ciência da Informação é a proposta da competência crítica em informação, que envolve reflexão, crítica e ação (DOYLE, 2018) em relação à atuação do sujeito em sociedade, como veremos a seguir.

### **3. A competência crítica em informação**

Segundo Bezerra (2015), competência refere-se aos “conhecimentos, capacidades e aptidões que habilitam os indivíduos para a pesquisa, a formação de opinião,

o debate e a tomada de decisão nas mais diferentes esferas da vida, e não apenas no ambiente profissional” (BEZERRA, 2015, p. 4). Já a competência em informação (*information literacy*), tal como era vista quando surgiu em tópicos de pesquisas nos Estados Unidos na década de 1970, referia-se a “um conjunto de habilidades que exigem que os indivíduos reconheçam quando a informação é necessária e tenham a capacidade de localizar, avaliar e usar efetivamente essas informações” (ACRL, 2000, p. 2, tradução nossa).

Nessa perspectiva, pessoas competentes em informação seriam aquelas capazes de “encontrar, avaliar e utilizar as informações de forma eficaz para resolver um determinado problema ou tomar uma decisão – não importa se a informação selecionada venha de um computador, um livro, uma agência governamental, um filme, ou qualquer outra fonte possível” (ALA, 1989, s/p, tradução nossa). O conceito de competência em informação, conforme apresentado, está ligado diretamente aos estudos de comportamento informacional, uma perspectiva individual e cognitivista, que traz a ideia de indivíduo capaz (MELO, 2019).

Nesse sentido, concordamos com Doyle (2018) quando afirma que os estudos que tratam sobre a competência em informação, tais como vinham (ou ainda vêm) sendo desenvolvidos, em sua maioria, são ideológicos. Isso porque, à medida que desconsideraram as realidades materiais da produção da informação ou quando foram utilizados apenas para treinar os usuários de sistemas, esses estudos contribuíram para a manutenção inquestionada de grupos hegemônicos.

Para entender os mecanismos que possibilitam a construção e manutenção da hegemonia de grupos e/ou classes é imprescindível que o sujeito tenha competência em informação, porém, aliada à consciência crítica e pensamento reflexivo. Baseados nestas premissas, alguns pesquisadores norte-americanos começaram a questionar o caráter tecnicista e instrumental da competência em informação e a falta de perspectiva crítica de vários desses estudos. Tais reflexões foram publicados sob o conceito de *critical information literacy* (DOHERTY, KETCHNER, 2005; DOHERTY, 2007; ELMBORG, 2012; TEWELL, 2015). No Brasil, o conceito foi traduzido inicialmente como competência informacional crítica (VITORINO, PIANTOLA, 2009), mas, posteriormente, se consolidou como competência crítica em informação (BEZERRA, 2015; 2018; BEZERRA, SCHNEIDER, BRISOLA, 2017; BEZERRA, DOYLE, 2017; BRISOLA, SCHNEIDER, SILVA JÚNIOR, 2017; DOYLE, 2017; 2018; BRISOLA, ROMEIRO, 2018; MELO, 2019).

Segundo Vitorino e Piantola (2009), a competência informacional, em uma perspectiva crítica, deve ser entendida como uma “arte” que vai desde às questões técnicas de acesso à informação até a reflexão crítica sobre a informação que está sendo acessada, sua infraestrutura, seu contexto e impacto social, cul-

tural e filosófico. Tal reflexão permite perceber como “nossas vidas são moldadas pela informação que recebemos cotidianamente” (VITORINO, PIANTOLA, 2009, p. 183).

Embora não tenha sido explicitado pelos autores norte-americanos, os estudos sobre competência crítica em informação têm fortes raízes no pensamento marxista e em suas revisões e adaptações propostas para o campo cultural feitas pelos teóricos da Escola de Frankfurt e pelo sociólogo Pierre Bourdieu, este mais próximo ao construtivismo social francês (BEZERRA, 2015). Além disso, alguns desses autores também recorrem ao caráter emancipatório da educação presente na pedagogia crítica de Paulo Freire (DOHERTY, KETCHNER, 2005; ELMBORG, 2012), definindo competência crítica em informação como uma ferramenta de empoderamento e libertação dos indivíduos (DOHERTY, KETCHNER, 2005).

A CCI, tal como vem sendo apresentada, está relacionada à ideia de aprendizado ao longo da vida e ao uso ético da informação, de modo que os sujeitos sejam capazes de enfrentar não apenas os desafios tecnológicos, mas também os econômicos e sociais (BEZERRA, 2015). Para Tewell (2015, p. 256, tradução nossa) é a competência crítica em informação que pode “permitir que o indivíduo se envolva e aja sobre as estruturas de poder que sustentam a produção e divulgação da informação”. Entende-se que os sujeitos que conseguem construir uma competência crítica em informação têm a capacidade de desenvolver resistência política baseada na leitura crítica da informação, o que gera autonomia para que eles possam interferir socialmente e promover mudanças que visem a uma sociedade mais justa e participativa (ROMEIRO, BRISOLA, 2019).

Diante do arcabouço teórico apresentado, acredita-se que a construção da competência crítica em informação se apresenta como um dos caminhos possíveis (e muito promissor) para a emancipação de sujeitos que se dedicam a lutar contra a dominação imposta pelos grupos dominantes que, em geral, são representados por homens ocidentais, brancos e heterossexuais. Dentre esses sujeitos com potencial emancipatório encontram-se as mulheres, que há muito lutam para ter voz e ocupar espaços que historicamente lhes foram negados.

#### **4. Relações de gênero e emancipação**

A sociedade ocidental viveu longos anos acreditando em uma História única, linear e progressiva, que tinha como principais atores homens brancos, burgueses e europeus, de caráter extraordinário, que deveriam dominar os outros para o bem da civilização humana (ROCHA, 2000). Essa condição fez com que as mulheres (e outros grupos subalternizados) fossem silenciadas e submetidas a viver dentro dos limites de um sistema patriarcal.

Porém, embora perdurasse essa situação de opressão, as evidências nos mostram que sempre existiram mulheres que lutaram por respeito e reconhecimento, e contra sua condição de subalternidade. Mulheres que não aceitaram ser limitadas apenas aos espaços privados da vida cotidiana e que insistiram em ampliar seu papel e seus direitos perante a sociedade.

Para além do pioneirismo dessas mulheres, vários acontecimentos no século xx contribuíram para que elas saíssem das sombras e começassem a protagonizar sua própria história, tais como: os conflitos mundiais, nos quais as mulheres constituíram força efetiva na guerra e na reconstrução das nações; a entrada em massa das mulheres no mercado de trabalho e sua emergência intelectual e profissional; a expansão do ensino público e ampliação de estudantes do gênero feminino e das classes desfavorecidas nas universidades; as novas características da economia mundial (ROCHA, 2000).

A relação de poder e opressão existente entre homens e mulheres é uma relação marcada por domínio e submissão, coerção e resistência. Alves e Pitanguy (2017, p. 7) afirmam que “[...] os discursos com que diferentes culturas têm procurado assegurar a sujeição das mulheres, revelam, ao mesmo tempo, a dimensão de sua resistência”. Portanto, em oposição à opressão histórica vivida, elas se organizaram e se movimentaram, em especial na França, para criar o **movimento feminista**, que assume um discurso próprio, reivindicando seus direitos e adquirindo características de uma prática de ação política organizada (ALVES; PITANGUY, 2017). A explosão do Feminismo na década de 1960 veio para unificar a luta das mulheres sob uma única bandeira, embora agora tenhamos consciência que nesse primeiro momento várias pautas foram deixadas de lado (como as pautas das mulheres negras).

O movimento feminista tem uma característica muito particular, “é um movimento que produz sua própria reflexão crítica, sua própria teoria”; portanto, atua em duas frentes: a teórica, em que pode ser observada uma vasta produção nas áreas da História, Ciências Sociais, Crítica Literária e Psicanálise; e a prática, ou seja, da ação, da luta (PINTO, 2010, p. 15). Nesse ponto ele se aproxima tanto da teoria crítica quanto da competência crítica em informação, pois carrega em si não apenas os argumentos teóricos, mas o objetivo primordial de intervir na realidade, modificando-a. Tanto o movimento feminista quanto a competência crítica em informação possuem um compromisso prático de engajamento contra as estruturas de poder que oprimem e criam obstáculos para a emancipação dos sujeitos, nesse caso as mulheres.

De acordo com Horkheimer (1980), um sujeito crítico é aquele que tem consciência que o modo da economia vigente e o todo cultural nele baseado é produto da ação do próprio sujeito, se impondo a ele posteriormente. Segundo o autor



(1980, p. 131), “o reconhecimento crítico das categorias dominantes na vida social contém ao mesmo tempo sua condenação”. Aí está outra aproximação entre o pensamento crítico e o movimento feminista: a despeito de suas distintas correntes, as feministas contestam, dentre outras coisas, pressupostos como a naturalização biológica, a essencialização e o universalismo, crenças que colaboravam com a manutenção das relações de submissão/opressão.

As feministas apontam para o fato de que os papéis designados para homens e mulheres não são atribuições naturais ou biológicas; eles são construídos socialmente e definidos através de normas e costumes criados e reforçados por diferentes meios (ROCHA, 2000; PEDRO; GUEDES, 2010), estabelecendo, portanto, a centralidade do papel da informação. No entanto, se por um lado a informação é utilizada por grupos dominantes para perpetuar o *status quo* de submissão/opressão, por outro ela pode (e deve) ser utilizada como ferramenta para o empoderamento/emancipação dos grupos subalternizados. Para Vitorino e Piantola (2011, p. 101) a informação é “elemento constituinte da cultura de um grupo, é, em sua essência, condição de permanência e instrumento de mudança”. Porém, não basta apenas o acesso material à informação; é preciso “capacidade de interpretação da realidade e de construção de significados pelos indivíduos” (idem, p.101), a competência crítica em informação pode contribuir para tal.

Apesar de se apresentar como um rico referencial teórico-analítico e uma importante ferramenta para transformação social, ainda são poucas as pesquisas e os/as pesquisadores/as do campo da Ciência da Informação que buscam fazer aproximações entre a competência crítica em informação e os estudos de gênero. No Brasil, pode-se dizer, com base em pesquisa exploratória nas principais bases de dados e periódicos da CI, que a articulação entre esses temas começa a surgir a partir de 2018, com publicações de autores/as filiados/as ao Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGCI-IBICT/UFRJ), e ao Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal da Paraíba (PPGCI/UFPB), conforme os trabalhos apresentados a seguir.

Em 2018, o livro *O protagonismo da mulher na Biblioteconomia e Ciência da Informação*, organizado por Franciéle Carneiro Garcês da Silva e Nathália Lima Romeiro, trouxe dois capítulos que abordam a CCI relacionando-a aos estudos de gênero. O primeiro, intitulado *Por uma representatividade feminina nas bibliografias: um ensaio teórico militante*, escrito por Romeiro, Doyle e Brisola (2018, p. 186), tem como objetivo “questionar as bibliografias na educação básica, graduação e pós-graduação que, apesar de muitos avanços, ainda refletem uma hegemonia de saberes que privilegia os homens brancos europeus”. Para atender ao objetivo pro-

posto, as autoras utilizaram a competência crítica em informação como ferramenta para questionar a hegemonia acadêmica. Já o outro capítulo é intitulado *Competência Crítica em Informação e empoderamento de mulheres: revisando e entrelaçando conceitos*, escrito por Costa, Alves e Silva (2018, p. 398), que busca “evidenciar os conceitos de Competência Crítica em Informação e Empoderamento, destacando os seus princípios, suas interseções e chamando atenção para a importância do entrelaçamento de ambos, mediante estudos na Ciência da Informação”.

No ano de 2018 também foi publicado o artigo *A página arrumando letras como um espaço para a desconstrução da dominação do patriarcado*, escrito por Romeiro, Silva e Brisola. O objetivo desse trabalho é “discutir dominação masculina e dominação patriarcal presente nas canções populares discutidas e reescritas na página Arrumando Letras presente na mídia social Facebook, bem como a compreensão dos fenômenos, valores e costumes estudados pela ética, compreendida como a Ciência da moral” (ROMEIRO, SILVA, BRISOLA, 2018, p. 319). Para tanto, utiliza como referencial teórico os conceitos de ética, moral, dominação patriarcal, dominação masculina e competência crítica em informação.

O último trabalho citado é a dissertação de mestrado intitulada *Práticas informacionais e a construção da competência crítica em informação: um estudo na Bamidelê – Organização de Mulheres Negras da Paraíba*, defendida no ano de 2019 por Daniella Alves de Melo. Essa pesquisa teve como objetivo

[...] compreender se/como as Práticas Informacionais desenvolvidas pelas feministas negras, que atuam na Bamidelê – Organização de Mulheres Negras da Paraíba, têm contribuído para a construção de Competências Críticas em Informação, que as possibilitam orientar suas ações de enfrentamento às relações de dominação/submissão de gênero e étnico/raciais” (MELO, 2019, p. 16).

Dessa pesquisa se desdobram outras duas publicações: uma no xx Encontro Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Ciência da Informação (Enancib – 2019), homônima à dissertação (MELO et al., 2019); e outra na *Revista Folha de Rosto*, intitulada *Práticas Informacionais das mulheres negras: construindo competência crítica em informação* (MELO, ALVES, BRASILEIRO, 2020).

Percebe-se que as pesquisas que buscaram aproximar a CCI aos estudos de gênero iniciaram como ensaios teóricos, refletindo sobre a contribuição que a competência crítica em informação poderia oferecer para compreender/subverter as questões relacionadas à opressão/dominação baseada no gênero. No entanto, posteriormente, observa-se esse referencial teórico sendo verificado empiricamente,

em pesquisas aplicadas que buscam compreender como se dá a construção da competência crítica em informação *in loco*. Apesar da inestimável contribuição desses estudos, ainda temos muito a avançar no que se trata de compreender a competência crítica em informação relacionada às mulheres e refletir sobre as formas de fomentá-la.

## 5. Considerações finais

Descortinar o mundo ao nosso redor e construir uma consciência crítica não é tarefa fácil. No entanto, a partir do momento em que o sujeito passa a pensar criticamente, ele/ela nunca mais conseguirá ver a sociedade da mesma maneira. É importante ter consciência das estruturas de poder e dominação que permeiam o nosso cotidiano para, então, viabilizar ações de luta para sua superação.

No campo teórico, a competência crítica em informação, com base na teoria crítica e na pedagogia crítica de Paulo Freire, tem possibilitado a reflexão e a crítica a respeito de estudos que não levam em consideração a historicidade e as relações de poder que permeiam todas as instâncias da nossa vida. No campo prático, o uso crítico da informação tem possibilitado aos grupos subalternizados, aqui representado pelas mulheres, agirem contra as opressões às quais estão submetidas, uma vez que permite minar a lógica do opressor concedendo poder a quem antes sofria opressão.

Apesar de tantas contribuições possíveis, vimos que as pesquisas que contemplam a competência crítica em informação e as questões de gênero ainda são muito escassas. Com base em pesquisa exploratória, podemos dizer o mesmo em relação a articulação desse conceito com outros grupos marginalizados. Entendendo que esta é uma abordagem que busca romper com as desigualdades sociais, a CCI pode e deve ser utilizada como base teórica e ação prática para modificar as estruturas de poder e possibilitar atuações em prol da emancipação dos grupos subalternizados. Mas, para que isso aconteça, ainda há um longo caminho que deve ser percorrido, principalmente no que tange a promoção de condições para a construção da competência crítica em informação nos sujeitos.

## 6. Referências

- ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jaqueline. **O que é feminismo?** São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1ª Ed. E-book, 2017.
- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION (ALA). Presidential Committee on Information Literacy. **Final Report**. Chicago: American Library Association, 1989. Disponível em: <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>. Acesso em: 10 abr. 2021.

ASSOCIATION OF COLLEGE & RESEARCH LIBRARIES (ACRL). **Information literacy competency standards for higher education**. Chicago: ALA, 2000.

Disponível em: <https://alair.ala.org/handle/11213/7668>. Acesso em: 20 abr. 2021.

ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila de. Correntes teóricas da ciência da informação.

**Ciência da Informação**, Brasília, v.38, n.3, p. 192-204, set./dez. 2009.

Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ci/v38n3/v38n3a13.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2021.

BEZERRA, Arthur Coelho. Vigilância e filtragem de conteúdo nas redes digitais: desafios para a competência crítica em informação. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 16, 2015. João Pessoa. **Anais Eletrônico** [...]. João Pessoa: PPGCI/UFPB, 2015. Disponível em: <https://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/923/1/2716-6796-1-PB.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2021.

BEZERRA, Arthur Coelho. Contribuição da teoria crítica aos estudos sobre regime de informação e competência crítica em informação. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 19, 2018. Londrina. **Anais Eletrônico** [...]. Londrina: UEL, 2018. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/124726>. Acesso em: 03 abr. 2021.

BEZERRA, Arthur Coelho; DOYLE, Andréa. Competência crítica em informação e participação ética em comunidades de aprendizagem. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 18, 2017. Marília. **Anais Eletrônico** [...]. Marília: UNESP, 2017. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/125142>. Acesso em: 14 abr. 2021.

BEZERRA, Arthur Coelho; SCHNEIDER, Marco; BRISOLA, Anna. Pensamento reflexivo e gosto informacional: disposições para competência crítica em informação. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v.27, n.1, p.7-16, jan./abr. 2017. Disponível em: [https://brapci.inf.br/\\_repositorio/2017/05/pdf\\_38ddbfb4c\\_0000023134.pdf](https://brapci.inf.br/_repositorio/2017/05/pdf_38ddbfb4c_0000023134.pdf). Acesso em: 28 abr. 2021.

BRISOLA, Anna Cristina; ROMEIRO, Nathália Lima. A competência crítica em informação como resistência: uma análise sobre o uso da informação na atualidade. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 68-87, set. 2018. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1054>. Acesso em: 03 abr. 2021.

BRISOLA, Anna Cristina; SCHNEIDER, Marco André Feldman; SILVA JÚNIOR, Jobson Francisco da. Competência crítica em informação, ética intercultural da informação e cidadania global na era digital: fundamentos e complementaridades. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 18, 2017. Marília. **Anais Eletrônico** [...].

- Marília: UNESP, 2017. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/125103>. Acesso em: 14 abr. 2021.
- COSTA, Fernanda C. da Silva; ALVES, Daniella; SILVA, Laelson Felipe da. Competência crítica em informação e empoderamento de mulheres: revisando e entrelaçando conceitos. *In: SILVA, Franciéle Carneiro Garcês da; ROMEIRO, Nathália Lima Romeiro (Org.). O protagonismo da Mulher na Biblioteconomia e Ciência da Informação*. Florianópolis: ACB, 2018. p. 397-417.
- DANTAS, Laiz Fraga. Feminismo e teoria crítica: cruzamentos entre questões de gênero e marxismo. **Revista ideiação**, edição especial, 2018. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/revistaideacao/article/view/3024>. Acesso em: 30 abr. 2021.
- DOHERTY, John J. No Shying: Giving voice to the silenced: an essay in support of information literacy. **Library Philosophy and Practice**, Nebraska, p. 1-8, junho. 2007. Disponível em: <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1133&context=libphilprac>. Acesso em: 20 abr. 2021.
- DOHERTY, John J.; KETCHNER, Kevin. Empowering the Intentional Learner: A Critical Theory for Information Literacy Instruction. **Library Philosophy and Practice**, Nebraska, v.8, n. 1, outono. 2005. Disponível em: <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1062&context=libphilprac>. Acesso em: 20 abr. 2021.
- DOYLE, Andréa. **Competência em crítica em informação nas escolas ocupadas do Rio de Janeiro**. 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://ridi.ibict.br/handle/123456789/960>. Acesso em: 03 abr. 2021.
- DOYLE, Andréa. Ideologia e Competência Crítica em Informação: um olhar para movimentos de biblioteconomia crítica. **Folha de Rosto**, v. 4, n. 1, p. 25-33, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufca.edu.br/ojs/index.php/folhaderosto/article/view/274>. Acesso em: 03 abr. 2021.
- ELMBORG, James. Critical information literacy: Definitions and challenges. *In: WILKINSON, Carroll Wetzel; BRUCH, Courtney (Orgs.). Transforming information literacy programs: Intersecting frontiers of self, library culture, and campus community*. Chicago: Association of College and Research Libraries, 2012. Disponível em: [http://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1013&context=slis\\_pubs](http://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1013&context=slis_pubs). Acesso em: 20 abr. 2021.
- HORKHEIMER, Max. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. *In: BENJAMIN, Walter*

et al. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

MELO, Daniella Alves de. **Práticas Informacionais e a construção da Competência Crítica em Informação**: um estudo na Bamidelê - Organização de Mulheres Negras da Paraíba. 2019, 119f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16348?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16348?locale=pt_BR). Acesso em: 03 abr. 2021.

MELO, Daniella Alves de; ALVES, Edvaldo Carvalho; BRASILEIRO, Fellipe Sá. Práticas Informacionais das mulheres negras: construindo competência crítica em informação. **Folha de Rosto**, v. 5, n. Especial, p. 5-23, jan. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufca.edu.br/ojs/index.php/folhaderosto/article/view/433#:~:text=A%20Compet%C3%Aancia%20Cr%C3%ADtica%20em%20Informa%C3%A7%C3%A3o,um%20osenso%20cr%C3%ADtico%20informacional%20oesses>. Acesso em: 03 abr. 2021.

MELO, Daniella Alves de; ROCHA, Paullini Mariele da Silva; ALVES, Edvaldo Carvalho; BRASILEIRO, Fellipe Sá. Práticas informacionais e a construção da competência crítica: um estudo na Bamidelê – Organização de Mulheres Negras da Paraíba. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 20, 2019, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis: UFSC, 2019. Disponível em: <https://conferencias.ufsc.br/index.php/enancib/2019/paper/viewFile/862/489>. Acesso em: 03 abr. 2021.

PEDRO, Claudia Bragança; GUEDES, Olegna de Souza. As conquistas do movimento feminista como expressão do protagonismo social das mulheres. In: SIMPÓSIO SOBRE ESTUDOS DE GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS, 1, 2010, Londrina. **Anais Eletrônicos** [...]. Londrina: UEL, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/1.ClaudiaBraganca.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2021.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, história e poder. **Revista Sociologia e Política**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-44782010000200003](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782010000200003). Acesso em: 23 abr. 2021.

ROCHA, Elaine. A captura de novos sentidos na História – Gênero e Etnia. **Diálogos**, DHI/UEM, vol. 4, n. 4, 2000, p. 145-160. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/37607>. Acesso em: 25 abr. 2018.

ROMEIRO, Nathália Lima; SILVA, Franciéle Carneiro Garcês da; BRISOLA, Anna Cristina Caldeira de Andrada Sobral. A página arrumando letras como

- um espaço para a desconstrução da dominação do patriarcado. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 16, n. 3, p. 317-337, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/8651276>. Acesso em: 3 abr. 2021.
- ROMEIRO, Nathália Lima; DOYLE, Andréa; BRISOLA, Anna. Por uma representatividade feminina nas bibliografias: um ensaio teórico militante. In: SILVA, Franciéle Carneiro Garcês da; ROMEIRO, Nathália Lima Romeiro (Org.). **O protagonismo da Mulher na Biblioteconomia e Ciência da Informação**. Florianópolis: ACB, 2018. p. 185-213.
- TEWELL, Eamon. A decade of critical information literacy. **Communications in Information Literacy**, v. 9, n. 1, p. 24-43, 2015. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1089135.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.
- VITORINO, Elizete Vieira; PIANTOLA, Daniela. Competência informacional – bases históricas e conceituais: construindo significados. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 38, n. 3, p. 130-141, set./dez., 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v38n3/v38n3a09.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.
- VITORINO, Elizete Vieira; PIANTOLA, Daniela. Dimensões da competência informacional (2). **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 40 n. 1, p.99-110, jan./abr., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ci/v40n1/ao8v40n1.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.





# Corpo e convencimento: sustentabilidade e ecologia da informação

Flávio Lofêgo Encarnação<sup>1</sup>

---

## 1. Introdução

HAVERIA UM CONHECIMENTO PROPRIAMENTE CORPORAL RELACIONADO À COMPE-  
tência crítica em informação (CCI)? Nossa proposta examina a necessidade do  
desenvolvimento de algumas destrezas relacionadas aos nossos corpos, mais do  
que apenas ao raciocínio, para a aquisição e disseminação de CCI. Ou será que  
tal conjunto de competências se adquiriria através de processos completamente  
imateriais? A materialidade dos corpos humanos e a imaterialidade das trocas sim-  
bólicas, em nossa abordagem, são elementos que não podem ser isolados na aná-  
lise dos fluxos informacionais relevantes para a colaboração, e tal tensão dialética,  
acreditamos, deve ser assumida como própria aos conceitos de informação e de  
comunicação. Investiga-se aqui a possibilidade de uma abordagem pragmática da  
CCI, voltada para a construção de estratégias, metodologias e/ou tecnologias sociais  
dedicadas à sua disseminação; portanto, estamos nos referindo a uma ação comu-  
nicativa, nos termos de Habermas (1989).

O conceito de CCI (em inglês, *critical information literacy*), segundo a defini-  
ção da Wikipedia (Competência Crítica [...], 2019), proposta por Arthur Bezerra<sup>2</sup>,  
corresponde a

[...] uma proposta de análise reflexiva e revisionista das convenções e  
normas institucionais da chamada competência em informação [...],  
tendo como destaques o aprofundamento teórico das perspectivas de

---

<sup>1</sup> Ator, dramaturgo, produtor e diretor teatral, com graduação em Direção Teatral. Mestre em  
Ciência da Informação pelo PPGCI IBICT UFRJ. Professor da Universidade Federal do Acre. flaviolofego@gmail.com.

<sup>2</sup> Segundo registros do verbete, disponível em [http://pt.wikipedia.org/wiki/Competência\\_crítica\\_em\\_informação](http://pt.wikipedia.org/wiki/Competência_crítica_em_informação)

avaliação crítica e uso ético da informação e o compromisso prático de engajamento na luta contra as estruturas de poder que sustentam a produção e a disseminação dominante da informação, criando obstáculos à autonomia informacional e à emancipação social (*idem*, 2019)

Para Bezerra,

Embora a disseminação de computadores e celulares com acesso a internet inquestionavelmente contribua para a ampliação do direito à informação, entendido por pensadores como Hannah Arendt e Norberto Bobbio como um pressuposto para o exercício da cidadania, a atual circulação de um grande volume de informação falsa em redes sociais e demais ambientes digitais ressalta a importância das capacidades dos indivíduos para avaliação crítica e o uso ético da informação, disposições que a competência crítica em informação pretende estimular. Nesse sentido, deve-se admitir não apenas que o caráter ativo da competência crítica em informação atende à perspectiva de prática emancipatória [...] [da] teoria crítica da informação, mas que sua própria efetividade está condicionada ao desenvolvimento de uma consciência crítica a respeito dos regimes de informação em os indivíduos estão inseridos (BEZERRA, 2019, p. 58)

Com o pragmatismo da proposta em mente, começaremos pela comunicação, sem a qual não é possível imaginar tarefas de disseminação de CCI. Entretanto, não ignoramos um ponto a ser abordado, e voltaremos a isso: a ideia de competência crítica traz em si, de alguma maneira, o seu oposto. Estamos falando de uma fronteira clara entre competentes e incompetentes, e/ou entre críticos e acrílicos. Qual autoridade poderia legitimar o estabelecimento objetivo desses limites? Em nossa abordagem, a questão filosófica da verdade será examinada a partir das necessidades inerentes à sua comunicação, sendo tal viés impulsionado pela constatação empírica da eficiência dos processos de disseminação da mentira em curso atualmente, mais facilmente comprováveis, e que devem ser combatidos, pela ameaça que representam para o conjunto das possibilidades de gestão democrática da sociedade.

## 2. Corpo e comunicação

Em uma obra central em nossa argumentação, *A economia das trocas linguísticas*, o sociólogo francês Pierre Bourdieu (2008) aplicou pressupostos de seu pensamento sociológico para contribuir com a linguística e a filosofia da linguagem. Se-

gundo ele, para compreender a efetividade da comunicação é necessário perceber as trocas simbólicas subjacentes às relações entre emissor e receptor: a existência de um meio e de uma mensagem a transmitir não garante, de maneira alguma, que a comunicação aconteça. Um exemplo possível, inspirado na relação descrita por Bourdieu, é a de um mendigo, malvestido e sujo, com um cartaz onde está escrito algo com erros ortográficos, tentando se comunicar com o Presidente da República. Nessa situação, todos os elementos de base estariam presentes, mas, mesmo que o presidente veja o cartaz, nenhuma possibilidade comunicacional se instaura, em geral. Para Bourdieu, a comunicação acontece em um mercado de trocas simbólicas e linguísticas, e só se processa caso exista demanda, por parte do receptor, para o capital linguístico e simbólico do emissor. Nessa visão, o espaço do discurso para o convencimento sofreria sérias limitações. Afinal, o que antecederia à comunicação? Quais determinações não-discursivas configurariam a demanda pelo capital simbólico e linguístico por parte do receptor, e até a própria elaboração discursiva pelo emissor, dadas as necessidades de conquista da legitimidade como falante? As respostas devem estar nos comportamentos grupais característicos de nossa espécie.

A teoria freudiana, desde o lançamento de *A Interpretação dos Sonhos*, há mais de um século, introduziu a ideia de uma dimensão inconsciente mais fundamentalmente determinante nas nossas escolhas (entre elas, a decisão de dizer algo e, se incorporamos a hipótese de Bourdieu, a decisão inconsciente de não ouvir algo) do que qualquer possibilidade de decisão consciente (que doravante denominaremos volitiva). Os comportamentos dos grupos também foram analisados, segundo o mesmo princípio, em *Psicologia das Massas* (2020), localizando padrões de sugestibilidade e potencial ação irracional por contaminação, por assim dizer. O conjunto da obra freudiana é uma exploração da esfera do inconsciente humano, daquilo que jaz aquém (ou além) do discurso, mas, claro, este não pode ser excluído da equação. Pelo contrário, é através do discurso que a psicanálise busca as brechas, lapsos que conduzem a conclusões, investigando contradições e falhas na racionalidade que possam auxiliar-nos a deduzir as determinações fundantes dos sentimentos e das decisões.

A ideia de que o discurso é sempre influenciado por determinações pré-discursivas é anterior a Freud, e mesmo à abordagem exclusiva de estudiosos da mente humana. Ela surge também na investigação social e econômica:

Uma relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. Para encontrar um símile, temos de recorrer à região nebulosa da crença. Aí, os produtos

do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas que mantêm relações entre si e com os seres humanos. É o que ocorre com os produtos da mão humana, no mundo das mercadorias. Chamo a isto de fetichismo, que está sempre grudado aos produtos do trabalho, quando são gerados como mercadorias. É inseparável da produção de mercadorias. (MARX, 2002, p. 81)

A mercadoria é, antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia. (idem, p. 41)<sup>3</sup>

É interessante notar que, sem que isso reduzisse a inclinação materialista do pensamento desse autor, ele iguala o corpo e a fantasia como fontes de necessidades humanas em sua elaboração. No exato momento em que estabelece uma precedência das atividades relacionadas às necessidades humanas em relação a outras atividades, fazendo a diferenciação entre base e superestrutura e analisando a segunda (em especial as elaborações discursivas) em relação à materialidade incontestável da primeira, ele não estabelece nenhum tipo de distinção entre as necessidades do corpo e da fantasia. Um elemento facilmente identificável na estrutura do pensamento marxiano é o lançamento metódico de dúvidas sobre as articulações discursivas amplamente disseminadas, ao buscar o entendimento sobre as dinâmicas sociais a partir de dados relativos às trocas materiais, submetidos às necessidades corporais e simbólicas. Em nosso entendimento, incorporamos as necessidades simbólicas, características de nossa espécie, às disposições corporais com que lidaremos.

Embora as obras de Freud e Marx tenham influenciado cabalmente os rumos do pensamento humano, a pesquisa das formas não-discursivas de convencimento, que consideramos determinante para o estabelecimento de estratégias de disseminação de CCI, nos conduziu à conclusão de que existe um descompasso entre, de um lado, a abundância de teorias plausíveis, bem fundamentadas e extensivamente testadas (como as freudianas) que questionam a percepção generalizada de coerência e racionalidade em trocas simbólicas que apenas parcialmente teriam a possibilidade de atender a tais predicados, e, de outro, a forma com que muitas vezes o discurso é apresentado na função de legitimação da desigualdade nas relações de poder. Ou, em outras palavras, de uma configuração discursiva vendida com valor de Verdade no mercado de trocas simbólicas, garantida e disseminada pelo sistema de recompensas e punições inerente às relações entre capital e trabalho, mas que

---

3 As citações estão aqui na ordem inversa àquela em que aparecem no texto original.

favorece, em detrimento dos interesses dos trabalhadores, apenas os interesses da ampliação do lucro. A CCI surge desse reconhecimento. A ideia associada ao conceito, de “práxis transformadora”, que BEZERRA (2019, p. 29) toma de empréstimo das Teses sobre Feuerbach, de Marx, pode ser justificada, com o olhar da ética pragmática, pela necessidade de desvelamento público dessa verdade oculta.

Como necessidade crítica da análise das relações discursivas, deve ser considerada a possibilidade de falhas na racionalidade, e predisposições que podem muitas vezes influenciar a tomada de decisões, transformando o discurso em um comércio de marcos conceituais de adesão a grupos políticos (incluindo-se aí os vínculos sociais de todas as naturezas: religioso, cultural, familiar, ideológico, de classe etc.), e que só podem fazer sentido pelo acúmulo de marcadores de legitimidade e pela construção posterior, condicionada, de sentido. A transformação almejada, motivadora da ação estratégica, deve acontecer também em um nível pré-discursivo, de criação de predisposições corporais para a disseminação da dúvida metódica, única arma não-autoritária de descondicionamento libertário. No universo das predisposições corporais que antecedem às tomadas de decisões e ao discurso residem as possibilidades humanas de crer, engajar-se em tarefas ou identificações coletivas, ou assumir uma visão de mundo. A partir da hipótese da função determinante do corpo e de disposições pré-discursivas na obtenção de crença e engajamento, identificamos que estratégias de condicionamento corporal têm sido utilizadas com a função de “obstáculos à autonomia” mencionados na definição de CCI da Wikipédia (2019). Nas seções seguintes, examinaremos algumas dessas estratégias.

### **3. Predisposições corporais para engajamento e crença**

O teatro é o terreno da certeza do engano, portanto um solo seguro para iniciarmos nossa caminhada. Pela necessidade do processo técnico de composição da cena, os atores do teatro realista experimentam, voluntariamente, uma restrição em sua autonomia para adequarem-se às situações ficcionais que deverão representar. Por este motivo, foram sistematizados, no ambiente dos ensaios e apresentações teatrais, uma série de procedimentos que visam ajudar nessa adequação, configurando assim uma situação que se assemelha a um laboratório, em que estratégias deceptivas são criadas, aperfeiçoadas e aplicadas em ambiente controlado. “Mentiras sinceras me interessam”, como diria o poeta Cazuzu (1984). Em pesquisa recente (ENCARNAÇÃO, 2021), em que as técnicas do teatro realista<sup>4</sup> são examinadas

---

4 O conceito de realismo é utilizado de forma ampla, incluindo estéticas que poderiam ter outras denominações. A razão é que a abordagem se faz pelo ponto de vista da técnica realista de atores, diretores teatrais e dramaturgos. Essas técnicas podem ser utilizadas em estéticas não-rea-

em sua capacidade de criar o que o poeta Coleridge (1817, p. 122) denominou “suspensão da descrença”, os processos corporais foram destacados como requisitos psicofísicos dessa obtenção. O conceito criado por Coleridge refere-se à possibilidade de imersão de um receptor (leitor ou espectador) na obra artística, e se adapta perfeitamente para descrever os processos informacionais relacionados à imersão na reprodução ficcional da realidade que caracteriza os gêneros realistas. A necessidade, no realismo, da imposição da inverdade (no caso, a ficção), como se fosse verdade, é operacionalizada pela cena teatral realista através de técnicas que visam a obtenção de identificação e, finalmente, engajamento, no sentido da imersão na narrativa. Podemos encontrar nessa operação elementos em comum com diversos processos de obtenção de crença, como por exemplo a atribuição de autoridade cognitiva e moral a indivíduos influenciadores, ou a legitimação de narrativas.

A partir das técnicas psicofísicas utilizadas para suspensão de descrença pelo teatrólogo Constantin Stanislávski (1863-1938) em seus últimos anos de vida, a referida pesquisa passou a identificar processos corporais utilizados no teatro, relacionados à obtenção de crença. Stanislávski desenvolveu, no chamado Método das Ações Físicas, uma série de procedimentos que visavam a obtenção de engajamento, em primeiro lugar, dos atores às situações ficcionais que deveriam vivenciar, para assim possibilitar que os espectadores suspendessem a descrença e imergissem no universo ficcional. Resumidamente, ele percebeu que os atores não teriam como convencer o espectador da veracidade da situação encenada se não estivessem plenamente convencidos disso. Não é suficiente para convencer o público imitar uma aparência imaginada para a cena através de efeitos exteriores. A crença dos atores na situação ficcional, necessária para o engajamento do público no realismo, era estimulada por ele através da associação de conteúdos simbólicos com movimentos corporais, ações físicas muitas vezes repetitivas. Mas como tal método poderia ter sucesso? Afinal, a totalidade da fundamentação para tal crença é inverídica, ficcional. Como seria possível alguém acreditar em algo sabidamente inverídico? Haveria gradações da crença que permitissem uma crença ampla no que é real, e um simulacro de crença para ser utilizado na ficção?

Em nossa hipótese, o processo humano de obtenção de crença é exatamente o mesmo nos dois casos. Stanislávski criou estratégias deceptivas (com o belo propósito da imersão máxima nas “mentiras sinceras” da arte) para desviar os atores de seus objetivos legítimos e racionais (de executar bem a cena, emocionar o público, fazer sucesso), e direcioná-los para os objetivos do universo ficcional dos

---

listas, mesmo no distanciamento brechtiano (onde são negadas com a ruptura da ilusão de realidade). A pesquisa original se aprofunda nos temas de maneira que aqui não seria possível fazer.

personagens, em que devem estar imersos para contagiar o público pela imersão engajada. Examinemos, então, como essa imersão surge de disposições inatas de nossos corpos.

Mais de um século depois das obras tão marcantes de Marx e Freud, alguns autores de obras de divulgação científica de grande sucesso vêm abordando os condicionamentos corporais que nos levam a vieses de cognição. Entre eles, o psicólogo experimental Daniel Kahneman, o neuropsicólogo português António Damásio e o historiador Yuval Harari. Kahneman, autor do *best seller* “Rápido e devagar: duas formas de pensar” (2011), aborda pesquisas em psicologia experimental empreendidas a partir do final dos anos 70. O Prêmio Nobel de Economia foi-lhe concedido por ter desbancado a chamada Teoria da Decisão Racional, que oferecia uma perspectiva dos processos decisórios humanos sob parâmetros racionalmente aceitáveis. Na teoria kahnemaniana, estariam em ação uma série de falhas e vieses em nossa cognição, que tornam pouco provável a racionalidade nas decisões. Para ele, a cognição humana funcionaria em dois sistemas separados, que funcionariam em apoio um ao outro: O Sistema 1, rápido, automático (não-volitivo) e econômico em termos de consumo energético; e o Sistema 2, lento, altamente dispendioso em termos energéticos, que é aquele necessário para a tomada de decisão que consideraríamos racional. O problema é que o Sistema 2 funciona escorado na estrutura física, corporal, do Sistema 1, e isso conduz a atalhos potencialmente degradantes das possibilidades de escolha racional isenta de predeterminações corporais. Isso nos leva, sendo extremamente concisos e limitando as conclusões de suas pesquisas àquelas mais importantes para relacionar com a CCI: a tender superestimar possibilidades de ganhos em detrimento das possibilidades de perdas, que nos provocam aversão inata; à tendência a superestimar sucessos e subestimar os fracassos na visão retrospectiva; a costumeiramente ignorar evidências científicas e estatísticas para formar nossas opiniões; a simplificar todos os problemas complexos, simplesmente substituindo-os por problemas mais simples, já resolvidos no passado.

António Damásio, neurocientista português e autor, entre outras obras, de “O erro de Descartes” (1996), estuda a origem e os processos desencadeados por emoções e sentimentos. Para ele, emoções são diferentes de sentimentos, tendo as primeiras, mais primárias, um elemento corporal e não-volitivo, características semelhantes às de outros animais, e atuantes nos processos instintivos de atração e repulsa relacionados às necessidades de adaptação ao ambiente, para preservação das espécies. Por associação, podemos relacionar as respostas emocionais ao Sistema 1 de Kahneman, e os sentimentos ao Sistema 2, como resposta de um processamento mais complexo e demorado da informação colhida pelo Sistema 1.

Para Damásio e Kahneman, o funcionamento físico da mente humana, que obedece a trocas químicas e elétricas entre o cérebro e outras vísceras, e que obedece, dentro do cérebro, a certas limitações relacionadas às funções e especificações anatômicas, obedece a padrões que tendem a levar-nos ao erro. Não é uma determinação de que não podemos fugir, mas devemos ficar atentos a essa tendência.

O Método das Ações Físicas de Stanislávski, que induz os atores à crença no que não é verdadeiro (a estrutura ficcional da peça), ao utilizar a repetição de ações físicas como forma de construção de um estado corporal propício à obtenção da crença, parece operar com mecanismos corporais de regulação neural, psicofísica, para assimilação do universo ficcional. Através da repetição, condiciona-se o aparelho cognitivo para a aceitação da normalidade homeostática daquelas situações (ENCARNAÇÃO, 2021, p.133). Segundo as pesquisas levadas a cabo, um neurotransmissor relacionado à sensação de bem-estar, a dopamina, pode estar relacionado a tal condicionamento estimulado por movimentos e ações físicas. Essa química produzida em nosso corpo a partir do movimento é fundamental para a dedicação de atenção, para o sentimento de recompensa, e até mesmo para a satisfação do pertencimento a uma comunidade ou grupo afetivo (KOEPP et al., 1998; ESTEVINHO et al., 2003). Não há crença sem fabricação de dopamina em nosso corpo.

Uma explicação da similaridade dos processos de obtenção de crença no teatro e no cotidiano social pode ser encontrada nas obras de divulgação científica de Yuval Harari (2018, p. 362), quando ele menciona seu próprio trabalho como pesquisador de História Medieval do Oriente Médio. Analisando as cartas dos cavaleiros cruzados aprisionados pelos muçulmanos para suas famílias na Europa, nunca enviadas e mantidas em arquivos que hoje estão em Israel, o historiador chega à conclusão da duplicidade da crença. Para ele, mesmo as convicções mais absolutas, de pessoas dispostas a matar e a morrer por algo em que acreditam, existiriam numa dupla dimensão contraditória, de crença e descrença, e necessitariam de reforço constante. Essa conclusão, junto com a análise da evolução histórica do pensamento coletivamente legitimado, leva Harari ao conceito de “ficções compartilhadas” (2018, p. 176). Para ele, em conclusão que parece fundamental para a estrutura de seu pensamento e de suas obras, a colaboração humana em grandes contingentes só seria possível através do compartilhamento de narrativas, cuja estrutura é fundamentalmente ficcional. A dualidade das crenças e a necessidade de reforço possibilitam a associação entre esses processos atuantes na formação de nossas crenças e o conceito de suspensão da descrença e sua operacionalização no teatro.



#### 4. Corpo e a legitimação da verdade

É possível traçar um panorama da disseminação de estratégias semelhantes àquelas de Stanislávski fora do universo do teatro. Acreditamos que as estratégias que apelam ao corpo e aos mecanismos neurais ou cognitivos inatos visando obtenção de engajamento a crenças e ações coletivas têm sido desenvolvidas nos universos da propaganda, *marketing* (inclusive político) e relações públicas através de processos semelhantes aos do teatro, porém paralelos e independentes. Em nossa concepção, a possibilidade de verificação empírica da efetividade das estratégias, através da comprovação na contabilidade de vendas ou votos (ou mesmo na pesquisa de opinião, em que pese a subjetividade inerente), serviu no processo histórico como ferramenta de aperfeiçoamento de estratégias deceptivas. É fato que diversas ações bem-sucedidas de convencimento utilizaram no passado princípios psicofísicos de regulação neural, em suporte muitas vezes a estratégias de agnotologia, termo criado por Robert Proctor, “significando a produção social deliberada de ignorância, mediante o investimento em práticas desinformativas conjugadas” (ENCARNAÇÃO; SCHNEIDER; BEZERRA, 2021, p. 17). Um exemplo notório é a das estratégias performáticas do sobrinho de Sigmund Freud, Edward Bernays, tanto no marketing político quanto na famosa ação da Parada de Páscoa de Nova Iorque, em 1929. Ele utilizou uma série de expedientes deceptivos para recrutar jovens mulheres para uma ação que se situava aparentemente na esfera da defesa dos direitos femininos, mas que visava conquistar consumidoras para o tabagismo. Bernays trabalhava para a indústria tabaqueira, e até aquele momento o tabagismo era um hábito quase exclusivamente masculino nos Estados Unidos (TYE, 1998). A reação corporal à repetição, que pode naturalizar informações que poderiam nos tornar cognitivamente alertas, é intrínseca à publicidade. Essas são estratégias antigas, que demonstram a adesão genética dessas áreas a princípios de condicionamento corporal.

Nas décadas mais recentes, entretanto, o corpo vem sendo utilizado cada vez mais para obtenção de engajamento, de maneiras que complementam aquelas das reações naturais às estratégias descritas até aqui. O engajamento, na política, foi conquistado recentemente no Brasil pela extrema direita, em grande parte pelo estabelecimento de vínculos afetivos, com os procedimentos propriamente corporais dos gestos de arma, dos gritos de “mito!”, das danças coreografadas, dos figurinos verde-amarelos, e também através da imersão e do engajamento obtidos no mundo virtual. No universo do capitalismo contemporâneo, aprofundando as dinâmicas de extração de lucro, o engajamento passa a ser entendido de uma maneira mais ampla, envolvendo fisicalidades outras: na submersão compulsiva, movida a *inputs* de usuário a jogos de computador, redes sociais, plataformas de vendas e a várias modalidades de *streaming* (difusão de conteúdos audiovisuais em plataforma digi-

tal). Todas essas atividades que repentinamente passaram a fazer parte da vida social possuem um *modus operandi* dedicado à regulação da normalidade neural, e, em última análise, à geração de lucro a partir da produção corporal de neurotransmissores relacionados com a construção de crença e engajamento a grupos sociais, oferecendo recompensas e punições diretamente ao sistema cognitivo, somadas àquelas desde sempre atingidas através das relações de submissão no trabalho.

## 5. Conclusões

Acreditamos que a confirmação empírica da mentira e da possibilidade de mentir deliberadamente podem oferecer a comprovação hipotética da verdade. Em nossa proposta, vislumbramos a possibilidade de alcançar a disseminação da CCI através da abordagem metódica da mentira, e da aquisição de conhecimentos sobre sua operacionalização deliberada. A dúvida metódica, implementada como metodologia para a abordagem da informação, poderia conduzir à noção da verdade como processo. Tal abordagem, imaginamos, poderá ser estimulada através da elaboração de atividades presenciais, corporais, voltadas para a CCI. Conclui-se, ao compreender como o convencimento a serviço do capital vem utilizando recursos psicofísicos, não-discursivos, para o convencimento e mesmo para a submissão máxima dos corpos representada pelo engajamento compulsivo e acrítico aos aplicativos e plataformas, sobre a pertinência da criação de estratégias igualmente voltadas para os corpos, porém dirigidas ao descondicionamento. Pragmaticamente, devemos combater a sensação crescente de desorientação. A orientação, como faz entender a etimologia da palavra, necessita de um ponto de referência. A informação (etimologicamente, o que dá forma), combatidas as possibilidades entrópicas em sua identificação e comunicação, pode opor-se aos fenômenos atuais de desinformação e agnotologia. Estamos entrando na época das *deepfakes*, em que nossos referenciais visuais e auditivos sobre a verdade dos fatos serão questionados. Nada podemos fazer em relação a isso, e uma situação insustentável em termos pragmáticos, da coordenação das ações coletivas em nome do melhor resultado para o bem-estar da comunidade, se aproxima. A sustentabilidade possível da informação acontecerá, no futuro, em situações semelhantes àquela das comunidades agrícolas sustentáveis: foco nas relações locais com a comunidade e com o ambiente, redução da escala de produção e consumo com interferência (apropriação ou gestão) da comunidade nesses processos, estabelecimento de uma relação de vínculo e responsabilidade com a comunidade, e desta com o ecossistema (no caso, informacional). Um casamento de ideias e conceitos pode oferecer o pano de fundo adequado para os desenvolvimentos necessários: de um lado, Rafael Capurro com a precoce ecologia da informação (dos anos 1980 e 90,

hoje em grande medida esquecida) e a ética intercultural da informação, e, de outro, o poeta e ativista ambientalista estadunidense Wendell Berry, questionador dos princípios industrialistas da agricultura e, por extensão, dessa inclinação nos processos de nossa sociedade.

Na obra de Capurro (2006; 2002) podemos encontrar uma trajetória em busca de uma abordagem ética da informação, que inclui a fundação do *International Center for Information Ethics* e a organização de diversos seminários e encontros sobre o tema. Nos anos 1980, logo que os computadores pessoais passaram a ser acessíveis, ele e outros criam o Instituto para a Ecologia da Comunicação e Informação (Institut für Informations und Kommunikationsökologie, IKÖ), na antiga Alemanha Ocidental, dedicado a temas incrivelmente precoces: telemática, políticas cidadãs de segurança para exploração industrial da mídia e das telecomunicações, cultura privada, influências das tecnologias de informação na saúde e na natureza, incentivando discussões interdisciplinares sobre possibilidades de resistência: “não apenas um fórum para pesquisa científica mas também um foco para a ação política que contribua de maneira responsável para a proteção da *sociosfera*” (CAPURRO, 1990, [página única]). Com a ideia, surgida mais tarde, da ética intercultural da informação, Capurro pretende lançar um “olhar sobre as diferenças culturais e históricas; sobre as singularidades geográficas; sobre os fundamentos teóricos; e, por fim, sobre as opções práticas” (SCHNEIDER; SALDANHA; BEZERRA, 2017, p.90) dos comunicantes, sem que um referencial exterior fosse aplicado como medida de valor-verdade.

A outra referência que consideramos significativa, para apoio às ideias de Capurro, é o poeta rural e ativista ambientalista estadunidense Wendell Berry, que desde a década de 70 vem se opondo ao que ele denomina “industrialismo”, e que denuncia como um modelo civilizatório insustentável e irresponsável, em oposição à sua proposta de “agrarianismo”, o cuidado comunitário, amoroso e responsável com o solo e a natureza que ele define como “*solving for pattern /* solucionamento por padrão” (1981, *passim*):

O que nos propusemos a defender é a complexa realização de conhecimento, memória cultural, habilidade, autodidatismo, bom senso e decência fundamental – a alta e indispensável arte – para que provavelmente não encontraríamos um nome melhor do que “boa agricultura”. Eu digo agricultura como definida pelo agrarianismo em oposição à agricultura definida pelo industrialismo: o apropriado uso e cuidado de um bem imensurável. (BERRY, 2002, tradução nossa, [página única]).

Nesse casamento, passamos a entender que a sustentabilidade da informação deve considerar a verdade dos corpos e seus critérios não-discursivos, anteriores à elaboração racional, para a orientação da atribuição de valor-verdade: que somos predispostos a falhas e comportamentos irracionais; e que, nas razões de fundo para tais falhas, há necessidades simbólicas como a adesão a grupos sociais, a formação de discursos que funcionem como ficções que possam ser compartilhadas e a busca pela homeostase (funcionamento com baixo custo energético e alta eficiência). A possibilidade da recusa às determinações irracionais dos corpos deve ser adquirida, nesse panorama, como uma destreza corporal adquirida em parceria com o grupo, em dinâmicas de normalização neural da crítica, com o paulatino condicionamento dos corpos à dúvida metódica.

Trata-se de uma proposta de inversão pragmática: partimos de disposições éticas, que valorizam em primeiro lugar a dúvida metódica e a valorização do discurso para o refinamento paulatino da verdade. Em nossa proposta, apenas delineada e que necessitará de desenvolvimento e comprovação no longo prazo, a estratégia para estímulo à obtenção de CCI e, portanto, da sustentabilidade da informação, depende da criação de instituições ou projetos de ecologia da informação, em que é criada uma base psicofísica de combate à mentira, constituída a partir dos afetos, do compartilhamento de vulnerabilidades e do estabelecimento do espaço libertário da escuta e da recusa da normatização do outro como princípio.

## 6. Referências

- BERRY, Wendell. The agrarian stand. **Orion Magazine**, 2002. Disponível em: <https://orionmagazine.org/article/the-agrarian-standard/>. Acesso em: 22 jan. 2021.
- \_\_\_\_\_. **Solving for Pattern**. [capítulo] In: *The Gift of Good Land: Further Essays Cultural & Agricultural* (North Point Press, 1981).
- BEZERRA, Arthur C.. Teoria crítica da informação: proposta teórico-metodológica de integração entre os conceitos de regime de informação e competência crítica em informação. In BEZERRA... [et al.] (ORG.). **Ikritika: estudos críticos em informação**. Rio de Janeiro: Garamond, 2019.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. Trad. S. Miceli e outros. São Paulo: Edusp, 2008. 2ª ed.
- CAPURRO, Rafael. **Towards an information ecology**. In: *Information quality: definitions and dimensions*. Ed.: Wormell. Londres: Taylor Graham, 1990. p. 122-139.
- \_\_\_\_\_. **Intercultural Information Ethics**. In: *Localizing the Internet. Ethical Issues in Intercultural Perspective*. Edição e organização: Capurro, Frühbauer

- e Hausmanninger. Munique: Fink Verlag, 2006. Disponível em: Online: <http://www.capurro.de/ie.html> . Acesso em 10 jul 2021.
- CAPURRO, Rafael; PINGEL, Christoph. Ethical Issues of Online Communication. In: **Ethics and Information Technology**, 4: 189-194, 2002. Disponível em: <http://www.capurro.de/onres.htm> . Acesso em 10 jul 2021.
- CAZUZA. **Maior abandonado**. [letra de música, em parceria com FREJAT, Roberto] Rio de Janeiro: Som Livre, 1984.
- COLERIDGE, S. T. **Biographia Literaria**. [fac símile - Londres: 1817]. Disponível em: [http://viscomi.sites.oasis.unc.edu/viscomi/coursepack/coleridge/Biographia\\_Literaria.pdf](http://viscomi.sites.oasis.unc.edu/viscomi/coursepack/coleridge/Biographia_Literaria.pdf) . Acesso em: 19 fev. 2021.
- COMPETÊNCIA CRÍTICA EM INFORMAÇÃO. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2019. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Compet%C3%Aancia\\_cr%C3%ADtica\\_em\\_informa%C3%A7%C3%A3o&oldid=56784584](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Compet%C3%Aancia_cr%C3%ADtica_em_informa%C3%A7%C3%A3o&oldid=56784584)>. Acesso em: 02 mai. 2021.
- DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. Tradução D. Vicente e G. Segurado. São Paulo: Cia das Letras, 1996.
- ENCARNAÇÃO, Flávio Lofêgo. **O teatro e a psicofísica do engajamento: o corpo na disseminação de competência crítica em informação**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação do convênio entre o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGCI IBICT/UFRJ). Rio de Janeiro, p. 183, 2021.
- ENCARNAÇÃO, F. L.; SCHNEIDER, M.; BEZERRA, A. C.. Pandemia e aspectos disfuncionais do regime de informação hegemônico. **Informatio - Revista Del Instituto De Información De La Facultad De Información Y Comunicación**, Vol. 26, no. 1, 2021. p.104-122. Disponível em: <https://doi.org/10.35643/Info.26.1.6> . Acesso em: 09 jun. 2021.
- ESTEVINHO, Maria Fernanda; FORTUNATO, J. Soares. Dopamina e receptores. **Revista Portuguesa de Psicossomática**, vol. 5, no. 1, junho. P. 21-31. Porto, Portugal: Sociedade Portuguesa de Psicossomática, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/287/28750103.pdf> . Acesso em: 12 fev. 2021.
- FREUD, Sigmund. **Psicologia das massas e análise do eu**. Trad. Paulo César de Souza. [epub]. São Paulo: LeBooks, 2020.
- HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Trad. Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. 441 p. Tradução Paulo Geiger.

- KAHNEMAN, Daniel. **Rápido e devagar**: duas formas de pensar. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.
- KOEPP, M., GUNN, R., LAWRENCE, A. et al. Evidence for striatal dopamine release during a video game. **Revista Nature** no. 393, p. 266–268. Londres: Nature Research, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1038/30498>. Acesso em: 09 fev. 2021.
- MARX, Karl. **O Capital**. Livro 1, v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- SCHNEIDER, Marco; SALDANHA, Gustavo. S.; BEZERRA, Arthur C. **Por uma ética intercultural da ciência**. In: Maria Nélide Gonzalez de Gomez; Regina de Barros Cianconi. (Org.). *Ética da Informação: perspectivas e desafios*. 1ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2017, v. 1, p. 82-109.
- TYE, Larry. **The father of spin**: Edward L. Bernays and the birth of Public Relations. Nova Iorque: Crown, 1998. Kindle e-book.

# A competência crítica em informação no compartilhamento de dados pessoais em aplicativos de vida saudável

Aneli Beloni<sup>1</sup>

---

## 1. Introdução

EM DIVERSOS MOMENTOS, NA ERA ATUAL, NOS DEPARAMOS COM O ENFRENTAMENTO de um dilema latente: perder a privacidade para ter segurança no universo digital e fazer uso de diversos recursos oferecidos nesse ambiente ou manter a privacidade, ficar fora de monitoramento e, por consequência, não estar assegurado e ser tolhido do uso de ferramentas e mídias no ciberespaço. No que tange a segurança e a vigilância, Bezerra (2016, p. 240) sugere uma reflexão, cada vez mais necessária, “sobre a eficácia da política de vigilância massiva de dados pessoais e sobre a legitimidade do discurso que defende a diminuição das garantias de privacidade como forma de recrudescimento da segurança pública”.

Como o desenvolvimento tecnológico é veloz, a legislação para proteger a sociedade em rede acaba sendo sancionada com retardos, por isso nem sempre estamos seguros ou protegidos no mundo digital. Todavia, a privacidade é um direito que independe do ambiente.

Braman (2018) faz um paralelo sobre os mecanismos de privacidade no universo físico e digital, afirmando que nós, “criaturas biológicas”, temos atitudes protetivas naturais como “fechar as janelas, sussurrar, se esconder”. Como organismos, desempenhamos essas práticas, às vezes, de forma automática ou instintiva; já no ambiente digital, a privacidade e as invasões de privacidade são questões matemáticas. Algoritmos são usados para discernir padrões e relações, identificar alvos de observação específicos, rastrear todas as atividades, transações e comunicações de interesse dos indivíduos.

As pessoas, no universo digital, já não têm mais o controle sobre seus dados, pois a produção é exacerbada: fotos, prints, *cookies* e diversos outros dados gerados

---

<sup>1</sup> Mestre e Doutoranda em Ciência da Informação pelo PPGCI IBICT UFRJ. E-mail: anelibeloni@hotmail.com.

já não estão em nossa memória biológica, contudo as empresas atualmente guardam essa informação por dois anos, pelo menos. As pessoas perderam a capacidade de escolher quais informações estarão disponíveis para si e para outros e quais não (BRAMAN, 2018).

Para compreender melhor o cenário caracterizado pela produção e uso intenso de dados, Bauman e Lyon (2013) evidenciam o compartilhamento voluntário, realizado por meio da exposição nas redes sociais, em troca de atenção. Um sujeito que faz uso regular da função temporária das mídias que ficam em exibição por apenas 24 horas, após um mês, ou mesmo uma semana ou um dia, já não vai lembrar de todas as pessoas que acessaram sua publicação momentânea, talvez nem lembre da própria publicação. Porém, essa informação, exposta voluntariamente, será guardada pela empresa que disponibiliza a plataforma. Por mais que haja um arquivo que permita recuperar dados dessa publicação, na maioria dos casos este não é de fácil acesso. Se houver um desejo de excluir permanentemente, tal como deixa de aparecer na rede após 24 horas, não é possível pelos mecanismos disponibilizados pela plataforma, pois, como dito, as empresas guardam os dados por pelo menos dois anos. Nesse caso, percebemos como a propriedade dos dados não é necessariamente do sujeito que os produz.

A falta de consciência sobre quais dados estão no poder de terceiros pode gerar o aproveitamento indevido de dados pessoais, por isso Lott e Cianconi (2018, p. 119) salientam as discussões sobre “os critérios de segurança dos bancos de dados e a transparência das políticas de privacidade que devem assegurar aos usuários a propriedade sobre seus dados”. É importante destacar que deveria caber única e exclusivamente ao sujeito a tomada de decisão quanto a como e quando revelar ou ocultar quais dados que possam remeter às informações de sua vida particular, mesmo que não tenha ciência da extensão de sua escolha.

## **2. Dados pessoais**

Os dados podem ser caracterizados de várias formas, por configurarem um elemento ou um código que ganha significado dentro de um contexto. Essa compreensão do conceito de dados vinculado com o processo de geração de informação que apresenta maior carga semântica, de acordo com Santos e Santanna (2013), é muito presente, principalmente, na ciência da computação. Isso ocorre porque a informação é considerada como “elemento intermediário entre o dado (básico e estruturado) e o conhecimento (complexo e com alta carga semântica)” (SANTOS; SANTANNA; 2013, p. 201). Davenport (1998) conceitua os dados, já na perspectiva digital, como observações sobre determinado estado do mundo que podem ser obtidas, estruturadas, tratadas e transferidas por máquinas.



O universo dos dados é imenso, sua tipologia é vasta e, dentre as diversas classificações de dados, estão os dados pessoais. Até onde pudemos investigar, a definição mais objetiva e precisa a respeito do que são dados pessoais é da União Europeia (2018, não paginado) que diz que “dados pessoais são qualquer informação relativa a um indivíduo identificado ou identificável”. Informações como o nome, Registro Geral (RG), Cadastro de Pessoa Física (CPF), endereço eletrônico e número de telefone celular são alguns exemplos de dados/informações relativas a um determinado sujeito que podem identificá-lo.

Destarte, dentro dos dados pessoais estão os chamados **dados sensíveis**, que são:

Dados pessoais que revelem a origem racial ou étnica, as convicções religiosas, filosóficas ou morais, as opiniões políticas, a filiação a sindicatos ou organizações de caráter religioso, filosófico ou político, dados referentes à saúde ou à vida sexual e dados genéticos ou biométricos (BRASIL, 2016, p. 28).

Os dados de um indivíduo, assim como seus bens materiais, precisam ser cuidados e protegidos, pois caso esses dados venham à público, sem consentimento, eles podem gerar prejuízos ao sujeito exposto. Vivemos em uma era na qual a busca pela coleta de dados pessoais é incessante, tendo em vista a atuação de empresas que procuram obter informações particulares de valor ímpar, tanto para fins lícitos quanto para fins ilícitos (SARDETO, 2011).

### 2.1. Dados biométricos

Os dados biométricos são compostos pelas características físicas ou comportamentais, como impressões digitais, íris dos olhos, DNA, rosto, voz, geometria da mão etc., capazes de estabelecer a identidade de um indivíduo (JAIN; FLYNN; ROSS; 2008).

Para Guennouni, Mansouri e Ahaitouf (2019) a vantagem de usar os recursos biométricos é que todos são universais, mensuráveis, únicos e, geralmente, são permanentes. O interesse das aplicações que utilizam a biometria pode se resumir em facilitar o modo de vida e evitar fraudes.

A biometria apresenta benefícios, mas exige uma segurança muito grande para seu armazenamento e uso, porque no caso de vazamento dos dados biométricos a dificuldade para cadastramento é enorme ou nem mesmo é possível. Um cartão de banco clonado, por exemplo, pode ser cancelado e substituído por um novo, mas quando há vazamento de uma impressão digital não há como fazer a troca.

Atualmente, um dos maiores coletores de dados biométrico é o telefone celular ou *smartphone*, um item individual que o proprietário utiliza para diversas

finalidades pessoais. A privacidade é o que justifica que o aparelho seja bloqueado e que o seu desbloqueio seja realizado por meio de senhas e, atualmente, também, por dados biométricos, como reconhecimento facial e leitores de impressão digital. Entendemos que esse formato se caracteriza pela intenção de que somente o dono possa ter o controle de acesso ao *smartphone*, conforme seu desejo e autorização.

Já os aplicativos que usam dados biométricos são diversos; aqui, queremos destacar os aplicativos relacionados à vida saudável, que são aqueles que monitoram e registram comportamentos informados pelo usuário, como os apps para corrida, controle menstrual, ingestão de água etc. Ao desenvolver realizar a prática da competência crítica de informação no uso desses aplicativos, certos questionamentos levarão o cidadão à preocupação de que outras “partes interessadas” podem acessar tais dados biométricos. Basta pensarmos em uma seguradora de saúde que insere em seus contratos de adesão uma cláusula de compartilhamento dessas informações, e no que essa seguradora faria caso pudesse monitorar o tabagismo de suas seguradas e segurados, por exemplo, e usar essa informação como base de cálculo para definir o valor de suas mensalidades. Por esse motivo, quando falamos em uso de dados biométricos por terceiros, a vigilância deve ser tema de nosso debate.

### 3. Vigilância

Somos vigiados a todo momento, muitas vezes de forma consciente, outras não. A vigilância é considerada necessária em diversas situações, aparecendo em alguns cenários associada a medidas de segurança, mas trata-se, sobretudo, de uma medida de controle. Para Bauman e Lyon (2013, p. 4), a vigilância é esse mundo de “monitoramento, controle, observação, classificação, checagem e atenção sistemática”.

O modelo arquitetônico denominado Panóptico, de Bentham, na Figura 1, é uma edificação que frequentemente preside as discussões sobre vigilância, pois Foucault o utiliza como símbolo da sociedade disciplinar e o descreve detalhadamente:

[...] na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interior do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos

pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível (FOUCAULT, 1999, p. 165- 166)

Figura 1 - Panóptico



Fonte: Universo da Filosofia (2017).

Para Foucault, o efeito mais importante do Panóptico era “induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder.” O autor também considera o Panóptico como “uma máquina de dissociar o par ver-ser visto: no anel periférico, se é totalmente visto, sem nunca ver; na torre central, vê-se tudo, sem nunca ser visto” (FOUCAULT, 1999, p. 224-25).

Todo avanço da Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) gerou novas formas de vigilância. No ambiente digital, vimos que deixamos rastros a cada ação realizada, tudo vira dado e pode ser transformado em informação. Quando acessamos um site, somos notificados que a página armazenará nossos cookies, que corresponde a todo registro da nossa navegação na rede. Isso é uma forma de vigilância e ocorre de forma unilateral, pois não vemos quem está coletando esses dados e raramente nos é explicitado como esses dados serão utilizados e com quem serão compartilhados. Por mais que haja um termo com políticas de uso dos cookies, raramente há clareza nos termos, seja para leigos ou para os instruídos. Logo, de fato, somos vistos sem ver.

Fernanda Bruno (2013, p. 25) acredita que as práticas de vigilância de dados, originalmente chamada *dataveillance*, são diversas, e apresenta a ideia de vigilância distribuída, considerando que as ações que constituem esse monitoramento de dados “são distribuídas por diferentes setores cujos interesses e perspectivas

são múltiplos e não obedecem a nenhum princípio unificado”. Em concordância, Bezerra (2017, p. 76) aponta que a vigilância de dados não é uma ação neutra que tenha finalidade específica; segundo o autor, “a compreensão da vigilância digital só é alcançada com base na sua efetiva operacionalização [...] utilizada não apenas para fins de publicidade, mas também para fins políticos”.

Para Shoshana Zuboff (2018), o monitoramento dos dados é uma “lógica de acumulação em que a vigilância é um mecanismo fundamental na transformação de investimento em lucro” (ZUBOFF, 2019, p. 55, tradução nossa). A autora considera isso uma oportunidade, para as empresas do que chama de “capitalismo de vigilância”, de manipulação de indivíduos em tempo real.

#### **4. Competência crítica em informação**

A competência crítica em informação se mostra como uma possibilidade de minimizar a falta de consciência e como um estímulo à crítica referente ao compartilhamento de dados pessoais; seu conceito “aponta para as perspectivas de emancipação social, colocando-se como um dos possíveis caminhos para a práxis transformadora no cerne do regime de informação em vigor” (BEZERRA, 2019, p. 30).

Elmborg (2006, p. 196, tradução nossa) reconhece que a competência crítica em informação não se limita aos espaços acadêmicos, pois “envolve a capacidade de avaliar criticamente o próprio sistema”; por isso, acreditamos que quanto maior for a compreensão do processo de geração de dados nessa era de tecnologia acelerada e produção desenfreada de informação, maior será a condição do sujeito se resguardar, evidenciar e cobrar o cumprimento das responsabilidades das organizações que manipulam dados pessoais.

A Teoria crítica, desenvolvida por filósofos da chamada Escola de Frankfurt, faz uso da palavra crítica no sentido proposto pelo materialismo histórico de Marx e Engels. Tal pensamento crítico influenciou filósofos alemães no século xx, com destaque para Max Horkheimer, pois seu artigo “Teoria tradicional e teoria crítica”, de 1937, é visto como o documento que inaugura a teoria crítica da sociedade. Horkheimer (1980, p. 156) aponta no texto que “a teoria crítica não almeja de forma alguma apenas uma mera ampliação do saber. Ela intenciona emancipar o homem de uma situação escravizadora”. E é essa essência emancipatória da teoria crítica que fundamenta a competência crítica em informação. De acordo com Beloni e Bezerra (2019, p. 6), desenvolver a competência crítica em informação é fazer com que as pessoas aprendam “a duvidar, a questionar os interesses e as estruturas de poder e a analisar de forma crítica e reflexiva os ambientes informacionais em que estão inseridas, para compreender os regimes de informação em seus mais distintos ciclos e fluxos”.

## 5. Considerações finais

Apesar de dados serem o produto bruto de onde a informação é extraída, um dado pessoal tem seu proprietário e o uso dele deve ser consentido. Todavia, como vimos neste capítulo, nem sempre esse consentimento é exigido e por vezes os dados são utilizados para finalidades que o proprietário dos dados desconhece. Em uma era na qual todo dado que produzimos é uma matéria-prima, o interesse pelas informações que podemos gerar é crescente em diversos setores; todavia, as finalidades de uso nem sempre beneficiarão o sujeito que concede seus dados.

Pontuar em um aplicativo que a menstruação está atrasada é considerar e compartilhar, com a empresa criadora da ferramenta, a possibilidade de gravidez, o que pode gerar propagandas direcionadas a mulheres grávidas. O uso de um relógio inteligente que monitora batimentos cardíacos concede à empresa desenvolvedora informações de arritmia cardíaca; se o dispositivo também fizer controle de sono, uma crise de ansiedade que tira o sono e acelera o coração será identificada numa coleta de dados. Muitas vezes estamos expondo dados sem perceber. Se nos conectamos nesses dispositivos e aplicativos por meio do Google ou Facebook, estamos permitindo que essas empresas tenham dados de diversas naturezas e façam a distribuição e o cruzamento dos dados para a quem ou para qual fim desejarem.

A partir do comportamento humano e suas interações com o mundo digital, o controle e a vigilância vêm sendo realizados por instituições públicas e privadas apoiadas em estratégias aplicadas ao *big data*, que propiciam a realização de projeções para o mercado e a produção de receitas. O cenário econômico da atualidade é regido pelo capitalismo e os dados são insumos que se mostram como instrumento de poder e vantagem competitiva para as empresas e para os governos dos Estados.

É cada vez mais notório que nossos dados circulem pela rede e que empresas e governos colem nossos dados, inclusive os biométricos, a todo instante, mas raramente é esclarecido para quem e como esses dados serão utilizados. Infelizmente, em muitas situações, se não compartilharmos os nossos dados, não teremos como utilizar o aplicativo que desejamos; porém, é um direito sermos informados sobre a finalidade da coleta e aplicabilidade da informação que nossos dados irão gerar. Desse modo, estabelecemos a conexão com a competência crítica em informação para que a população entenda esse cenário e possa conhecer melhor seus direitos.

## 6. Referências

- BAUMAN, Z.; LYON, D. **Vigilância líquida**: diálogos com David Lyon. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BELONI, A.; BEZERRA, A. Competência crítica em informação e ética em *big data*. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA

- INFORMAÇÃO, 20., 2019, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: UFSCa, 2019. Disponível em: <https://conferencias.ufsc.br/index.php/enancib/2019/paper/view/985/748>. Acesso em: 6 jan. 2021.
- BEZERRA, A. C. Privacidade como ameaça à segurança pública: uma história de empreendedorismo moral. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 231-242, nov. 2016. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3720/3139>. Acesso em: 2 maio 2021.
- BEZERRA, A. C. Teoria Crítica da Informação: proposta teórico-metodológica de integração entre os conceitos de regime de informação e competência crítica em informação. In: BEZERRA, Arthur; SCHNEIDER, Marco; PIMENTA, Ricardo; SALDANHA, Gustavo (org.). **iKritika**: estudos críticos em informação. Rio de Janeiro: Garamond, 2019. p. 15-72.
- BEZERRA, A. C. Vigilância e cultura algorítmica no novo regime de mediação da informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 22, n. 4, p.68-81, dez. 2017. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/2936/1979>. Acesso em: 11 maio 2021.
- BRAMAN, S. Tactical memory: the politics of openness in the construction of memory. **Logeion**: Filosofia da Informação, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 129-153, set./fev. 2018. Disponível em: <http://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4006/3338>. Acesso em: 3 maio 2021.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 5.276, de 2016**. Dispõe sobre o tratamento de dados pessoais para a garantia do livre desenvolvimento da personalidade e da dignidade da pessoa natural. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=62B6C CB8D15F03BD169F7421D3CDB6EE.proposicoesWeb1?codteor=1457971&filename=Avulso+-PL+5276/2016](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=62B6C CB8D15F03BD169F7421D3CDB6EE.proposicoesWeb1?codteor=1457971&filename=Avulso+-PL+5276/2016). Acesso em: 5 maio 2021.
- BRUNO, F. **Máquinas de ver, modos de ser**: vigilância, tecnologia e subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2013.
- LOTT, Y. M.; CIANCONI, R. B. Vigilância e privacidade, no contexto do *big data* e dados pessoais: análise da produção da ciência da informação no Brasil. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 4, p. 117-132, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/108454>. Acesso em: 15 set. 2020.
- DAVENPORT, T. H. **Ecologia da informação**: porque só a tecnologia não basta para o sucesso na era da informação. São Paulo: Futura, 1998.
- ELMBORG, James. Critical Information Literacy: Implications for Instructional Practice. **The Journal of Academic Librarianship**, [S.l.], v. 32, n. 2, p. 192-199, 2006.

- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GUENNOUNI, Souhail; MANSOURI, Anass; AHAITOUF, Ali. Biometric systems and their applications. **IntechOpen**. [S.l.], march 2019. Disponível em: <https://www.intechopen.com/books/visual-impairment-and-blindness-what-we-know-and-what-we-have-to-know/biometric-systems-and-their-applications>. Acesso em: 17 abr. 2021.
- HORKHEIMER, M. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. *In*: BENJAMIN, W.; HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W.; HABERMAS, J. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 117-161. (Os Pensadores).
- JAIN, Anil; FLYNN, Patrick; ROSS, Arun. **Handbook of Biometrics**. [New York]: Springer-Verlag, 2008.
- SANTOS, P. L. V. A. C.; SANTANA, R. C. G. Dado e granularidade na perspectiva da informação e tecnologia: uma interpretação pela ciência da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 42 n. 2, p. 199-209, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/52624>. Acesso em: 05 mar. 2021.
- SARDETO, Patrícia Eliane da Rosa. **Proteção de Dados Pessoais: conhecendo e construindo uma nova realidade**. Londrina: Gradual Comunicação, 2011.
- UNIÃO EUROPEIA. **Regulamento (UE) 2018/1725 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 23 de outubro de 2018**, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais pelas instituições e pelos órgãos e organismos da União e à livre circulação desses dados, e que revoga o Regulamento (CE) n.º 45/2001 e a Decisão n.º 1247/2002/CE. Estrasburgo: EU, 2018.
- UNIVERSO DA FILOSOFIA. **O Panóptico de Foucault em Vigiar e Punir**. [S.l.], 24 dez. 2017. Disponível em: <https://universodafilosofia.com/2017/12/o-panoptico-defoucault-em-vigiar-e-punir/>. Acesso em: 13 set. 2020.
- ZUBOFF, S. Big other: capitalismo de vigilância e perspectivas para uma civilização de informação. *In*: BRUNO, Fernanda et al. (org.). **Tecnopolíticas da vigilância: perspectivas da margem**. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 17-68.
- ZUBOFF, S. **The age of surveillance capitalism: the fight for a human future at the new frontier of power**. Nova York: PublicAffairs, 2019.





# Vigiados por todos os lados: competência crítica em informação para assegurar a privacidade de crianças

Talita Figueiredo<sup>1</sup>

---

## 1. Introdução

A PRIVACIDADE DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES DA CONTEMPORANEIDADE ESTÁ ameaçada em uma grande diversidade de esferas de suas vidas, no contexto atual do chamado capitalismo de vigilância (ZUBOFF, 2019). Na escola, seus dados pessoais são coletados por meio das plataformas educacionais de grandes empresas de tecnologia como Google e Microsoft. Os pacotes de serviços que já eram oferecidos mundialmente pelas duas empresas ganharam tração a partir do isolamento social imposto pela pandemia do coronavírus. Para oferecer o ensino remoto, escolas e universidades públicas e privadas de todo o país contrataram os serviços gratuitos das gigantes de tecnologia.

Nos momentos de lazer, a privacidade do público infanto-juvenil também corre risco. Há hoje uma variedade de brinquedos dotados de Inteligência Artificial (IA) usados para interagir e divertir a criança, por um lado, e monitorar seu entorno garantindo tranquilidade dos pais, por outro. Crianças e adolescentes dedicam ainda parte do tempo de entretenimento ao uso de jogos e aplicativos *online*, algo ampliado com a pandemia. Há ainda os que se divertem com os assistentes virtuais que já fazem parte da vida doméstica de muitas famílias, pedindo repetidamente para contar piadas ou tocar aquela música favorita. Em comum, todas essas ferramentas coletam uma série de dados, como localização, horário e tempo de uso dos dispositivos, preferências e gostos pessoais, tendências de consumo, entre outros.

Há ainda outro tipo de invasão de privacidade, desta vez exercida diretamente por pais e mães. O uso de aplicativos parentais tornou-se comum em muitas famílias preocupadas com a segurança e o bem-estar das crianças e adolescentes, ou mesmo para garantir que se portem adequadamente no ambiente digital. Além dos

---

<sup>1</sup> Doutoranda e Mestra em Ciência da Informação (PPGCI/IBICT-UFRJ). E-mail: talitaf@hotmail.com.

aplicativos parentais que permitem identificar basicamente tudo o que foi acessado, pais e mães confessam ler escondido mensagens de WhatsApp, e-mails e vasculhar, sem o conhecimento das crianças, o que estas fazem em seus *smartphones* e *notebooks*. Os achados fazem parte de nossa pesquisa, publicada na dissertação *Meu primeiro celular: competência crítica em informação para crianças* (FIGUEIREDO, 2021), cujo material empírico será parcialmente usado neste artigo. Para a dissertação, foram coletados e analisados 154 questionários digitais, além de 15 entrevistas semidirigidas em profundidade, ambos por meio virtual, com pais e mães de crianças que usam celular e têm entre 8 e 12 anos.

## 2. Privacidade infantil

A pesquisa TIC Kids Online 2019 (Cetic.br) aponta que 89% dos brasileiros entre 9 e 17 anos estão conectados. Os *smartphones*, dispositivo móvel de uso ubíquo, são o principal meio para o acesso à internet deste público (95%). Quanto mais conectadas as crianças e os adolescentes, mais vigiados estão por todos os lados e mais dados produzem, alimentando uma engrenagem construída para enriquecer as bilionárias empresas de tecnologia em um sistema definido por Shoshana Zuboff como capitalismo de vigilância (2019).

O fluxo e o armazenamento de comunicações e informações pessoais na rede abrem brechas à vigilância estatal indevida, uso impróprio de dados de clientes por empresas, ataque de *hackers* mal-intencionados a data centers e a dispositivos pessoais, vazamento de informações sigilosas por pessoas interessadas em ferir a imagem de terceiros e várias outras ameaças inerentes à rede de computadores (BEZERRA, 2019, p.42).

O sistema de funcionamento vem sendo descrito há pelo menos uma década: os dados produzidos por meio das interações *online* são coletados, analisados e vendidos a empresas dos mais diversos setores, que usam estas informações para alimentar suas estratégias de marketing digital oferecendo aos clientes produtos direcionados a partir dos prognósticos de seu comportamento.

Pensemos então nas consequências para crianças e adolescentes sob a óptica de agrupamentos de dados sobre seus hábitos cotidianos, suas preferências, problemas de saúde, desempenho escolar, dificuldades e facilidades, dentre outros, tudo isso nas mãos de empresas com poder de ofertar produtos, serviços, jogos, aproximar pessoas e oferecer conteúdo dos mais variados, (UTOMI, 2020, s/p).

Em artigo no jornal O Estado de S. Paulo, Pedro Hartung e Marina Pita argumentam que as crianças são mais vulneráveis a esse modelo de negócio por estarem ainda em desenvolvimento e é justamente por isso que têm direito à proteção especial. Nesse cenário, afirmam os pesquisadores, há necessidade de se regular o tratamento dos dados pessoais destes indivíduos.

Crianças e adolescentes devem ter a garantia de se desenvolver sem que todos os seus movimentos, gostos, desejos e opiniões sejam monitorados e utilizados para a manipulação de comportamentos e escolhas. Essa é a premissa básica para garantir a liberdade de crítica e pensamento, o livre desenvolvimento da personalidade, das representações subjetivas e identitárias e, até mesmo, a igualdade de oportunidades. E, no entanto, em um contexto de economia baseada em dados e intenso fluxo de informações, esta liberdade, tão fundamental e necessária, está ameaçada (HARTUNG; PITA, 2018, s/p).

### 2.1. Educação vigiada

O setor educacional foi duramente impactado pela pandemia do coronavírus a partir do isolamento social e o consequente fechamento das escolas. Nesse contexto, termos como proteção de dados, vigilância e privacidade passaram a ser associados em maior grau também ao universo acadêmico, tendo em vista que muitas escolas e universidades fecharam parcerias com gigantes da tecnologia, como Google e Microsoft, para a implementação de ambientes educacionais remotos, expondo docentes e discentes ao capitalismo de vigilância.

Cada clique de um aluno, cada teste respondido, o tempo que cada um gasta para fazer uma tarefa, atividade síncronas e assíncronas. Tudo deixa rastros e gera dados que podem ser usados pelas empresas de tecnologia que são, para Zuboff, as perpetradoras de um novo tipo de sistema econômico, que tem por objetivo mudar o comportamento das pessoas monetizando dados produzidos por elas mesmas e adquiridos por meio de vigilância ininterrupta.

O capitalismo de vigilância reivindica de maneira unilateral a experiência humana como matéria-prima gratuita para a tradução em dados comportamentais. Embora alguns desses dados sejam aplicados para o aprimoramento de produtos e serviços, o restante é declarado como *superávit comportamental* do proprietário alimentando avançados processos de fabricação conhecidos como “inteligência de máquina” e

manufaturado em *produtos de predição* que antecipam o que um determinado indivíduo faria agora, daqui a pouco e mais tarde. Por fim, esses produtos de predições são comercializados num novo tipo de mercado para predições comportamentais que chamo de mercados de comportamentos futuros. Os capitalistas de vigilância têm acumulado uma riqueza enorme a partir dessas operações comerciais, uma vez que muitas companhias estão ávidas para apostar no nosso comportamento futuro (ZUBOFF, 2019, p. 18-19, grifos da autora).

A pesquisadora Stephane Lima (2020), que empreendeu uma análise nos termos de uso e da política de privacidade das plataformas e serviços educacionais da Google (G Suite for Education) e da Microsoft (Microsoft 365)<sup>2</sup>, observou que, apesar de as empresas indicarem que os serviços do pacote educacional não usam dados para envio de propaganda, isso não inclui plataformas amplamente usadas em atividades escolares como YouTube, Google Maps e Google Fotos (todas de propriedade da Google). Estes serviços, pontua a pesquisadora, são considerados opcionais no pacote contratado pelas instituições de ensino. Além disso, tempo de tela, tempo de clique e outras estatísticas não estão dentro das políticas de privacidade por não serem considerados dados pessoais. Ainda segundo Lima (2020), a política de uso não é clara quanto à coleta de metadados e dados de interação com aplicativos nesses ambientes. É um conjunto de dados valioso sobre a educação brasileira que está nas mãos dessas empresas.

O tratamento de dados provenientes do contexto escolar, que se encontra inserido em um contexto mais amplo de capitalismo de vigilância, da forma como tem sido realizado por essas empresas, apresenta riscos graves aos direitos fundamentais dos menores. Além de esses serviços serem uma porta de entrada para fidelizar consumidores desde cedo, a ampliação do rastro digital de cada indivíduo pode permitir a recusa a uma vaga de emprego no futuro, a discriminação no acesso a serviços, a manipulação do sistema político etc. (FERNANDES, 2020, p.15).

Para Marrafon e Fernandes (2020, p. 205), o tratamento de dados escolares está diretamente ligado à manutenção do capitalismo de vigilância, “uma vez que são essenciais para o controle e a vigilância dos trabalhadores do futuro, hoje crianças e adolescentes, seja isso feito pelo Estado ou pelas companhias responsáveis pela

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://aberta.org.br/educacao-dados-e-plataformas/> Acesso em 24 abr. 2021.

tecnologia”. O uso dessas plataformas tem sido feito desde a mais tenra idade: por causa da pandemia do coronavírus, o ensino remoto tem sido usada inclusive na educação infantil (menores de 6 anos).

## 2.2. Diversão vigiada

Os brinquedos interativos dotados de IA são outra frente de preocupação quando se trata da privacidade. Bonecas, ursinhos e robôs de brinquedo conversam com as crianças e, nessas interações, capturam imagens de suas casas e suas vozes. O questionamento sobre esse comportamento já levou empresas a retirar produtos do mercado ou mesmo cancelar lançamentos previstos.

Em 2017, a boneca Cayla, da Genesis Toys, foi banida da Alemanha e as autoridades do país sugeriram a destruição do brinquedo. Segundo comunicado oficial do presidente da Agência Federal de Redes alemã, Jochen Homann, “itens que escondem câmeras ou microfones e que são capazes de transmitir um sinal e, portanto, podem transmitir dados sem detecção, comprometem a privacidade das pessoas. Isso se aplica principalmente a brinquedos infantis” (2017, s/p). Não apenas a Cayla, mas “qualquer brinquedo que seja capaz de transmitir sinais e que possa ser usado para gravar imagens ou som sem detecção está proibido na Alemanha” (2017, s/p), segundo o comunicado a agência federal<sup>3</sup>.

No mesmo ano, a Mattel desistiu de lançar o Aristotle, assistente virtual voltado para crianças de até 6 anos que poderia monitorar o sono, os passos da criança, ler histórias e cantar canções de ninar. Com uma câmera, ele também funcionaria como babá eletrônica, gravando o que se passa nas casas.

Há, ainda, riscos de que o brinquedo conectado via *bluetooth* ou *wi-fi* possa se transformar em um espião dentro do quarto da criança, enviando seus dados sem o consentimento dos pais, e há preocupações relacionadas à possível utilização de propagandas nos brinquedos. A possibilidade de dano é potencializada por essa ‘invasão’ de um dispositivo coletor de dados justamente no local mais íntimo e que deveria ser de maior proteção para o infante. (LEAL, 2017, p.179)

No universo dos jogos e aplicativos não é diferente. Pesquisa do InternetLab (2017) com 20 aplicativos infantis revelou que 16 confirmaram coletar dados das crianças, que incluem “seus hábitos de uso, preferências e funcionalidades. Essas

<sup>3</sup> [https://www.bundesnetzagentur.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/EN/2017/17022017\\_cayla.html](https://www.bundesnetzagentur.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/EN/2017/17022017_cayla.html) Acesso em 25 abr. 2021.

informações revelam padrões comportamentais, seus interesses e demandas dentro das funcionalidades de determinado aplicativo” (2017, s/p)<sup>4</sup>. Destes, apenas um afirmou não compartilhar as informações com anunciantes ou empresas parceiras.

Num contexto em que crianças usam as redes sociais mesmo antes da faixa etária indicada (que é 13 anos), a questão da privacidade também vem sendo debatida. Em setembro de 2019, o Google foi multado em US\$ 170 milhões pela Comissão Federal de Comércio dos EUA (FTC, na sigla em inglês) por violação da privacidade por supostamente coletar dados de crianças e adolescentes, sem o consentimento dos pais, com o intuito de direcionar propaganda para elas. Em dezembro do mesmo ano, o governo brasileiro notificou a empresa pelo mesmo motivo.

O aplicativo TikTok, que em julho de 2020 atingiu a marca de dois bilhões de downloads e mais 800 milhões de usuários ativos, também já foi alvo da Justiça. Em 2019, concordou em pagar US\$ 5,7 milhões ao FTC e em apagar os vídeos públicos de menores de 13 anos. Só em janeiro deste ano de 2021, a rede mudou as regras de privacidade, na tentativa de aumentar a segurança para as crianças que utilizam a plataforma.

No contexto do capitalismo de vigilância, os brinquedos, jogos e redes, amplamente usados no entretenimento das crianças, tornam-se espíes.

Está tudo destinado à renderização<sup>5</sup>, ao cálculo, à conexão, ao lucro. Não mais meros objetos, todas as coisas são reinventadas como veículo para uma horda de oportunidades comerciais fabricadas a partir de nossos pedaços de diálogo e de tudo mais que se tornou disputadíssimo hoje (ZUBOFF, 2019, p.307).

### 2.3. Intimidade vigiada

Em *Arkangel*, episódio da série britânica *Black Mirror*<sup>6</sup>, a personagem Marie decide instalar um chip no cérebro da filha Sara, depois de a menina se perder em um parquinho. Por meio do sistema de vigilância, a mãe torna-se capaz de rastrear a criança a todo momento e monitorar diversos aspectos de sua saúde. A tecnologia permite ainda que Marie assista em tempo real, por meio de um *tablet*, tudo que

4 Disponível em: <https://www.internetlab.org.br/pt/privacidade-e-vigilancia/especial-dados-pessoais-de-criancas-para-que/> Acesso em 26 abr. 2021.

5 Renderização é o processo por meio do qual é possível combinar um material bruto digitalizado (imagens, vídeos, áudios) a outros recursos (efeitos, legendas).

6 *Arkangel* é o segundo episódio da quarta temporada da série britânica *Black Mirror*, produzido pelo serviço de *streaming* Netflix e lançado em 2017.

Sara enxerga, dando à mãe o poder de escolher o que considera próprio (ou não) para os olhos infantis. Para evitar o que supunha inadequado, ela poderia aplicar um filtro, fazendo com que a menina enxergasse de forma desfocada não apenas conteúdos digitais, mas a própria realidade.

A tecnologia Arkangel nos remete ao panóptico criado por Jeremy Bentham em 1785 e analisado por Michel Foucault em “Vigiar e Punir”, lançado originalmente em 1975. O panóptico é uma estrutura prisional construída de tal forma que um único guarda, no centro da unidade, poderia vigiar todos os prisioneiros, sem que estes pudessem ter a certeza de serem observados. Segundo as análises, o simples temor de ser potencialmente vigiado seria suficiente para disciplinar os internos. Foucault utiliza do panóptico para tratar da vigilância hierárquica, incluída no que classificou de sociedade disciplinar, como um mecanismo de vigilância que pode ser usado em diversas instituições, como prisões, hospitais, hospícios, escolas e fábricas.

O poder na vigilância hierarquizada das disciplinas não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade; funciona como uma máquina (...), o que permite ao poder disciplinar ser absolutamente indiscreto, pois está em toda parte e sempre alerta (...). A disciplina faz “funcionar” um poder relacional que se auto-sustenta por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados. Graças às técnicas de vigilância, a “física” do poder, o domínio sobre o corpo se efetua segundo as leis da ótica e de mecânica, segundo um jogo de espaços, de linhas, de telas, de feixes, de graus, e sem recurso, pelo menos em princípio, ao excesso, à força, à violência. Poder que é em aparência ainda menos “corporal” por ser mais sabiamente “físico” (FOUCAULT, 1999, s/p).

A vigilância que a mãe da personagem Sara queria exercer sobre sua filha estava relacionada à proteção e segurança, uma das vias que tornam a vigilância mais aceitável, e às vezes até requerida, conforme afirma Fernanda Bruno (2013): “não por acaso, uma vigilância punitiva e preventiva tem se tornado cada vez mais comum tanto no campo das tecnologias de visibilidade quanto na ordem informacional” (BRUNO, 2013, p.39). Com a tecnologia Arkangel inacessível no mundo real, e diante dos dilemas morais e éticos que ela suscita, pais e mães lançam mão de outros recursos de vigilância na tentativa de proteger seus filhos.

No mundo real, muitos usam o GPS do celular para monitorar onde as crianças estão ou por onde passaram durante o dia. O aplicativo Locategy, por exemplo, ofe-

rece rastreamento do histórico de localização de vários dispositivos, além de notificações quando os dispositivos chegam ou saem de uma área, botão de emergência e capacidade de limpar remotamente telefones ou dispositivos perdidos.

O Family Link, do Google, monitora não apenas atividades do ambiente digital, mas também o tempo gasto em cada atividade ou aplicativo. Com ele, no entanto, não é possível ter acesso, por exemplo, a mensagens trocadas. Para isso, há a opção do mSpy (aplicativo espião que fica invisível ao dono do aparelho), por meio do qual o responsável pode acessar o dispositivo remotamente e ler mensagens pessoais, inclusive nas redes sociais, bem como e-mails, fotos, vídeos, histórico de buscas etc. Pais e mães podem, ainda, bloquear conteúdos que consideram inadequados e receber notificações quando as crianças fazem buscas por determinadas palavras-chave (como por exemplo “sexo”).

Paralelamente e misturando-se a este apelo investigativo e voyeurístico, os serviços oferecem uma otimização das relações sociais (...) inúmeros softwares ofertam serviços de monitoramento das atividades *online* de cônjuges e familiares (...) vendendo vigilância, desconfiança, proteção e afeto num mesmo pacote. (...) Há entre esses procedimentos aqueles que reiteram métodos unilaterais e policiais, enquanto outros transitam em zonas mais ambíguas, entre o cuidado e o controle, o desejo e a suspeição, o amor e a desconfiança. (BRUNO, 2013, p. 132)

F.L., mãe de uma menina de 11 anos entrevistada em nossa pesquisa (FIGUEIREDO, 2021)<sup>7</sup>, contou ter se assustado com a reação da filha quando brincou com ela ao dizer que instalaria o Family Link em seu *smartphone*. A criança levou a ameaça a sério: “eu não quero, eu não admito que você faça isso, que você coloque controle parental no meu celular” disse a menina à mãe, para então completar: “você sabia que teve criança que já se suicidou por causa disso? Pois é, mamãe, isso é muito grave.” A chorou, ficou abalada com a ameaça de ter o telefone monitorado e deixou F. preocupada sobre como agir, já que a filha encarava aquilo como uma invasão da privacidade.

Outra mãe entrevistada baixou o Family Link depois de descobrir que a filha de 9 anos havia acessado sites pornográficos. Parte dos responsáveis ouvidos em nossa pesquisa relata ser de comum acordo o acesso à senha dos dispositivos e aplicativos das crianças. “A senha para qualquer tipo de uso é dos responsáveis”; “temos as

<sup>7</sup> As entrevistas citadas nesta e na próxima seção fazem parte do material empírico coletado para a realização da dissertação da autora deste capítulo.



senhas de todos os aplicativos que ele usa”, “ele sabe que temos esse monitoramento por questão de segurança dele”, “o monitoramento foi acertado desde o início e foi condição para que ganhasse o aparelho” foram alguns dos relatos colhidos.

Há outra possibilidade de vigilância, controversa em alguma medida: alguns pais e mães invadem os dispositivos para ver não apenas o histórico de buscas, mas as trocas de e-mail e mensagens (WhatsApp, Telegram, Discord) das crianças, com o intuito de descobrir como agem em suas interações *online* e se correm algum risco. Entre as respostas que obtivemos estão: “olho [o telefone] quando ele está no banho, ou dormindo”, “minha estratégia é chegar sempre de surpresa para ver o que ela está assistindo”, “tem que olhar o celular pelo menos uma vez na semana, para ver o que está fazendo, o que está escrevendo no WhatsApp”; “acompanho [remotamente] todas as conversas que ele tem”.

#### **2.4. Mediação parental e CCI**

Discutir o que é invasão de privacidade no caso das crianças é tema complexo e sem consenso por parte de juristas, psicólogos, educadores e pais. Diz-se que é necessário levar em conta a idade da criança, a maturidade e as relações de confiança cultivadas em âmbito familiar. No entanto, a maioria concorda com a necessidade de se forjar na criança a autonomia para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). A mediação parental é ponto convergente entre os pesquisadores e que pode, para nós, ter como foco a formação da Competência Crítica em Informação (CCI) da criança.

A literatura traz diferentes tipos de mediação parental no uso da tecnologia, mas aqui trataremos apenas da *restritiva* e da *ativa* (LIVINGSTONE et al., 2018). No caso da primeira, os pais elaboram uma série de regras, estabelecem limites, proíbem atividades e muitas vezes fazem uso de aplicativos de controle parental. No caso da segunda, o uso da tecnologia é estimulado, no entanto há discussões em torno do tema e orientação.

A mediação restritiva, apontam pesquisadores, não contribui para a aquisição dos conhecimentos que levarão ao desenvolvimento da atitude crítica perante as TICs, que incluem as formas segura, ética e saudável para lidar com uma série de fenômenos que enfrentam ao se tornarem produtoras e consumidoras de informação. A mediação ativa, por outro lado, é baseada no diálogo, na troca, na conscientização crítica.

Não é algo fácil, conforme atestam os pais e mães ouvidos em nossa pesquisa: “demanda muito diálogo e dá muito trabalho”, porque é preciso “estar sempre de olho e sempre pronto para conversar”, de forma que seja possível “estabelecer uma relação de confiança”. Segundo os responsáveis, é preciso entender o que interessa

às crianças para que se tornem tópicos “de conversas frequentes sobre os conteúdos que estão sendo visitados e os tipos de cuidados que devem ser tomados” e ainda “deixar sempre o canal do diálogo aberto”. “Às vezes, é difícil transitar entre respeitar a privacidade da criança, o que é fundamental para a relação de confiança, e o conhecimento que os pais precisam ter sobre o que o filho acessa, mas estamos todos em constante aprendizado”, resumiu uma das mães entrevistadas.

Em uma conferência, Livingstone (2019) disse ter observado, nas famílias que se mostram mais confiantes sobre a vida digital de seus filhos, que os pais e mães eram muito claros a respeito de seus valores e conseguiram encontrar maneiras de incluir esses valores ao tratar, com os filhos, sobre as tecnologias digitais. Também observou que nestas famílias há negociação ao invés de imposição, ou seja, os pais escutam o que as crianças têm a dizer sobre o digital. Por fim, estas famílias, de acordo com Livingstone, conseguem compartilhar, juntos, o que chama de prazeres digitais. “Estas famílias não estão brigando contra o que é inevitável. O digital não vai embora”, diz a especialista. E defende ser preciso mudar o discurso que prega o “policimento” das crianças, o ato de espia-las e redução de seus prazeres.

Argumentamos que, para atingir a autonomia necessária, o caminho a ser percorrido deve levar em conta a formação da CCI das crianças e adolescentes. O conceito, como nos dizem Michelle Simmons (2005) e James Elmborg (2006), tem suas raízes na pedagogia crítica de Paulo Freire, grande defensor do diálogo nas relações. A CCI busca se afastar da perspectiva tecnicista das habilidades instrumentais no uso das TICs e valoriza a perspectiva do uso crítico e ético, levando em consideração a totalidade do contexto em que estão inseridos.

Segundo Simmons, a CCI pretende “ajudar os estudantes a examinar e questionar o contexto social, econômico e político para a produção e o consumo de informação” (SIMMONS, 2005, p.301, tradução nossa). Elmborg, por sua vez, pondera que, por meio da CCI, alunos podem tornar-se capazes de “assumir o controle de suas vidas e de seu próprio aprendizado, para se tornarem agentes ativos, fazendo e respondendo a perguntas que importem para eles e para o mundo ao redor deles” (ELMBORG, 2006. p. 193, tradução nossa). Na visão de Bezerra (2018),

[...] a perspectiva contemporânea de uma competência crítica em informação não pode prescindir de um conhecimento sobre as novas formas de circulação, acesso e mediação da informação que vêm sendo propagadas nas redes sociais e demais plataformas digitais, que atualmente representam uma das principais fontes de informação dos indivíduos com acesso a internet (ou seja, metade da população do Brasil e do mundo (BEZERRA, 2018, p. 192).

### 3. Considerações finais

O uso de tecnologias pelas crianças e adolescentes é irreversível e são vários os riscos a serem enfrentados por este público, dentre os quais se destaca o da vigilância e ataque à privacidade de seus dados em diversas esferas de sua vida, seja na escola, nos momentos de lazer e até mesmo dentro de casa. Quanto mais tempo estão *online*, mais dados são capturados, processados e analisados e mais espaços da vida dessas crianças são rastreados por empresas de tecnologia que visam ao lucro.

Além da vigilância perpetrada por empresas, as crianças ainda enfrentam a vigilância cerrada dos pais, que por vezes tomam atitudes que podem ser consideradas invasão de privacidade e ter fortes consequências para a quebra de confiança na relação familiar. A mediação parental que tome como base a CCI pode ajudar os pais e mães a ser os primeiros aliados dos filhos na formação de sua autonomia para o uso crítico dos dispositivos tecnológicos.

Acessar, de forma escondida, mensagens ou e-mails da criança traz menos ganhos do que tratar com clareza sobre o que é permitido (inclusive por lei) ou não no ambiente *online*. O caminho para atingir a CCI alinha-se com a mediação parental mais ativa, calcada no diálogo, nas trocas entre pais e filhos. Prioriza-se a perspectiva da avaliação crítica para o uso seguro, ético e saudável destes equipamentos de forma a torná-los conscientes dos riscos e resilientes para enfrentá-los, bem como ajudá-los a melhor aproveitarem as oportunidades do uso das TICs.

### 4. Referências

- BEZERRA, Arthur. Teoria Crítica da Informação: proposta teórico-metodológica de integração entre os conceitos de regime de informação e competência crítica em informação. In: BEZERRA, A., SCHNEIDER, M., PIMENTA, R., SALDANHA, G.S. **IkRITIKA: Estudos críticos em informação**. Rio de Janeiro: Garamond, 2019.
- BEZERRA, Arthur Coelho. Contribuição da Teoria Crítica aos estudos sobre regime de informação e competência crítica em informação. Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, n. XIX ENANCIB, 2018.
- BRUNO, Fernanda. **Máquinas de Ver, Modos de Ser: vigilância, tecnologia e subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2013.
- BUNDESNETZAGENTUR removes children's doll "Cayla" from the market. **Bundesnetzagentur**, 17 fev. 2017. Disponível em: [https://www.bundesnetzagentur.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/EN/2017/17022017\\_cayla.html](https://www.bundesnetzagentur.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/EN/2017/17022017_cayla.html) Acesso em: 25 abr. 2021
- COMITÊ Gestor da Internet no Brasil. TIC Kids Online Brasil 2019: pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil.

- São Paulo: CGI.br, 2020. Disponível em: [https://nic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123093344/tic\\_kids\\_online\\_2019\\_livro\\_eletronico.pdf](https://nic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123093344/tic_kids_online_2019_livro_eletronico.pdf)  
Acesso em 24 abr. 2021.
- DADOS pessoais de crianças! Pra quê? **Internetlab**, 18 out. 2017. Disponível em: <https://www.internetlab.org.br/pt/privacidade-e-vigilancia/especial-dados-pessoais-de-criancas-para-que/> Acesso em: 25 abr. 2021.
- ELMBORG, J. Critical information literacy: implications for instructional practice. **The journal of academic librarianship**, v. 32, n. 2, p. 192-199, 2006.
- FERNANDES, Elora. Uso de tecnologias na educação básica em tempos de pandemia: reflexões sobre a proteção de dados de crianças. In: LIMA, Stephane. **Educação, Dados e Plataformas – análise descritiva dos termos de uso dos serviços educacionais Google e Microsoft**. São Paulo: Iniciativa Educação Aberta, 2020. Disponível em: <https://zenodo.org/record/4012539#.X1EOdpNKi-4> Acesso em: 25 abr. 2021.
- FIGUEIREDO, Talita. **Meu primeiro celular: competência crítica em informação para crianças**. 2021. 189 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, PPGCI/IBICT/UFRJ, 2021.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- HARTUNG, Pedro; PITA, Marina. Proteger dados de crianças e adolescentes é garantir a liberdade. **Estadão Online**. São Paulo, 30 jun. 2018. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/proteger-dados-de-criancas-e-adolescentes-e-garantir-a-liberdade/> Acesso em 26 abr. 2021.
- HENRIQUES, Isabella; HARTUNG, Pedro. “Children’s Rights by Design in AI Development for Education”. **The International Review of Information Ethics** 29 (March). Edmonton, 2021. Disponível em: <https://informationethics.ca/index.php/irrie/article/view/424>. Acesso em: 29 abr. 2021.
- LEAL, Livia Teixeira. Internet of toys: os brinquedos conectados à internet e o direito da criança e do adolescente. **RBD Civil**, Belo Horizonte, vol. 12, p. 175-187, abr./jun. 2017.
- LIMA, Stephane. **Educação, Dados e Plataformas – análise descritiva dos termos de uso dos serviços educacionais Google e Microsoft**. São Paulo: Iniciativa Educação Aberta, 2020. Disponível em: <https://zenodo.org/record/4012539#.X1EOdpNKi-4> Acesso em: 25 abr. 2021
- LIVINGSTONE, Sonia; STOILOVA, Mariya; NANDAGIRI, Rishita. **Children’s data and privacy online: growing up in a digital age: an evidence review**. London: London School of Economics and Political Science, 2018. Disponível

em: <https://www.lse.ac.uk/media-and-communications/assets/documents/research/projects/childrens-privacy-online/Evidence-review-final.pdf> Acesso em 28 abr. 2021.

LIVINGSTONE, Sonia. Parenting in the digital age. **Ted Talks**, Jul. 2019.

Disponível em: [https://www.ted.com/talks/sonia\\_livingstone\\_parenting\\_in\\_the\\_digital\\_age#t-556304](https://www.ted.com/talks/sonia_livingstone_parenting_in_the_digital_age#t-556304) Acesso em: 28 abr. 2021.

MARRAFON, Marco Aurélio; FERNANDES, Elora Raad. A, B, C, Google: Riscos ao Direito Fundamental à Proteção de Dados de Crianças e Adolescentes no G Suite for Education. RDP, Brasília, Volume 17, n. 95, 202-229, set./out. 2020.

SIMMONS, M. H. Librarians as disciplinary discourse mediators: using genre theory to move toward critical information literacy. **Libraries and the Academy**, Baltimore, v. 5, n. 3, p. 297-311, 2005.

UTOMI, Karolyne. O necessário debate sobre proteção de dados pessoais de crianças e adolescentes. **Instituto de Referência em Internet e Sociedade**, 26 out. 2020. Disponível em: <https://irisbh.com.br/o-necessario-debate-sobre-protecao-de-dados-pessoais-de-criancas-e-adolescentes/> Acesso em

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder**. Rio de Janeiro, Intrínseca; 2019



# A competência crítica em informação como estratégia para minimização de vulnerabilidade social: apontamentos a partir de pesquisa realizada com idosos

Djuli Machado de Lucca<sup>1</sup>

---

## 1. Introdução

TEM SIDO COMUM OBSERVAR NA LITERATURA DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO discussões permeando o insucesso da chamada ‘sociedade da informação’, já prognosticado precocemente por autores da área (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 1997; DEMO, 2000). Isso porque a proposta de ‘universalização do conhecimento’ – que possibilitaria o acesso à informação útil para a participação de todas as pessoas na sociedade, na economia, na política e na cultura em todas as suas manifestações – descortinou, na verdade, a universalização do capital, do mesmo modo que o plano de idealização de uma ‘sociedade da informação’ obteve sucesso na construção da ‘economia da informação’ (DEMO, 2000), caracterizada pela participação da informação no processo de valorização do capital (DANTAS, 2012).

Temos também observado projetos de sociedade da informação de nações – inclusive aquelas desenvolvidas – sucumbindo. Isso acontece pelo fato de a sociedade da informação ter se convertido em economia da informação. Nesse contexto, estão o lucro e o desenvolvimento inovativo ocupando posição central (MAGNANI; PINHEIRO, 2011) e, dessa forma, os grupos da sociedade e lugares de pouco interesse do ponto de vista da produção de valor são rejeitados (CASTELLS, 2003). Configura-se, nesse sentido, uma divisão da humanidade: em cima, há uma minoria tecnologicizada, com capacidade de produção e desfrute, que, em sua maioria, desenvolve atividades rentáveis para o sistema, enquanto constitui-se, embaixo, uma massa populacional desqualificada para produzir de acordo com os modelos do capital-informação – são os subinformados ou supérfluos (DANTAS, 2012).

---

<sup>1</sup> Doutora em Ciência da Informação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Departamento de Ciência da Informação da Fundação Universidade Federal de Rondônia. E-mail: djuli.mdl@gmail.com.

Desigualdade social, nesse contexto, converte-se em desigualdade informacional. Na mesma medida, exclusão social é exclusão informacional, e vulnerabilidade social é vulnerabilidade informacional. O desafio que se encerra, no processo de construção de uma sociedade justa e igualitária, perpassa necessariamente pelo objeto informação e pelo rompimento da divisão entre os ‘ricos de informação’ e os ‘pobres de informação’.

É nesse aspecto que, dentro da área da Ciência da Informação, o movimento da Competência Crítica em Informação (CCI) tem ganhado espaço, e faz sentido principalmente no âmbito da construção de uma legítima sociedade da informação. Isso porque inclusão digital não diz respeito somente à promoção dos instrumentos necessários ao acesso à informação e atendimento às necessidades de informação das pessoas, mas, também, às habilidades requeridas para tirar proveito de todo o potencial informativo disponível nesse ambiente – e em todo o contexto informacional contemporâneo – e ter, de fato, as necessidades de informação atendidas. Desse modo, a CCI parte de uma proposta que busca estimular as pessoas a empoderar-se por meio da informação para, então, serem capazes de identificar e agir sobre as estruturas opressivas de poder (TEWELL, 2015, p. 36) e reduzir a situação de vulnerabilidade.

O objetivo deste capítulo é apresentar a relação entre informação e vulnerabilidade social e indicar estratégias de desenvolvimento da CCI favoráveis à diminuição da situação de vulnerabilidade das pessoas. A relação entre informação e vulnerabilidade é estabelecida a partir de pesquisa bibliográfica em bases de dados de cobertura nacional (BRAPCI) e internacional (Web of Science e Scopus) e metabuscador (Google Scholar) a partir de estratégia de busca envolvendo os termos ‘vulnerabilidade’, ‘informação’ e ‘vulnerabilidade em informação’, nos idiomas inglês e português, sem delimitação de período de tempo. As estratégias de desenvolvimento da CCI para a redução de situação de vulnerabilidade são elencadas a partir da perspectiva das bibliotecas e bibliotecários – as primeiras enquanto ambientes propícios ao desenvolvimento desse conjunto de habilidades, e os últimos enquanto os profissionais protagonistas da competência em informação (CAMPELLO, 2003). Tais iniciativas foram construídas a partir de resultado de pesquisa de campo desenvolvida em investigação anterior (DE LUCCA, 2019) com um grupo em situação de vulnerabilidade social, inclusive no contexto da economia da informação – o grupo de idosos. Na ocasião da pesquisa anterior, pudemos compreender manifestações relacionadas à competência em informação de idosos, sendo essas manifestações úteis para uma aproximação entre populações vulneráveis e CCI e, por fim, o delineamento das estratégias nesse sentido.



## 2. Informação e vulnerabilidade: a competência crítica em informação em foco

A relação entre informação e vulnerabilidade social é evidenciada no espaço designado como ‘sociedade da informação’. É desse ponto de partida que, nessa seção, buscaremos tecer considerações sobre essa relação para, posteriormente, encontrar estratégias de desenvolvimento da CCI favoráveis à diminuição da situação de vulnerabilidade das pessoas.

Para esse momento, definimos informação como uma estrutura capaz de gerar conhecimento para o indivíduo, e, assim, um instrumento modificador da consciência do ser humano e de seu grupo (BARRETO, 1994) e, na ocasião em que tal elemento possui a capacidade de colocar o sujeito em um estágio melhor de convivência consigo mesmo e dentro do mundo (BARRETO, 1994), concebemos a informação enquanto instrumento para o empoderamento, a qualidade de vida e a cidadania.

A sociedade da informação – anteriormente estabelecida como ‘economia da informação’ – é aqui compreendida como um ambiente potencializador da desigualdade social, pelas razões apresentadas anteriormente. A vulnerabilidade é ocasionada, nesse sentido, a partir da posição desfavorável de grupos nas relações de poder na sociedade – nesse caso, o poder informacional. Essa posição desfavorável minimiza as possibilidades de acesso, com êxito, às fontes do poder (BAYLÃO, 2001).

Sobre o conceito de vulnerabilidade, no sentido estrito do termo, este é relacionado à resiliência – mais especificamente, à capacidade de resposta/reação ao perigo. Indica que, a partir do mesmo nível de perigo que diferentes grupos de pessoas são expostas, diferentes experiências e diferentes respostas são manifestadas, e essas diferentes respostas ao perigo são designadas como as raízes da vulnerabilidade social (SPIELMAN *et al.*, 2020). Isso se refere às combinações de fatores sociais, culturais, econômicos, políticos e institucionais que moldam a experiência diferencial das pessoas com relação à resposta ao perigo (SPIELMAN *et al.*, 2020).

Para Oviedo e Czeresnia (2015), a vulnerabilidade diz respeito à capacidade reduzida – por parte do sujeito – para administrar ameaças, perigos ou exigências do ambiente. Assim, essa situação expressa a impossibilidade do sujeito de afirmação do exercício de liberdade e autonomia (OVIEDO; CZERESNIA, 2015).

No campo da sociologia, vulnerabilidade está relacionada à posição desfavorável de um grupo social nas relações de poder, ocasionando a predisposição de determinados segmentos de pessoas à opressão, exclusão social e violência, isto é, imposição de valores ou vontades por parte de um grupo social dominante (BAYLÃO, 2001). Em virtude da posição desfavorável, tais grupos, que são objeto de preconceito e discriminação por parte dos grupos opressores, são privados da participação da vida social (BAYLÃO, 2001) e têm participação e/ou oportunidade

dificultada - ou até mesmo vetada - a bens e serviços disponíveis para a população (VITORINO, 2018). Ainda, para Oviedo e Czeresnia (2015), os vulneráveis sofrem intervenções na capacidade de poder dizer, poder atuar, ou poder intervir no curso da própria existência.

Existem diferentes manifestações da opressão, que indicam a predisposição de alguns grupos à exclusão social. Dentre essas manifestações, incluem-se as relações de gênero – que colocam as mulheres em situação de vulnerabilidade social – as relações etárias – que colocam as crianças, adolescentes e idosos nessa condição – e, ainda, inclui-se a exclusão por conta de deficiências físicas e mentais, predispondo, dessa forma, os deficientes dessa natureza à exclusão social (BAYLÃO, 2001).

No capitalismo, estão nessa posição desfavorável os segmentos da população que são pouco atraentes do ponto de vista da criação de valor. Na sociedade da informação, a vulnerabilidade pode estar diretamente relacionada ao acesso/uso da informação e atendimento das necessidades de informação das pessoas. Estão, nesse sentido, contemplados os pobres: a pobreza é, para Mora-Rivera e García-Mora (2021), o principal potencializador da exclusão social e vulnerabilidade no âmbito da sociedade da informação, na ocasião em que dificulta o acesso à internet, a qual traz benefícios econômicos, educacionais e sociais para as pessoas que a utilizam.

Podemos, dessa forma, compreender que a relação entre vulnerabilidade e informação está descortinada no âmbito da sociedade da informação, e manifesta-se nas dificuldades encontradas para se obter resiliência nesse ambiente. Em termos informacionais, designa a vulnerabilidade para exclusão, opressão e violência de grupos em que o acesso e uso da informação está dificultado, seja por razões econômicas, sociais, culturais ou até funcionais (no caso de idosos, deficientes etc.).

Vitorino (2018), em busca de uma relação entre informação e vulnerabilidade, designa o termo ‘vulnerabilidade informacional’ como

[...] um estado de susceptibilidade a danos causados às pessoas por excesso de exposição à informação ou falta de acesso à informação e a tensões associadas a esse fenômeno na sociedade, devido à ausência de resiliência no que concerne ao desenvolvimento das dimensões técnica, estética, ética e política da competência em informação (VITORINO, 2018, p. 82).

Para a autora, a situação de vulnerabilidade pode ser minimizada a partir do desenvolvimento da competência em informação, em suas quatro dimensões, a saber: dimensão ética, dimensão estética, dimensão política e dimensão técnica. No mesmo sentido, Righetto, Vitorino e Muriel-Torado (2018) argumentam que a minimização da situação de vulnerabilidade social envolve, necessariamente, o aten-

dimento às necessidades de informação das pessoas, e que isso pode ser facilitado pelo desenvolvimento da competência em informação, que “envolve, entre outras habilidades, assimilar as contínuas mudanças tecnológicas” (RIGHETTO, VITORINO, MURIEL-TORADO, 2018, p. 84).

De fato, competência em informação constitui-se como estratégia favorável à minimização da vulnerabilidade social na sociedade da informação, na ocasião em que age em prol de desenvolver as habilidades requeridas para tirar proveito de todo o potencial informativo disponível nesse contexto e, por fim, promover a inclusão social.

Vitorino (2018, p. 80) descreve a competência em informação como um processo, que depende da “internalização de fundamentos conceituais e atitudinais, de valores e do desenvolvimento de habilidades necessárias à compreensão do universo informacional [...] para propiciar às pessoas o aprendizado [...]”. Ainda para a autora, competência em informação caracteriza-se, em última instância, pelo “uso da informação para si ou para o outro, seja em benefício próprio ou com a finalidade de comunicar a outras pessoas e à sociedade” (VITORINO, 2018, p. 80).

Argumentamos, no mesmo sentido, em prol da competência crítica em informação. Esta é concebida por Tewell (2015, p. 36, tradução nossa) como um movimento que engloba “a construção social e as dimensões políticas da informação, além de problematizar o desenvolvimento, uso e objetivos da informação, com a intenção de levar os estudantes a pensar criticamente sobre tais forças e agir com base no conhecimento”<sup>2</sup>.

Para Porterfield (2018), a CCI é compreendida como a aplicação da pedagogia crítica, ou uma teoria de aprendizagem útil para a preparação das pessoas para o aproveitamento do poder da informação de impactar mudança social, no âmbito da competência em informação (PORTERFIELD, 2018). Competência em informação, por sua vez, é estabelecida como o conjunto de capacidades - habilidades, conhecimento e atitudes - de forma integrada, que “englobam a descoberta reflexiva da informação, a compreensão de como a informação é produzida e valorizada e o uso da informação na criação de novos conhecimentos e na participação ética nas comunidades de aprendizagem”<sup>3</sup> (ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH

---

2 Texto original: Critical information literacy, as expressed by its literature, examines “the social construction and political dimensions of information, and problematizes information’s development, use, and purposes with the intent of prompting students to think critically about such forces and act upon this knowledge” (TEWELL, 2015, p. 36).

3 Texto original: Information literacy is the set of integrated abilities “encompassing the reflective discovery of information, the understanding of how information is produced and valued, and the use of information in creating new knowledge and participating ethically in communities of learning” (ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES, 2016, p. 8, tradução nossa).

LIBRARIES, 2016, p. 8, tradução nossa). É, ainda, estabelecido na comunidade científica que a competência em informação envolve esse conjunto de capacidades relacionados às necessidades de informação, busca, avaliação e uso da informação.

Sem nos atermos aos debates fundamentais envolvendo a competência em informação e a CCI, compreendemos que as questões relacionadas à exclusão social, fluxos desiguais de poder e opressão no ambiente informacional e o desenvolvimento de habilidades nesse sentido têm sido exploradas de forma veemente pela CCI, em virtude da aproximação desse movimento com a teoria crítica da informação (BEZERRA, 2019). Essa, por sua vez, é dedicada a explorar e identificar, dentre outros elementos, os regimes de informação e suas contradições existentes, bem como “as potencialidades e os obstáculos à liberdade e à autonomia informacional que se colocam no cenário a ser investigado” (BEZERRA, 2019, p. 28).

A CCI é vinculada às abordagens críticas do campo da educação, bem como do campo das ciências sociais. Está centrada no desenvolvimento de habilidades relacionadas à avaliação crítica e uso ético da informação (BEZERRA, 2019, p. 60) e pensamento crítico (SCHNEIDER, 2019, p. 103) que permitam, às pessoas, a identificação das contradições dos regimes de informação, bem como do direcionamento específico dos fluxos de informação – que, na economia da informação, vão para o sentido do capital – e das estratégias de manipulação envolvendo fontes e recursos de informação. Vincula-se à emancipação e liberdade na ocasião em que compreende o indivíduo além de um repositório de informação e, a partir do estímulo ao conjunto de habilidades éticas e críticas, busca “questionar e resistir aos efeitos danosos da educação centrada no capital” (TEWELL, 2015, p. 26, tradução nossa).

Dessa forma, o desenvolvimento da CCI em informação é estratégia oportuna para a diminuição da situação de vulnerabilidade social das pessoas. Isso evidencia-se na ocasião em que vulnerabilidade social está relacionada à exclusão social/digital, que ocasiona a predisposição, desses grupos, de imposição de valores ou vontades por parte de um grupo social dominante (BAYLÃO, 2001), enquanto a competência crítica em informação está, no mesmo sentido, centrada no desenvolvimento de capacidades que permitam emancipação e liberdade, que são estratégias para que as pessoas tenham suas próprias missões bem-sucedidas com base no conhecimento.

### **3. A competência crítica em informação como instrumento para a redução da situação de vulnerabilidade social das pessoas**

No contexto apresentado no texto, que compreende a sociedade da informação como um fenômeno a potencializar situação de vulnerabilidade das pessoas, o desenvolvimento da CCI é, também, um ato político. Manifesta-se no conjunto de co-

nhcimentos, habilidades e atitudes relacionados à informação que as pessoas desenvolvem para desvencilhar-se das amarras provocadas pela economia da informação.

Dessa forma, está veementemente relacionada à dimensão política da competência em informação, que, dentre as quatro dimensões da competência em informação – técnica, estética, ética e política – é compreendida como aquela fundamentada na vivência em sociedade (VITORINO; PIANTOLA, 2011). A partir de uma revisão sistemática da literatura, identificamos (DE LUCCA, 2019) os elementos que compõem a dimensão política da competência em informação. Consideramos que:

[...] emergem, enquanto elementos da dimensão política da competência em informação a cidadania, o regime democrático, a busca pela justiça social e pela redução de desigualdades, o aspecto político voltado ao poder e aos fluxos desiguais, as habilidades sociopolíticas, a responsabilidade social – tanto dos profissionais quanto dos cidadãos – e o pensamento crítico (DE LUCCA, 2019, p. 121).

Sendo esses os elementos de uma dimensão política da competência em informação, relacionada à CCI, buscamos apontar os elementos de uma dimensão política expressa em um grupo considerado pela UNESCO como parcela da população em situação de vulnerabilidade social: os idosos (UNESCO, 2009).

O grupo de idosos – que no Brasil é caracterizado pelas pessoas que possuem 60 anos ou mais – é considerado, na economia da informação, um grupo com predisposição a experienciar situações de opressão e exclusão social por conta da potencial improdutividade em termos econômicos (FECHINE; TROMPIERI, 2012). Em linhas gerais, também é considerado um grupo vulnerável em razão de sofrer os efeitos do processo de envelhecimento, que ocasiona uma possível queda da capacidade funcional; a predisposição à problemas de saúde e tenuidade dos laços sociais, em função da morte de amigos e entes queridos, ou também por conta da perda de mobilidade (WILLIAMSON; ASLA, 2009).

A compreensão da manifestação da dimensão política da competência em informação do idoso é útil para encontrarmos estratégias para a diminuição da situação de vulnerabilidade social das pessoas por meio da CCI. Em pesquisa anterior (DE LUCCA, 2019), compreendemos essas manifestações a partir de narrativas de idosos participantes de Grupos da Terceira Idade (GTI) do estado de Santa Catarina.

### **3.1. Manifestações de CCI de idosos**

Os apontamentos pertinentes à CCI de idosos advêm de pesquisa que buscou identificar esses elementos relacionados à dimensão política da competência em

informação nesse grupo. Os dados são oriundos de entrevistas não estruturadas, que buscaram levantar três eixos: 1) Relação das pessoas com o universo informacional; 2) necessidades de informação e processo de busca e uso da informação; 3) elementos intrínsecos à dimensão política (DE LUCCA, 2019).

O primeiro tópico parte da concepção de que a informação é um meio de o sujeito intermediar-se com o mundo e compreendê-lo (ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES, 2016). No âmbito da pesquisa de campo, parte, do idoso, a percepção da informação enquanto elemento fundamental para o desenvolvimento do sujeito na esfera social, e que a falta de informação pode levar a pessoa ao isolamento social, à marginalização do idoso, à exclusão social e à subserviência. Emerge, enquanto manifestação dessa dimensão, a característica da informação enquanto instrumento para a participação política no seu intrínseco aspecto, que é o ato de comunicar-se com seus próximos, por meio dos diálogos sobre questões do dia a dia.

Revela-se ainda, nas manifestações, a informação enquanto elemento para o desenvolvimento do pensamento crítico, na ocasião em que o idoso questiona o que está posto; a informação para o empoderamento, na ocasião em que o idoso busca se impor, e a tentativa de se familiarizar com novos meios de comunicação e informação para manter-se integrado na vida em sociedade, como é o caso da inclusão digital por meio das TIC (DE LUCCA, 2019).

Com relação ao segundo tópico, as manifestações relacionadas às necessidades informacionais apresentados pelos idosos estão vinculadas a temáticas variadas, incluindo aquelas relacionadas aos direitos e deveres, porém com um ponto em comum: elas são originadas de situações mal resolvidas do dia a dia, corroborando com a literatura da área que estabelece, enquanto característica intrínseca das necessidades de informação, a origem vinculada a situações relacionadas à vida e a atividades cotidianas (MARTÍNEZ-SILVEIRA; ODDONE; 2007).

No processo de busca da informação, o cenário das Fake News também emerge nesse grupo em situação de vulnerabilidade, que reconhece que o ambiente das redes digitais de informação veicula informações falsas e tendenciosas, e, portanto, é um ambiente onde deve imperar a dúvida e o questionamento. Emerge também, enquanto manifestação referente a esse aspecto, a insegurança com relação ao conteúdo informacional recebido.

O terceiro tópico compreende a consciência política do grupo. Na perspectiva política, esta consciência diz respeito à compreensão do idoso com relação aos aspectos inerentes à vida em sociedade. Em relação à dimensão política da competência em informação, aqui designada como expressão da CCI do idoso, essa consciência pode incluir: compreensão acerca dos desequilíbrios nas estruturas de

poder, dos elementos de dominação e de opressão, da exclusão social, do direcionamento dos fluxos de informação para sentidos específicos e do papel do poder público no desenvolvimento social de grupos vulneráveis.

Com relação à consciência política relacionada à exclusão social, há a percepção desse grupo sobre a situação de vulnerabilidade e sobre a perda de papel social perante a economia da informação. A falta de iniciativas – como políticas públicas – que contemplem as características intrínsecas desse grupo também foi expressa. Essa falta de iniciativas prejudica a mobilidade e compromete, inclusive, a independência, o empoderamento e a liberdade desse grupo.

Revela-se, também nas manifestações, o enfraquecimento da voz desse grupo enquanto um grupo social: isso se dá a partir da possível perda de autonomia desses sujeitos com relação às tomadas de decisão, ou com relação a fazer as escolhas que mais lhes agradam. Em contrapartida, esse grupo vê a vivência no coletivo, enquanto um grupo social, como um instrumento para o empoderamento e para o seu desenvolvimento pessoal por meio da informação.

Também é possível identificar, nas manifestações, a compreensão de outras designações relacionadas aos desequilíbrios de poder: emerge, então, a consciência política acerca de machismo, racismo, preconceito e discriminação. As manifestações ainda incluem a percepção das estruturas de poder que direcionam os fluxos de informação para sentidos específicos e a compreensão das vozes que escrevem a informação enquanto vozes com interesses, em algumas vezes particulares. Assim, surge enquanto elemento da CCI nesse grupo vulnerável o pensamento crítico, útil para identificar as estruturas ‘escondidas’ e os direcionamentos da informação.

Pensamento crítico é aqui designado como uma posição crítica de uma pessoa com relação às proposições pré-estabelecidas da sociedade e também às suas próprias concepções arraigadas. Assim, o pensamento crítico compreende o reconhecimento de preconceitos, de desinformação e Fake News (THE LIBRARY AND INFORMATION ASSOCIATION, 2018, p. 4). Isso inclui a compreensão, por parte do sujeito, dessas estruturas que direcionam os fluxos de informação para sentidos específicos (DETMERING, 2010).

Por fim, as manifestações relacionadas à consciência política incluem a percepção de uma força ou poder para mudar a realidade social de exclusão e de vulnerabilidade, ou, nas palavras de Tewell (2015), de identificar e agir sobre as estruturas opressivas de poder. Revela-se, também nas manifestações, a liberdade, a postura proativa e o pensamento crítico que se exterioriza no ato de questionar o que está posto e de não aceitar as informações como verdades absolutas.

### 3.2. Estratégias para a minimização da situação de vulnerabilidade

Dadas as manifestações apresentadas pelos idosos, cabe-nos para esse momento delinear algumas estratégias para a minimização da situação de vulnerabilidade social das pessoas no ambiente da economia da informação. Essas estratégias partem da concepção de que as bibliotecas são ambientes propícios para tais iniciativas e os bibliotecários são os profissionais protagonistas da competência em informação (CAMPELLO, 2003), capacitados para exercer a função de mediadores da informação, inclusive e principalmente para pessoas nessa situação.

Dessa forma, os elementos que devem compor estratégias para a promoção da CCI de pessoas em situação de vulnerabilidade social devem estar amparados no processo de mediação da informação, compreendida pela ação de interferência – realizada pelo profissional da informação – para a satisfação de uma necessidade de informação (ALMEIDA JÚNIOR, 2008). O papel do mediador – no ambiente da competência em informação ou em qualquer processo de aprendizagem – é o de facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem em auxiliar o aprendiz a “coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debata-las” (MASETTO, 2000, p. 145), para que seja possível produzir um conhecimento que seja significativo para o sujeito que aprende.

Uma característica que deve ser básica das estratégias nesse sentido compreende a integração social. As pessoas vulneráveis podem encontrar, nas outras pessoas, a força política para vencer a situação de predisposição à opressão e violência, e ainda reconhecer-se como um grupo com força social para buscar ‘romper as amarras’ da economia da informação. Integração social, ainda, é útil para sanar a situação de isolamento social que pode ser experienciada por tais grupos.

As iniciativas nesse sentido podem ou não ter um objetivo específico. Na literatura de Ciência da Informação, as iniciativas promovendo interação social nesse contexto são denominadas *information grounds*. O conceito de *information ground* foi criado por Pettigrew (1999) e é relacionado à formação de grupos sociais que se reúnem para um propósito específico, e compartilham informação quando a intenção principal não é esta. Não sendo essa a intenção principal, um *information ground* é caracterizado pela aquisição de informação de forma acidental e involuntária, por meio das conversas informais, que é útil para atender necessidades de informação das pessoas no dia a dia (PETTIGREW, 1999). Nas bibliotecas, a integração social pode ser estimulada por meio de encontros cujas atividades incluam *storytelling* ou dinâmicas de compartilhamento de experiências. Isso pode estimular, inclusive, a busca de soluções de situações informacionais das mais variadas naturezas.

Iniciativas nesse aspecto também devem englobar o desenvolvimento de conhecimentos – por meio de cursos, oficinas ou *workshops* – que contemplem as-



pectos relacionados: 1) a *fake news*, desinformação e preconceitos relacionados ao processo de criação da informação; 2) a cidadania, responsabilidade social e aspectos relacionados à discriminação, opressão e exclusão social; 3) a aspectos relacionados ao dia a dia de grupos sociais vulneráveis específicos, de modo a sanar necessidades de informação. Dessa forma, estimula-se o pensamento crítico, fundamental para a liberdade, autonomia e empoderamento necessários para que os vulneráveis possam tomar suas decisões independentemente, tenham controle da vida particular e possam participar da vida pública, buscando justiça social no coletivo.

#### 4. Considerações finais

A vulnerabilidade em informação é descortinada no espaço da sociedade da informação – aqui caracterizada como economia da informação – e predispõe grupos sociais à condição de exclusão, opressão e violência. Neste capítulo, argumentamos em prol da CCI como uma estratégia de redução da situação de vulnerabilidade social das pessoas.

Argumentamos, ainda, que o desenvolvimento da CCI é capaz de possibilitar o alcance da autonomia, liberdade e empoderamento nesse contexto. As iniciativas aqui apresentadas colocam bibliotecas e bibliotecários enquanto instrumentos potencializadores da missão que trata da “construção e manutenção de uma sociedade livre, verdadeiramente democrática, em que os indivíduos fariam escolhas mais conscientes e seriam capazes de efetivamente determinar o curso de suas vidas” (VITORINO; PIANTOLA, 2011, p. 108).

#### 5. Referências

ALMEIDA JÚNIOR, O. F. Mediação da informação e múltiplas linguagens.

In.: Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, 9., 2008, São Paulo. Anais do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação. **Anais Eletrônico** [...] São Paulo, ANCIB, 2008, p. 1-14. Disponível em: <http://enancib.ibict.br/index.php/enancib/ixenancib/paper/view/3037/2163>. Acesso em: 02 maio 2021.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. Framework for Information Literacy for Higher Education. 2016. Disponível em: [http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/issues/infolit/Framework\\_ILHE.pdf](http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/issues/infolit/Framework_ILHE.pdf). Acesso em: 02 maio 2021.

BARRETO, A. A questão da informação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 8, n. 4, 1994.

BAYLÃO, R. S. Um conceito operacional de minorias. **Revista da Fundação**

- Escola Superior do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios**, v. 17, n. 1, p. 209-233, jan./jun. 2001. Disponível em [http://www.escolamp.org.br/arquivos/17\\_09.pdf](http://www.escolamp.org.br/arquivos/17_09.pdf). Acesso em: 02 maio 2021.
- BEZERRA, A. C. Teoria crítica da informação: proposta teórico-metodológica de integração entre os conceitos de regime de informação e competência crítica em informação. In.: BEZERRA, A. C. *et al.* **iKritika: estudos críticos em informação**. Rio de Janeiro: Garamond, 2019. p. 15-72.
- CAMPELLO, B. S. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 28-37, set./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v32n3/19021.pdf>. Acesso em: 02 maio 2021.
- CASTELLS, M. **A galáxia da Internet**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- DANTAS, M. **Trabalho com informação: valor, acumulação, apropriação nas redes do capital**. Rio de Janeiro: Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, 2012.
- DE LUCCA, D. M. **Princípios para o desenvolvimento da competência em informação do idoso sob o foco da dimensão política**. 2019. 423 p. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.
- DEMO, P. Ambivalências da sociedade da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n.2, p.37-42, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a05v29n2>. Acesso em: 02 maio 2021.
- DETMERING, R. Exploring the Political Dimensions of Information Literacy through Popular Film. **Libraries and the Academy**, v. 10, n.3, p. 265-282, 2010. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ896121>>. Acesso em: 02 maio 2021.
- FECHINE, B. R. A.; TROMPIERI, N. O processo de envelhecimento: as principais alterações que acontecem com o idoso com o passar dos anos. **InterSciencePlace**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 20, p.106-132, jan./mar. 2012. Disponível em: <http://www.interscienceplace.org/isp/index.php/isp/article/view/196>. Acesso em: 02 maio 2021.
- GÓMEZ, M. N. G. A globalização e os novos espaços da informação. **Informare: Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação**, v. 3, n. 1/2, 1997. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/41514>. Acesso em: 02 maio 2021.
- MAGNANI, M. C. B.; PINHEIRO, M. M. K. “Regime” e “Informação”: a aproximação de dois conceitos e suas aplicações na ciência da informação. **Liinc em Revista**, v. 7, n. 2, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://revista.ibict.br/>

- liinc/article/view/3278/2899. Acesso em: 02 maio 2021.
- MASETTO, M. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In.: MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2000.
- MARTINEZ-SILVEIRA, M.; ODDONE, N. Necessidades e comportamento informacional: conceituação e modelos. **Ciência da Informação**, v. 36, n. 2, p. 118-127, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ci/v36n2/12.pdf>. Acesso em: 02 maio 2021.
- MORA-RIVERA, J.; GARCÍA-MORA, F. Internet access and poverty reduction: evidence from rural and urban Mexico. **Telecommunications Policy**, v. 45, n. 2, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S030859612030166X>. Acesso em: 02 maio 2021.
- OVIEDO, R. A. M.; CZERESNIA, D. O conceito de vulnerabilidade e seu caráter biossocial. **Interface**, Botucatu, n. 53, p. 237-250, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/2015nahead/1807-5762-icse-1807-576220140436.pdf>. Acesso em: 02 maio 2021.
- PETTIGREW, K. Waiting for chiropody: contextual results from an ethnographic study of the information behaviour among attendees at community clinics. **Information Processing and Management**, v. 35, n. 3, p. 801-817, nov./dez. 1999. Disponível em: <https://ibec.ischool.uw.edu/pubs/foot.clinic.1999.pdf>. Acesso em: 02 maio 2021.
- PORTERFIELD, J. M. Overcoming challenges to Critical Information Literacy: primary source analysis as a consciousness-raising. **Pennsylvania Libraries: research and practice**, v. 6, n. 2, p. 106-112, 2018. Disponível em: <http://www.palrap.org/ojs/index.php/palrap/article/view/191/698>. Acesso em: 02 maio 2021.
- RIGHETTO, G. G.; VITORINO, E. V.; MURIEL-TORADO, E. Competência em informação no contexto da vulnerabilidade social: conexões possíveis. **Informação e Sociedade: estudos**, v. 28, n. 1, p. 77-90, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/ies/article/view/34735/19694>. Acesso em: 02 maio 2021.
- SCHNEIDER, M. CCI/7: Competência crítica em informação (em 7 níveis) como dispositivo de combate à pós-verdade. In.: BEZERRA, A. C. *et al.* **iKritika: estudos críticos em informação**. Rio de Janeiro: Garamond, 2019. p. 73-116.
- SPIELMAN, S. *et al.* Evaluating social vulnerability indicators: criteria and their application to the Social Vulnerability Index. **Natural Hazards**, v. 100, n. 1, p. 417-436. Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11069-019-03820-z.pdf>. Acesso em: 02 maio 2021.

- TEWELL, E. A decade of Critical Information Literacy: a review of the literature. **Communications in Information Literacy**, v. 9, n. 1, p. 24-43, 2015. Disponível em <http://eprints.rclis.org/28163/2/a-decade-of-critical-information-literacy.pdf>. Acesso em: 02 maio 2021.
- THE LIBRARY AND INFORMATION ASSOCIATION – CILIP. CILIP **Definition of Information Literacy** 2018. Information Literacy Group, 2018. Disponível em: <https://infolit.org.uk/ILdefinitionCILIP2018.pdf>. Acesso em: 02 maio 2021.
- UNESCO. **Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes**. Brasília:
- UNESCO, 2009. Disponível em: [http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/Preparatory\\_Conferences/Conference\\_Documents/Latin\\_America\\_-\\_Caribbean/confinteavi\\_olhares\\_5\\_continentes.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/Preparatory_Conferences/Conference_Documents/Latin_America_-_Caribbean/confinteavi_olhares_5_continentes.pdf). Acesso em: 02 maio 2021.
- VITORINO, E. V. A competência em informação e a vulnerabilidade: construindo sentidos à temática da “vulnerabilidade em informação”. **Ciência da Informação**, v. 47, n. 2, p. 71-85, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/4187/3794>. Acesso em: 02 maio 2021.
- VITORINO, E. V.; PIANTOLA, D. Dimensões da Competência Informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 40 n. 1, p.99-110, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v40n1/a08v40n1.pdf>. Acesso em: 02 maio 2021.
- WILLIAMSON, K.; ASLA, T. Information behavior of people in the fourth age: Implications for the conceptualization of information literacy. **Library and Information Science Research**, v. 31, n. 2, p. 76-83, abr./jun. 2009.

# Ação biblioteconômica: relação entre competência em informação e prática informacional

Marianna Zattar<sup>1</sup>, Alberto Calil Junior<sup>2</sup> e Nysia Oliveira de Sá<sup>3</sup>

---

## 1. Introdução

EM NOVEMBRO DE 2020, O FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF) publicou um relatório sobre os impactos da pandemia de COVID 19 na América Latina e no Caribe (SEUSAN; MARADIEGUE, 2020) apontando que, naquele momento, mais de 97% dos estudantes estavam fora das salas de aula nos países da região. O diagnóstico realizado pelo UNICEF, que aponta para o abismo educacional entre diferentes classes, para a exclusão digital, para a dificuldade no acesso à informação e à cultura, traz um retrato da realidade de muitos dos territórios dos países latino-americanos, que já se faziam presentes antes da emergência e do espalhamento da pandemia de Covid-19. Em se tratando da realidade brasileira,

Antes da pandemia, 4,8 milhões de estudantes viviam em casas sem acesso à internet – o que teve forte impacto nas oportunidades de acesso ao ensino online na pandemia. Em agosto de 2020, segundo a Pnad Covid, 4 milhões de estudantes do ensino fundamental (14,4%) estavam sem acesso a nenhuma atividade escolar. A maioria negros, vivendo em famílias com renda domiciliar inferior a ½ salário mínimo (UNICEF, 2020).

O espraioamento do SARS COVID-19 surge como um marco na história do século XXI, na medida em que o vírus leva a quase totalidade do planeta a uma experiência coletiva e síncrona. O vírus afeta e atravessa as práticas de sociabilidade em escala

---

1 Doutora em Ciência da Informação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, mzattar@facc.ufrj.br

2 Doutor em Ciências Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, caliljr@unirio.br

3 Doutora em Políticas públicas e Formação Humana, Universidade Federal do Rio de Janeiro, nysia@facc.ufrj.br

global, já que exige a adoção de medidas preventivas ao contágio (nem sempre adotadas) – como, por exemplo, o isolamento dos corpos – que afetam as dinâmicas sócio-econômicas do capitalismo global. No entanto, apesar do sincronismo inicial do vírus, os efeitos da pandemia se deram em diferentes temporalidades, considerando-se as múltiplas formas de reação ao vírus (como por exemplo, a garantia de acesso à imunização), mas também as condições estruturais pré-existentes de acesso aos direitos sociais. Para Boaventura de Souza Santos (2020), as medidas preventivas ao contágio são percebidas e vivenciadas de formas distintas por diferentes grupos sociais, sendo mais duras e difíceis para aqueles grupos localizados no Sul Global<sup>4</sup>. Mulheres, trabalhadores autônomos, população de rua, trabalhadores informais, moradores de favelas e periferias, populações indígenas, são apenas alguns dos muitos exemplos de coletivos para os quais os efeitos da pandemia foram drásticos, aprofundando as diversas desigualdades e acirrando a crise do capitalismo, que é anterior aos acontecimentos do ano de 2020.

A crise atualmente em curso pode ser classificada em diferentes camadas, dada a amplitude. No contexto das reflexões propostas neste texto, destacam-se três dimensões: a) o aprofundamento das desigualdades socioeconômicas, já explicitadas por meio do relatório supracitado em que aponta-se a crise no acesso à educação e também o cenário de exclusão digital; b) a atual infodemia, que “se refere a um grande aumento no volume de informações associadas a um assunto específico” (OPAS, 2020) e que compõe o atual ecossistema de informação em que constata-se a conformação de um cenário de desordem informacional (WARDLE; DERAKHSHAN, 2017); e c) a urgência climática, que ao alterar os ritmos do planeta afeta as dinâmicas societárias de populações e regiões, ameaçando a vida no planeta. Nesse sentido, questiona-se: em que medida essas diferentes dimensões da crise interessam às bibliotecas e demais unidades de informação?

As desigualdades socioeconômicas vêm se aprofundando em diversos pontos do planeta. No Brasil, os últimos anos marcaram o retorno do país ao mapa da fome. “A insegurança alimentar grave esteve presente no lar de 10,3 milhões de brasileiros entre 2017 e 2018, como retrata a Pesquisa de Orçamentos Familiares (2017 – 2018), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística” (BRASIL..., 2020). No que concerne ao acesso à educação, os indicadores anteriores à crise pandêmica já apontavam desafios à universalização do acesso. Em 2019, 38,6% de população acima de 25 anos não possuía instrução ou não tinha completado o

---

4 Para o autor, “o sul não designa um espaço geográfico. Designa um espaço-tempo político, social e cultural. É a metáfora do sofrimento humano injusto causado pela exploração capitalista, pela discriminação racial e pela discriminação sexual” (SANTOS, 2020).

ensino fundamental, 12,5% possuíam o ensino fundamental completo, 31,4 % havia concluído o ensino médio e apenas 17,4% chegaram ao final de um curso superior (IBGE, 2020). Situação que se agrava com a pandemia.

A situação de desigualdade se reproduz nas questões atinentes à inclusão digital. Pesquisas sobre o acesso à internet demonstram que há um crescimento no percentual da população brasileira que possui acesso à internet. “De acordo com a pesquisa TIC Domicílios (2018), o país já tem aproximadamente 127 milhões de usuários de internet, o que representa 70% da população” (UNESCO, 2021). No entanto, apesar desses avanços, ainda há pontos sensíveis na garantia da universalidade do acesso. De acordo com pesquisa realizada pelo Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR sobre o acesso à internet no país,

[...] a conectividade à internet é um ponto crítico do cenário digital brasileiro. Apesar de o Brasil ter um número crescente de usuários de internet, ainda há uma grande parte da população sem qualquer tipo de acesso, especialmente entre as pessoas mais pobres, aquelas com mais de 60 anos de idade, e as que vivem em áreas rurais. Os dados também indicam que o acesso fixo, especialmente entre grupos com baixas taxas de conexão, não evolui ao ponto de ser considerado uma contribuição à universalização, sendo que conexões móveis têm sido responsáveis pela ampliação do acesso à internet (UNESCO, 2021).

Essa dissonância entre o crescente número de acessos e a qualidade da conexão tornou-se explícita com a pandemia, quando milhares de crianças, adolescentes e adultos tiveram o seu direito à educação suprimido, dada a impossibilidade estrutural e material de acesso ao ensino remoto, modalidade que passou a ser adotada em virtude da necessidade de isolamento dos corpos. Isso sem contar aquelas pessoas que já se encontravam em situação de vulnerabilidade antes mesmo da pandemia.

Ainda há muito a se debater e refletir sobre o ensino remoto e seus efeitos; no entanto, para as reflexões conduzidas neste texto, importa destacar as desigualdades no acesso e na qualidade do mesmo. Um exemplo das dificuldades são aquelas que muitas famílias vivenciam, em que adultos, adolescentes e crianças precisam estar conectados, quer seja por demandas escolares ou por demandas profissionais, e possuem apenas um dispositivo para a conexão, a ser compartilhado entre muitos. Tais necessidades denotam um abismo conformado pela situação sócio-econômica da população para quem tem condições mínimas de acesso e uso das tecnologias de informação e comunicação.

Da mesma forma, o acesso precarizado à rede mundial de computadores se configura como um dos fatores que conformam o atual cenário do excesso de informação, chamado aqui de infodemia e contextualizado a partir da desordem informacional. Em uma sociedade em que há um constante aumento na produção e no consumo de informação nas redes sociais digitais, e através das quais uma parcela crescente da população se mantém informada, a precarização do acesso, quer seja pela defasagem tecnológica dos dispositivos de acesso ou da infraestrutura da rede, quer pela qualidade da conexão, acirra o quadro de exclusões (social, econômica, cultural, informacional entre outras), na medida em que há uma parcela da população para qual não são dadas as condições materiais e simbólicas de participação neste ecossistema informacional.

Se por um lado tem-se pesquisas como a realizada pela Fundação Mozilla (VALENTE, 2017), mostrando que internautas brasileiros acreditam que o Facebook é a internet, por outro, apesar do crescimento no número de usuários da internet, muitos brasileiros não possuem as condições de acesso. De acordo com pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet- BR,

O uso da Internet no Brasil quase dobrou na última década. No período anterior à pandemia, segundo dados da TIC Domicílios 2019, havia 127 milhões de usuários da rede, o que correspondia a 74% da população brasileira. No início da adoção do distanciamento social como medida de contenção da transmissão do novo coronavírus, o ix.br, um dos maiores pontos de troca de tráfego de Internet do mundo, operado pelo Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), registrou um pico de cerca de 13,5 terabits por segundo – evidência de que o tráfego da rede atingiu um volume inédito no país. No entanto, profundas desigualdades regionais e socioeconômicas que marcam a sociedade brasileira também se reproduzem no ambiente on-line, com menor proporção de uso da Internet em áreas rurais, entre indivíduos com menor renda e escolaridade, bem como entre os mais velhos. Além disso, há também desigualdades no acesso à Internet de qualidade nos domicílios e nos tipos de dispositivo utilizados para acesso à rede – para a maioria dos brasileiros, o único dispositivo conectado é o telefone celular. (PAINEL, 2021, p.49)

Neste cenário, muitos brasileiros não possuem condições de manter financeiramente um pacote de dados com acesso franqueado à internet. A ausência do acesso franqueado, por exemplo, favorece a instauração de uma determinada prá-



tica informacional, em que os sujeitos leem apenas a chamada (manchete, título) da informação que recebem – muitas vezes produzida e veiculada no formato de “memes”, o que os leva a consumir e disseminar fontes de informação que propagam informações incorretas e desinformação.

O terceiro elemento a ser considerado atinente às atuais crises é a urgência climática. Atualmente, questões relacionadas ao clima têm ocupado a centralidade dos debates na agenda pública, provocadas pelos efeitos das mudanças climáticas que já têm se manifestado em diferentes regiões do planeta. Antes que se tome o rumo para um olhar relacionado à natureza, é interessante destacar que, conforme Zattar (2017, p. 17-18), “[...] as questões políticas e econômicas, de ordem gerencial e não natural, refletem a ausência de planejamento ou execução dos órgãos responsáveis pelo investimento em infraestrutura [...]”.

No livro *Universidade Brasileira: reforma ou revolução*, Florestan Fernandes (2020) nos estimula a pensar sobre a necessidade da participação das universidades públicas nos problemas que afetam a população. Na mesma direção, Darcy Ribeiro (1969), no livro *A Universidade Necessária* afirma que é papel das universidades públicas realizar diagnósticos da situação concreta em que, juntamente com os povos, se encontram com vista à formulação de estratégias de luta contra os fatores que produzem a desigualdade. Apesar das reflexões terem como objeto a universidade pública, tomamos por empréstimo o método dos autores para nos aproximar das bibliotecas e de seus fazeres.

Em um contexto de aprofundamento das crises que afetam a nossa sociedade, qual o papel a ser exercido pelas bibliotecas? A triangulação das dimensões da crise aqui destacadas aponta para a importância das fontes de informação tanto na conformação do atual *status quo*, quanto na formulação de estratégias de rompimento com as estruturas de produção das desigualdades. Nesse sentido, apresenta-se a competência em informação como chave teórico-metodológica na promoção de práticas informacionais críticas, éticas e solidárias por parte das bibliotecas.

## **2. Competência em informação e prática informacional**

Como resultado da pandemia, tem-se diversos problemas na biblioteca que também foram marcadas pelas adversidades advindas da pandemia ou das posições tomadas em seu percurso.

De acordo com Lankes (2015), “bibliotecas ruins somente criam um acervo. Boas bibliotecas criam serviços. Grandes bibliotecas constroem comunidades.” Ressalta-se que muitos espaços e acervos ficaram fechados por meses e, se não fossem os serviços biblioteconômicos, assim permaneceriam. Desta forma, coloca-se aqui uma luz na ação biblioteconômica em meio às crises e às dificuldades deste

tempo. É importante dizer que, de forma explícita, não se quer colocar o debate (ou o embate) sobre a biblioteca como um espaço único e exclusivo.

De acordo com Zattar (2017, p. 74), a noção de prática informacional, que remete aos estudos de Marteleto (1995) e Savolainen (2007), parte da “[...] compreensão interpretativa do contexto que pretende compreender as práticas de busca, acesso, criação, uso e compartilhamento de informação moldadas socialmente e culturalmente, uma vez que são dinâmicas que sofrem influências dos elementos sociais e culturais”.

Sob o ponto de vista da ação biblioteconômica destaca-se a competência em informação como uma possibilidade para a promoção do acesso às fontes de informação. E, antes de avançar, para evitar um olhar objetivista sobre as dinâmicas informacionais, o que colocaria a informação como um item de um acervo, fica subentendido aqui que o acesso não está estritamente ligado ao acervo e sim às interações.

Diversas instituições nacionais e internacionais são referências no escopo da competência em informação. Neste texto, como estratégia, indica-se o documento “*CILIP Definition of Information Literacy 2018*”, publicado pelo *Information Literacy Group*, da *The Library and Information Association (CILIP)*, do Reino Unido (UK), para quem a competência em informação envolve habilidades relacionadas à informação, tais como: descobrir, acessar, interpretar, analisar, gerenciar, criar, comunicar, armazenar e compartilhar a informação numa tarefa, a partir de pensamentos críticos, julgamentos equilibrados e questões éticas e legais para o exercício da cidadania e do engajamento social, contribuindo para sociedades inclusivas, participativas e democráticas (INFORMATION LITERACY GROUP, 2018).

De acordo com Zattar (2022, no prelo), a competência em informação refere-se ao um processo contínuo desenvolvido no universo informacional para o aprendizado ao longo da vida, para que seja possível ler o mundo a partir de determinado contexto e o contexto a partir do mundo. Significa dizer que abrange as experiências solidárias e coletivas vivenciadas nas dinâmicas de aprendizagem que acontecem em diferentes contextos e temáticas no curso das atividades da vida. Para isso, enfatiza a importância do acesso à informação, da avaliação e do uso de forma responsável e crítica, sob uma perspectiva que incorpora todos os tipos de formatos, suportes e conteúdos informacionais, nas dimensões da vida pessoal, profissional, educacional e social. Desta forma, o pensamento crítico estimulado pela competência em informação não significa desacreditar em tudo, pelo contrário, significa que devemos distinguir entre opinião e fato (evidência).

A competência em informação não é, portanto, uma métrica a ser contabilizada ou um método a ser desenvolvido de modo universal e padronizado em que

diferentes comunidades e contextos não interferem nas dinâmicas informacionais. Trata-se, portanto, de uma noção que dialoga com a prática informacional na medida em que representa uma espécie de virada sociológica no campo de estudos da informação sob o ponto de vista dos estudos de uso da informação (TALJA, 2006; TUOMINEN; TALJA; SAVOLAINEN, 2006).

Desse modo, a competência em informação, quando relacionada à prática informacional, considera que, de acordo com Araújo (2017), o conhecimento praxiológico, na teoria da ação de Bourdieu, possibilita a visualização do conhecimento como prática social na relação dialética entre a subjetividade e a objetividade (BOURDIEU, 1983). Dito de outro modo, significa que a construção do conhecimento se dá a partir das relações estabelecidas entre os agentes em suas práticas em uma realidade empírica, historicamente situada e datada (BOURDIEU, 1996; 2004).

### **3. Competência em informação e prática informacional**

Neste capítulo tem-se como ponto de partida as relações entre competência em informação e prática informacional de modo que seja possível um olhar social para as ações informacionais. Tal escolha extrapola as noções que consideram que as fontes de informação são itens informacionais em formatos ou suportes específicos (ponto de vista objetivo da informação) e tampouco que são desenvolvidas nas mentes humanas (ponto de vista cognitivista da informação) (CAPURRO; HJØRLAND, 2003).

De acordo com Marteleto (1995), todo processo que leva à criação de artefatos culturais é tanto um processo informacional quanto social, por isso “toda prática social é uma prática informacional”.

Grande parte das publicações sobre fontes, na literatura do campo de estudos da informação, considera a forma, o formato, o suporte ou o conteúdo informacional. E, por isso, na maioria das vezes, consegue apresentar classificações para as informações. Não que essas classificações sejam inadequadas ou inapropriadas. Porém, há que se considerar que uma fonte de informação não é exclusivamente uma representação descritiva ou temática, pois ela é uma representação social.

Considerando o aprofundamento das desigualdades socioeconômicas que aponta a crise no acesso à educação e também o cenário de exclusão digital; considerando a infodemia, que compõe o atual ecossistema de informação em que constata-se a conformação de um cenário de desordem informacional; e ainda a urgência climática, que, ao alterar os ritmos do planeta, afeta as dinâmicas societárias de populações e regiões, ameaçando a vida, indaga-se: em que medida essas diferentes dimensões da crise interessam às Bibliotecas e demais unidades de informação? E, para além desse interesse (ou da falta dele), qual o papel das Bibliotecas em meio

às crises que se apresentam? Com a pandemia e os contornos que a relação com a questão epidemiológica vem tomando no Brasil, as bibliotecas não podem se furtar ao diálogo crítico com as questões que afetam seus leitores e suas comunidades.

Sob o ponto de vista das fontes de informação tem-se, de acordo com Hjørland (2012), que todos os métodos apresentados de avaliação devem compor um processo de crítica, pois ler um texto não é só ler um texto. Para o autor, é necessário observar a fonte de informação de modo complexo, o que extrapola a perspectiva objetivista, por exemplo, na medida em que a informação é socialmente e culturalmente construída nas interações estabelecidas nos processos de produção do conhecimento (HJØRLAND, 2012).

No escopo das questões que emergem em meio à pandemia, tem-se a ação biblioteconômica sob o ponto de vista das dinâmicas informacionais, não mais na provisão e sim na participação. A biblioteca, o bibliotecário ou a ação biblioteconômica não olham, portanto, a informação como um ente que serve à comunidade, pois ela está ali. A informação é construída na comunidade. Aqui a competência em informação e a prática informacional se relacionam na medida em que a crítica não é um ente separado ou exclusivo de uma pessoa, ela é (ou deve ser) promovida nas relações que se estabelecem.

#### **4. Conclusão**

Os efeitos da pandemia da COVID19 afetaram países e regiões em termos globais de forma diferenciada, considerando, entre outras causas, as condições estruturais pré-existentes de acesso aos direitos sociais. Exemplo dessas condições foi a ampliação do abismo educacional ao serem adotadas medidas de isolamento dos corpos (tentativa de prevenção da propagação do vírus), que trouxe à luz a exclusão digital de parcela significativa de estudantes em todos os níveis educacionais.

Outro fator relevante a ser observado é a crise climática, como consequência do modelo econômico orientado para maior lucro - como por exemplo a ausência de políticas públicas voltadas para a preservação do planeta - sem medir as consequências futuras.

Diante desse cenário aliado aos avanços tecnológicos e às mídias digitais, as informações se ampliam em escala exponencial e tal fluxo exponencial é mensurado pela quantidade de informação e não pela qualidade das mesmas. A consequência mais direta é a dificuldade em identificar as fontes que são confiáveis ou não, abrindo espaço para informações infundadas e/ou inverídicas. No entanto, é preciso lembrar que uma publicação em meio à pandemia traz à tona o que Boaventura Santos (2020, s/p) chama de “liberdade caótica”, entendendo que “qualquer tentativa de aprisionar analiticamente está condenada ao fracasso, dado que a realidade

vai sempre adiante do que pensamos ou sentimos sobre ela”, na medida em que falhas podem acontecer devido à impossibilidade de uma compreensão em meio ao que está acontecendo.

Neste contexto, entende-se que as ações biblioteconômicas devem caminhar *pari passu* com a comunidade, objetivando a sua conscientização como cidadãos e promovendo práticas informacionais de modo ético, crítico e solidário.

Por fim, sugere-se, como uma das possibilidades de continuidade da proposta ora apresentada, um estudo que contemple as práticas informacionais de grupos/comunidades discursivas, de modo que seja possível reconhecer a crítica a partir de determinada comunidade, em dado contexto.

## 5. Referências

- ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. O que são práticas informacionais? **Informação em Pauta**, Fortaleza, v. 2, n. Esp, p. 217-236, out. 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/informacaoempauta/article/view/20655/31068>. Acesso em: 20 abr. 2021.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.) **Pierre Boudieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 9. ed. Campinas: Papyrus, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.
- BRASIL de volta ao mapa da fome. RADIS. 20 out. 2020. Disponível em: <https://radis.ensp.fiocruz.br/index.php/home/noticias/brasil-de-volta-ao-mapa-da-fome>. Acesso em: 21 abr. 2021.
- CAPURRO, Rafael; HJØRLAND, Birger. The concept of information. **ARIST**, New York, v. 37, n. 1, p. 343-411, 2003.
- FERNANDES, Florestan. **Universidade Brasileira**: Reforma ou Revolução? 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020. 400 p.
- HJØRLAND, Birger. Methods for evaluating information sources: An annotated catalogue. **Journal of Information Science**, London, v. 38, n. 3, p. 258-268, 2012.
- IBGE. Síntese de indicadores sociais. Uma análise das condições de vida da população brasileira 2020. **Estudos e Pesquisas**. Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 43, 2020. ISSN 1516-3296. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021.
- INFORMATION LITERACY GROUP. **CILIP Definition of Information Literacy** 2018. London: CILIP The Library and Information Association, 2018.

- Disponível em: <https://infolit.org.uk/ILdefinitionCILIP2018.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.
- LANKES, R. David. **Vamos Pensar Juntos Uma Nova Biblioteconomia?**. [2015]. Não paginado. Disponível em: <https://bit.ly/3361OhT>. Acesso em: 22 abr. 2021.
- MARTELETO, Regina Maria. Cultura informacional: construindo o objeto informação pelo emprego dos conceitos de imaginário, instituição e campo social. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 24, n. 1, 1995. Não paginado. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/viewFile/613/615>. Acesso em: 12 abr. 2019.
- OPAS. **Entenda a infodemia e a desinformação na luta contra a COVID-19**. 2020. Disponível em: <https://iris.paho.org/handle/10665.2/52054>. Acesso em: 21 abr. 2021.
- PAINEL TIC – Pesquisa web sobre o uso da internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus, COVID-19. São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021.
- RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020. Não paginado.
- SAVOLAINEN, Reijo. Information behavior and information practice: reviewing the umbrella concepts of information-seeking studies. **The Library Quarterly**, vol. 77, n. 2, p. 109-132, abr. 2007. Disponível em: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdfplus/10.1086/517840>. Acesso em: 10 out. 2020.
- SEUSAN, Laura Andreea; MARADIEGUE, Rocío. **Education on hold: a generation of children in Latin America and the Caribbean are missing out on schooling because of COVID-19**. Panama: Latin America and Caribbean Regional Office, 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/lac/media/18746/file/Education-on-hold-web-0711-1.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021.
- TALJA, Sanna. The domain analytic approach to scholar's information practices. In: FISHER, Karen E.; ERDELEZ, Sanda; MCKECHNIE, Lynne. **Theories of information behavior**. 2. Ed. New Jersey: ASIS&T, 2006. p. 123-127.
- TUOMINEN, Kimmo; TALJA, Sanna; SAVOLAINEN, Reijo. The social constructionist viewpoint on information practices. In: FISHER, Karen E.; ERDELEZ, Sanda; MCKECHNIE, Lynne. **Theories of information behavior**. 2. Ed. New Jersey: ASIS&T, 2006. p. 328-333.
- UNESCO. **Avaliação do desenvolvimento da internet no Brasil: Usando os indicadores de Universalidade da Internet DAAM-X**. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: [https://cetic.br/media/docs/publicacoes/8/20210217115717/avaliacao\\_do\\_desenvolvimento-da-internet-no-brasil.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/8/20210217115717/avaliacao_do_desenvolvimento-da-internet-no-brasil.pdf). Acesso em: 19 abr.

2021.

UNICEF. COVID-19: mais de 97% dos estudantes ainda estão fora das salas de aula na América Latina e no Caribe. 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-mais-de-97-por-cento-dos-estudantes-ainda-estao-fora-das-salas-de-aula-na-america-latina-e-no-caribe>.

Acesso em: 19 abr. 2021.

VALENTE, Jonas. Internautas brasileiros acham que a internet se resume ao Facebook. **CartaCapital**, São Paulo, 24 jan. 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/intervozes/internautas-brasileiros-acham-que-a-internet-se-resume-ao-facebook/>. Acesso em: 30 mar. 2021.

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

Acesso em: 30 mar. 2021.

ZATTAR, Marianna. **Prática informacional em redes no domínio da**

**governança da água**: um estudo sobre o processo de produção do conhecimento. Orientadora: Regina Maria Marteleto. 2017. 159 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em:

[https://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/941/1/Tese\\_Marianna%20Zattar%20-%20vers%C3%A3o%20final%20p%C3%B3s%20defesa.pdf](https://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/941/1/Tese_Marianna%20Zattar%20-%20vers%C3%A3o%20final%20p%C3%B3s%20defesa.pdf). Acesso em: 8 mar. 2021.

ZATTAR, Marianna. Relações entre teorias de aprendizagem e competência em informação. Toulouse: Ed. Cépadues, 2022. Capítulo que será publicado na coleção “Information, Documentation, Communication”, dirigida por Cécile Gardiès.





# **Ecosistema de dados contemporâneo: conexões com as estatísticas oficiais e a cidadania democrática**

Marcia Maria Melo Quintslr<sup>1</sup>

---

## **1. Introdução**

MOTIVA O PRESENTE ESTUDO O FATO DE QUE A COMISSÃO DE ESTATÍSTICAS DAS Nações Unidas (CENU), fórum internacional central na definição de recomendações sobre as estatísticas oficiais, vem pautando, desde sua sessão anual de 2020, a ampliação do papel das agências estatísticas nacionais, inserindo-as na gestão do ecossistema de dados da atualidade, em que são marcantes a explosão da produção e armazenamento de dados, com base em fontes de naturezas privada e pública, além do intensivo uso de algoritmos.

Advoga-se que essa ampliação permitiria potencializar benefícios em relação ao uso estrito das estatísticas oficiais. A percepção é a de que haveria ganho em oportunidade das informações, assim como em granularidade, propiciando retratar situações referentes a recortes territoriais os mais detalhados.

Avançar na compreensão e reflexão sobre este ambiente de dados contemporâneo e de suas possíveis conexões com as estatísticas oficiais é o objetivo aqui almejado, especialmente, considerando os usos de tais estatísticas como suporte ao exercício da cidadania e como fomento às relações democráticas.

Procuram-se, portanto, respostas para três perguntas. O novo ecossistema de dados agrega benefícios ou constrangimentos à clássica produção de estatísticas? Há ganhos concretos na disponibilização inclusiva de informações para o exercício da cidadania? O *big data* e os algoritmos seriam fatores disruptivos para o campo das estatísticas oficiais?

A avaliação crítica dos benefícios apregoados e dos eventuais riscos da proposta de ampliação de funções das agências estatísticas nacionais impõe compreender este ambiente contemporâneo de dados. Registre-se que a terminologia relaciona-

---

<sup>1</sup> Mestra e doutoranda em Ciência da Informação, PPGCI/IBICT-UFRJ e tecnóloga em informações estatísticas, IBGE. E-mail: marciameloq@gmail.com

da é diversificada, aspecto que se vê aqui refletido. Na bibliografia consultada, se a intenção era colocar os dados no centro do debate, utilizaram-se os termos *big data* e revolução de dados. Para olhares mais amplos, que envolviam entrelaçamentos sociais, econômicos e técnicos relacionados ao uso massivo de dados, incluindo a aplicação de algoritmos, identificaram-se expressões genéricas como ecossistema de dados e ambiente de dados.

O conceito de regime de informação, especialmente a partir de Frohmann (1995), e o exame de atores, relações de forças, técnicas, elementos culturais e regulações que o constituem são considerados, para a observação do entorno do ecossistema de dados. As abordagens da sociedade de controle (DELEUZE, 1990) e do capitalismo pós-fordista (MARAZZI, 2009), que induzem à fragmentação das relações e ao individualismo, ao mesmo tempo em que interpenetram exaustiva e permanentemente a totalidade dos espaços da vida, conformam a escrutinização do referido regime. A concentração de dados em mãos de poucas empresas, as chamadas *big tech*, complementam a análise.

Em prosseguimento, as políticas de informação no campo da gestão pública, assim como as inerentes implicações éticas, e a conexão entre o ecossistema de dados e as estatísticas oficiais são abordadas a partir da concepção de governamentalidade, identificada por Michel Foucault (2014) com a liberação da arte de governar. Neste contexto, que inclui a biopolítica, o filósofo aponta as estatísticas como tecnologia de poder (FOUCAULT, 2005).

Adicionalmente, o massivo uso de dados e de algoritmos e seus entrelaçamentos sociais exigiram avançar em direção à governamentalidade algorítmica (ROUVROY; BERNS, 2015), uma atualização conceitual relevante, em que, por similaridade, são o *big data* e os algoritmos que se identificam como tecnologia de poder.

Todos os elementos teóricos anteriormente citados, aliados à análise da factibilidade ética de valores da administração pública em geral, e de códigos de boas práticas das estatísticas oficiais em particular, subsidiaram a análise da exploração documental, referente ao período com início em 2011 e término em 2021, das sessões anuais da CENU, com destaque para os tópicos relacionadas ao ecossistema de dados contemporâneo.

Naquele fórum, o tema surgiu a partir de 2012, iniciando com o debate sobre *big data* e potenciais contribuições com o campo das estatísticas oficiais. Ao final do período estudado, as discussões sobre o ecossistema de dados indicaram a formação de um grupo de especialistas sobre a gestão do ambiente de dados, denominada *data stewardship*, para estudar a ampliação do papel das agências estatísticas nacionais em direção ao ambiente geral de dados da atualidade.

Foi possível concluir que, para as agências estatísticas nacionais, lidar com o ecossistema de dados possui algo de disruptivo, mas também de inescapável, porque este ambiente, como espaço complementar para geração e uso de informações, tem lastro forte nas relações de forças, agentes e regulações identificadas com o regime de informação vigente.

Ao ambiente de dados moldado predominantemente pelo ciclo “dados, que alimentam algoritmos, que geram novos dados, que alimentam algoritmos...” corresponde a governamentalidade algorítmica que propiciou apreender a subtração de subjetividades presente nesse ciclo, correspondendo à aversão ao erro ou à falha e, por similaridade, ao novo, ao inusitado e ao contraditório. Confirmaram-se, portanto, temores expressos na CENU em relação à factibilidade ética de realização de valores da gestão pública e das estatísticas oficiais em prol da democracia no âmbito da *data stewardship*.

Sendo assim, compete às agências estatísticas conhecerem muito bem como se constitui o ecossistema e as implicações do envolvimento na *data stewardship* e investirem na construção de diretrizes e ações protetivas, formadoras de política de acesso inclusivo às informações, quaisquer que sejam as fontes, reforçando a cidadania e a democracia.

## **2. Regime de informação vigente e a informação na gestão pública sob determinações éticas do novo ecossistema de dados**

O conceito de regime de informação instrumentaliza a configuração do contexto e das relações de forças inerentes às políticas de informação, contemplando sujeitos, leis, instituições e suas conexões e propiciando olhar crítico sobre tais políticas, ultrapassando o mero estudo de etapas da gestão (BEZERRA, 2018; GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2012). É adequado, portanto, à análise da aproximação entre as estatísticas oficiais e o ecossistema de dados contemporâneo que toma em conta as condições de viabilidade ética de valores caros ao acesso e uso informacionais inclusivos.

Frohmann (1995) é quem primeiro sugere essa potencialidade do conceito, identificando-o como um caminho para escapar de olhares instrumentais e epistemológicos que não levam em conta relações de poder e riscos subjacentes e estruturantes das políticas de informação. Destaca, inclusive, marcadores de desigualdade presentes em diferentes cenários da vida em sociedade.

O foco em problemas instrumentais e questões epistemológicas relacionadas ao estabelecimento e policiamento de fronteiras entre disciplinas desvia a atenção de questões sobre como o poder é exercido e através das relações sociais mediadas pela informação, como o domínio sobre

a informação é alcançado e mantido por grupos específicos e quão específicas formas de dominação - especialmente de raça, classe, sexo e gênero - estão implicadas no exercício do poder sobre a informação. (FROHMANN, 1995, p.4, tradução própria)

Assim, além da escrutinização do regime vigente, são valorizados aqui aspectos políticos e éticos da informação na gestão pública. São adotadas as noções de governamentalidade, biopolítica e a consideração do entrelaçamento entre política e ética, uma vez que a segunda se realiza na primeira (SCHNEIDER, 2013). Interessa observar se o envolvimento das agências estatísticas na gestão do ecossistema de dados é consistente com boas práticas na produção e acesso à informação pública.

### **2.1. Regime de informação: sociedade de controle, capitalismo, e as *big tech***

A pesquisa sobre dada política de informação, para Frohmann, tenciona responder perguntas exatamente sobre o regime, desenhando sua genealogia ao buscar sua origem ou constituição, como determina relações sociais e como o poder é exercido. Identifica alta complexidade nesta descrição, plena em disputa por diferentes interesses, abarcando tecnologia, leis, regulações e valores culturais. Regime de informação, para ele, corresponde a

[...] qualquer sistema ou rede mais ou menos estável em que as informações fluam através de canais determináveis - de produtores específicos, através de estruturas organizacionais específicas, a consumidores ou usuários específicos (FROHMANN, 1995, p.4, tradução própria)

Ao descrever a sociedade de controle, com inspiração foucaultiana, Deleuze (1990) vai ao encontro de importantes elementos constituintes do regime de informação da contemporaneidade. Delineou a transição da sociedade disciplinar para a coexistência desta com a sociedade de controle, vislumbrada a partir do final da segunda guerra mundial. Diferentemente do que ocorria com a disciplina, destaca que o controle já não é circunscrito a determinados espaços físicos ou institucionais. Ressalta que a necessidade de autodesenvolvimento pessoal é permanente, não se concluindo, como ocorria com os ciclos de educação na sociedade disciplinar. Não há mais a descontinuidade espacial ou temporal antes integrantes da disciplina.

A serpente para se referir à circulação monetária e modulações é metáfora que ilustra o controle que está em toda parte, no endividamento, no volume expressivo de dados circulantes, bem como nas máquinas do tempo presente, “máquinas de

informática e computadores cujo perigo passivo é interferência” (DELEUZE, 1990, p. 223). O autor aponta claras conexões com o sistema capitalista, incluída a manutenção de três quartos da população na pobreza.

A observação das características do capitalismo pós-fordista que é dito também do conhecimento, a partir de Marazzi (2009), aponta produção enxuta, terceirização e fragilidade de vínculos dos trabalhadores com sua ocupação, trabalhador empresário de si mesmo e redução de peso de encargos sociais. Entende também que, na medida em que o mercado é atendido sob medida e em tempo real (*just-in-time*), verifica-se o trabalho em menor volume e “o mercado de trabalho se torna o local da precariedade, da fragmentação, da diferença de classe, de etnia, de sexo, da ausência de direitos universais” (MARAZZI, 2009, p. 42-43). O autor avalia que a tendência global, para o trabalho, permanece em direção à perda de direitos, ao mesmo tempo em que pressiona para o investimento em si mesmo, já destacado por Deleuze.

No modelo de produção pós-fordista cabe aos trabalhadores, e somente a eles, pelo temor da desocupação, arcar com as flutuações econômicas conjunturais. Todos esses fatores somados geram, nas palavras de Marazzi (2009), uma “poupança”, que acarreta concentração de riqueza, com 80% da população ficando mais pobre.

O autor também identifica na transformação do modo de produção “[...] raízes de democracia totalitária, de democracia sem direitos, que se encontra diante de nós como um cenário de todo possível” (MARAZZI, 2009, p. 43). Corroborando que as pessoas, no atendimento customizado, são tidas e estimuladas a se ver como consumidores e não mais como cidadãos. E este ponto é central, pois implica prioridade ao individualismo frente à inserção em sociedade, com busca coletiva de solução dos problemas e da defesa de direitos, bem como diz da relação com a informação, que se esvazia de seu sentido de uso para a promoção do bem comum, uma motivação ao exercício da cidadania.

Ao “ecossistema de dados” que aqui examinamos pode ser atribuído um estágio atualizado das avaliações de Deleuze (1990) e Marazzi (2009), uma vez que ocorre em cenário de extrema precarização do trabalho. E é isso que se vê com o capitalismo de plataforma (SCHOLS, 2018), em que o trabalhador, para além de remunerações baixas, muitas horas de trabalho, arca com riscos trabalhistas e custos para produzir.

Também a concentração da produção e geração de dados encontra-se reconhecidamente nas chamadas *big tech*. Para Dantas (2019), apropriam-se do trabalho não remunerado de usuários da rede internet e alcançam a “velocidade da luz” no tempo de circulação do capital, com a circulação de moeda em forma digital. Tais grandes empresas detêm volume extraordinário de informação e auferem ganhos

financeiros expressivos, superando a potência de pequenos Estados sob esses dois aspectos. O autor identificou que

[...] em 2017, o mercado de plataformas na Internet gerou cerca de US\$ 223,7 bilhões somente em publicidade, excluindo a receita de assinaturas, vendas etc. [...] Em bolsas de valores, o valor de mercado das 20 maiores empresas que controlam estas plataformas impulsionadas por dados atingiu USD 3,8 trilhões em 2017 [...] (DANTAS, 2019, p. 145, tradução da autora).

Diante desse poderio, que inclui o intensivo uso de algoritmos sobre gigantes volumes de dados, algoritmos estes de propriedade das mencionadas empresas, o autor desperta, entre outros aspectos, importante reflexão sobre a dificuldade estatal para regulamentar geração, armazenamento, uso e circulação de dados na Internet. Vale lembrar, também, que parte dos dados do ecossistema de dados, que se propõe conciliar com as funções das agências estatísticas, provêm dessa estrutura das *big tech* e similares.

## **2.2. Informação na gestão pública: governamentalidade, tecnologias de poder e aspectos éticos**

A subseção anterior caracterizou o cenário mais geral, cabendo agora retomar as abordagens da política de informação no âmbito da gestão pública e das estatísticas oficiais.

Considera-se aqui a noção de governamentalidade, como estabelecida por Michel Foucault (2014), associada ao desbloqueio da arte de governar, a partir da expansão da população europeia no século XVII, bem como das expansões monetárias e agrícola.

Naquele contexto de emergência da necessidade de governar a população, as estatísticas, que até então privilegiavam a caracterização das instâncias administrativas e aparatos estatais, passam a ter o papel de retratar regularidades sobre a população: tamanho, mortes, nascimentos, efeitos de epidemia, trabalho e riquezas. Ainda, segundo Foucault (2005), no século XVIII, o controle da população realizado a partir dessas características evolui para a biopolítica, em que as estatísticas se constituem em tecnologia de poder que almeja o controle de multiplicidades populacionais como massa de produção e reprodução e não mais apenas o controle de corpos individualizados, que anteriormente prevalecia.

No entanto, essas noções de governamentalidade e biopolítica não se vinculam às dimensões psíquicas, conforme destacado por Han (2018), não sendo suficiente para se conectar ao capitalismo atual que, como se viu, atua no campo mental, pro-

movendo, por exemplo, o empreendedor de si mesmo e o individualismo. A noção de governamentalidade algorítmica (ROUVROY; BERNS, 2015) ilumina esse questionamento e adicionalmente se conecta à abordagem ética aqui desejada.

Na governamentalidade algorítmica, a descrição da realidade ocorre a partir de algoritmos aplicados a imensos volumes de dados sobre diferentes entes sociais ou sobre a natureza, para a descrição da vida em sociedade, realização de negócios privados e desenho de políticas públicas. É colocada a ideia de que o volume massivo de dados e os algoritmos propiciam compreensão e governo mais aderente ao que de fato ocorre, revelando uma realidade não aprisionada ou cotejada a medidas de tendência central, referenciais das estatísticas tradicionais.

As novas oportunidades de agregação, análise e correlações estatísticas em meio a quantidades massivas de dados (os big data), afastando-nos das perspectivas estatísticas tradicionais do homem médio, parecem permitir “apreender” a “realidade social” como tal, de maneira direta e imanente, numa perspectiva emancipada de toda relação à “média” ou ao “normal” ou, para dizê-lo de outro modo, liberta da “norma”. [...] (ROUVROY; BERNS, 2015, p.37)

Na era do *big data*, os dados são utilizados fora do contexto em que são criados, como combinação algorítmica com outros dados e são, ao mesmo tempo insuspeitos, ademais de reveladores de nuances que as estatísticas oficiais tradicionais não são capazes de mensurar.

Um dado não é mais que um sinal expurgado de toda significação própria – e certamente é por conta disso que nós toleramos deixar esses traços, mas é também o que parece assegurar sua pretensão à mais perfeita objetividade: tão heterogêneos, tão pouco intencionados, tão materiais e tão pouco subjetivos, tais dados não podem mentir! [...] nossos programas são agora capazes de reconhecer as emoções, de transformá-las em dado, de traduzir os movimentos de um rosto, as colorações de uma pele em dado estatístico... (ROUVROY; BERNS, 2015, p. 39)

Os autores destacam que se está diante “de produção de saber [...] a partir de informações não-classificadas e, portanto, perfeitamente heterogêneas, a produção de saber estando automatizada, isto é, solicitando apenas um mínimo de intervenção humana” (ROUVROY; BERNS, 2015, p. 40). É subtraída toda subjetividade, inclusive na formulação de hipóteses que são produzidas a partir dos próprios dados.

Deste modo, sintetizando, designam por governamentalidade algorítmica “um certo tipo de racionalidade (a)normativa ou (a)política que repousa sobre a coleta, agregação e análise automatizada de dados em quantidade massiva de modo a modelizar, antecipar e afetar, por antecipação, os comportamentos possíveis.” (ROUVROY e BERNS, 2015, p.42)

Os autores veem nesse movimento, diretamente correspondente ao ecossistema de dados, uma realidade sobre a qual, reconhecem, é preciso lidar, mas, ao mesmo tempo, alertam que o uso e reuso de algoritmos no tratamento de dados implica retroalimentação permanente e automática que, além de se constituírem em indesejáveis “caixas pretas”, reduzem o espaço para o novo ou para o imprevisto.

Assim, são ilusórias a máxima inclusão e a objetividade protegida de parâmetro médios, que o uso de *big data* e algoritmos promete. A máxima objetividade da automação expurga subjetividade, tornando o ecossistema de dados pouco receptivo à inclusão de diferenças nas modelagens produzidas, não favorecendo, segundo olhar ético de Sanchez Vásquez (2004), viabilizar a máxima inclusão de diferentes perspectivas, por exemplo em agendas estatísticas que resultassem da combinação de estatísticas tradicionais com dados do ecossistema vigente, assegurando voz a variados segmentos representativos da sociedade e às situações não previstas ou novas que necessitassem ser retratadas.

O caso brasileiro é ilustrativo: há lacunas estatísticas reconhecidas, conforme Quintslr (2018), de estatísticas nacionalmente harmonizadas no campo da segurança pública, de estatísticas de uso do tempo, fundamentais para identificar qualidade de vida e aspectos correlatos a gênero, e estatísticas referentes a populações em situação de rua. Seriam esses campos identificados como pendentes num ciclo de automação contínua de geração de dados?

É razoável inferir que demandas identificadas por públicos menos privilegiados socioeconomicamente corram risco de serem mais invisibilizadas, no contexto de subjetivações ausentes anteriormente descrito. Para evitar esse risco são requeridos a concepção e a efetivação de procedimentos protetivos.

### **3. Ecossistema de dados no debate internacional das estatísticas oficiais**

O exame das sessões anuais da CENU desde 2011 até 2021 (NAÇÕES UNIDAS, 2021a) foi realizado sobre os temas ali debatidos ano a ano e identificados com o ecossistema de dados da atualidade.



**Quadro 1: Comissão de Estatística das Nações Unidas, tópicos referentes a novo ambiente de dados abordados nos seminários de sexta e nos fóruns de alto nível - 2011-2021**

Sessão/ Ano	Seminários de sextas	Fóruns de alto nível
43ª/2012	-	Medindo o imensurável: desafiando os limites das Estatísticas Oficiais
44ª/2013	Big Data para política, desenvolvimento e Estatísticas Oficiais	-
45ª/2014	Gerenciando a revolução de dados (data Revolution)	-
46ª/2015	-	Parcerias para capacitação no contexto da Revolução de Dados
47ª/2016	-	Diálogo Rumo ao Fórum Mundial de Dados da ONU
48ª/2017	Dados abertos - agregando valor combinando acesso com privacidade e segurança	Trabalhando juntos para medir o progresso rumos aos ODS.
49ª/2018	A Revolução dos Dados em Ação: Construindo um sistema federado de hubs de dados...	Comunicação de dados e estatísticas: Levantar dados confiáveis ao público, à mídia e aos gestores de políticas
50ª/2019	-	Financiamento para dados e estatísticas
51ª/2020	Pesquisas domiciliares em um ambiente de dados em mudança	Data Stewardship - Uma solução para as Estatísticas Oficiais?
52ª/2021	-	"Data Stewardship" e o papel dos Órgãos Nacionais de Estatísticas no ambiente de dados em mudança

Fonte: Elaboração própria

Foram registrados no quadro 1 os “seminários das sextas” e os “fóruns de alto nível” que antecedem as discussões formais da Comissão e são realizados para divulgar temas emergentes para reflexão pelos participantes, representantes dos países vinculados à Organização das Nações Unidas e de organizações internacionais diversas. Tais temas, dependendo de sua repercussão interna e externa à comunidade estatística internacional, passam a constituir os debates formais em sessões anuais seguintes.

Interessante notar que o seminário “Medindo o imensurável”, realizado em 2012, sinalizava a existência de fenômenos aos quais a mensuração estatística clássica parecia não oferecer respostas. No período analisado, o primeiro debate sobre *big data* surge no seminário de sexta de 2013. Daí em diante as discussões se mantêm ano a ano, com o surgimento do termo revolução de dados nesses debates, culminando, em 2020, com o debate da *data stewardship* (administração de dados, em uma tradução livre que preferi não adotar, mantendo o termo em inglês).

**Quadro 2: Sessões formais da Comissão de Estatística das Nações Unidas, tópicos referentes ao novo ecossistema de dados para discussão e decisão- 2011-2021**

Sessão/Ano	Discussão pela CENU
45 <sup>a</sup> /2014	Big data e a modernização dos sistemas estatísticos.
46 <sup>a</sup> /2015	Dados em apoio à agenda de desenvolvimento pós-2015: (i) [...]; (ii) Questão emergente: a revolução de dados; (iii) Big data; (iv) [...].
47 <sup>a</sup> /2016	Big data para estatísticas oficiais;
48 <sup>a</sup> /2017	Big data para Estatísticas oficiais;
49 <sup>a</sup> /2018	Dados abertos; Big data para estatísticas oficiais.
50 <sup>a</sup> /2019	Dados e indicadores para Agenda 2030 do desenvolvimento sustentável; Dados abertos.
51 <sup>a</sup> /2020	Dados e indicadores para a Agenda 2030 do desenvolvimento sustentável; Big data; Dados abertos.
52 <sup>a</sup> /2021	Dados e indicadores para a Agenda 2030 do desenvolvimento sustentável; Big data.

Fonte: Elaboração própria

Os tópicos relacionados ao novo ecossistema de dados para discussão e tomada de decisão nas reuniões formais da Comissão, no período de 2011 a 2021, estão apresentados no quadro 2. O tema *big data* foi incluído para as deliberações formais em 2014, mantendo-se em pauta desde então, com a perspectiva de complementar as estatísticas oficiais. Na sessão de 2015, o *big data* foi alvo de consideração, como apoio ao monitoramento da agenda para o desenvolvimento pós-2015, mais adiante nomeada como Agenda 2030. Em 2018, 2019 e 2020 a concepção de dados abertos também foi tema de recomendações da CENU.

No seminário de alto nível de 2020, a expressão “*data stewardship*” foi ratificada para se referir à complexa administração de dados, que se impõe ao ecossistema de dados vigente e realizada a reflexão sobre o papel das organizações responsáveis pelas estatísticas oficiais na administração do ambiente de dados para além das estatísticas tradicionais (NAÇÕES UNIDAS, 2020).

Para fomentar o debate, foi apresentada a experiência da Nova Zelândia, onde a *data stewardship* é ancorada em decisão política de altos níveis hierárquicos governamentais. Naquele país, foi atribuído mandato claro para a ampliação das funções do dirigente do órgão estatístico oficial, facilitando o acesso a dados públicos e privados e propiciando sua consolidação, preparação e utilização. O processo iniciado em 2014 ganhou concretude a partir de 2017.

Outros participantes pontuaram aspectos tais como a marcante distinção entre a produção de informações estatísticas e a atuação com dados provenientes de diferentes fontes, inclusive dados privados, tanto no que concerne a aspectos da gestão e éticos, quanto aos elementos técnicos e metodológicos.

Tópicos tais como privacidade, transparência e aspectos éticos em geral e a relação com a sociedade foram referidos, inclusive com destaque para a consistência entre a eventual ampliação de funções e os Princípios Fundamentais das Estatísticas Oficiais (NAÇÕES UNIDAS, 2014).

O requisito de que a produção de informações deva ser resultado de demandas e necessidades da sociedade também foi ressaltada, sugerindo a criação de procedimentos de governança e de participação da sociedade civil na definição de prioridades.

A urgência de que as agências oficiais de estatística se posicionem e se envolvam com a *data stewardship* foi defendida frente à incontestável imposição do novo ecossistema como solução para tópicos da Agenda 2020 não medidos através das estatísticas oficiais, bem como foram destacadas experiências bem-sucedidas no decorrer da pandemia do novo coronavírus.

Ao grupo de especialistas criado em 2021 (NAÇÕES UNIDAS, 2021b) estão dirigidas questões referentes a *data stewardship* a respeito dos seguintes elementos: produção de avanços em relevância, abertura e usabilidade dos dados; relacionamento com produtores de dados fora do setor público/governos; privacidade e confidencialidade sobre dados individuais, incluindo dados públicos e privados; funções mais importantes do *data steward*; funções que podem ser cobertas pelas agências nacionais responsáveis pelas estatísticas oficiais.

Observe-se que a última pergunta denota a presença de diferentes atores para a viabilização da *data stewardship*, reforçando seu caráter de alta exigência de articulações, parcerias e governança.

## 5. Considerações finais

O ecossistema de dados atual, caracterizado como explosão de dados, gerados, circulantes e armazenados, aos quais se aplicam algoritmos que propiciam novos dados, é compatível com a customização da produção no capitalismo pós-fordista, promotor de precarização do trabalho e, por decorrência, de soluções individualistas. É consistente também com as modulações e controles sem interrupções espacial e temporal da sociedade do controle.

Ratifica-se, portanto, como expressão tecnológica da ambiência social e econômica contemporânea, sendo inescapável lidar com tal ecossistema e com sua aproximação das estatísticas oficiais, com a inevitabilidade, portanto, do envolvimento das agências estatísticas nacionais na *data stewardship*. Corroborada, ainda, por situações concretas, em que o uso de *big data* se mostrou benéfico, tais como no contexto de levantamento de dados sobre a pandemia causada pelo novo coronavírus.

Também, a citada compatibilidade com o sistema capitalista, adicionalmente, empresta ao ambiente de dados vigentes elementos como fragmentação, vigilância e individualismo, que confrontam valores caros às estatísticas oficiais.

A análise do novo ambiente de dados moldado predominantemente pelo ciclo “dados, que alimentam algoritmos, que geram novos dados, que alimentam algoritmos...”, com base na governamentalidade algorítmica, apontou que, nesse ciclo, ocorre subtração de subjetividades. Tal ciclo que se pretende superior às estatísticas tradicionais por assegurar máxima objetividade na representação da realidade, escapando de parametrização por medidas de tendência central. No entanto, tal benefício fica em questão, uma vez que seu preço, a mencionada subtração de subjetividade, tornando o ciclo avesso ao erro ou à falha e, por decorrência, ao novo, ao inusitado e ao contraditório. Confirmam-se, portanto, temores expressos na CENU em relação à factibilidade ética de realização de valores da gestão pública e códigos de boas práticas das estatísticas oficiais em prol da cidadania e de relações democráticas.

O constrangimento pode ser maior ainda em países como o Brasil em que, diante dos padrões de desigualdade social vigentes, seria imperativo assegurar, na *data stewardship*, a abertura permanente para novos temas, de modo a atender necessidades por informação, especialmente proveniente de minorias.

Assim, para as agências estatísticas nacionais, o lidar com o ecossistema de dados vigentes tem algo de disruptivo, bem como as coloca diante de um risco à política de informação que se pretenda inclusiva e que, portanto, se alimente de naturais contradições e situações inesperadas que constituem o mundo real.

## 6. Referências

- BEZERRA, A. C. Contribuição da Teoria Crítica aos estudos sobre regime de informação e competência crítica em informação. In: **Anais** do XIX Encontro Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação em Ciência da Informação, Londrina, 2018.
- DANTAS M. The financial logic of Internet Platforms: the turnover time of money and the limit of zero. **TripleC C** 17(1). 132-158. 2019.
- DELEUZE G. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: **Conversações**. Ed. 34. P. 219-240.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Editora Paz & Terra, 2014.
- FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. Martins Fontes, São Paulo, 2005.
- FROHMANN, B. Taking policy beyond information science: applying the actor network theory for connectedness: information, systems, people, organizations. In: ANNUAL CONFERENCE CANADIAN ASSOCIATION

- FOR INFORMATION SCIENCE, 23, 1995, Edmond, Alberta. **Anais...**
- GONZÁLEZ DE GÓMEZ, M.N. Regime de informação: construção de um conceito, **Informação e Sociedade**, v. 22, n. 3, p. 43-60, 2012.
- HAN, B. **Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas formas de poder**. Editora Ayine, 2018.
- MARAZZI, C. **O lugar das meias**. A virada linguística da economia e seus efeitos sobre a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. P. 11-66.
- NAÇÕES UNIDAS. Fundamental Principles of Official Statistics. 2014. Disponível em <<https://unstats.un.org/unsd/dnss/gp/fundprinciples.aspx>>. Acesso em: 21 de fev. 2021.
- NAÇÕES UNIDAS. Vídeo of High Level Fórum on data stewardship. 2020. <https://unstats.un.org/unsd/statcom/51st-session/webcast/>. Acesso em: 21 de fev. 2021.
- NAÇÕES UNIDAS. Statistical Commission past sessions. 2021a. Disponível em <<https://unstats.un.org/unsd/statcom/past-sessions/>>. Acesso em: 21 de fev. 2021.
- NAÇÕES UNIDAS. Data stewardship an the role of National Statistical Offices in the changing data landscape.atdata. 2021b. <https://unstats.un.org/unsd/statcom/52nd-session/side-events/20210210-1M-data-stewardship-and-the-role-of-NSOs-in-the-changing-data-landscape/>. Acesso em: 21 de fev. 2021.
- QUINTSLR, M.M.Q. **Agendas Estatísticas Oficiais: política de informação, poder e (in) visibilidades**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – IBICT-UFRJ/ECO, Rio de Janeiro, 2018.
- ROUVROY A.; BERNS T. Governamentalidade algorítmica e perspectivas de emancipação: o dispar como condição de individuação pela relação? Tradução de Pedro Henrique Andrade. **Revista Eco pós**. Vol. 18, N. 2, 2015, p. 35-56.
- SANCHEZ VÁZQUES, A. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- SCHNEIDER, M. Ética, política e epistemologia: interfaces da informação. In: ALBAGLI, Sarita (Org.) **Fronteiras da Ciência da Informação**. Brasília, DF: Ibict, 2013, p. 57-77.
- SCHOLS, T. Cooperativismo de Plataforma. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2018.



# **“Recuperando” Alfred Schütz para delineamento do julgamento de relevância na Ciência da Informação: análise do 4º nível da competência crítica em informação**

Carla Maria Martellote Viola<sup>1</sup>

---

## **1. Introdução**

A VISÃO DO CONHECIMENTO DO ASSUNTO IMPLICA NO GRAU DE RELEVÂNCIA ATRIBUÍDO no julgamento do usuário criticamente competente em informação. Em vista disso e com a intenção de formalizar um método para compreender as dimensões interrelacionadas do julgamento de relevância do usuário na Recuperação da Informação (RI) – a partir do 4º nível da Competência Crítica em Informação (CCI) – relevância, proposto por Schneider (2019) –, o estudo tem como objetivo analisar as reflexões apresentadas por Alfred Schütz (1970a; 1970b) sobre “os problemas da relevância” em consonância com as noções de relevância no campo da Ciência da Informação (CI) evidenciadas por Saracevic (1975, 2017) e Hjørland (2010) para identificação de graus do julgamento da relevância de assunto para aperfeiçoamento da Recuperação da Informação (RI) realizada por usuários em sistemas de informação.

Como metodologia, adota-se a pesquisa bibliográfica para levantamento dos problemas e das noções de relevância e suas confluências com o grau de julgamento dos usuários em sistemas de informação em razão da CCI. Quanto à natureza, o estudo é exploratório-descritivo, sucedido por abordagem qualitativa dos conceitos e fenômenos investigados.

## **2. Alfred Schütz em reflexões sobre o problema da relevância**

Alfred Schütz (1899-1959), filósofo e sociólogo, nasceu na Áustria e faleceu nos Estados Unidos. Advogado de formação, seguiu carreira em bancos a maior parte de sua vida. Dois meses antes de seu exame final de direito, foi contratado como

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação - IBICT/UFRJ, bolsista CAPES. E-mail: viola.carla@gmail.com.

secretário executivo da *Association of Austrian Middle Banks*. Entre 1921 e 1927, Schütz trabalhou em 37 bancos austríacos e adquiriu um conhecimento geral dos problemas jurídicos, financeiros, econômicos e fiscais da Áustria e dos países da Europa Central. Sua doutrina foi desenvolvida a partir da filosofia fenomenológica de Husserl como base de uma filosofia das ciências sociais, particularmente para a teorização formulada por Max Weber (BARBER, 2004).

No campo da CI, Schütz foi citado por Saracevic (1975) no texto que trata de uma revisão e de uma estrutura para se pensar a noção de relevância. Foi este fato que evidenciou a importância da teoria de Schütz para o julgamento da relevância na RI.

Saracevic ressaltou que:

Schütz se preocupou em tornar possível entender “o que faz o mundo social funcionar”, e o que o torna ao mesmo tempo social e mundial. Ele argumentou que o mundo social (“mundo da vida”) não é simplesmente um caso homogêneo, mas sim articulado ou estratificado em diferentes realidades, sendo a relevância o princípio na raiz da estratificação do “mundo da vida” (SARACEVIC, 1975, p. 322, tradução nossa).

A percepção, no “mundo da vida”, em geral é entendida como um processo simples e passivo, que acontece independentemente do observador. Considera-se, assim, a percepção como algo natural, como uma atitude inata, visto que ocorre em um nível pré-predicativo ou pré-reflexivo.

Contrário à esta visão, Schütz (1970b) desenvolveu uma posição fenomenológica de que as pessoas constituem ativamente suas percepções do mundo. Elas estão sempre estruturando seu campo perceptivo em relação ao tema-horizonte, em que um tema ocupa posição central e os temas relacionados formam um horizonte para que este central predomine.

Assim, vive-se e age-se em várias províncias de experiência e, ao se selecionar uma, isto pode significar que se está fazendo dela uma base, um sistema de referência, a realidade suprema e da qual todas as outras províncias recebem apenas o acento da realidade. Desta forma, tornam-se horizontais, anclares, subordinadas em relação à prevalente. É a predominância de um tema que cria a aparente unificação do conjunto de atividades, e é por isso que qualquer percepção é vivida como tendo um único significado e falsamente tida como um evento simples, homogêneo e passivo, quando, na verdade, é uma organização rica e complexa de componentes heterogêneos a serem interpretados (SCHÜTZ, 1970b).

Para Schütz (1970b), o primeiro passo na percepção é ver algo que requer interpretação. Um objeto deve ser considerado problemático antes mesmo de se come-



çar a descobrir precisamente o que ele é. Em suma, deve se tornar um assunto para a pessoa que lhe atribuir relevância atual tópica. Esta pode ocorrer de duas formas: por imposição ou de forma voluntária. No caso da relevância imposta, um objeto pode ser imposto à pessoa através da aparição inesperada em uma cena, através de uma mudança de objetivos e interesses de outrem, ou, mais geralmente, através de qualquer interrupção ou modificação em uma atividade do cotidiano. A relevância é voluntária quando a pessoa deseja ampliar ou aprofundar o tema predominante, ou quando muda por vontade própria a atenção de um tópico para outro diferente.

Em todas as formas de relevância tópica – imposta ou voluntária –, a pessoa determina se um objeto ou uma situação é ou não um tópico (tema). Ele deve estar interessado por qualquer motivo – imposto ou voluntário – para que se torne relevante como um tópico. Destarte, percebe-se que a relevância tópica imposta não é uma ocorrência mecânica, porque exige a participação da pessoa, incluindo suas expectativas, interesses e atenção (SCHÜTZ, 1970b).

De acordo com Schütz (1970b), uma vez que um objeto se tornou relevante como um tópico, a pessoa deve interpretá-lo para verificar o que ele é, ou seja, o objeto deve se tornar interpretativamente relevante no olhar da pessoa. Esse fato envolve a comparação de características marcantes da percepção da pessoa com coisas e/ou situações experimentadas anteriormente. Nesse caso, a pessoa seleciona – pré-reflexivamente do seu “estoque de conhecimento” – certas categorias conceituais que aparecem com um alto grau de probabilidade, para abranger a percepção de que é um processo de abstração ou classificação em tipos, não receptivo simples e passivo de impressões.

Este processo é complexo na medida em que envolve ir e vir entre a “percepção” e “estoque de conhecimento”; as características da percepção são experimentadas como organizadas em um todo com algumas qualidades predominando sobre outras. O que a pessoa faz é tentar combinar essa percepção organizada com uma de seu “estoque de conhecimento”, identificando-a ou reconhecendo-a (SCHÜTZ, 1970b).

Portanto, na elaboração de uma interpretação, a pessoa leva em consideração todas as informações disponíveis: a percepção ambígua, a configuração e o seu estoque de conhecimento. Se a probabilidade de uma interpretação correta parece suficientemente alta, a pessoa concorda com a suposição interpretativa até que seja provada interpretação contrária. O grau de certeza da precisão da interpretação que satisfaz depende do que a pessoa supõe que o objeto seja. A exigência de grau mais alto de certeza está relacionada com o perigo que o objeto apresenta.

Desta forma, o interesse pelo perceptivo desempenha um papel importante em como se lida com ele. Schütz (1970b) chama isso de “relevância motivacional”, por-

que diz respeito à maneira pela qual o estado de motivação da pessoa é relevante para sua experiência de coisas e situações.

Schütz (1970b) elege três sistemas de relevância que, em verdade, são três aspectos de um único conjunto de fenômenos; ou seja, qualquer um deles pode ser o ponto de partida para colocar os outros dois em jogo. O primeiro, já mencionado, seria a “relevância motivacional”, o segundo, a “relevância temática ou tópica”, e o terceiro, a “relevância interpretativa”.

Assim, o sistema de relevâncias motivacionais (interesses) pode levar a investigar um evento estranho que, assim, leva à constituição de novo sistema de relevâncias temáticas ou tópicas. Por outro lado, uma relevância temática ou tópica recém-criada pode ser o ponto de partida para novos interesses e interpretações, ou seja, um sistema de relevâncias interpretativas (SCHÜTZ, 1970b).

Algumas pessoas se apegam a noções antigas muito depois de outros terem decidido que um tópico parece novo o suficiente para justificar uma nova interpretação. Ou uma mudança no sistema de relevâncias interpretativas – como a introdução de um novo conceito – pode se tornar o ímpeto para a construção de um conjunto de novas relevâncias motivacionais ou tópicas; cada sistema de relevâncias está inextricavelmente ligado aos outros, e todos afetam a percepção.

Saracevic (2017) constata que as categorias de Schütz interagem e explicam que os resultados da ação adotada podem motivar o processo de obtenção de material interpretativo adicional, e as percepções nas relevâncias temáticas também podem ser afetadas nesta interação dinâmica.

Percebe-se, então, que, embora as percepções normalmente pareçam ser simples, dadas, entidades monolíticas, a percepção é, na verdade, uma rica atividade descrita, de tipificação (categorização), seleção, organização, motivação, formulação de hipóteses.

Assim sendo, mesmo ocorrências rotineiras e familiares são entendidas com base nas relevâncias motivacional e interpretativa. Se é a própria pessoa que constitui a percepção do tópico, ela também pode mudá-la. A pessoa pode desenvolver novos interesses (motivações) e conceitos (interpretações) e, ao incorporá-los ao seu estoque de conhecimento já existente, alterar suas suposições sobre objetos ou sobre situações.

Em seu artigo de 1975, Saracevic escreveu que, infelizmente, o pensamento filosófico não fora diretamente reconhecido por nenhum cientista da informação que tratou da relevância, embora trabalhos como o de Schütz poderiam ter fornecido uma estrutura direta para algumas das visões no campo da CI.<sup>2</sup> Contudo, no seu

---

2 Saracevic (1975) menciona que, até a escrita do seu artigo que apresenta fundamentos filosó-

trabalho mais recente sobre relevância, de 2017, Saracevic reconhece que Schütz é citado várias vezes como autor de uma estrutura apropriada para considerar a relevância na CI. E acrescenta que “mesmo quando não há uma citação direta de sua obra, seu ponto de vista se reflete muito em obras sobre manifestações de relevância” (SARACEVIC, 2017, p. 42, tradução nossa).

Com base nas reflexões abordadas sobre os problemas da relevância, segue-se para ponderações a respeito da RI. Mais especificamente, para abordar o julgamento de relevância, para posteriormente agregar, a este corolário, as dimensões da CCI.

### **3. Recuperação da informação e o julgamento de relevância**

Inicialmente, cabe explicar a diferença entre relevância e julgamento de relevância. Embora relacionados, relevância é uma noção, um conceito, e julgamento de relevância é uma ação sobre a noção ou conceito (SARACEVIC, 2017).

Destarte, recuperar a informação em um sistema, independentemente da técnica que se utiliza, e julgar esta informação relevante, é uma ação envolta por princípios e atributos, assim como percepções, emoções, gostos e desgostos que fazem parte da ecologia informacional, cercada por questões éticas, sociais, políticas e econômicas.

Inspirado em Schütz, Saracevic (1975, 2017) sugere que existe um ciclo de interligação e interação de sistema de várias relevâncias em RI. Sistema este que é dinâmico e interdependente de relevâncias. Como noção-chave da CI, a relevância é considerada uma medida da eficácia do contato entre origem e destino em um processo de comunicação.

Essa mensuração que se identifica como julgamento de relevância realizado pelo usuário, no horizonte de um determinado campo temático, encontra não apenas as experiências perceptivas originadas de sua posição espacial no momento da busca, mas também sua situação autobiográfica no momento presente. E esta não apenas é a sedimentação ou resultado de sua história pessoal, mas também de todas as experiências que foram vivenciadas e estão preservadas em sua memória ou estão disponíveis em seu estoque atual de conhecimentos sobre o assunto buscado.

Esses conhecimentos reúnem não somente o que foi experimentado em primeira mão, mas também aquele derivado socialmente, que aponta para as experiências de outros, tanto os contemporâneos quanto os predecessores ao usuário que estruturam seus achados em relação aos seus conhecimentos sobre o assunto.

---

ficos e as ideias utilizadas por Schütz, nada nesse sentido havia sido referenciado, e que, se fosse diferente, alguns argumentos já discutidos sobre relevância por outros autores, poderiam ter sido evitados.

Saracevic (1975) alerta sobre a dificuldade de se estabelecer os critérios de julgamento de que uma informação é ou não relevante, e tal fato se deve aos diversos pontos de vista com os quais se pode olhar a relevância, que é relativa e depende muito do que já se sabe e do que geralmente se conhece. Admitem-se vários aspectos na determinação da relevância da informação perquirida, tais como: o que se pensa que se quer e como se pede; como se entende o que é perguntado e o que se pensa que é realmente perguntado; o que é desejado em contraste com o que é realmente necessário; quem é perguntado, quem está perguntando; qual é a situação; e o que será feito com o que é fornecido.

Na opinião de Cox (1978), que, em sua obra, apresenta uma crítica fenomenológica à teoria da relevância de Schütz, a análise schütziiana sobre o julgamento é valiosa por apresentar um correlato acionário fundamentado nas sínteses de relevância e irrelevância. Nos julgamentos, existem muitos tipos de conexões de relevância que são estabelecidas automaticamente e, à medida que a pessoa se volta para elas, selecionando um tema ou tópico como problemático ou de interesse, ela descobre que o item possui conexões de relevância com outros itens. O julgamento é então baseado nas sínteses de relevância, irrelevância e tipificação.

O julgamento é fundamentado em processos de ação de mediação que geralmente desencadeiam certa atenção aos assuntos julgados antes de realmente a pessoa produzir o próprio julgamento sobre objetos e situações. Na RI, a atribuição de graus no julgamento de relevância em uma busca temática, ou seja, de um assunto determinado, implica que o usuário vai realizar uma atividade espalhada por vários domínios da vida consciente, cada um com sua tensão particular, sua dimensão de tempo e entrosamentos, os quais condensam experiências e conhecimentos adquiridos.

Na síntese dos experimentos sobre julgamentos de relevância apresentada por Saracevic na CI, os documentos e suas representações foram os primeiros a serem tratados como variantes. Algumas conclusões são apresentadas:

- (1) Pode-se esperar com um grau considerável de certeza que os documentos, ou objetos que transmitem informações, sejam as principais variáveis nos julgamentos de relevância
- (2) Embora vários fatores estejam alinhados com os documentos como variáveis, o mais importante desses fatores que afetam o julgamento de relevância parece ser o conteúdo do assunto dos documentos em comparação com o conteúdo do assunto da consulta. **Este achado está relacionado às “relevâncias tópicas” de Schütz,**
- (3) Também se pode esperar que os elementos do estilo afetem os julgamentos de relevância,
- (4) O conteúdo de um assunto altamente específico em um documento parece estimular acordos mais

relevantes, (5) Os julgamentos de relevância para o mesmo artigo podem ser diferentes dos títulos aos textos completos; os títulos devem ser utilizados com considerável ceticismo e (6) Os julgamentos de relevância para o mesmo artigo podem ser um pouco diferentes dos resumos aos textos completos, dependendo do tipo, comprimento, detalhe do resumo, etc. (SARACEVIC, 1975, p. 340, tradução nossa, grifo nosso).

Quanto às pessoas, Saracevic conclui que “**o conhecimento do assunto parece ser o fator mais importante** que afeta o julgamento de relevância no que diz respeito às características humanas. Essa descoberta reforça a importância de se considerar o estoque de conhecimento disponível, ao considerar relevância e pessoas” (SARACEVIC, 1975, p. 341, tradução nossa, grifo nosso).

A partir desta constatação, consideram-se dois tipos de conhecimento que importam aos debates empreendidos na próxima seção, sobre CCI-relevância e pessoas-documentos: (1) o conhecimento dos especialistas sobre determinado assunto ou documento e (2) o conhecimento dos usuários sobre esse mesmo assunto ou documento, a partir de logicismo e derivações epistemológicas.

#### 4. 4º nível da competência crítica em informação - relevância

A CCI é amplamente estudada no Brasil e tratada por autores e autoras no campo da CI desde 2015 (BEZERRA, 2015; BEZERRA, SCHNEIDER, BRISOLA, 2017; BEZERRA SCHNEIDER, SALDANHA, 2019; BEZERRA, BELONI, 2019), contudo, o tema *relevância*, nos meandros que envolvem os debates sobre CCI, foi inicialmente abordado por Schneider (2019) como o 4º nível da CCI, em seu capítulo intitulado “CCI/7: Competência crítica em informação (em 7 níveis) como dispositivo de combate à pós-verdade”, que faz parte do livro *iKRITIKA: Estudos críticos em informação*.

Os sete níveis abordadas por Schneider trazem o ineditismo de apresentar reflexões estruturadas sob a ótica da problematização do “elemento ético informacional subjacente ao fenômeno da pós-verdade, enquanto diagnóstico, e da competência crítica em informação, enquanto horizonte terapêutico”, que aborda a ideia “da relevância na CI como 4º nível da CCI” (SCHNEIDER, 2019, p. 73).

Schneider<sup>3</sup> (2019, p. 74-75) elabora uma tabela na qual estrutura e descreve os 7 níveis da CCI: (1º) concentração, (2º) instrumental, (3º) do gosto, (4º) da relevân-

---

3 Para pesquisa aprofundada sobre CCI/7, recomenda-se ler o citado capítulo de Schneider (2019) no livro *iKRITIKA: Estudos críticos em informação* e artigos citados na bibliografia que abordam temas correlatos aos 7 níveis evidenciados pelo autor.

cia, (5º) da credibilidade, (6º) da ética e (7º) da crítica. Embora o autor<sup>4</sup> mencione em nota de rodapé que o argumento originalmente foi apresentado em 2017 por ele, Anna Brisola e Silva Junior (SCHNEIDER, 2019, p. 75, nota de rodapé), o termo relevância não foi mencionado neste artigo, no qual os autores apresentam a CCI em 6 níveis.

Assim sendo, para fins didáticos, iniciam-se as ponderações sobre o 4º nível – da relevância – com a definição de CCI elaborada por Anna Brisola (2021) em sua tese, sob orientação de Schneider, pela completude epistemológica que o enunciado representa para o campo da CI:

Compreendemos a Competência Crítica em Informação (CCI) como o conjunto de habilidades construídas ao longo da vida, em aprendizado constante, mas que sublinha e afirma a importância do aporte crítico advindo da Teoria Crítica, conforme a formulação de Horkheimer e da Pedagogia Crítica desenvolvida por Paulo Freire. Tal criticidade pode ser entendida como o elemento que diferencia o que é simplesmente disponibilizado, técnico ou ensinado (formal ou informalmente pelos dispositivos técnicos ou aparatos de poder) daquilo que é criticamente apreendido e utilizado pelo indivíduo, emancipando-o, e contribuindo para seu ser no mundo e, portanto, o exercício de sua cidadania, na práxis. Condensando, a CCI é por um lado a formação da consciência das forças que, historicamente, atravessam o mundo e a informação, e, por outro, o esforço emancipatório de uma educação libertadora, nos moldes da Pedagogia Crítica de Paulo Freire, uma educação que se propõe ser mecanismo de mudança social, conseqüentemente, propondo liberdade ao oprimido e ao opressor, propiciando a passagem do pensamento ingênuo para o pensamento epistemológico, forjando o pensamento crítico, a consciência crítica e o comportamento crítico (BRISOLA, 2021, p. 9).

A partir da assertiva de Brisola (2021, p. 9), de que a “CCI é por um lado a formação da consciência das forças que, historicamente, atravessam o mundo e a informação, e, por outro, o esforço emancipatório de uma educação libertadora”, infere-se que certa questão da CCI com a relevância está no usuário da informação reconhecer a força da sua percepção no mundo e no seu esforço em julgar, em

---

4 Schneider (2019) explica que o sétimo nível, idealizado no capítulo do livro *IKRITIKA*, é o primeiro da nova formulação CCI/7 e foi agregado aos seis níveis abordados em 2017.

razão do seu conhecimento adquirido com liberdade, a informação relevante que atenda aos seus interesses ou não.

Acrescenta-se a essa inferência os ensinamentos de Schütz (BARBER, 2004, p. 188-189) que, em um memorando intitulado “*The Well-Informed Citizen*” enviado para o Dr. Harold Lasswell<sup>5</sup>, questiona como uma pessoa desenvolve “*well-formed judgements*”<sup>6</sup>. Nele, o autor coloca a ideia de que o conhecimento dependia de perspectivas parciais – como questões sobre em quem confiar, como avaliar as informações e como fazer julgamentos em face das pressões sociais – e observa que a pessoa devia se esforçar para ver as coisas em termos dos sistemas de relevância de outros.

Com essas premissas, Schütz reconhece que o conhecimento do cidadão bem informado depende de perspectivas parciais sobre confiança e avaliação, da pessoa (fonte) e da informação, de forças sociais de interferência, além da necessidade de que esse cidadão considere os sistemas de relevância dos outros. Portanto, percebe-se, nesta nova avaliação da CCI com a relevância, que o cidadão competente criticamente em informação, em seu julgamento, depende não só do seu próprio conhecimento e de suas forças intrínsecas de querer conhecer, mas também de conhecimentos e forças extrínsecas de outros e de seus sistemas de relevância.

Tais argumentos – em conjunto com os apresentados por Schneider (2019, p. 73) sobre o “4º nível da CCI – da relevância”, entendido como o “questionamento sistemático da relevância da informação e da própria noção de relevância, bem como dos mecanismos e critérios sócio técnicos de atribuição de relevância aos enunciados, aos dados e aos metadados” – suscitam reflexões complementares sobre CCI e relevância.

Para tanto, observam-se os ensinamentos apresentados por Hjørland (2010), que confirmam a consideração apresentada por Saracevic em 1975 de que “a visão do conhecimento do assunto’ [é] a perspectiva de relevância mais importante, fundamental para todas as outras visões de relevância” (HJØRLAND, 2010, p. 232-233, tradução nossa).

Hjørland (2010) defende a visão de relevância com base na teoria pragmática do conhecimento e sugere que esta pode ser interpretada como alternativa da epistemologia positivista, uma com foco na opinião de especialistas, a outra, nas opiniões dos usuários.

5 Harold Lasswell foi um sociólogo cujo trabalho principal discutiu os efeitos da burocracia na democracia (BARBER, 2004).

6 Em tradução livre: “julgamentos bem formados”, que são compreendidos como julgamentos relevantes sobre informações.

A essa constatação, soma-se a necessidade de compreender os graus de julgamento da informação relevante, visando a acurácia motivacional do conhecimento como forma de competência veritativa que permita a avaliação e o desenvolvimento do sujeito crítico em informação.

## 5. Resultados

A partir da diagnose das teorias realizada, elabora-se um método dimensional para mensurar o julgamento de relevância na CCI para avaliação da informação recuperada, apresentando um mapeamento dos sistemas de relevância, das especializações das pessoas, das densidades de relevância, das zonas de competência crítica em informação e da atribuição de graus de julgamento de relevância.

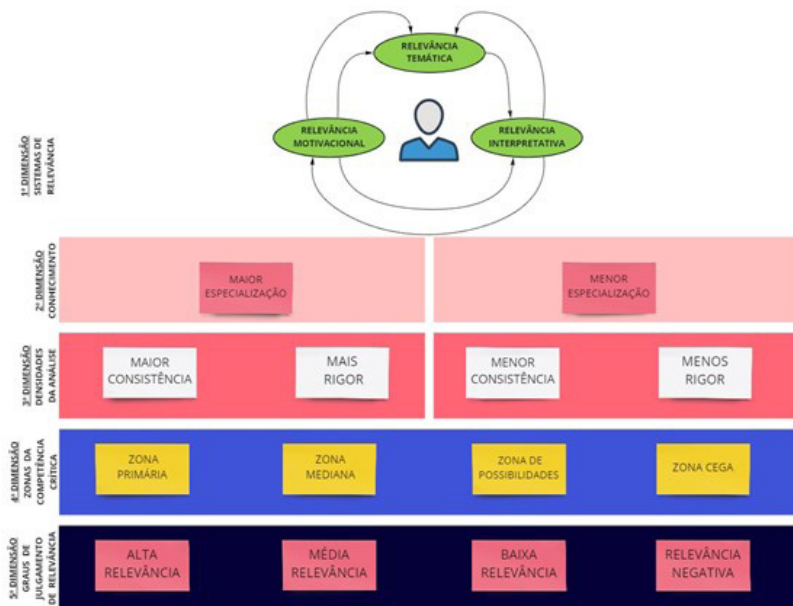
A figura a seguir apresenta, na primeira dimensão, os sistemas de relevância interdependentes, que estruturam a ação de uma pessoa quando em processo de RI: relevâncias temática, motivacional e interpretativa. A relevância temática envolve a percepção da informação, sendo problemática no campo não estruturado de familiaridade. A relevância interpretativa envolve o estoque de conhecimento disponível para apreender o significado da informação que é percebida. E a relevância motivacional refere-se ao curso de ação a ser adotado para encontrar a informação. Os objetivos de tal informação motivam, por sua vez, o processo de obtenção de material interpretativo adicional; a percepção também pode ser afetada nesta interação dinâmica e interdependente.

Na segunda dimensão, são apresentadas as grandezas de especialização do conhecimento das pessoas: maior especialização – um profissional da informação e/ou um especialista no domínio da busca – ou menor especialização – um usuário e/ou um solicitante.

Na terceira dimensão, estão as densidades de análise das informações recuperadas por essas pessoas: quanto maior a sua especialização, maior será a consistência e o rigor na análise das informações recuperadas, e quanto menor a sua especialização, menor será a consistência e o rigor na análise das informações recuperadas.



Figura 1 – As 5 dimensões da CCI para atribuição de grau de relevância de assunto ou documento na RI



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

A quarta dimensão, inspirada nas zonas de atenção seletiva de Schütz (1970a), é um desdobramento da especialização alcançada pelas pessoas que, em razão da sua CCI, têm a possibilidade de transitar com habilidade por quatro zonas de conhecimento para descobertas: reflexiva, interpretação, atribuição de grau de relevância e uso da informação. A zona primária é aquela que abrange o conhecimento parcialmente dominado pela pessoa, podendo este ser mudado e rearranjado por suas buscas de informação. Na zona mediana, existem campos que não estão abertos ao domínio do conhecimento da pessoa, mas estão conectados de forma mediada com as zonas primárias de conhecimento por se saber os caminhos e os meios para buscar a informação desejada. Na terceira zona, encontra-se a informação que momentaneamente não possui nenhuma conexão com os interesses mais imediatos do conhecimento, contudo, considera-se essa informação como possibilidade de uso para conhecimentos futuros. E a quarta e última zona é aquela que a pessoa crê no onde e no como existe uma informação que pode resultar em conhecimento, porém não reconhece um propósito real e efetivo imediato para buscar essa informação, embora essa informação possa ser recuperada por acaso em uma dada pesquisa. A quinta dimensão registra o escalonamento dos graus de julgamento de relevância que uma pessoa pode atribuir à informação recuperada.

Para o conhecimento, é atribuída uma alta relevância à informação essencial encontrada. Média relevância é atribuída à informação preliminar que possibilita, com novas buscas, a encontrabilidade da informação desejada. Baixa relevância é aquela informação que apresenta desdobramentos da informação buscada e que pode ter utilidade para conhecimento futuro. Relevância negativa é aquela informação que não apresenta nenhuma afinidade com o conhecimento buscado.

## 6. Considerações finais

Os escritos de Schütz revelam um desenvolvimento consistente e uma organização do pensamento orientada para a solução de muitos problemas relevantes para a compreensão do conhecimento, não só no mundo da vida cotidiana, mas também no processo da RI e na atribuição de um 4º nível à CCI, como o apresentado por Schneider (2019). Um julgamento da informação mensurado por grau de utilidade e usabilidade se apresenta como uma solução profícua para se avaliar a eficácia das informações recuperadas.

É importante destacar que Schütz identificou lacunas que influenciavam a ação da pessoa-cidadã e que também se adequam às questões debatidas sobre CCI e RI. O autor resumiu as três áreas básicas, nas quais os cidadãos encontraram obstáculos (barreiras à igualdade de oportunidades de agir como os cidadãos deveriam ser capazes de agir).

Tais áreas envolviam: “(1) adquirir informações para fazer julgamentos cívicos responsáveis, (2) obter insights sobre as próprias motivações e (3) ter a chance de tomar decisões ou influenciar outros – a chance [...] de ‘ser ouvido por aqueles que têm de tomar a decisão’” (BARBER, 2004, p. 189).

Essa assertiva de Saracevic (2017, p. 27, tradução nossa) corrobora a conveniência de escalonamento dos julgamentos de relevância levantados por este estudo: “a relevância envolve uma avaliação gradativa da eficácia ou grau de maximização de uma determinada relação, como a avaliação de alguma informação buscada, para uma intenção voltada para um contexto”.

Consequentemente, a elaboração de um método dimensional para mensurar o julgamento de relevância para avaliação da informação na RI, a partir dos fundamentos da CCI e tendo como norte os sistemas de relevância de Schütz e os ensinamentos de Saracevic (1975, 2017), Hjørland (2010) e Schneider (2019), evidencia-se como um caminho próspero no campo da CI.

Sob inspiração dos sistemas de relevância de Schütz, esta pesquisa buscou contribuir para análise das dimensões da relevância na CCI. Contudo, futuros trabalhos são bem-vindos para aprimoramento da atribuição dos graus de relevância pelo sujeito competente criticamente em informação no julgamento de relevância.

## 7. Referências

- BARBER, Michael D. **The participating citizen: a biography of Alfred Schütz.** Albany, NY: State University of New York Press, 2004.
- BEZERRA, Arthur Coelho. Vigilância e filtragem de conteúdo nas redes digitais: desafios para a competência crítica em informação. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO*, 17., 2015, João Pessoa. **Anais Eletrônico** [...]. Paraíba: UFPB, 2015. Disponível em: <http://www.ufpb.br/evento/index.php/enancib2015/enancib2015/paper/view/2716>. Acesso em: 08 jul. 2021.
- BEZERRA, Arthur Coelho; SCHNEIDER, Marco; BRISOLA, Anna. Pensamento reflexivo e gosto informacional: disposições para competência crítica em informação. **Informação e sociedade: estudos.** Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/31114>. Acesso em: 08 jul. 2021.
- BEZERRA, Arthur Coelho; SCHNEIDER, Marco; SALDANHA, Gustavo Silva. Competência crítica em informação como crítica à competência em informação. **Informação e Sociedade: estudos.** Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/47337>. Acesso em: 08 jul. 2021.
- BEZERRA, Arthur Coelho; BELONI, Aneli. Os sentidos da “crítica” nos estudos de competência em informação». **Em Questão.** 25 (2): 208–228, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/82243>. Acesso em: 08 jul. 2021.
- BRISOLA, Anna Cristina. Competência Crítica em Informação como resistência à sociedade da desinformação sob um olhar freiriano: diagnósticos, epistemologia e caminhos ante as distopias informacionais contemporâneas. 2021. 277p. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, 2021.
- BRISOLA, Anna; SCHNEIDER, Marco; SILVA JUNIOR, Jobson Francisco. Competência crítica em informação, ética intercultural da informação e cidadania global na era digital: fundamentos e complementaridades. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO*, 18., 2017, Marília. **Anais Eletrônico** [...]. São Paulo: UNESP, 2017. Disponível em: [http://enancib.marilia.unesp.br/index.php/XVIII\\_ENANCIB/ENANCIB/paper/viewFile/417/805](http://enancib.marilia.unesp.br/index.php/XVIII_ENANCIB/ENANCIB/paper/viewFile/417/805). Acesso em: 08 jul. 2021.
- COX, Ronald R. **Schütz's theory of relevance: a phenomenological critique.** The

Hague, Netherlands: Martinus Nijhoff, 1978.

HJØRLAND, Binger. The foundation of the concept of relevance. **Journal of the American Society for Information Science and Technology**, v. 61, n. 2, p. 217–237, 2010.

SARACEVIC, Tefko. Relevance: a review of and a framework for the thinking on the notion in information science. **Journal of the American Society for Information Science**, v. 26, n. 6, p. 321–343, 1975.

SARACEVIC, Tefko. **The Notion of Relevance in Information Science: everybody knows what relevance is. But, what is it really?** Chapel Hill, University of North Carolina: Morgan & Claypool Publishers, 2017.

SCHNEIDER, Marco. CCI/7: Competência crítica em informação (em 7 níveis) como dispositivo de combate à pós-verdade. *In: iKritika: estudos críticos em informação*. Rio de Janeiro: Garamond, 2019.

SHÜTZ, Alfred. **On Phenomenology and Social Relations: Selected Writings**. Chicago: University of Chicago Press, 1970a.

SHÜTZ, Alfred. **Reflections on the Problem of Relevance**. New Haven: Yale University Press, 1970b.

# Bildung and critical information literacy: notes toward a repair concept

James Elmborg<sup>1</sup>

---

## 1. Introdução

THE WORD “INFORMATION” HAS A LONG HISTORY IN THE ENGLISH LANGUAGE. IT first occurred in print in 1387 in a work called *Polychron*: “Fyve bookes come down from heven for informacioun of mankynde.” The Oxford English Dictionary (OED) provides this definition for its use in this sentence: “The shaping of mind or character; education, training; advice.” The word also had religious connotations. The OED provides this definition: “Divine influence or direction; inspiration. esp. through the Holy Spirit.” The first occurrence of this usage occurs in 1450 in *Life our Lady*: “Crist was., First a prophete by holy informacion.” These origins of the word indicate its use both religious and secular contexts. On one hand it is the “shaping of mind or character.” In that usage, information provides influence through books and instruction. In religious contexts, it meant to be shaped by God through divine inspiration. In both usages, the focus is on the positive inner growth of the individual taking in the information. Information might just as easily be hyphenated as “in-formation” in these uses because it describes the process of shaping and forming the inner self of the human being when information is taken in. Alongside this use of “information,” the word is also used in more contemporary ways as “Knowledge communicated concerning some particular fact, subject, or event; that of which one is apprised or told; intelligence, news.” In 1464, this passage illustrates such a usage: “I haue spoken on-to Catesby and delyuered hym your enformacion.” Only in the early 20<sup>th</sup> century does “information” begin to take on the more modern specific technical meanings we now recognize in the “information age”. The OED gives this definition: “As a mathematically defined quantity divorced from any concept of news or meaning.” The first usage of this kind occurs in 1925 in the *Proceedings of the Cambridge Philosophical Society*: “What we have spoken of as

---

<sup>1</sup> Professor and Director, Library and Information Studies, University of Alabama.

the intrinsic accuracy of an error curve may equally be conceived as the amount of information in a single observation belonging to such a distribution.”

These historical roots have implications for understanding how information functions in our daily lives and our educational systems. Traditionally, educational research has focused on human development. Educational theorists like Jean Piaget studied the way humans grew intellectually and emotionally, and he identified stages of human growth from childhood to maturity. Pedagogical strategies were designed to recognize these stages and to facilitate growth through defined developmental stages toward the ultimate goal of independent selfhood (Huitt, 2003). American educational theorists like John Dewey viewed education from a social and cultural perspective. Dewey’s landmark work, *Democracy and Education*, argued that the character of education needed to fit its society, and that each individual culture needed to prepare its citizens to work and live in their own specific cultural world. A democratic society (like the United States aspired to be) needed an educational system designed to create citizen-subjects who could be fully informed to thrive in that kind of society. Dewey saw education as an ongoing, lifelong process of growth following one’s evolving role in society and the democratic process (Dewey, 1997). Paulo Freire’s *Pedagogy of the Oppressed* took a similar starting point in human development through his work with literacy development in Brazil. He argued that educational systems based on a “banking concept”, in which students are given disconnected bits of knowledge to “bank” for later recall, ignored the important work of encouraging critical consciousness in learners that can allow them to grow to be fully human and shape their own worlds and lives (Freire, 2002). These educational thinkers assume that meaning takes place within the individual person, and that societies have a strong vested interest in using education to shape their citizens toward common goals and aspirations. They approach education as the ongoing process of forming the self as a human project, as lifelong “in-formation.”

## **2. Information, knowledge and the american scene**

The nature and assumptions of education in the United States began to change in the post World War II cold war era when education, especially education in Science, Technology, Engineering, and Math (what we now call STEM) became linked to national power and competitive advantages in the military and space exploration. The American space race was fueled by the desire to compete with the Soviet launch of Sputnik. The United States funded the National Defense Education Act in 1958, which provided funding for education that would help the US to compete with Sputnik by emphasizing education in science and technology. (U.S. Senate, 1957) As part of the push to create competitive technologies, the Defense Advanced Re-

search Projects Agency (DARPA) developed the framework of the Internet as a redundant communication system that could survive battlefield catastrophes to itself while rerouting communications and “healing” itself (Waldrop, 2008). Throughout these historical developments toward competitive knowledge, “information” was increasingly conceived as something powerful that could help accomplish national goals, including military goals, social goals, economic goals, and aspirational goals to inspire patriotic citizens. These changes are on one hand consistent with Dewey’s claim that an American society required an education that produced American citizens. Education in the mid-twentieth century was rooted in patriotism, and education was deemed a powerful tool to create Americans. However, there was also a shift in how citizens were in-formed. In effect, education was no longer about the growth of the individual toward autonomous fully actualized citizenship. Instead, growth was seen as vital for the nation’s competitive sake with an accompanying diminished concern with citizen self-determination and formation of character.

A dramatic shift in the nature of knowledge/information was signaled the mid-1970s. In 1977, Jean François Lyotard wrote *The Postmodern Condition*, which he subtitled “A Report on Knowledge.” This “report” was commissioned by the Canadian Higher Education Commission, and in it Lyotard made several speculative claims about the emergence of a new kind of “postmodern” knowledge, one that involved a significant shift from the earlier focus on “human-centered” learning and toward a more purposeful education intended to more directly leverage information for national advantage. He claimed that traditional ways of knowing had arrived at a crisis in legitimacy as knowledge was increasingly challenged by questions of “performativity” (Lyotard, 1984, p. 48). In other words, the fundamental and central questions for knowledge had begun to shift. The older questions, “What do you know?” and “Is what you know important or interesting?” became displaced by new performative questions, including “How do you know that you know what you claim to know?” and “What useful purpose can your knowledge serve?” (Lyotard, 1984, p. 43). The emergence of these questions signaled an eroded faith in traditional knowledge and served to rework institutional sites of knowledge production like universities, schools (and libraries), leaving them in need of new ways to try to demonstrate their value. The publication of *The Postmodern Condition* responds to the cultural transformation of knowledge from something that is patiently built by each individual over a lifetime of learning (in-formation) toward something that is motivated by economic and military imperatives for entirely different performative purposes.

Lyotard’s *Postmodern Condition* provides a useful lens through which to view the emergence of Information Science and Information Literacy as academic sub-

jects. He describes a new conceptualization of knowledge as no longer something that is contained “inside” a sentient human, something a person “is” or becomes through work or study. In the emerging postmodern world described by Lyotard, information becomes *externalized* as a free-standing, independent and fungible “thing” in itself, therefore susceptible to whatever manipulations or uses it can be put to (Lyotard, 1984, p. 4). With this new shift, information can be isolated objectively apart from people as knowers. Lyotard envisions a world where all knowledge and all information exist fully accessible to everyone, rather than being valuable and rare and earned through hard work and commitment (and privileged access). In modern developed societies, this vision has largely been realized through the Internet, the Google Books project, and the proliferation of online databases that house virtually all publications. Lyotard calls this phenomenon the “state of perfect information” since this entirety of information is equally available to everyone (Lyotard, 1984, p. 67). As problems of access diminish, the most important question for this perfect and public knowledge becomes what to do with it, how to put it to use for some purpose. For Lyotard this problem is related to “performativity”. In a state of perfect information, the problem for information is no longer access. The new problem is usefulness. When all information is available to anyone, access to information is radically democratized, and privileged centers of knowledge (like universities and libraries) lose their power to attract and hold knowledge seekers. In a state of perfect information, knowing something in and of itself loses power. Power moves to those who can make ingenious and useful “moves.”

### **3. Information literacy or in-formation literacy?**

The origin of the concept of Information Literacy is generally attributed to Paul Zurkowski, who coined the term in 1974 while President of the Information Industry Association. Coinciding almost directly with Lyotard’s observations about the changing nature of knowledge, Zurkowski’s advocacy for Information Literacy is noteworthy. In essence, Zurkowski aims to operationalize the new conceptualization of knowledge described by Lyotard. In his position paper advocating for new educational approaches to workplace education, he begins by stating, “Information is not knowledge; it is concepts or ideas which enter a person’s field of perception, are evaluated and assimilated reinforcing or changing the individual’s concept of reality and/or ability to act. As beauty is in the eye of the beholder, so information is in the mind of the user” (Zurkowski, 1974, p. 4). Zurkowski’s separation of information from knowledge is a powerful rhetorical move, one that enables us to deal with information as abstraction and separates it from “in-formation” as in its prior incarnations. He envisions a new information environment which he likens



to a “prism” (Zurkowski, 1974, p. 5). Unlike older models of publication, which tend to be unidirectional (author to publisher to book to reader), the new prismatic model involves multiple channels of information that take multiple paths and can be accessed for various purposes by “information literates.” “Information literates,” in Zurkowski’s conception, are “people trained in the application of information resources to their work.... They have learned techniques and skills for utilizing the wide range of information tools as well as primary sources in molding information solutions to their problems” (Zurkowski, 1974, p. 6).

Zurkowski’s conception of information literacy is important to this discussion for several reasons. First, he locates information “outside” any specific person in the same way described by Lyotard. This shift creates the accessibility of the world of perfect information. The older model, wherein the reader ingests the book, effectively taking it in whole for the purpose of information, is replaced by Zurkowski’s information prism. The whole has been broken into multiple usable parts. This disaggregated information can now be flexibly deployed by people to mold information to their needs and uses. Information literates have been trained to use this multiplicity of sources and tools in their work to solve problems. For Zurkowski, the new information environment is rich with possibilities, but industry faces critical problems because not enough “information literates” exist for its needs. The new information environment develops information workers apart from formal schooling and in particular workplaces where special skills allow them to use information to solve particular problems. While Lyotard takes a stance of philosophical objectivity about the emerging knowledge environment, Zurkowski places this new set of processes into a concrete setting and provides an urgent rationale and justification for information literacy as a new cultural and economic need that responds to the Postmodern moment. Zurkowski and Lyotard both identify an evolution in the information environment. Zurkowski’s argument clarifies the stakes in this transition. Information industries create new information flows, and workers need to be taught to understand and manipulate information for specific outcomes. Zurkowski sees this as so vital that he declares that governmental efforts “should be directed toward establishing a major national program to achieve universal information literacy by 1994,” (Zurkowski, 1974, p. 27) While Lyotard tells us we now must justify our knowledge, Zurkowski explicitly tells us *how* we must justify our knowledge by putting it to work in the new information industries. This confluence of cultural, intellectual, and pedagogical issues comes clearly into focus when we place Lyotard and Zurkowski side-by-side.

In 1981, shortly after Zurkowski’s call that our educational systems be retooled to focus on information literacy, the Association of College and Research

Libraries (ACRL) held a “Think Tank” at the American Library Association (ALA) conference in San Francisco. This conference was specifically designed to address emerging questions about libraries and librarianship in what one participant called the “Information Age.” Clearly, this pre-conference upset longstanding notions of librarianship and the professional roles librarians play in the emerging era. The newly coined phrase “information literacy” focused the discussion, and attendees described the controversy created by one of the major conclusions of the Think Tank group – the obsolescence of reference as core library service and the emergence of a new emphasis on instruction (Stoffle and Bernero, 1987 p. 13). Librarians at the Think Tank knew that their day-to-day work was changing. Zurkowski’s prismatic conception of information was reflected in the library’s daily reality. Librarians had always existed to provide access to information using the arcane tools available for traditional print resources. They performed this function by providing reference services, which meant sitting at a designated desk and waiting for reference questions. This Think Tank demoted reference to a second-level activity “cleaning up” after instruction. In effect, libraries were responding to the call to create Zurkowski’s information literates. Library instruction was strategically re-imagined as the vehicle for training industry’s job-ready problem solvers. Information Literacy Instruction displaced reference as a front-line service to information seekers. Instead, librarians imagined themselves as teachers working with learners to help them develop the skills to take their places in new information-rich workplaces.

For the next twenty years, American libraries were in conflict about this new conceptualization of their work. Traditional reference librarians resisted being seen as second-level information workers “cleaning up” after instruction. ACRL sensed that strong political winds were behind the information industry’s conception of information literacy, and they began to create policies and standards that spoke directly to information literacy as an economic imperative and key to employable students. In 1999, ACRL enshrined its conception of information literacy in the “Information Literacy Competency Standards” (American Library Association, 2000) These standards cemented a definition of information literacy as the “content” of library instruction, and soon librarians across the U.S. were designing programs explicitly to address the Standards. Simultaneously, the newly elected American President, George W. Bush, revolutionized the educational system by tying federal aid to learning measured by the results of standardized test scores. American education effectively became “outcomes based,” which is to say, performativity-based. Learning was evaluated based on its measurability. Outcomes need to be visible and demonstrable. Federal financial support was tied to success.

The Standards themselves were deceptively simple. An information literate individual is able to:

- Determine the extent of information needed
- Access the needed information effectively and efficiently
- Evaluate information and its sources critically and incorporate selected information into one's knowledge base
- Use information effectively to accomplish a specific purpose
- Understand the economic, legal, and social issues surrounding the use of information, and access and use information ethically and legally.

These standards were immediately controversial because of their transactional nature and because of the way they reified learning as a simple four-step formula that separated students from meaningful agency. Information here is clearly “exterior” to the knower and “out there” to be accessed, evaluated and put to use for a “specific purpose.” The In-formation of human subjects is not addressed by the standards. The point of information literacy is to create flexible knowledge workers who could enter the workplace prepared to solve problems with information. The debate over the Standards continued for over a decade before they were finally replaced in 2015 by the *Framework for Information Literacy in Higher Education*.

#### **4. Dwelling in the ruins**

In 1999 Canadian scholar Bill Readings published his influential book, *The University in Ruins*. The book analyzes the transformation from the modern university into the postmodern university along the lines foretold by Lyotard. The book described a historical institution that no longer existed having been completely transformed (Readings would say “ruined”) by new conceptions of knowledge and new metrics of performativity. Readings named the lost university the “university of culture.” In this view, education – especially in the humanities – had always relied on the cultural content of the nation-state to give it meaning and value. Students were taught “knowledge,” but that knowledge had to be understood within the cultural context of the nation. Students took that knowledge into themselves to understand how they related to their own world and culture. Education was the formal process of learning to make that knowledge one's own and to use it to shape an increasingly mature self. In this sense, students were in-formed by their education in the historical sense of that word. They were formed into adult humans with a cultural identity and a purpose to serve. This process was key to a functioning society and a vibrant and strong culture. Once knowledge and knowing became

separated from a national culture, there was nothing left to provide a university education meaning except efficiency and problem-solving as core values. The result is the “ruined” university of the book’s title.

Readings traces the beginnings of the modern university to the creation of the German university under the guidance of Wilhelm Von Humboldt in the late 18<sup>th</sup> century. Humboldt developed the concept of *Bildung* to unify the university’s efforts and to justify the national support for the university as both a creator of knowledge and a creator of “ideal citizens” who would become exemplars of the society (Readings, 1997, p. 122). This university was founded on two principles – the freedom to teach and the freedom to research. In Humboldt’s schema, freedom to learn and think led to the formation of the lasting bonds between the inner self and the outer culture, and research created the knowledge needed by learners and the nation (Readings, 1997, p. 12). All these connected functions contributed toward forming a national identity and culture. Readings does not discuss *Bildung* at length. He uses the concept to focus his analysis of the late 20<sup>th</sup> century transformation of information/knowledge. Ultimately, Readings sees a university that is increasingly committed to “excellence” as measured by performative and measurable outputs. To Readings, *Bildung* stands as a powerful indicator of what was lost in this transformation. The vital but fragile links between national identity, knowledge, students, teachers, and culture itself are all eroded and ultimately destroyed by the university of excellence. Readings aims to find a way to keep those connections alive in the relationships between students and teachers who must “dwell in the ruins” of the postmodern university.

### **5. The scene of *bildung***

*Bildung* is a word with a long history. In the early Christian era in Germany, *Bildung* referred to the “Mundi Dei;” derived from the belief that man was made in God’s image. Early Christian mystics argued that the goal of humanity was to grow as much as possible into the image of God (Alvez, 2019). This growth was understood as an internal process that involved constant reflection on one’s actions and beliefs. *Bildung* became secularized and humanized during the Enlightenment. For Kant, “rational autonomy was a central educational aim and ideal” (Biesta, p. 345). Most importantly for *Bildung*, Kant’s rational autonomy was “an answer to the question about the role of the subject in the emerging civil society ... as a subject who can think for himself ... and also “an answer to the question of what it means to be a civil – can we say democratic? – society, and at the same time provided a programme and legitimation for citizenship education” (Biesta, 2002, p. 345). *Bildung* traces its roots to Kant’s claim that rational and autonomous

subjects are needed for democracy to function. That rational, autonomous subject must be formed and guided. *Bildung* defines a process and philosophical rationale for that creation. The symbiotic relationship between one's inner self and one's social self and cultural self was given shape by *Bildung*. The "in-formed" citizen of *Bildung* becomes a vessel for the cultural values and aspirations of the culture. In the university of Humboldt, the work of *Bildung* becomes an educational goal and therefore a pedagogical problem. The goal of education and cultural identity merge in the concept of *Bildung*. One grows to maturity and into an independent "self" through a lifelong educational process that begins in formal education and then continues for as long as one lives.

As noted by many scholars, *Bildung* is a difficult word to translate. It is not a "thing" but rather a constellation of interrelated concepts. *Bildung* names an intentional focus on forming or building a "self." *Bildung* depends on a social or cultural context in which that "self" is a participant. The concept of *Bildung* holds out a promise of coherence between the inner life of the person and the outer life of the culture. Knowledge is not disembodied in this sense, but is rather embodied in the self and reflected in the life of the people. To understand *Bildung* in its historical sense, one needs to unpack the German sources of the word. Nordenbo notes that

*Bildung* is related to the verb *bilden* and to the verbal noun *Bild*, that is, image" and "the suffix *-ung*... indicates we are dealing *either* with an act, a process or an occurrence ... Applied to *Bildung*, this means we are dealing *either* with an act, a process *or* an occurrence, by which somebody or something becomes an image or with the image that emerges at the end of, or as the result of an act, a process or an occurrence (Nordenbo, 2002, p. 341).

In the educational sense, "it is, therefore, significant that it is not clear whether the person possessing *Bildung* has generated this himself or herself, or whether it is a consequence of somebody or something else" (Nordenbo, 2002, p. 341). *Bildung* has been translated as "formation," "self-formation," "cultivation," "self-cultivation," "self-development," and "cultural process" (Siljander and Sutinen, 2012, p. 2). Indeed, the concept of *Bildung* "has produced a near countless number of *Bildung* ideas, *Bildung*-related analyses, and theoretical cogitations of different types" (Siljander and Sutinen, 2002, p. 2). For our present discussion, the primary question is not one of definition. *Bildung* is an elastic concept that changes with context and time. Our question is whether *Bildung* still retains explanatory power in the current

era. In what remains of this essay, I will argue that *Bildung* still has important value as long as we pay attention to what it can or cannot be reasonably expected to do.

Embedded in the concept of *Bildung* is a concept of the ideal. *Bildung* is intentional growth toward an ideal goal. Thus, in an educational context, *Bildung* refers to an ideal ambition or *telos* (Nordenbo, 2002, p. 343). It is a process or an occurrence that leads to the formation of an image to be attained. This image is intentional, aspirational, and even idealized. The goal of *Bildung* is to guide the individual toward his or her highest, best self who can then participate in the life of the culture as it aspires to be its highest and best culture. The learner actively participates in this process of forming. Siljander and Sutinen provide two related definitions of the term:

- 1) *Bildung* is a creative process in which a person, through his or her own action, shapes and 'develops' himself or herself and his or her cultural environment.
- 2) *Bildung* contains the idea of a person's 'improvement' or 'consummation'; in other words, in the processes of *Bildung*, a person seeks a more advanced form of life. (Siljander & Sutinen, 2002, p. 3-4)

In the twentieth century, the concept of *Bildung* went through various transformations. It became weakened in Germany as concepts of patriotism became linked to nationalism and fascism. Simultaneously, the concepts behind *Bildung* also began to spread as intellectual connections between world spheres began to overlap and inform each other. In the United States, the philosopher John Dewey drew heavily on German philosophy to develop an educational theory related to *Bildung*. In the *Bildung* tradition, Dewey emphasized a pedagogy that linked the idealism of early twentieth century American democracy with the idealistic striving for individual betterment. He called this project "progressive education," and the most clear effort to articulate this philosophy was *Democracy and Education*. Dewey considered *change* the consistent American theme. Consequently, he advocated an approach to education as the forming of ability to evolve and change within the context of the evolving needs of society (Dewey, 1997). Paulo Freire's *Pedagogy of the Oppressed* might likewise be seen as based in *Bildung*. Rather than ingest disembodied and meaningless facts, Freire saw education as the unfolding of the individual self, the internal growing of a critical consciousness that ultimately led to disempowered people discovering their own ability to make their own reality and transform their own world. Through discussion and conversation, teachers and learners jointly construct their worlds by defining and posing problems to be overcome on the way to creating these worlds. Both Dewey and

Freire approach their projects idealistically. They imagine fully actualized selves that individuals strive to become.

## 6. *Bildung* as a repair concept

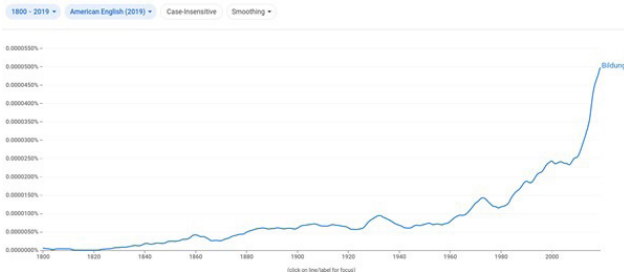
Jennifer Heidt begins her 2019 book on *Bildung*, *Forming Humanity: Redeeming the German Bildung Tradition*, with the following description of *Bildung*:

Once upon a time, we awoke to discover humanity as a task. We were already human, to be sure. But we were not yet fully or perfectly human. We discovered ourselves internally riven, divided, torn by opposing forces. We found ourselves unformed, immature, not yet capable of taking responsibility for ourselves. Nor could we simply await our full humanity, like the ripening of a fruit. No, it was something we had to take into our own hands. We had to become our own parents, our own teachers. At the same time, in taking up the task of forming humanity, we were conscious of participating in something somehow transcendent. And we were keenly aware of the conditioned character of our self-forming agency, of human beings as always already formed formers, inheritors of language and culture and historical memory (Heidt, 2019, p. 1).

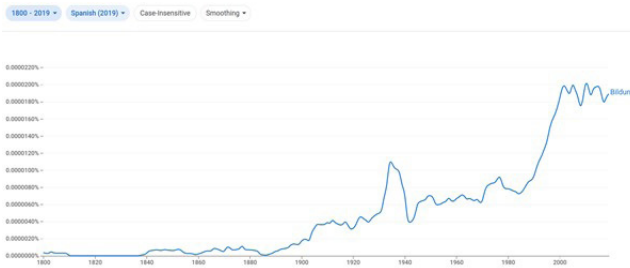
This rich passage captures the striving ambition of *Bildung* toward an idealized concept of “full humanity.” Above all this passage is dominated by the word “form.” *Bildung* as a concept is thus very closely related to the process of “in-forming” at the heart of the word “information.” In *Forming Humanity*, Heidt sets out to “redeem” the *Bildung* tradition, which implies that the concept will not be based on its historical German roots but will rather be re-made in the context of contemporary society and humanity.

Heidt is not alone in this mission. The concept of *Bildung* has undergone a re-birth of sorts since Readings used it in 1999 to explain what he saw as displaced by the new university. Google’s N-grams illustrate a strong resurgence of the term in the literature of most of the languages it tracks. The Google N-Grams below show the occurrence over the past 200 years of the term *Bildung* in English, Spanish, and German (figure 1).

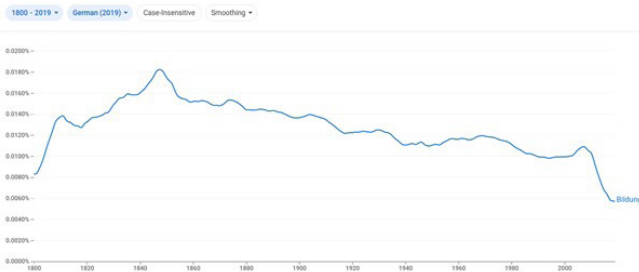
### Frequency of *Bildung* in American English, 1800-present



### Frequency of *Bildung* in Spanish, 1800-present



### Frequency of *Bildung* in German, 1800-present



Interestingly enough, the use of *Bildung* in published German works reached its apex in the early 19<sup>th</sup> century and has declined since. In Spanish and English, the term almost did not exist prior to 2000, but it has spiked to its highest point of historical use since that time. Since then, *Bildung* has been the topic of countless academic books and articles in multiple languages. While it may seem strange that a concept from the late 18<sup>th</sup> century Germany is now central to many academics and scholars of the early global 21<sup>st</sup> century, *Bildung* can be seen as capturing in important ways what our concept of literacy (and consequently learning) has lost



in our transformation to a “knowledge society” in the “information age.” Indeed, *Bildung* as it currently exists can be understood as a “repair concept,” providing an alternative understanding of what it means to be educated, what it means to be literate, and what it means to be human in the postmodern world.

The rising interest in *Bildung* at this point in history can be located in our desire to envision alternative educational models to the current system based on performativity and measurable outcomes. Hu suggests that the renewed interest in *Bildung* is a response to “educational systems globally [that] tend to follow neoliberal principles, and where visibility, commodification, and instrumentalization of knowledge produce a ‘culture of performativity’” (Hu, p. 17). Varkøy suggests that “we should be concerned with [*Bildung*] because it can help resist a worrying tendency toward *instrumentalism* in modern educational politics and pedagogical thinking” (Varkøy, pp. 85-86). Taylor pushes this concept to its logical ends. She notes that “recent years have witnessed concerted policy moves to reconfigure higher education in the UK along neoliberal lines. The contours of current discourses about marketisation in higher education are well known ... tracing how economic instrumentalism and measurement imperatives are conditioning teaching, learning and the student experience in higher education” (Taylor, p. 420). She also notes that current work in the UK is experiencing “considerable pushback against the hold of marketisation” (Taylor, p. 420). All these writers see *Bildung* as a “repair concept.” They agree that we cannot simply go back to the German definitions of *Bildung* in naive belief that we can erase the recent past and return to a golden era. What *Bildung* can do in the current environment is to “offer conceptual sustenance to those who wish to develop educative practices to supplement or contest the privileging of market and economic imperatives in higher education” (Taylor, p. 421). What *Bildung* cannot do is “to deliver truth, ‘real’ meanings, objective yardsticks or emancipation, but what it can achieve is a ‘resistance, refusal, critique and solidarity that makes a philosophical, existential and political difference (Gur-Ze’ev as quoted in Taylor, p. 425). In other words, *Bildung* can be mobilized in our current thinking as a way to validate alternative approaches to education and to explore postmodern challenges to the concept of the self.

*Bildung* is thus conceived among contemporary writers as a way to resist dominant modes of education in the age of late capitalism that focus on information management toward performative goals. Echoing Freire, whose pedagogy depended on “problem posing,” Biesta argues that if we are to find any use in *Bildung* as a modern concept, our first task is to “diagnose” problems in our current world to see whether *Bildung* can address them. The first obvious problem for *Bildung* is the link between nationalism and character formation. In the German tradition (and in

other traditions that draw on *Bildung* like John Dewey's progressive education) the nation-state and its own unique character vitally inform the development of the individual. Since the publication of Lyotard's *Postmodern Condition*, the nation-state has continued to lose its power to define and create coherent citizen subjects. We now live in a global and interconnected world in which a search for a global *Bildung* might seem to lead naturally to the identification of a set of *general* qualities of the ideal global citizen. Biesta argues that "What has been put into question... is the idea that it is possible to see, overview, describe, and conceptualise [our] plurality from a point outside of it" (Biesta, p. 347). As Biesta notes, Kant's view of character based on "rational autonomy" is not a universal value. It is one concept of humanity among others. To overcome this impulse to generalize an idealized humanity, we must embrace a concept of radical difference. With unprecedented global migration due to violence and economic disparity, we need understandings of humanity based on shared value and potential for human growth rather than an intrinsic growth toward an autonomous ideal. If we need to imagine the "ideal" global citizen for the twenty-first century, significant and new framings are necessary to continue the task of repair (Biesta, p. 347).

I have argued elsewhere that we need to move our understanding of culture away from our understanding of individuals and begin to think about culture as something "produced" by the social world. In other words, culture is not "embodied" in the lives of its individual citizens. Culture is produced in the interactions "in between spaces" between people (Elmborg, 2012). Even when people share nationality, language, and genetic code, they are not homogeneous. Whether national or global, culture is "produced" in the interactions between people as they negotiate their differences. In the cases of migration and both literal and figurative border crossings, these differences are more extreme, but still, culture is produced in these "in between" spaces. The identification of these "Third Spaces" can trace its origins to the work of Henri Lefebvre, whose theoretical construction of space suggests that cultural values tend to dominate the creation of space. In other words, different cultures produce different kinds of spaces (Lefebvre, 1991). Some produced spaces are more powerful than others, and less powerful individuals must negotiate entrance into these more powerful spaces. Capitalist spaces are "dominated" by capitalist structures, rules, and understandings that remain largely unspoken. When outsiders to a culture try to function within these dominated spaces, they are recognized as "other" and they need strategies of resistance and negotiation to belong. Mary Louise Pratt identifies these spaces of negotiation as "contact zones" (Pratt, 1991) *Bildung* will not soon return as an idealized *national* identity, but if we seek a *global* ideal, it may lie in the ability to deploy these "arts of the contact

zone” and “in-formation literacy” can be conceived as the ability to navigate the third spaces we produce when we negotiate with each other with all our radical differences.

Another second and related challenge to *Bildung* as repair concept lies in the ways we think about the literate self in a global world. The history of *Bildung* emphasizes the self as a stable and consistent core identity wedded to nationality and kinship. Clearly the history of *Bildung* implies the cultivation of an elite class which has the privilege and opportunity to devote itself to this process of self-forming and in-forming. We need a radically democratic *Bildung* that sees every person as capable of such growth, and we need institutions that can value and encourage that growth. Such a *Bildung* needs to embrace the idea that individuals have endless potential for growth and multiple mutable selves capable of evolving, and even changing in fundamental ways through life. A *Bildung* for the contemporary world cannot guide a linear development of a stable privileged personality. As humans move in the world entering new communities and learning new codes that signify membership in these communities, we need to acknowledge that these skills of mobility are vital to the new global citizen (Elmborg, 2006). Fostering this learning is key to critical information literacy as a means of growing and thriving in a culture of constant change (Taylor, p. 425). To some extent, these new literacies can be seen as related to Zurkowski’s flexible skills used to solve problems. For this reason, Zurkowski’s version of information literacy has relevance and power. However, human literacy is much more than a workplace skill, and current framings of lifelong literacy lack coherence and development. Our radically unequal economic world bequeaths the luxuries of self-forming and in-forming to those who have the luxury to pursue them. This situation is undemocratic, in humane, and unsustainable. The new literacy skills of *Bildung* must focus on *both* the “in-formation” of the individual *and* the workplace of the 21<sup>st</sup> century.

Finally, we need to think more critically about power and its relation to formation of character and identity. Foucault’s work on Power/Knowledge in this context is especially useful, both in terms of how power is exerted on individuals as a form of discipline designed to shape and form their characters and for how individuals can resist external power by employing “technologies of the self.” Foucault defines “technologies of the self,” as personal practices that “permit individuals to effect by their own means or with the help of others a certain number of operations on their own bodies and souls, thoughts, conduct, and way of being, so as to transform themselves in order to attain a certain state of happiness, purity, wisdom, perfection, or immortality” (Foucault, p. 18). This project involves the “hermeneutics of the self,” or ways of reading and interpreting the self. The two primary themes in

this hermeneutics are to “know thyself” and to “take care of the self.” He claims by pursuing traditional notions of rational autonomy, we have overemphasized “knowing ourselves” and not spent enough energy on “taking care of ourselves” (Foucault, p. 22) Foucault’s analysis of the problem of the self begins with language very similar to the problem of Bildung as the individual seeks idealized goals of “happiness, purity, wisdom, perfection, or immortality.” He roots this discussion “in relation to a set of practices in late antiquity. These practices were constituted in Greek as *epimelesthai sautou*, “to take care of yourself”, “the concern with self”, “to be concerned, to take care of yourself” (Foucault, p. 19).

The technologies of the self that Foucault defines relate to what we think of contemporary literacy practices. One is writing about the self. Writing serves as a technology of in-formation because the process of writing in journals, letters, diaries, etc., allows people the opportunity to explain their lives and motives to themselves and others. Through writing about the self, we come to know and understand ourselves (Foucault, p. 29-30). A second theme within the technologies of the self is meditation. Time thinking about ourselves in the world through contemplation and self-examination allows us to bring our thinking in line with our living. Meditation allows us space to ask who we want to be and what steps we might take to become that self (Foucault, p. 32-33). Finally, Foucault counts “listening” as a technology of the self. We must learn to be silent to hear what others have to say. We then take what we hear into ourselves to judge its importance and relevance to our self-care (Foucault, p. 36-37). For these processes to make sense, we need to recognize humans as more than workers and students. We need to see Bildung as a way of understanding humanity as claiming space from institutions that exert power. We need to understand the process of Bildung as creating an internally powerful human who knows how to take care of him/her self. Using these tools of Bildung--writing, listening, meditating--creates opportunity for reflecting on one’s position in the world and the potential for transforming ourselves and the world simultaneously. In our current world, power resides in privileged positions of wealth and education. We need movement toward a democratized world that makes space for individual power, and that recognizes the limits we place on power based on positions of class, gender, wealth, or education. Perhaps most of all, we need institutions that recognize this imperative and create the contexts for this work to be done.

## 7. In conclusion

In *Pedagogy of the Oppressed*, Freire advocates a “problem posing education”. In this model, literacy education begins with and identification by learners of prob-

lems that need to be addressed. Education begins then with an effort by everyone to articulate how they see problems and eventually how individuals can transform themselves in the world to solve problems. This is an idealistic vision consistent with the self-informing process of *Bildung*. The curriculum of the schools cannot be trusted to identify the source of problems for us. As Biesta notes, “if we want to think about the future of *Bildung* we need to take into consideration that in some cases in our (post) modern society the educational system is not or no longer part of the solution but has itself become part of the problem (Biesta, p. 349). Indeed, educational systems have become so compromised by the vision of education as transactional, performative, and measurable that many critical literacy scholars long ago abandoned trying to study schools as sites of true literacy education. How successful can *Bildung* be as a way to repair our broken concept of education and literacy? *Bildung* probably has limited value in and of itself. However, as part of the ongoing, restless striving effort to sustain the project of humanity through a very difficult time, *Bildung* can be seen within the larger project of Critical Information Literacy as a way to keep human-centered values central to the conversation.

For almost fifty years, our notions of literacy and learning have been dominated increasingly by capitalistic structures that define ourselves as workers and our literacies as performative. Historically, our concept learning has embraced a much larger project than simply being employable. Learning has connected humans to higher order questions that see the self as a creation that is made through individual work and care and through creating balance between the self and the world around it. Through German *Bildung*, Freire’s Critical Consciousness, Dewey’s Progressive education, or Foucault’s Technologies of the Self, human beings have historically understood themselves as projects of their own management and responsible for their own lives. This linkage is semantically built into key language we use. Information, *Bildung*, the self, these concepts have semantic origins in the formation and the caring for a self, including the spiritual dimensions of the self. The project of Critical Information Literacy as I understand it is to “repair” the broken ways that “literacy” and “information” have been construed in the age of late capitalism. Education and life are fundamentally about growth and human meaning. Beyond the work we do for money, we also need to “take care” of ourselves, and guide ourselves to be fully actualized and fully human in whatever ways we decide to be. For Critical Information Literacy to matter, it must be fundamentally and constructively engaged in this project of humanization as growth.

## 8. Bibliography

- ALVEZ, ALEXANDRE. The German tradition of self-cultivation (*Bildung*) and its historical meaning. **Educaco & Realidade**. v. 44 n 2. 2019.
- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. **Information literacy competency standards for higher education**. Chicago: American Library Association. 2000. Retrieved May 12, 2021 from [https://alair.ala.org/bitstream/handle/11213/7668/ACRL Information Literacy Competency Standards for Higher Education.pdf](https://alair.ala.org/bitstream/handle/11213/7668/ACRL%20Information%20Literacy%20Competency%20Standards%20for%20Higher%20Education.pdf)
- BIESTA, GERT. *Bildung* and Modernity: The future of *Bildung* in a world of difference. **Studies in Philosophy and Education**. v 21 pp. 343-351. 2002.
- DEWEY, John. **Democracy and Education**. New York: The Free Press, 1997.
- ELMBORG, JAMES. Critical Information Literacy: Implications for instructional practice. **Journal of Academic Librarianship**. v. 32 n. 2. pp. 192-199. 2006.
- ELMBORG, JAMES. Libraries as the spaces between us: Recognizing and valuing the Third Space. **Reference and User Services Quarterly**. v. 50 n. 4. pp. 338-350. 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogy of the Oppressed**. Translated by Myra Bergman Ramos. New York: Continuum. 2002.
- FOUCAULT, MICHEL. **Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault**. Eds. Martin, Luther; Gutman, Huck; Hutton, Patrick. Amerst: University of Massachusetts Press. 1988,
- HERDT, JENNIFER A. **Forming humanity: Redeeming the German Bildung tradition**. Chicago: University of Chicago Press. 2019.
- HU, ADELHEID. The idea of Bildung in the Current Educational Discourse; A Response to Irene Heidt. **L2 Journal**. v, 7 n. 4. pp. 17-19. 2015.
- HUITT, W. & HUMMEL, J. Piaget's theory of cognitive development IN. **Educational Psychology Interactive**. Valdosta, GA: Valdosta State university. 2003.
- LEFEVBRE, HENRI. **The production of space**. Translated by Donald Nicholson-Smith. Malden; Blackwell. 1991.
- LYOTARD, J.F. **The Postmodern condition: A report on knowledge**. Minneapolis: University of Minnesota Press. 1984.
- NORDENBO, SVEN ERIK. *Bildung* and the thinking of Bildung. **Journal of Philosophy and Education**. v. 36, n. 3 pp. 341-352. 2002.
- PRATT, MARY LOUISE. Arts of the Contact Zone. **Profession**, 1991, pp. 33-40.
- READINGS, BILL. **The university in ruins**. Cambridge: Harvard University Press. 1997.
- SILJANDER, PAULLI AND SUTINEN, ARI. Introduction. In **Theories of**

- Bildung and growth; Connections and controversies between continental educational thinking and American pragmatism.** Eds. Siljander, Kivelä, and Sutinen. Rotterdam: Sense, 2012.
- STOFFLE, CARLA AND BERNERO, CHERYL. Bibliographic instruction and Think Tank I: Looking back and the challenge for Think Tank II. in MELLON, CONSTANCE. **Bibliographic Instruction: The Second Generation. Littleton: Libraries Unlimited.** 1987.
- TAYLOR, CAROL A. Is a posthumanist *Bildung* possible? Reclaiming the promise of *Bildung* for contemporary higher education. **Higher Education.** b/ 74 pp. 419-435. 2017.
- UNITED STATES SENATE. **Sputnik Spurs Passage of the National Defense Education Act.** October 4, 1957. Retrieved May 12, 2021 from [https://www.senate.gov/artandhistory/history/minute/Sputnik\\_Spurs\\_Passage\\_of\\_National\\_Defense\\_Education\\_Act.htm](https://www.senate.gov/artandhistory/history/minute/Sputnik_Spurs_Passage_of_National_Defense_Education_Act.htm).
- VARKØY, ØIVIND. The concept of “Bildung.” **Philosophy of Music Education Review.** v.18, n. 1. Pp. 85-96. 2010.
- WALDROP, Mitch. **Darpa and the Internet Revolution.** In. UNITED STATES, DEFENSE ADVANCED RESEARCH PROJECTS AGENCY. **Darpa: 50 years of bridging the gap.** Faricount LLC. 2008.
- ZURKOWSKI, Paul G. **The information service environment relationships and priorities.** Washington D.C.: National Commission on Libraries and Information Science. 1974. Retrieved May 12, 2021 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf>





2

## **ENTREVISTAS**



# Interview with James Elmborg<sup>1</sup>

by Arthur Coelho Bezerra

---

1. First of all, Jim, I'd like you to tell us a little about your academic and social background: how would you describe your experience both as a teacher and as a researcher and how critical literacy, critical pedagogy and critical information literacy got into your head?

**James:** Arthur, before I get to answering questions, I want to thank you for your interest in my work and in CIL in general. It's been a pleasure working with you, and I have enjoyed our exchanges and I appreciate the opportunity to elaborate on these ideas.

I was born in the almost exact center of the United States in a small city in the state of Kansas. My ancestors were Swedish immigrants. My father grew up speaking Swedish at home. Because of the GI bill, which funded higher education for WW II veterans, he was able to go to college, where he excelled in science. He became a

---

<sup>1</sup> James Elmborg retired as Professor Emeritus from the University of Iowa's School of Library and Information Science in 2017, and he is currently Professor and Director of the School of Library and Information Studies at the University of Alabama. He was born in Kansas in 1953 and attended Washburn University (BA, English, 1976), The University of Kansas (MA, English, 1984, Ph.D., English 1995) and Emporia State University, (MLIS, 1996). He taught high school English for ten years and college writing for ten years before becoming an academic librarian. He was Head of Library User Education at Washington State University, Pullman (1996-1998) and Andrew Mellon Librarian for Information Technology at Wofford College and Furman University (1998-2000) before becoming a faculty member in 2000 at Iowa.

He is the author of many publications that explore information literacy as library practice. These include "Teaching at the Desk" (Winner of the ACRL Instruction Sections Publication of the Year, 2003), *Centers for Learning: Libraries and Writing Centers in Collaboration* (Winner of the ACRL Instruction Sections Ilene Rockman Publication of the Year Award, 2007), "Libraries in the Contact Zone: On the Creation of Educational Space" (Winner of the Reference Press Award, 2008), and "Libraries as the Spaces Between Us: Recognizing and Valuing the Third Space" (Winner of the Reference Press Award, 2013). He has presented widely and written extensively on the importance of critical interventions to challenge entrenched library practices.

secondary school science teacher. My mother was also a teacher, and her mother (my grandmother) was a teacher. My wife was a teacher, and her mother was a teacher. I come from a long line of teachers who believed that education was key to living an informed and productive life, and there was never a question about the value of education or whether I would go to college. I took that for granted, and it wasn't until much later that I realized that wasn't true for everyone.

I majored in English literature as an undergraduate, and at age 22, I took my first teaching position teaching writing and literature at a very white, upper-middle class suburban high school in Kansas very much like the one I attended as a student. The school had a "phasing" system that tracked students based on their academic records. The system controlled placement in classes and grades that could be earned. All the phase 5 students (the highest achievers) were Caucasian students from very supportive families like mine. All the phase 1 students (the lowest achievers) were African American. This was a jarring and very troubling situation. I created and taught a course in Minority Literature. In it we read Black writers from the late nineteenth and twentieth centuries. All the phase 1 students took the class, and they were the strongest students in terms of reading and responding to the literature. I could not give these phase 1 students grades better than C-.

I recognize this now as a classic example of systemic racism, but we didn't have that terminology then. Phasing was determined by standardized test scores, which were objective and therefore could not be racist by definition (or so it was assumed). If I could identify the genesis of my interest in critical pedagogy, this was it. There was something grossly unfair about this seemingly objective system. I lacked the tools to confront it or intervene on the students' behalf, and that still bothers me today.

After teaching high school for six years, I started graduate school. I was very eager to learn but academically unsophisticated and did not really know how to navigate graduate school. This was in 1982. Derrida and Deconstruction and Poststructuralism were challenging settled assumptions, which included the literary canon. I loved the literary canon and was there to study it, so my initial reaction to theory was quite hostile. I was at a state university that allowed any graduate of a state high school automatic admission. To earn my tuition, I taught first-year writing. We were taught how to teach Standard American English by "master teachers." We were taught how to explain to students that "good writing" was writing for success. Students who wrote "non standard" English need-

ed to learn standard English to succeed. The open admissions policies raised a “college-readiness” question, and this class was designed to weed out the unprepared. Again, I did not yet have the status or the critical framework to put my concerns into words.

After graduate school, I taught high school for four years and worked in a very diverse urban school. I had many students from racially, economically, and socially diverse backgrounds, and I developed an understanding of myself as a very privileged person, and I made a commitment to do my best to give these students access to my privileges and to not see them as the “disposable youth” that Henry Giroux has described in his work. This was a hard job, but probably the most rewarding time I spent in the public school classroom. After four years in public schools, I made a decision to return to graduate school to work on my Ph.D. We read a lot of theory in graduate school. I read Foucault for the first time there. I gravitated to subaltern studies and literary outsiders. We read a lot about language. All this theory helped explained the situations that I had encountered in public education. I came to the point where I knew my concerns in the world would not be fulfilled by a life as a Professor of English Literature. Then I found the Internet and made the decision to become an academic librarian.

My first job as a librarian was as an instructional coordinator at a major research university in Washington state. I was hired based on my 20+ years teaching writing. I was a liaison to the writing programs and taught students in those programs how to research. Having spent twenty years thinking about language, writing, privilege, and power (especially as it relates to white privilege) I was unprepared for the unreflective nature of educational thinking in the library. This era of library work was dominated by the Information Literacy Competency Standards, a document produced by the American Library Association that was remarkably blind to the issues I had learned to care about through critical rhetorical studies. I began to read more in critical pedagogy. The writing instructors I knew were well steeped that literature. I knew if I wanted to work as a partner with these other teachers, I could not teach research as the unreflective, uncritical, and transactional process described by the Standards.

In 2000, I was offered and I accepted a faculty position teaching in a graduate Library and Information Science program at The University of Iowa. I went with the expressed intention of trying to intervene in the atheoretical, unreflective practices of librarianship. That turned out to be more difficult than I anticipated.

My first publication came two years later with “Teaching at the Desk,” an article that received some attention by exploring reference through the lens of collaborative learning and social constructivism. That was in 2002. In 2004, I went into an intensive reading program to try to mount a coherent response to the ACRL Standards and the deeply rooted resistance to critical theory in librarianship. The New London Group was very influential to me. It seemed logical to treat information literacy using the same critical tools we might use with any other literacy. The result of all that work was a series of publications in 2006 that was widely recognized as staking out new terrain for information literacy and librarianship. These publications included “Critical Information Literacy: Implications for Instructional Practice;” “Libraries and the Contact Zone: On the Creation of Educational Space;” and *Centers for Learning: Librarians and Writing Centers in Collaboration*, (a book co-edited with Sheril Hook).

\* \* \*

2. You are one of the first authors, alongside Troy Swanson and Michelle Simmons, to use the expression “critical information literacy” (CIL) in the title of an academic article, in 2006. Six years later, when you write about the definitions and challenges of CIL, you claim to have two major intentions in adding the word “critical” to the 1970’s term “information literacy”: The first would be to recognize how “critical” it is for us to embrace and develop new practices in order “to move toward less mechanical and more rich and more human-centered understandings”. Secondly, you say you intend to be “critical”, that is, to “criticize” our current practices, largely based on the tendency to treat information literacy as a “noun” or a “thing”. Fifteen years after that first paper on CIL, do you see librarians and educators embracing those two intentions?

**James:** Like anything else, there was a history leading up the naming of “critical information literacy.” LIS scholars in the U.S. had included people like John Budd, who had been using humanistic theory as a lens on libraries for quite some time. My colleague Christine Pawley (whom I taught with at Iowa) had been using critical theory to interrogate library practices, and her article, “Information Literacy: A Contradictory Coupling,” takes a high level and critical look at information literacy and the problems with how ALA had framed it. Allan Luke and Cushla Kapitzke’s 1999 article “Literacies and Libraries: Archives and Cybraries” sent rumbles through academic libraries and showed what astute use of theory could do in service of thinking about professional practices. All of these publications paved the way for CIL, but they were more or less outliers to the mainstream discourse of libraries. That discourse was still dominantly scientific, and publications

like the above were routinely marginalized as “thought pieces,” which suggested there was no methodology, just people writing out of their heads about libraries. I think Critical Information Literacy was a concept whose time had come in 2006. The amount of frustration being generated by the Standards was immense, and librarians were demanding a new lens to understand their work. One major problem was that practicing librarians lacked the time to actually formulate a fully articulated framework like CIL. They could see problems in practice, but no coherent anchor was in place to name those problems, examine the root causes of the problems, and ultimately to intervene with new ways of working. I was in the position to articulate that framework because I had intentionally pursued a job as a full-time academic for the specific purpose of generating that critique. My sense was that if I could write a theoretically rigorous intervention in the literature and articulate a broad vision of how we might look at the profession through a critical lens, then there were librarians who would find new applications for their work throughout the profession based on that perspective. It’s important to understand that at that time, we had a very fundamental mismatch between the educational backgrounds of the huge majority of academic librarians and the way research was defined in the professional literature. Almost all the librarians I’ve known over the years come from humanities backgrounds. These are tremendously smart people with good educations who were not at that point being given an opportunity to contribute to a library scholarship. A great many of these librarians have MA degrees in the humanities in addition to their MLIS degrees that credential them as librarians. They had a solid research foundation. LIS as an academic field, on the other hand, was dominated by social scientists who constructed “studies” and published findings. The gatekeepers of the library literature insisted that library research was restricted to these kinds of social science studies, and they refused to see other approaches as research. These humanities-educated librarians were well equipped to engage in critical interventions into library practice, but they needed an opening, and I wrote “Critical Information: Implications for Instructional Practice” explicitly to provide that opening. In the fifteen years since then, I think Critical Information Literacy has become a vital and important force within librarianship. Library Juice Press has been an important venue that has welcomed and rewarded critical perspectives. Major conferences are organized around social justice themes. Other journals and publishers have evolved and eventually embraced CIL (*College and Research Libraries* and Emerald’s book series *Advances in Librarianship*, for example). A number of practicing librarians quickly emerged as powerful critical voices. These include Heidi Jacobs, Emily Drabinski, Karen Nicholson, Maura Seale, and Maria Accar-

di, who were all part of what I would call the first wave of critical librarianship. There were *many* others. The emergence of CIL in twitter was a major event in making content more accessible in groups like #critlib. I believe critical theory has an important role in our thinking about our institutions. I think CIL librarians are doing important work. It's hard work. It is "critical" in both the ways you describe in your question, both vitally important and critical of professional practice. I think less of the critique is focused on information as a "thing." I personally find that reification interesting, but as a methodological problem, it doesn't gather much attention in the broader CIL discussion. I believe right now CIL is woven into the fabric of academic librarianship continuing to do the important work of challenging the status quo and working to make the profession and the world a better and more fair place. It is very gratifying to me to have played a role in this development.

\* \* \*

3. Since the first publication about CIL in Brazil, in 2015, we have defended the intention of transcending established teaching spaces, such as the school and the library, to problematize the contact with information that is made by individuals in general in the digital environment. Over the past twenty years, digital surveillance tactics and algorithmic mediation of information have been used by governments and companies for political and economic purposes, as we have seen in the scandals involving the extraction of personal data from social media by the NSA and Cambridge Analytica. This increases the need to develop individuals' capacities for critical evaluation and ethical use of information. How do you see the role of CIL in today's infodemic society, especially at this critical moment of disinformation about the covid-19 pandemic?

**James:** I think the distinction between established teaching spaces and non-teaching spaces is a vital and important one. As my early experiences in teaching in public schools taught me, schools are complicit in many of the problems that have plagued our conceptions of literacy, including the standardization of language and the objectifying of literacy skills as testable and measurable. In my own intellectual development, I was heavily influenced by the New London Group and especially by theorists like James Gee. One of the main claims of this group was that literacies were not restricted to schools or formal education. Literacy is an integral aspect of community, and all communities foster their own specific literacies. Literacy is a dynamic part of life, and it exists entirely independently of schooling. One of the main claims of Critical Information Literacy is that school literacies are one type of literacy among many others, but



school literacies are powerful, and mastery of school literacy confers cultural capital and privilege. Schools are therefore contested terrain, and the status quo has power to shape them through public funding and public management. Educational policy determines how schools work, and under neoliberal management in late capitalism, schools are being aggressively managed in anti-critical ways to prioritize the aims of wealth and power. The recent attempts in the U.S. to ban Critical Race Theory from college classrooms is an especially crude example of that kind of policy power controlling what can be said and taught in schools. To put it bluntly, I don't think people in power actually want a critically oriented citizenry, and schools are the place where that conflict between critical educators and educational policy gets played out. This makes CIL in a formal school setting politically charged and messy.

Problems for CIL transcend the school setting. As I write this paragraph, over half of the registered Republican voters in the U.S. believe that the outcome of the 2020 election was fraudulently decided in favor of President Biden. They believe rampant voter fraud stole the election from Donald Trump. A significant percentage of the population believes the coronavirus is a hoax to persuade people to get a shot that will alter their DNA. There is no empirical evidence for these claims. The problem as I see it stems from the lack of an acknowledged public forum where facts can be agreed upon and ideas can be presented and challenged and made part of a national discussion. Part of this problem relates to cynicism on the part of leaders, and a large part is due to our own inability to think with the new forms of media that have evolved. Due in part to social media, we live in micro-bubbles of community, and in these micro-communities we have micro-literacies that reflect micro-belief systems. Information shared in the micro-bubble becomes 'truth.' We still have traditional newspapers and magazines and news programming, of course, but the media landscape is so fragmented that there is no national conversation, and there is no way to simply will that conversation into existence. In brief, there is no shared cultural reality at the present time, and so the identification and pursuit of a shared information literacy is elusive.

I believe we are all coming to understand the powerful role played in society by the tech giants. We can all see that Facebook is complicit in a fundamental breakdown of our understanding of fact-based truth. Google's algorithms track our interests and follow our every step to show us where we shop, eat, and work. This surveillance is justified by advertising that feeds our desires. Twitter has taught

us to think in tweets. Amazon offers cheap goods produced by exploited labor all over the globe. All of these companies operate with our complicity because they feed some need or desire we have. I have a very hard time understanding how these trends can be reversed without a reorganization of these businesses that breaks their current business models, and I'm not sure humans have the will to insist on that approach. We are at a global tipping point for the environment. Strong man leaders rally populist mobs that storm our capitals, and we end up debating whether these events 'really' happened or who those people 'really' were.

For me, CIL holds out promises for critical interventions on all these levels, but we are in a way trapped in our own CIL micro-bubble. In 2006 when I wrote *Critical Information Literacy*, it was intended as an intervention. There were strong dominant forces silencing critical voices, and to create a new kind of utterance was empowering and affirming. I think it is very hard to create such an utterance in the present times. Of course, thinking and talking are our forms of academic action, but thinking and talking also need to translate to impact. For me in the context of the U.S., the American library remains one of the last venues that holds out the promise of being on the people's side. It is the place I know best, hence my own focus on this institution. However, that focus is also a limitation. Outside the walls of the library (virtual walls or physical walls), the world is teeming with the fog of discourses. We have an overabundance of language that obfuscates and delegitimizes itself through its very excess. I think if we can take the long view, it might help us keep our equilibrium, but I think this is a very difficult time for critical discourse, and it may be that way for some time now. The question to me isn't whether CIL should focus on non-school literacies. It should do that, and it should also be interested in school settings. The challenge is to make a difference with either approach.

\* \* \*

4. If we wanted to track down the convergences between your papers on CIL and those of Michelle Simmons, John J. Doherty, Kevin Ketchner, Heidi Jacobs and, more recently, Eamon Tewell, Annie Downey, Lua Gregory and Shana Higgins, we could point out, on one hand, the criticisms of the institutional conventions and norms prescribed by ACRL for the term information literacy and, on the other, the epistemological turn towards Brazilian educator Paulo Freire's critical pedagogy and what you called "theoretical pedagogical praxis".

Firstly, in relation to the old ACRL Standards, you criticize, based on Freire, the banking model that would

serve as the basis for what you see as rhetoric surrounding information literacy (IL), which resonates with the language of productivity, efficiency and utility. Talking about the linear process model of IL, which goes from the needing to the use of information, you affirm, in 2006, that “perhaps not accidentally, Freire equates the common library functions of receiving, filing, collecting, and cataloguing with the banking concept”. In 2012, you add that, “in focusing on information as a tangible ‘thing’, and information literacy as the set of skills for acquiring that ‘thing’, we (perhaps unconsciously) have focused on teaching students to more efficiently ‘bank’ knowledge”. Although the Standards have been replaced by a Framework that recognizes the reflective discovery of information, how do you see, today, the practice of teaching and exercising information literacy in the field of library and information science?

**James:** This is a very interesting question. First off, nearly all the names on your list of writers with convergence around Critical Information Literacy are working librarians. The exception is Michelle Holschuh Simmons, who holds a position as a faculty member in Education. Of the working librarians who are writing about CIL, I think they and I are working from different positions. We share a position as “translators,” though we translate at different levels. These working librarians are very embedded in professional practice, and they are identifying problems in practice that they then explore through critical theory. This is exciting work, and I think it tends to be more focused and practical than any of the work I can do from my position as a professor.

I am not embedded in professional practice, so I can’t draw on the basis in daily experience. I try to occupy a slightly different role. My role is to identify broad areas of critical theory that I can bring to a discussion. I want to offer these perspectives to the community of practicing librarians as “tools for thought” (to borrow a phrase from Howard Rheingold). The original “Critical Information Literacy” article (2006) imported concepts from critical pedagogy into the discussion of information literacy. My job was to do the translation of that work into the challenges facing information literacy, the problems you accurately define in this question. My goal for that article was to provide a sort of comprehensive perspective on issues that might be problematized if we assumed a critical stance, and to provide a set of introductory leading observations that would illustrate how these problems might be approached. I hope it’s clear that the reification of information was the symptom of a much larger problem. I would describe this problem as a problem of methodology, and the willful refusal in the library community to recognize new ways of describing and addressing problems. In other words, we had a problem of methodology, and we were restricted in our inquiry by the restricted methodology allowed into the conversation.

I think today, the problem of methodology has largely receded in the world of professional practice due to the work of those you cite in this question and countless others who have bootstrapped CIL into a viable and important voice in the professional community. Achieving this goal has taken leadership and work and risk-taking, but the explanatory power of CIL has been compelling, and new creative ideas and energy have pushed it into the mainstream. Current interest in social justice is driving a whole new generation of young people into the profession. Critical theory works at this level, so it proves its own value in that way. Methodological purity is much less important in practice than it is in academia.

I do not work in this world of professional practice. My work happens in the context of the world of academic Library and Information Science (LIS). I am a university professor, which has certain affordances and certain limitations. The pressures of methodology are more important in the academic world of LIS. It is more incumbent on me to be methodologically rigorous. I want to take on broader, more abstract questions as they pertain to LIS issues, and I want to introduce ideas into the discourse of LIS. I staked out a lot of positions in Critical Information Literacy. Since 2006, I have been working in new directions that working librarians have not always seen as central to their work, but that have been valuable to me as a developing scholar and to my peers in LIS. My work is time consuming. I do extensive reading and drafting as I work through problems. As an example, I have always been interested in social spaces and how humans use and appropriate spaces for specific uses. I began to explore that in 2012. I came across Henri Lefebvre and *The Production of Space*, a very complex and dense text. I became interested in concepts of Third Space and theories of borderlands and hybridity. Lefebvre's book is heavily Marxist, so it provided useful perspectives on current spatial practices in late capitalist societies. I had to translate these concepts into LIS and apply them to spatial issues in libraries. This entire project took almost two years and resulted in "Libraries as the Spaces Between Us: Recognizing and Valuing the Third Space." I would not expect a working librarian to have time or interest necessarily in writing such an article. For one thing, working librarians have full-time jobs as librarians. My full-time job involves writing articles like this. However, I'm working from an assumption that if these ideas are translated clearly, they will be taken up in the thinking of library practitioners. I see us as partners in this work.

I realize in answering this question that I have strayed far from the original question regarding Freire and his centrality to CIL. To speak to this issue directly,

I would say that Freire's compassion and his focus on human potentiality and the worth of every person speaks to the values that libraries and librarians have espoused for years but have not always been able to use as a basis for practice. The literature of LIS has traditionally been based in discourses of scientific management and efficient operation of facilities. Again, this is a mismatch between the values of the profession and the ways we think about the work of librarians. Freire's work is radically humanistic in ways that provide both a reframing of our work in libraries and a process for reinventing it. *Pedagogy of the Oppressed* provides a bridge between an existing methodology and its epistemic assumptions and a new more appropriate methodology that embraces values we claim to share.

\* \* \*

5. Following the footsteps of Paulo Freire, you defend the development of a "critical consciousness" in students, who thus could take control of their lives and their own learning to become active agents. In this sense, you complement, the real task for libraries in treating information literacy seriously lies not in defining it or describing it, but in developing a critical practice of librarianship - a theoretically informed praxis. Other authors, like many of the ones mentioned before, refer to this idea of praxis relating it to students' engagement, action and protagonism in the educational process - Eamon Tewell, for instance, affirms that "critical information literacy considers in what ways librarians may encourage students to engage with and act upon the power structures underpinning information's production and dissemination". In this sense, how do you see the relationship between theory and practice within the scope of CIL, and in what ways would it be related to the political participation of citizens (including students) in public life of society in general?

**James:** Praxis is central to my own work and to the work of literacy education generally speaking. As an educator who specializes in professional education (i.e. the education of those who will assume professional roles and practices), the question of praxis is double-edged. As a critical educator, I have my own theoretically informed praxis. I need to guide my students to develop a critical consciousness and to identify problems in the world and take responsibility for transforming them from their eventual professional positions. This view of professional education was articulated well by Donald Schön in his work on reflective practitioners. One of Schön's central concepts was that professional education had been historically approached through a techno-managerial lens. From this perspective, problems in practice are identified by researchers who position themselves "outside and above" problems to be solved. Researchers use

their privileged vantage point to isolate problems and look for technical solutions, which they then solve and deliver to those in practice for implementation. The job of the researcher is to stay “pure” in terms of research methodology and not get mired in tangential variables. By pursuing research in this way, researchers stay above the fray as detached experts. When these researchers teach in professional schools, they present these solutions to problems to students to “bank” for future use in their professional toolkits. The connection between the research method, its translation to pedagogy, and to the apprentice professional results in a classic example of Freire’s banking education, and inherent in this approach to practice is the challenge of working within educational structures. The banking method is hard coded into American education. Students are required to come to “work” and be in attendance for set times. They are required to produce work products that receive grades. Ultimately, no matter how much I try to disown the power that comes from teaching, my job ultimately demands that I own it.

Schön argued that while researchers were able to cleanly identify problems from their vantage point, for practicing professionals the work offers no privileged vantage point and more resembles working in a swamp of interconnected problems. Informed by a Freireian view of critical pedagogy, I see my job as trying to understand the swamp as much as I can. My work is enriched by practitioners who are fully immersed in the swamp, and as an educator, I try to help my students learn to navigate the swamp by asking questions and encouraging them to ask questions about how things “should” be, both in the world and in the swamp of professional practice. Freire advocates a “problem posing” education and the pedagogy he advocates puts the problem posing in the hands of each person. In this way, people transform the world by understanding the distance between how things are and how they should be. As the question suggests, after Foucault we are all very aware of power and how power is built into the categories and standards of the world and into the institutions that shape our societies. This perspective informs much of the work of academic CIL. Over time, I have become less able to focus on problems of library practice since I am not actually living in the swamp as practitioners are. Consequently, I have moved to think more socio-culturally about Critical Information Literacy. My most recent work (like “Libraries as the Spaces between Us”) focuses less on libraries and more on the world of people as they navigate public spaces.

We live in a problematic, fraught world. The majority of people seem to feel powerless in the face of problems. The challenge for critical educators in terms of

praxis seems to me a pedagogical one. What is our relationship to other people? What justifies our intervention in their lives? What power comes with this desire to intervene, and can it be “disowned” in any meaningful way, or should it be? These are the questions I was grappling with when I wrote those words--“the real task for libraries in treating information literacy seriously lies not in defining it or describing it, but in developing a critical practice of librarianship – a theoretically informed praxis.” In other words, how do we be “with” each other together and ask questions on equal footing? For professionals working in institutional settings, this is a tremendously challenging question.

\* \* \*

6. In the English-language edition that celebrates 30 years of Freire’s *Pedagogy of the Oppressed*, Donaldo Macedo tells in the introduction that a colleague once asked him angrily: “Why do you and Paulo insist on using Marxist jargon? Many readers who may enjoy reading Paulo may be put off by the jargon”. Macedo argues that one of the strong reasons for what he sees as a “misinterpretation of Freire’s philosophical and revolutionary pedagogical proposals” lies in the “disarticulation of Freire’s thinking from his enormous debt to a philosophical tradition that included Marx, Gramsci, Hegel, and Sartre among others”.

Bearing this in mind, it is curious to see how the work and influence of Marx and Engels on Freire’s thinking is absent from the theoretical and epistemological debates around critical information literacy in North America. Although there are occasional exceptions, such as your own recognition that “Freire’s pedagogy also derives from his Christian perspective, which drove his concern for the poor and which he coupled with a Marxist philosophy of class and power”, there is no mention of the fact that Freire’s notion of praxis, so valuable to CIL studies, is borrowed from the classic *Theses on Feuerbach* written by Marx in 1845, which state that “circumstances are changed by men and that it is essential to educate the educator himself”, and also that “the coincidence of the changing of circumstances and of human activity or self-changing can be conceived and rationally understood only as revolutionary practice (*revolutionäre Praxis*)”.

We know that even the German philosophers at the so-called Frankfurt School avoided talking about Marx when they were refugees in the United States during the second World War, preferring the use of the expression “critical theory” – which, nevertheless, was harvested on the same soil of Marxist historical materialism. With all the historical transformations and world crises experienced since the proposition of Frankfurt’s critical theory in the 1930’s, what do you think would be the reasons for the Marxist critical fortune to remain invisible in CIL studies, which seem to share the same philosophical and ethical-political principles of historical materialism?

**James:** You are absolutely correct both in recognizing that Marx has largely been

excluded from the applied critical discussion in the U.S and that the discussion is less coherent and on point than it could be because of this exclusion. I could try to respond to this question as a theoretical problem, but I think this situation is more related to a pragmatic rhetorical decision by writers and their relationship to audience and effect. Also, this exclusion is exacerbated by the nature of higher education in the U.S. I will take each of these observations in turn.

First, to put it bluntly, Marx is radioactive in the culture of the United States. John Lennon famously sang the words: “If you go carrying pictures of Chairman Mao, You ain’t going to make it with anyone anyhow.” For fifty years, the U.S. was locked in cold war with communism. For that time, American attitudes toward Marx and Marxism were conflated into a propaganda framework that proposed that capitalism and democracy were intimately and productively linked in the American character and that individual liberty was threatened by the collectivity and “welfare” state of Marxism/Communism. To bring Marx directly to bear on the discussion of Critical Pedagogy generally and Critical Information Literacy specifically results in an immediate rejection of the position among a very large percentage of the audience, particularly those who oversee it or fund it. This is especially true in the large rural areas of the country where rugged individualism and self-sufficiency is baked into the cultural identity. As older generations die off, the cold war mentality fades, and today many public figures in the U.S. are willing to declare themselves Marxists or at least that they have been influenced by Marx. In the recent U.S. elections, candidate Bernie Sanders declared himself a Democratic Socialist and openly advocated for socialist policies. This declaration split the support and probably cost him the nomination. That he was able to come as close as he did to nomination is a sign of how much has changed but also how much has not.

For those of us working in the academy where academic freedom is guaranteed and theory is supposed to flourish we are allowed to think “dangerous thoughts,” but we are strongly discouraged from taking “dangerous action.” In other words, Marx is an allowable subject of study. We can read Marx, and we can study Marxism, but when we begin to participate in the wider culture of the community based on these ideas, we confront the resistance to Marxism and the fear of it. This means, generally speaking that Marx finds a ready place in the scholarship of pure disciplines like Philosophy, Political Science, and Economics. Marx is much more problematic in applied fields like Social Work, Education, and Library Science where we train people to go out and work with the public in active and positioned ways.



So, the choice is a pragmatic one for applied scholars. We can read Paulo Freire, but it's best to tread carefully around his debt to Marx. We can read Henri Lefebvre and describe a "radical" Third Space based on his thinking, but it's best to ignore his purely Marxist arguments, which to my mind disconnects both Freire and Lefebvre (and many others) from the traditions that would allow for a more comprehensive critique. The more we want to be purely theoretically Marxist, the more open we can be in our scholarship. The more we want to put our scholarship to use in the world around us, the more wary we have to be about our open debt to Marx. From the perspective of a public educator teaching young people in elementary and secondary schools, public espousal of Marxist ideas in the classroom will very likely lead to disciplinary action and eventual loss of employment. This situation has too many ironies to explore here, and I acknowledge and agree with your point that leaving Marx out of the discussion has meant un-linking Critical Pedagogy from its intellectual coherence, a situation that needs to be more honestly and directly addressed.

I will add one other observation to this main one. The world of academic Marxism is a tough place. Marx was such a voluminous and complex thinker, and his commentators and adherents have been prolific as well. It is extremely difficult to become an "expert" in Marx. Issues and debates within this community are intense, tightly focused, and can be highly contentious. To come at Marx without a thorough sense of his entire body of work risks attacks and accusations about one's credentials or preparation to enter the discussion. The question becomes, "who is allowed to speak about Marx in the academy and who decides?" Marx is policed by patriots from the outside and academic purists from the inside. To participate in the life-world from a Marxist or socialist perspective seems increasingly relatively unproblematic in today's world. To make Marx or Marxism a defining characteristic of one's scholarship means spending a career in that arena, and for someone interested in making real social change in real people's lives, this path may be prohibitive.

Douglas Kellner's 1990 article "Critical Theory and the Crisis of Social Theory" is very interesting reading for this question, and my response draws on Kellner's points as well as my own lived experience navigating around it in the academy.

\* \* \*

7. Finally, your perception that teaching writing can be “a sometimes coercive activity that involves almost literally forcing students into linguistic constructions (and by extension, ways of thinking) that would make them sound ‘normal’, which is to say ‘white’ and ‘middle-class’”, reveals a concern with the consciousness of the role of economic and racial conditions (and, I believe you would agree to add, gender and sexual orientation) in the distribution of power, hoping that such awareness turns into a real engagement with the structures that promote such inequalities. Being immersed in an information regime dominated by rich white men that have the power to manipulate behaviors and political choices through the surveillance of personal data and the micro-targeting of information, in addition to contributing to the deepening of inequalities and forms of prejudice, which would be, in your opinion, the possibilities of action that can be developed from and beyond the consciousness of individuals, which nowadays resemble the army of Brancalione fighting the plague of the post-truth?

**James:** I see you have saved the most difficult question for the last (insert smiley emoji here).

As I look back on the questions and my responses, a number of themes stand out. First, the world is structured in such a way as to serve the interests of power, a “regime dominated by rich white men,” as you say. These men control the systems that we use to govern ourselves by building or purchasing the system that reflects their world view and their goals. Because the systems are designed for them, the systems are inherently racist, sexist, homophobic, and xenophobic. They are also quite powerful and they move and adapt quickly. We are indeed overpowered by these systems and it feels impossible sometimes to fight them. Increasingly, young people are the ones who can and will point out the inequities and fight the battles. It seems to have always been this way. As part of my work in Library Studies, I have been active in Digital Humanities as well as CIL. I directed a Digital Humanities certificate at my last institution and was part of a grant management team that convened a summit to discuss new trends in Digital Humanities. At that summit, several people talked about the convergence of Digital Humanities and Social Justice. At the closing panel, I asked our distinguished guest speakers to comment specifically on this connection. One professor made a comment I found interesting and relevant to this question. She said that she is not an activist, she is an academic. While she might be on the side of social justice, her work is in teaching and writing about ideas, not taking to the streets (or social media) to demand change. This idea resonated with me because while my values align with the activists, I am by nature an introvert who does his best work in isolation writing and thinking. I have to focus on the difference I can make within the world I inhabit.

I am personally most effective, I think, when I stay within my zone of capable action. I have been teaching for forty-five years (1976-2021) as of this writing. I have evolved immensely as a person during this time, and I have increasingly maintained a focus on social justice and the care of individual students over my academic career. Thousands of students have been in my classes at one point or another, and I hope my impact on them has been positive and that they have been educated to work in their own ways to make the world better and more fair. This is what I can do and what others who share my social and professional position can do. I do not think there is an end or resolution to this social struggle. It will go on for as long as we are able to imagine a better world and to strive toward it. I think the most we can do as individuals is be awake and aware and to be on the right side of this cause. We are in the midst of social upheaval and fundamental realignment. History is the story of these realignments.

My chosen area of work is the library. As an American institution, the library is committed to social equity and access to information, and I think it's through these institutions that we might make a space for Critical Information Literacy to grow and mature. I agree that sometimes this doesn't seem like enough. The rich white men are formidable, nimble, and well funded, and they are very effective at what they do. They seem to have always been that way. There has always been resistance, too, and idealism and people willing to stand up for each other and for their vision of a better world. I think we all have to keep talking, keep teaching and learning, and keep imagining that better world in our own zones of capable action.

## References

- BEZERRA, A. C. Vigilância e filtragem de conteúdo nas redes digitais: desafios para a competência crítica em informação. In: Anais do XVI ENANCIB - Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação. João Pessoa: ANCIB, 2015.
- ELMBORG, J. Critical information literacy: Implications for instructional practice. **The journal of academic librarianship**, v. 32, n. 2, p. 192-199, 2006.
- ELMBORG, J. Critical information literacy: Definitions and challenges. In: WILKINSON, C. W.; BRUCH, C. (orgs). **Transforming information literacy programs: Intersecting frontiers of self, library culture, and campus community**. Chicago, IL: Association of College and Research Libraries, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed** (translated by Myra Bergman Ramos; introduction by Donaldo Macedo, 30th anniversary ed). New York: The Continuum International Publishing Group Inc, 2005

- MARX, K. Theses on Feuerbach. In: ENGELS, F. **Ludwig Feuerbach and the End of Classical German Philosophy**. Foreign Languages Press, Peking, 1976, pp. 61-65.
- TEWELL, E. A decade of critical information literacy: A review of the literature. **Communications in Information Literacy**, 2015, 9 (1), pp. 24-43.

# Interview with Michelle Holschuh Simmons<sup>1</sup>

by Ana Lúcia Alexandre Borges and Arthur Coelho Bezerra

---

1. Michelle, you are one of the first authors, alongside Troy Swanson and James Elmborg, to use the expression “critical information literacy” (CIL) in the title of an academic article, in 2005. The paper was called “Librarians as Disciplinary Discourse Mediators: Using Genre Theory to Move Toward Critical Information Literacy”. How would you describe your experience both as a teacher and as a researcher and how the idea of a critical information literacy got into your head?

**Michelle:** My experiences as a student, as a librarian, and as a teacher all influenced my conception of critical information literacy. My undergraduate and graduate studies in literature combined with my graduate studies in literacy studies provided me foundational knowledge in critical theory. My experience with critical theory studies helped me to problematize the standard notion of information as being static and apolitical. At the time that I was writing the article, I was working on my Ph.D. in Language, Literacy, and Culture at the University of Iowa, and I was employed an academic librarian at Cornell College, a small liberal arts college. My work at Cornell focused on information literacy

---

<sup>1</sup> Michelle Holschuh Simmons has been involved in education her entire professional career. Starting her career as a high school English teacher, Simmons then became an academic librarian at Cornell College in Mount Vernon, Iowa (USA). For the subsequent eight years, she taught aspiring information professionals in the School of Information at San Jose State University in San Jose, California (USA). She currently is an associate professor in the Educational Studies Department at Monmouth College in Monmouth, Illinois (USA), where she teaches students who are preparing to become K-12 teachers. She holds a Bachelor of Arts degree from the College of St. Benedict in St. Joseph, Minnesota (USA), a Master of Arts in Teaching in English from Minnesota State University in Mankato, Minnesota (USA), a Master of Arts degree in Library and Information Science from the University of Iowa in Iowa City, Iowa (USA), and a Ph.D. in Language, Literacy, and Culture from the University of Iowa in Iowa City, Iowa (USA). She has published and presented in the areas of information literacy, threshold concepts, content-area literacy, and technology and education. Her article “Librarians as disciplinary discourse mediators: Using genre theory to move toward critical Information literacy” published in *portal: Libraries and the Academy*, was awarded the Ilene F. Rockman Instruction Publication of the Year in 2005.

instruction, and I was thinking deeply about the applicability of critical theory to the ACRL Standards as I worked with my own students. Additionally, Dr. Jim Elmborg was on the faculty at the University of Iowa in the School of Library and Information Science, and he and I shared many conversations about the intersection of critical theory and information literacy. All of these experiences led me to make the connection between critical theory and information literacy, resulting in the concept of critical information literacy.

\* \* \*

2. In the 2005 article, you mentioned that “critical information literacy is a deliberate movement to extend information literacy further than the acquisition of the research skills of finding and evaluating information”, and that it reframes conventional notions of text, knowledge, and authority so that we can ask more reflective questions about information, such as “Who owns and sells knowledge?” “Who has access to information?”, “What counts as information (or knowledge)?”, “Whose voices get published?” and “Whose voices do not get published?”. These questions lead students to understand “scholarly communication as a dialogic, political, and contested process” and that “information is not neutral but that it reflects social, political, and economic ideologies that are situated within an historical context”. Over the past twenty years, digital surveillance tactics and algorithmic mediation of information have been used by governments and huge tech corporations for political and economic purposes, as we have seen in the scandals involving the extraction of personal data from social media by the NSA and Cambridge Analytica. Thus, in today’s information environment, would you say that we should add new questions to those you had listed, such as “Who is behind the development of algorithms and with what intentions?” or “How are the algorithms in giant digital platforms designed to filter information?”

**Michelle:** Questions involving information and power have become increasingly pertinent in the last twenty years, and so the questions I posed remain important, while others have emerged. Equity and privacy issues have arisen due to developing technologies in the areas such as big data, data mining, and facial recognition. For example, Alex Najibi from Harvard University is doing fascinating work on how current implementations of facial recognition technologies using immense databases of facial images can reinforce existing racial inequalities (Najibi, 2020). Therefore, questions about the algorithms behind these sorts of technologies are especially germane as they become increasingly widespread. Additionally, I would pose questions about the role of social media in reinforcing and propagating false information, which has real world consequences, as we in the United States saw on January 6th in the US Capitol insurrection. According to

Pew Research, more than half of us adults rely on social media sites for their news (Shearer & Mitchell, 2021). These sites tend to amplify more extreme opinions; as Andrew Hutchinson stated, Facebook’s “algorithm favors more provocative, divisive messaging, which tends to generate increased discussion and engagement” (Hutchinson, 2021). As information technologies become increasingly pervasive and personal, information professionals need to continue to pose hard questions about the effects of these technologies on our communities.

\* \* \*

3. In the highly commented bibliographic review article entitled *A Decade of Critical Information Literacy* (2015), Eamon Tewell argues that “critical information literacy is an approach to IL that acknowledges and emboldens the learner’s agency in the educational process” and highlights your work by saying that critical information literacy “is a teaching perspective that does not focus on student acquisition of skills, as information literacy definitions and standards consistently do, and instead encourages a critical and discursive approach to information (Simmons, 2005)”. In your 2005 article, you proposed that information literacy instruction programs should include tenets of genre theory in order to “move toward a more critical stance in our pedagogy”. The concept of genre, as you described, refers to “the textual patterns that originate from ‘pragmatic, social, political, and cultural regularities within the enveloping contexts of the discourse’”. You also stated that for students to be able to locate, understand, evaluate, and use information, they need to recognize the disciplinary epistemological conventions that shape the knowledge: “this is where an application of genre theory to information literacy instruction to yield critical information literacy can be a powerful, but as yet untapped, combination”. In today’s infodemic society, especially at this critical moment of disinformation about the covid-19 pandemic, being able to navigate a complex information environment and to recognize the differences in discourses seems fundamental. It is important to denaturalize discourses, understand that they are social constructions and learn to resist and critique established structures of genres. When we think of the appalling effects of the circulation of false information on people’s health and lives during the pandemic, in what ways do you believe the practice of critical information literacy informed by the concepts of genre theory could be expanded, for instance, to increase critical consciousness of citizens worldwide and stimulate individuals to develop capabilities for critical evaluation and ethical use of information?

**Michelle:** This is a wonderfully insightful and timely question. The public’s misunderstanding of scientific discourse has created confusion and distrust of science, which have far-reaching consequences for public health and global sustainability. The public often does not understand the characteristics of scientific discourse, and the popular media sometimes exacerbates the misunderstanding.

For instance, scientists generally do not use the language of certainty, and instead use hedging expressions to leave open the possibility of new discoveries through the scientific method. Scientists use terms like “theory” or phrases such as “the evidence suggests that . . .,” when the popular media seeks facts and certainty. Indeed, the National Academy of Sciences (1998) explains:

Like “theory,” the word “fact” has a different meaning in science than it does in common usage. A scientific fact is an observation that has been confirmed over and over. However, observations are gathered by our senses, which can never be trusted entirely. Observations also can change with better technologies or with better ways of looking at data. . . . Ironically, facts in science often are more susceptible to change than theories—which is one reason why the word “fact” is not much used in science. (p. 5)

Thus, it’s common to hear in popular rhetoric people questioning the veracity of science about topics such as evolution or climate change with language such as “it’s just a theory!” Indeed, gravity is also a theory, but few people question the veracity of gravity. The general public often does not understand that scientists’ language choice does not indicate a lack of confidence in the science, but rather that the disciplinary communication style of science does not employ language of certainty.

Additionally, science at root is a field of inquiry, and so scientific understandings change as new research is conducted. This process was especially evident in the United States during the COVID-19 pandemic; Dr. Anthony Fauci, the chief medical advisor to the President of the United States and the de facto public health spokesperson through the pandemic, has been criticized for changing his recommendations for mask-wearing and social distancing during the pandemic. However, Dr. Fauci’s recommendations were based on current science, and the recommendations evolved as the virus spread and as research continued to be conducted. However, due to a portion of the public’s dissatisfaction with Dr. Fauci’s messaging, mistrust in science was cultivated and grew, resulting in non-compliance with public health guidelines and a significant spread of the virus.

This misunderstanding of scientific discourse has had a significant impact on the public’s understanding and acceptance of the theories of evolution and climate change, and the evolving information about the COVID-19 pandemic and COVID-19 vaccines, all of which have real world consequences.



\* \* \*

4. In the same paper, in 2005, you described Association of College and Research Libraries (ACRL)'s definition of information literacy as "a set of abilities requiring individuals to recognize when information is needed and [to] have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information" and posited that it was useful to guide information literacy instruction programs, but lacked "a critical element in which assumptions about information are called into question". Thus, as you argued in the article, critical information literacy (largely rooted in Brazilian educator Paulo Freire's notion of "critical pedagogy") would be a way to move beyond the ACRL Standards. Ten years later, in 2015, ACRL Framework for Information Literacy for Higher Education brought a more critical perspective to information literacy, recognizing the reflective discovery of information. How did the Framework impact the practice of teaching and exercising information literacy in the field of library and information science? Has it actually offered more flexibility in its implementation? Do educators feel more encouraged to apply critical pedagogy in order to help students to see that knowledge is constructed and contested?

**Michelle:** In my work as an academic librarian, I appreciated and used heavily the original ACRL Standards published in 2000, but they largely reflected an information landscape that preceded the participatory web, also known as Web 2.0. The 2015 Framework pushed library and information professionals to consider a more complex and evolving picture of information literacy skills and to teach a wider range of skills and dispositions. The transition from the ACRL Standards to the ACRL Framework met some resistance in the academic library community, partially due to moving from the clearly defined Standards to the more theoretical and nebulous Framework. Shortly after the Framework was published, ACRL provided a bibliography of readings to help practitioners deepen their understanding of the Framework and learn how to implement it (ACRL, 2015). In the years hence, much has been published by library and information science scholars and practitioners to extend the conversation and provide guidance for practicing librarians. Additionally, ACRL has provided a Framework Sandbox as a clearinghouse for instruction librarians to share ideas and practices for implementing the Framework (<https://sandbox.acrl.org/>). The Sandbox is in active use by librarians, with the additions of lesson plans as recently as a few days ago. In all of these ways, the Framework has become more accessible and useful to librarians, and increasingly, information literacy instruction is including critical elements due to the Framework's existence.

\* \* \*

5. In Brazil, we have defended the intention of transcending established teaching spaces, such as the school and the library, to problematize the contact with information that is made by individuals in general in the digital environment, especially taking into account the surveillance of personal digital data of citizens by governments and companies for political and economic purposes. You say that “helping students to examine and question the social, economic, and political context for the production and consumption of information is a vital corollary to teaching the skills of information literacy”. In what ways do you think critical information literacy practice could expand beyond the classroom and library walls, fostering critical consciousness to take place and enabling more critically and politically engaged citizens, capable of questioning oppressive power structures and acting upon these systems?

**Michelle:** Again, this is a really thoughtful and smart question. We in the United States have seen evidence this year for the necessity of critical information literacy throughout the citizenry, especially in light of the misinformation that has spread rampantly on social media about the results of the 2020 presidential election. Our public library colleagues have a substantial task of continuing and extending the critical information literacy instruction that occurs in the K-12 and college/university environments. However, a significant challenge for public librarians is that, unlike in an academic environment, the students are not a captive audience. They must choose to attend an instruction session. Instead of providing instruction sessions, public librarians need to intersperse instruction in small interactions with patrons—in circulation interactions and in reference interactions. However, these interactions still depend on people taking the initiative to interact with the librarian, and many US citizens do not choose to partake in the services that public libraries offer.

Fortunately, some non-profit organizations outside of the library world are stepping in to provide resources to help the citizenry evaluate their information sources; librarians in all contexts can partner with these organizations. For example, Ad Fontes Media (<https://www.adfontesmedia.com/>) is doing important work with its regularly updated Media Bias Chart to help the public understand the positionality of their information sources. Their Media Bias Chart plots a wide range of media outlets on two axes: 1) Bias and 2) News Value and Reliability. Sources such as National Public Radio are high on the News Value and Reliability axis and close to the center on Bias axis, whereas sources such as InfoWars is low on the News Value and Reliability axis and far right on the Bias axis. Having this up-to-date and thorough information about information sources helps people to understand their information diet within a context of other information sources. This sort of resource can be valuable in fostering a critical consciousness leading to an engaged and informed citizenry.

## References

- ACRL. (2015). Framework for Information Literacy Appendices. American Library Association. <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframeworkapps>.
- Hutchinson, A. (2021, January 12). New Research Shows that 71% of Americans Now Get News Content via Social Platforms. *Social Media Today*. <https://www.socialmediatoday.com/news/new-research-shows-that-71-of-americans-now-get-news-content-via-social-pl/593255/>
- Najibi, A. (2020). Racial Discrimination in Face Recognition Technology - Science in the News. *Science in the News*. <https://sitn.hms.harvard.edu/flash/2020/racial-discrimination-in-face-recognition-technology/>
- National Academy of Sciences (1998). *Teaching about Evolution and the Nature of Science*. Washington, DC: National Academies Press. <https://www.nap.edu/read/5787/chapter/1>
- Shearer, E., & Mitchell, A. (2021, January 12). News Use Across Social Media Platforms in 2020. Pew Research Center's Journalism Project; Pew Research Center's Journalism Project. <https://www.journalism.org/2021/01/12/news-use-across-social-media-platforms-in-2020/>



# Interview with Eamon Tewell<sup>1</sup>

by Marco Schneider, Ana Lúcia Alexandre Borges and Arthur Coelho Bezerra

---

1. Eamon, six years ago you published a highly cited bibliographic review article titled *A Decade of Critical Information Literacy* (2015), in which you were able to explore some points in common between researchers on the topic, such as the criticisms of the institutional conventions and norms prescribed by ACRL for the term information literacy (IL) and the epistemological turn towards Brazilian educator and radical thinker Paulo Freire's critical pedagogy. You also mention the possibility for reconceptualizing contradictory definitions of IL using Radical Democratic Theory and point out the commitment of critical information literacy (CIL) with social justice. How would you describe your understanding of Radical Democratic Theory and social justice? Are they somehow euphemistic ways to talk about socialism amidst conservative intellectual environments?

**Eamon:** At its core, social justice means continuing to strive towards a society that is equitable for everyone regardless of social status, and with particular attention to those who are most marginalized or in the greatest need. It means people should have the essentials necessary to live, like housing, food, and healthcare, as well as education and avenues for participation in society. Social justice also recognizes that scarcity and the inequalities predicated upon it are manufactured through existing sociopolitical arrangements. Radical democracy is one possibility for arriving at a more socially just world, and as expressed by Ernesto Laclau and Chantal Mouffe, radical democratic theory recognizes that there is value in building democracy around dissent, so that the oppressive power relations that liberal democracy upholds can be challenged.

Radical democracy is one approach among many for moving towards social justice, and while it's one that I particularly like, instead focusing solely on a specific

---

<sup>1</sup> Eamon Tewell is Head of Research Support and Outreach at Columbia University Libraries. He has published and presented on the topics of critical information literacy, library instruction, critical reference practice, and questioning narratives of grit and resilience in libraries, and is a recipient of the Jesse H. Shera Award for Distinguished Published Research. Eamon received his Masters in Library & Information Science from Drexel University and his Master of Arts in Media Studies from Long Island University.

theory or political affiliation, I find it useful to emphasize the elements that make social justice possible: participatory community involvement, collective action, and ultimately mass movements that are led by the people. There's no doubt that this would entail a society that is more socialist than what exists in North America, and it requires recognizing that capitalism and social justice are entirely at odds and incompatible. So, to answer the second part of your question: yes, there can be an element of that, and that is ok. One should use whatever language they need to talk about social issues, and if that involves some degree of euphemism depending on a political climate, that can be acceptable to an extent. Most importantly, especially in an educational setting, is bringing inequalities into plain sight, questioning capitalism's contradictions, and proceeding from there.

\* \* \*

2. In the paper *The Practice and Promise of Critical Information Literacy* (2018), in which you illustrate the ways that librarians incorporate this vital approach to teaching the complexities of information, you mention that the benefits of practicing CIL in teaching include increased engagement, meaningfulness and the creation of sense of community among learners. How could these aspects contribute to the realization of personal political agency and enhance critical abilities of students in relation to politics, fostering active citizenship?

**Eamon:** For effective learning in any setting, things like engagement, meaningfulness, and having a sense of shared commitment are important qualities. What critical information literacy offers as a framework is ideas and inspiration for recognizing libraries, and information systems more broadly, as sites where knowledge and meaning are constructed and contested. This shift towards understanding libraries as reflecting and perpetuating dominant ideologies, and never being neutral in the information they provide or ways that they operate, is significant because it asks us to recognize how oppression functions in other contexts and domains in ways that aren't often acknowledged. Libraries pose a set of issues to contend with, from the white heteronormative male perspective that makes up the bulk of North American academic libraries' collections to racial bias in the ways that learners are supported through outreach and reference services. By extension, other institutions and outlets where information's circulation is central, particularly those who profit from it, demand a great deal of scrutiny as well.

The key to critical information literacy and any socially-engaged pedagogy is to make it meaningful and applicable for learners. This is accomplished through de-

stabilizing hierarchies and creating opportunities for dialogue, participation, and reflection. Ideally, the outcome is showing students that their voices matter, and that they have the power to understand and take action on the civic issues that impact them and are important to them. It's not necessarily a direct translation from the classroom to other settings, but when students are actively engaged in their own education and see how what they are learning relates to everyday life, it has the potential for them to acknowledge their agency as active contributors to social and political processes instead of bystanders.

\* \* \*

3. In that same 2018 paper, you talk about the difficulty to both “help students grasp the basics” and “branch out into a more critical approach to research”, worrying that “sometimes the critical approach may actually do a disservice to our first-gen students, if emphasizing the critical side displaces opportunities to practice the basics”. Descartes's invitation for rational questioning on intellectual authorities, through systematic doubt, somehow founded the modern science spirit that stands until today, but now we face a growing nihilism against scientific authorities, that comes along with a blind faith in pseudo-cognitive authorities.

When we think of the Covid-19 crisis and the appalling effects of the circulation of false information on people's health and lives, in what ways do you believe the practice of CIL could be used, for instance, to increase critical consciousness of citizens worldwide and stimulate individuals to develop capabilities for critical evaluation and ethical use of information?

Critical information literacy and critical pedagogy have a role to play in the critical evaluation of information, but at the same time, it's important for educators to be realistic about what can be accomplished through the critical evaluation of information. With the rise of far-right politicians in certain countries across the globe and the Covid-19 crisis, we have seen how misinformation tactics benefit from concentrated corporate power found in large tech companies such as Google, Facebook, and Twitter, and capitalize on an unfortunate distrust of experts in fields that are necessary to sound decision-making about health and public policy. For many people, facts are not enough to change one's mind, and we know very clearly that people will willfully misinterpret information while seeking out that which confirms their worldviews and biases. The problem with misinformation and ignoring experts is not one of information literacy, then, it is one of power. That means it must be addressed on multiple fronts, from the tech companies providing platforms regardless of inciting hate to the politicians exacerbating the health risks of a deadly pandemic by downplaying its severity.

CIL plays a role within a certain educational domain, but it certainly isn't the answer to this massive issue. Critical source evaluation can only get us so far, since some people refuse to have their mind changed, and a widespread distrust of experts or officials that one disagrees with won't be surmounted through reasoning. The issue of trust must be addressed, and we will need to find ways of building trust in one another. This emphasis on relationality and understanding is a strong suit of critical pedagogy. It's important to learn strategies for questioning systems and verifying information while retaining an openness to different perspectives and not letting one's perspective become steeped in a pervasive cynicism, and at the small-scale level, that is where critical information literacy comes in.

\* \* \*

4. Since the first publication about CIL in Brazil, in 2015, we have defended the intention of transcending established teaching spaces, such as the school and the library, to problematize the contact with information that is made by individuals in general in the digital environment, especially taking into account the surveillance of personal digital data of citizens by governments and companies for political and economic purposes. You say that "critical information literacy considers in what ways librarians may encourage students to engage with and act upon the power structures underpinning information's production and dissemination". In what ways do you think CIL's practice could expand beyond the classroom and library walls, fostering critical consciousness to take place and enabling more critically and politically engaged citizens, capable of questioning oppressive power structures and acting upon these systems?

**Eamon:** Critical information literacy is knowingly practiced among a relatively small number of people, who consist primarily of librarians and library workers, and to a lesser degree, some faculty and instructors who are aware of the concept and its connection with media studies. Given that the areas it seeks to address are so expansive and highly applicable to issues such as the intersections of digital surveillance, platform capitalism, and political polarization, there is a lot of room for CIL to grow into other areas, but I would personally like to see more adoption of it within libraries and other instructional settings to begin with. Many people working in libraries still have not reckoned with the fact that libraries are implicated in systems of oppression – in many ways perpetuating ideologies of patriarchy, white supremacy, and colonialism – much less have taken steps to address the manifestation of these issues within their libraries or through teaching and learning activities with students. So, there's a lot to be done even within libraries in regards to realizing some of the more everyday aims of CIL, and while



there's indeed potential for expansion of how it is enacted in other settings that will likely occur naturally, there is considerable work to do to act upon the many problems present in libraries alone. Before attempting to tackle other large issues in any meaningful way, it's important that libraries put their own figurative "houses" in order.

\* \* \*

5. In his 2012 article on CIL, James Elmborg affirms that teaching writing can be "a sometimes coercive activity that involves almost literally forcing students into linguistic constructions (and by extension, ways of thinking) that would make them sound 'normal', which is to say 'white' and 'middle-class'", which reveals his concern with the consciousness of the role of economic and racial conditions (and, I believe we would agree to add, gender and sexual orientation) in the distribution of power, hoping that such awareness turns into a real engagement with the structures that promote such inequalities. Could collaborations with other fields of study be a way to expand CIL practices and work toward causes of antiracism, anti-sexism, antihomophobia and the elimination of other forms of oppression?

**Eamon:** Collaboration with other fields is essential for critical information literacy to progress and realize its aims. CIL has always been informed by related areas of study, especially writing studies and feminist pedagogy, and this undoubtedly strengthens it as a theory and practice that is responsive to real world conditions. There are many allied fields within and outside of the university, and bringing critical information literacy perspectives to these areas and identifying shared concerns and goals is helpful in any efforts that are collaborative, as all social justice work must be. It is also important to recognize these connections, whether with social work, journalism, ethnic studies, health sciences, technology, or the humanities, as being rooted in a specific context. Simply applying general principles of CIL to various areas ignores what makes it most relevant and applicable, which is an analysis of information that is informed by critical theory and guided by learners' interests, experiences, and lives.

To actively work towards causes such as antiracism and anti-sexism, CIL and those who practice it can learn a great deal from activist and social justice movements. It is an important first step to surface CIL-related issues through teaching, but quite another thing to grapple with chipping away at deeply-entrenched power structures. Learning the strategies of activists and what it takes to build movements can only benefit teachers in this sense. For example, I have learned much from the labor movement, and understanding firsthand that those in pow-

er will do anything other than choose to give up that power. That means in order to effectively challenge that which is exploitative and unjust, it is essential to collectively organize and build shared power. Without an understanding of power, including how it operates and how it can be built, practicing CIL will be limited in what it can realistically accomplish.

\* \* \*

6. Brazilian researches on critical information literacy (*competência crítica em informação*) emphasize the critique of information literacy's focus on the job-and-skills-driven neoliberal agenda. Just like the discussions and writings on CIL that have been taking place in North America, Brazilian studies have been particularly influenced by key works of critical pedagogy by Paulo Freire. However, it is important to point out that Brazilian researchers recognize the great influence that the Marxist historical materialism had on Freire's critical pedagogy, as well as on the critical theory developed by the German philosophers of the so-called Frankfurt School. What do you think would be the reasons for the Marxist critical fortune to remain invisible in CIL studies, which seem to share the same philosophical and ethical-political principles?

**Eamon:** That is an interesting question, and I appreciate how Brazilian researchers have made that important influence explicit. It is surely due to several factors, but the general inclination among librarians in North America to avoid discussing politics explicitly, in their work and scholarship, as well as an overall emphasis on immediate applicability and practicality of one's research, undoubtedly contribute to this. Major journals in North American Library & Information Science rarely respond favorably to studies that are not empirical or quantitative, so critical theory in general does not often appear in scholarly conversations there. Considering the Frankfurt School in particular, many researchers contributing to the literature are librarians who may or may not have a formal educational background in this area, so they may feel unequipped to comment on or effectively incorporate these theorists into their work. Happily, there are more and more exceptions to this as time goes on. In Canada in particular, an increasing number of researchers are examining the political economy of libraries and information, and are drawing upon Marxism in particular to do so. Being explicit about these connections and where influences are drawn from is important, and as the field progresses I expect there will be more explicit acknowledgement of Marxist thought as well as other important thinkers, particularly in critical race theory, who have much to offer in expanding the current bounds of CIL.

\* \* \*

7. Looking back and examining 15 years of research in critical information literacy (CIL), we could say that encouraging students to engage with and act upon the power structures underpinning information's production and dissemination seems to be more important today than ever. It is crucial, for instance, for younger generations to understand the economic power structures behind huge tech corporations such as Google and Facebook, and how algorithms in these giant platforms are designed to filter information and perpetuate the status quo. In this scenario, are you still as optimistic as you were at the end of the first decade of critical information literacy, when you affirmed that "the lessons of critical pedagogy offers us the possibility of hope and change"?

**Eamon:** Yes! I am still enthusiastic about critical pedagogy as a means of co-constructing meaning in education, and that impact filtering outside of the classroom as a way of creating change. Given the challenges faced, critical pedagogy in itself is not sufficient for creating large-scale change, but it remains a promising and worthwhile undertaking for teachers and learners alike. Change has to start somewhere – why not in the classroom, which is one of the few places where we are still encouraged to explore new ideas, to question dominant modes of information production, and imagine new ways of living that are more free and just for all people?

## References

- BEZERRA, A. C. Vigilância e filtragem de conteúdo nas redes digitais: desafios para a competência crítica em informação. In: Anais do XVI ENANCIB - Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação. João Pessoa: ANCIB, 2015.
- ELMBORG, J. Critical information literacy: Definitions and challenges. In: WILKINSON, C. W.; BRUCH, C. (orgs). **Transforming information literacy programs**: Intersecting frontiers of self, library culture, and campus community. Chicago, IL: Association of College and Research Libraries, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed** (translated by Myra Bergman Ramos; introduction by Donaldo Macedo. 30th anniversary ed). New York: The Continuum International Publishing Group Inc, 2005
- TEWELL, E. A decade of critical information literacy: A review of the literature. **Communications in Information Literacy**, 2015, 9 (1), pp. 24–43.
- TEWELL, E. The Practice and Promise of Critical Information Literacy: Academic Librarians' Involvement in Critical Library Instruction. **College & Research Libraries** 79, no. 1 (2018): 10–34.



3

## **POSFÁCIO**



# Teoria, consciência e práxis: a mediação dialética da crítica

Arthur Coelho Bezerra e Marco Schneider

---

*No princípio era a ação.*

Goethe, Fausto

**A** JORNADA DE LEITURAS CONSTRUÍDA AO LONGO DAS PÁGINAS ANTERIORES É reveladora da escolha dos elementos que compõem o subtítulo deste livro: *teoria, consciência e práxis*. Destacar a relevância da *crítica* na mediação dialética de tais elementos para a conceituação da competência crítica em informação no Brasil, conforme temos procurado desenvolver nos últimos anos, é o expediente que atribuímos a este posfácio, que não deve ser lido como um conjunto de considerações finais. Tratam-se, antes, de considerações *iniciais* – como costuma dizer Rafael Capurro ao cabo de suas conferências – para pensarmos juntos nos sentidos da crítica que iremos abraçar, daqui para a frente, nos regimes pós-pandêmicos de infodemia, desinformação e negacionismo, que têm se mostrado extremamente versáteis em amear novas tecnologias para atualizar antigas distopias e perpetuar velhas formas de opressão. É sobre este sentido “crítico” que nos ocuparemos a seguir.

\* \* \*

Nos certames da filosofia e da pesquisa científica, a crítica é um elemento essencial para empreender julgamentos sobre as *potencialidades e limites* do conhecimento humano, bem como para avaliar as pretensões de uma teoria de especular sobre o mundo e criar esquemas mentais para demonstrar a Verdade.

A crítica é especialmente cara ao campo da ciência da informação, cuja história das últimas sete ou oito décadas costuma ser contada através da mudança de perspectivas, paradigmas e teorias dominantes na área. Tais mudanças (da pers-

pectiva física à cognitiva, bem como da cognitiva à social ou pragmática) são representativas da busca pela superação dos limites observados na visão anteriormente dominante: afinal, o que é a “virada cognitiva”<sup>1</sup> senão uma crítica aos limites da “epistemologia fisicista”<sup>2</sup> dos estudos matemáticos da informação, para os quais “aspectos semânticos da comunicação são irrelevantes”? E o que seria o “paradigma social” senão uma crítica ao ponto de vista cognitivo que, segundo Bernd Frohmann, “relega os processos sociais de produção, distribuição, intercâmbio e consumo de informação a um nível numênico, indicado somente por seus efeitos nas representações de geradores de imagens atomizadas”, tornando-se um fator que exclui “a construção social dos processos informativos (...) da teoria da biblioteconomia e da ciência da informação”<sup>4</sup>?

Os limites do paradigma cognitivo se apoiam precisamente na metáfora, ou *pars pro toto*, de considerar a informação, ou como algo separado do usuário localizado em um mundo numênico, ou de ver o usuário, se não exclusivamente como sujeito cognoscente, em primeiro lugar como tal, deixando de lado os condicionamentos sociais e materiais do existir humano. É essa visão reducionista que é criticada por Bernd Frohmann, que considera o paradigma cognitivo não só como idealista mas também como associal<sup>5</sup>.

Se o espírito crítico é tão fundamental na historiografia epistêmica da ciência da informação, não é razoável imaginar que um termo como *information literacy* (doravante traduzido como competência em informação), pinçado de um relatório sobre gestão de recursos informacionais para a indústria norte-americana<sup>6</sup> e posteriormente elevado ao *status* de diretriz institucional de padronização profissional, com vistas a objetivos de caráter neoliberal como competitividade, eficácia e eficiência<sup>7</sup>, permaneceria incólume ao escrutínio da crítica.

Assim como a teoria matemática de Shannon, que fundamenta o caráter fisicista da ciência da informação nos Estados Unidos em meados do século xx, o con-

1 Araújo, 2018, p. 45.

2 Capurro, 2003.

3 Shannon & Weaver, 1964, p. 31. Todas as traduções de textos de língua estrangeiras são dos autores deste posfácio.

4 Frohmann *apud* Capurro, 2003, s/p. Disponível em [http://www.capurro.de/enancib\\_p.htm](http://www.capurro.de/enancib_p.htm)

5 Capurro, 2003, s/p. Disponível em [http://www.capurro.de/enancib\\_p.htm](http://www.capurro.de/enancib_p.htm)

6 Zurkowski, 1974.

7 ALA, 1989; ACRL, 2000.



ceito de competência em informação remonta a um contexto de guerra – no caso, a Guerra Fria entre EUA e URSS, com seus desdobramentos quentes, como no Vietnã e no Afeganistão. A necessidade de um aparato industrial para apoiar a guerra cria um ambiente no qual o gerenciamento dos recursos de informação se torna estrategicamente fundamental. É sintomático, nesse contexto, que o termo *information literacy* apareça primeiramente em um relatório do governo estadunidense, e não em um artigo acadêmico.

O famoso documento de 1974 da Comissão Nacional de Bibliotecas e Ciência da Informação dos Estados Unidos, assinado por seu então presidente Paul Zurkowski, sugere a implementação de um programa de competência em informação em todo o país “para facilitar o reconhecimento e a manutenção dos papéis de apoio mútuo da indústria e das bibliotecas”<sup>8</sup>. Em conformidade a tais interesses, “competentes em informação” seriam “pessoas treinadas na aplicação de recursos de informação em seu trabalho”, capazes de “moldar soluções de informação para seus problemas”; já os que podem ler e escrever, mas não têm tal “capacidade de moldar a informação às suas necessidades”, devem ser considerados incompetentes em informação ou analfabetos informacionais (*information illiterates*). Não surpreende que um relatório governamental revestido de tais objetivos não proponha qualquer discussão sobre avaliação crítica e uso ético da informação.

Embora o documento acima seja da década de 1970, é apenas no fim dos anos 1980, com a política econômica de livre mercado em franca ascensão nos Estados Unidos, que a American Library Association (ALA) publica o relatório que viria a ser a base da disseminação da competência em informação como um movimento mundial, aproximando o termo de um enquadramento mais pós-moderno, pós-estrutural e notadamente neoliberal<sup>9</sup>. Levado ao público no mesmo ano da queda do Muro de Berlim, em 1989, o relatório final do Comitê Presidencial da ALA propõe uma definição para o termo *information literacy* e aconselha escolas e universidades a integrá-lo em seus programas de aprendizagem, “para tirar partido das oportunidades inerentes à sociedade da informação”<sup>10</sup>. Dentre os pilares dessa competência em informação, destacam-se o uso eficaz e eficiente da informação para a resolução de problemas, tomada de decisão, maximização da produtividade e inserção no mercado de trabalho, com uma proposta de aprendizagem ao longo

8 Zurkowski, 1974, 2.

9 Seale, 2013; Dudziak, 2016. A este propósito, é relevante chamar a atenção para a sagaz identificação crítica feita por James Elmborg, no artigo original que escreveu para este livro, entre dois textos publicadas quase simultaneamente nos anos 1970, o relatório de Zurkowski e *A Condição Pós-moderna*, de Lyotard, obra seminal do pensamento pós-moderno.

10 ALA, 1989, s/p.

da vida que, no contexto dos valores atrelados à ideologia implícita no documento, se traduz em uma necessidade de atualização eterna para a manutenção da competitividade da força de trabalho.

Com a superabundância de informações disponíveis, as pessoas precisam ser capazes de obter informações específicas para atender a uma ampla gama de necessidades pessoais e comerciais. Essas necessidades são em grande parte impulsionadas pelo desejo de crescimento e progresso pessoal ou pelos ambientes sociais, políticos e econômicos em rápida mudança da sociedade americana. O que é verdade hoje está frequentemente desatualizado amanhã. Um bom trabalho hoje pode ficar obsoleto no próximo ano. Para promover a independência econômica e a qualidade de existência, há uma necessidade vitalícia de se estar informado e atualizado<sup>11</sup>.

As escassas referências a expressões como “pensamento crítico” e “avaliação crítica” da informação, que aparecem no citado documento ao lado de termos como “necessidades comerciais”, “ambiente econômico” e “competitividade internacional”, desafiam qualquer tentativa de aproximar a crítica, tal como encontrada na filosofia marxiana, na teoria frankfurtiana, na pedagogia freiriana e em outras correntes teóricas, desse suposto “pensamento crítico” de caráter neoliberal, individualista e mercadológico que caracteriza o padrão institucional da competência em informação. Nesse sentido, pode-se perfeitamente admitir que são competentes em informação os funcionários das empresas de tecnologia que criam mecanismos para fazer com que as redes sociais se tornem ambientes viciantes, uma vez que o pensamento crítico destes indivíduos se encontra orientado para “moldar a informação às suas necessidades” (ou, no caso, as necessidades de lucro das empresas para as quais trabalham). O mesmo pode ser dito da reconhecida competência em informação da IBM durante a Segunda Guerra, tendo em vista a sua capacidade de moldar a informação nos campos de concentração da Europa Oriental para as necessidades de seus contratantes – o regime nazista<sup>12</sup>. Aqui fica claro como a ideia que se atribui à noção de “crítica” está intimamente relacionada ao seu horizonte ético-político, o que nos remete a uma questão de ordem teológica: qual a finalidade da crítica que subjaz a competência em informação?

---

11 ALA, 1989.

12 Black, 2001.

O sentido “crítico” do citado relatório de 1989 da ALA surge sem alterações no documento sobre padrões de competência em informação para o ensino médio<sup>13</sup>, publicado em 2000 pela Association of College and Research Libraries (ACRL, uma divisão da ALA), que consolida internacionalmente os contornos tecnicistas, neoliberais e acrílicos (no sentido marxista-frankfurtiano-freiriano) da competência em informação. No mesmo ano, inicialmente traduzida como alfabetização informacional<sup>14</sup>, a *information literacy* começa a ser discutida em publicações acadêmicas no Brasil, tornando-se um tema de interesse de um grande número de pesquisadoras e pesquisadores do campo da ciência da informação, muitos destes empenhados em alargar os tais horizontes ético-políticos da competência em informação.

Não obstante, em que pese a valorização, em certos textos brasileiros, de práticas de leitura (especialmente nos que destacam o entendimento de *literacy* como letramento<sup>15</sup>) e de ações pedagógicas que fomentem uma alfabetização crítica de inspiração freiriana<sup>16</sup>, a análise quanti-qualitativa dos artigos mais referenciados sobre o tema no país<sup>17</sup> mostra que muitos autores e autoras preferem se abster de tecer críticas aos padrões institucionais emprestados ao termo, utilizando expressões como “pensamento crítico”, “abordagem crítica”, “reflexão crítica”, “consciência crítica”, “espírito crítico” e “autonomia crítica” sem se dedicar em aprofundar os sentidos que o predicado “crítico” pode assumir.

A definição padronizada de competência em informação da ALA manteve-se impávida por 16 anos – ou 25, se contarmos a partir do documento de 1989 – até que fosse oficialmente substituída, em 2016, por um quadro conceitual (*framework*) de habilidades integradas que incluem a descoberta reflexiva da informação e a compreensão de como a informação é produzida e valorizada<sup>18</sup>, absorvendo, desse modo, parte da crítica acumulada com o passar do tempo. Sem embargo, até hoje se percebe uma posição refratária de parte do campo da ciência da informação e da biblioteconomia às necessárias críticas que cientistas, pesquisadores e docentes dirigem ao termo, como as realizadas no âmbito dos estudos de competência crítica em informação.

\* \* \*

---

13 ACRL, 2000.

14 Caregnato, 2000.

15 Campello, 2003.

16 Dudziak, 2008, p. 42.

17 Bezerra & Beloni, 2019.

18 ACRL, 2016.

Diferentemente do termo *information literacy*, cuja estreia literária se dá em meio ao gélido formato prescritivo de relatórios institucionais, a competência crítica em informação é forjada no calor do efervescente ambiente acadêmico. Em artigos publicados em periódicos científicos no alvorecer do século XXI, pesquisadoras e pesquisadores do campo norte-americano da *Library and Information Science* (LIS) propõem uma análise crítica que se insurge contra os modelos instituídos pelas definições oficiais da competência em informação, em especial os citados *Standards* da ACRL.

Em uma das primeiras publicações acadêmicas sobre competência crítica em informação, Michelle Simmons<sup>19</sup> (entrevistada para este livro) critica a redução da competência em informação a um conjunto de habilidades apresentadas como neutras ou meramente funcionais, observando que a abordagem do termo no documento da ACRL “parece baseada em uma epistemologia positivista na qual os pesquisadores podem descobrir uma ‘Verdade’ unificada”. Para James Elmborg<sup>20</sup> (também entrevistado nesta obra), “muito da retórica em torno da competência em informação ressoa com a linguagem da produtividade, e os *Information Literacy Competency Standards* foram corretamente chamados à tarefa de transformar o processo de pesquisa em um conceito formulado e orientado para a produção”. De acordo com Eamon Tewell<sup>21</sup> (também entrevistado para este livro), tais críticas fornecem o contexto necessário para a introdução da competência crítica em informação, cuja literatura “questiona muitas suposições amplamente aceitas sobre competência em informação e a própria natureza da educação em ambientes de biblioteca”, destacando a “impossibilidade de neutralidade pedagógica e a incompatibilidade da instrução baseada em habilidades com o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem”.

A crítica à competência em informação perpetrada pela competência crítica em informação de Simmons, Elmborg, Tewell e outros autores norte-americanos tem como principal referencial teórico a perspectiva pedagógica da *práxis* do brasileiro Paulo Freire, sintetizada como “reflexão e ação sobre o mundo para transformá-lo”<sup>22</sup>. Elmborg concorda com Freire que desenvolver habilidades de leitura e escrita não resolve os problemas centrais da alfabetização: “para aprender a ler e escrever, esses alunos precisavam desenvolver uma consciência, uma percepção letrada do poder de ter uma mente, (...) ir além de pensar no mundo como existin-

---

19 Simmons, 2005, p. 299.

20 Elmborg, 2012, p. 87.

21 Tewell, 2015, p. 25.

22 Freire, 2005, p. 51.

do em uma realidade reificada que eles poderiam experimentar, mas não mudar”<sup>23</sup>. “Ao desenvolver a consciência crítica”, diz Elmborg, “os alunos aprendem a assumir o controle de suas vidas e de seu próprio aprendizado para se tornarem agentes ativos, perguntando e respondendo a perguntas que importam para eles e para o mundo ao seu redor”<sup>24</sup>.

Nesse sentido, “a verdadeira tarefa das bibliotecas ao tratar seriamente a competência em informação não está em defini-la ou descrevê-la, mas em desenvolver uma prática crítica da biblioteconomia – uma práxis teoricamente informada”<sup>25</sup>. De acordo com Tewell, “existe uma sobreposição significativa na literatura de competência crítica em informação no que diz respeito à teoria e prática, e apropriadamente, pois a pedagogia crítica exige a reciprocidade contínua de teoria e prática para formar a práxis”<sup>26</sup>. Esses argumentos estão em consonância com as premissas da competência crítica em informação de não apenas apontar os problemas relativos ao conceito de competência em informação, mas também considerar “de que maneiras os bibliotecários podem encorajar os alunos a se envolver e agir sobre as estruturas de poder que sustentam a produção e disseminação de informação”<sup>27</sup>.

O quadro conceitual sobre o qual se constrói a ideia de práxis na obra de Paulo Freire é o mesmo que fundamenta a teoria crítica dos filósofos da chamada Escola de Frankfurt: o materialismo histórico e dialético de Marx e Engels. O conceito de práxis é de fundamental importância para a construção do sistema filosófico marxista, cuja formulação aparece de forma sintética em suas teses sobre Feuerbach; nestas, Marx afirma que “toda vida social é essencialmente *prática*”; que “todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis”; e que “a coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou auto mudança só pode ser tomada e compreendida racionalmente entendida como práxis *revolucionária*”<sup>28</sup>.

Assim como o termo “teoria crítica” foi usado como uma espécie de camuflagem<sup>29</sup> para os estudos marxistas dos teóricos de Frankfurt no contexto da Segunda Guerra, quando se encontravam em exílio nos Estados Unidos por conta da ascensão nazista na Alemanha<sup>30</sup>, o termo “filosofia da práxis” foi empregado pelo

23 Elmborg, 2012, p. 90.

24 Elmborg, 2006, p. 193.

25 Elmborg, 2006, p. 198.

26 Tewell, 2015, p. 33.

27 Tewell, 2015, p. 25.

28 Marx, 1998, p. 99-103, grifos do autor.

29 Fuchs, 2015, p. 1.

30 É sob os auspícios da Universidade de Columbia, em Nova Iorque, que Horkheimer (1980)

filósofo italiano Antonio Gramsci para camuflar seus escritos sobre o materialismo histórico de Marx durante o encarceramento imposto pelo regime fascista de Benito Mussolini.

Ao que parece, somente a filosofia da práxis realizou um passo à frente no pensamento, com base na filosofia clássica alemã, evitando qualquer tendência para o solipsismo, historicizando o pensamento na medida em que o assume como concepção do mundo, como “bom senso” difuso no grande número (e esta difusão não seria concebível sem a racionalidade ou historicidade) e difuso de tal maneira que se converte em norma ativa de conduta. Deve-se entender criador, portanto, no sentido “relativo”: no sentido de pensamento que modifica a maneira de sentir do maior número e, em consequência, da própria realidade, que não pode ser pensada sem a presença deste “maior número”.<sup>31</sup>

A íntima relação entre teoria, consciência e práxis articulada por Gramsci na passagem acima está no cerne do materialismo histórico de Marx e Engels, relido pela teoria crítica frankfurtiana e pela pedagogia crítica freiriana. Assumir esse referencial teórico-metodológico nos permite propor uma nova definição sintética do conceito discutido ao longo deste livro:

*Competência crítica em informação é a práxis emancipatória atuante em práticas informacionais mediadas pela consciência crítica.*

Em nosso entendimento, a competência crítica em informação que se manifesta nas mais diversas práticas informacionais não pode ser vislumbrada em sua dimensão meramente técnica, estando necessariamente vinculada à consciência crítica que orienta a ação ético-política. Não obstante, ações e práticas eficazes e eficientes que estejam orientadas a interesses de valorização de capital político ou econômico, em franco descompromisso com o combate às desigualdades e formas de opressão, não são expressão, e sim alvo da crítica da competência crítica em informação.

Na proposição acima, como já está claro, os entendimentos do que seja *crítica*, *consciência* e *práxis* para os estudos de CCI estão sob a égide<sup>32</sup> da teoria crítica, da

---

publica, em 1937, aquele que é considerado o texto inaugural da teoria crítica.

31 Gramsci, 1999, p. 202-203.

32 Na mitologia grega, “égide” é o nome do escudo mágico que Atenas, deusa da guerra e da

pedagogia crítica e da filosofia da práxis, que são tributárias do materialismo histórico dialético. Não há de nossa parte, portanto, qualquer pretensão de reinventar a roda – apenas o ímpeto de fazê-la girar.

\* \* \*

Embora a pedagogia crítica freiriana seja assumida como referencial teórico dos estudos norte-americanos da *critical information literacy*, sendo possível identificar, em alguns desses autores, aproximações entre a competência crítica em informação e a teoria crítica, praticamente inexitem menções aos nomes dos filósofos marxistas que estabeleceram tal teoria como uma escola de pensamento. Uma rara exceção é a menção de Elmborg de que “a pedagogia de Freire deriva também de sua perspectiva cristã, que impulsionou sua preocupação com os pobres e que ele aliou a uma filosofia marxista de classe e poder”<sup>33</sup>.

De fato, a fortuna crítica presente nos pensamentos de Karl Marx, Friedrich Engels, György Lukács, Rosa Luxemburgo, Antonio Gramsci e outros pensadores marxistas, incluindo os filósofos frankfurtianos da teoria crítica, parece passar despercebida, ou apenas aparecer na fundamentação teórica da CCI norte-americana por meio de ecos freirianos. Para Donalddo Macedo, prefaciador da edição norte-americana comemorativa de 30 anos desde a primeira publicação de *Pedagogia do Oprimido* naquele país, uma das fortes razões para o que entende como uma “má interpretação das propostas pedagógicas filosóficas e revolucionárias de Freire” reside na “desarticulação do pensamento de Freire de sua enorme dívida para com uma tradição filosófica que incluía Marx, Gramsci, Hegel e Sartre, entre outros”<sup>34</sup>.

Pois é precisamente nesse ponto que os estudos sobre competência crítica em informação desenvolvidos no Brasil diferenciam-se daqueles oriundos do hemisfério norte: no aprofundamento do diálogo direto com os autores supracitados, explorando novos horizontes teóricos e práticos, que devem confluir em novas modalidades mais radicais de práxis que contemplem a apropriação crítica e o uso ético da informação – lembrando que ser radical não significa, neste contexto, ser sectário, mas, como diz Marx, “tomar as coisas pela raiz”<sup>35</sup>.

---

sabedoria, entrega a seu pai Zeus para proteção nas lutas contra os titãs. Não poderíamos pensar em uma metáfora melhor para teorias de caráter emancipatório.

33 Elmborg, 2012, p. 89

34 Macedo *apud* Freire, 2005, p. 25.

35 Marx, 2005, p.151. A propósito, cabe lembrar que Paulo Freire é tido nos EUA como um *radical thinker*.

Essa diferenciação, contudo, não constitui um afastamento. Pelo contrário, aponta para uma maior aproximação entre a escola estadunidense e a brasileira de estudos em competência crítica em informação, numa perspectiva, como não poderia deixar de ser, crítica. Tal ponto é explorado nas entrevistas realizadas com autores norte-americanos para este livro, e algumas respostas são bastante esclarecedoras. Elmborg chega a literalmente afirmar que Marx é *radioativo* na maior parte do ambiente acadêmico dos EUA, com exceção de alguns setores de pesquisa teórica de ponta, como filosofia e ciência política, com menos vocação aplicada para a formação de profissionais que irão lidar diretamente com o público, como bibliotecários e assistentes sociais (dentre os quais a “radioatividade” marxiana apresentaria níveis mais elevados). Fora daquelas ilhas, nas universidades estadunidenses, falar em Marx compromete financiamentos para pesquisa, afasta interlocutores, põe empregos em risco. Essa seria, além da dificuldade teórica inerente à densa fortuna crítica marxista, uma possível razão para os estudos norte-americanos em *critical information literacy* não apresentarem contato direto com tal fortuna.

Para além do elemento crítico negativo da aproximação, seu momento crítico positivo consiste no próprio estabelecimento deste diálogo sul-norte das Américas, materializado neste livro, conscientemente iniciado pelo sul, nós, inspirados pelo norte, eles, por sua vez influenciados por Freire, nós, em diálogo com a fortuna crítica europeia, na busca ao mesmo tempo universal e singular, partilhada e particular, da emancipação comum.

\* \* \*

À guisa de conclusão de nossas considerações *iniciais* para o estudo da competência crítica em informação, e ante o dissabor que a crítica contumaz pode provocar em paladares menos afeitos aos azedumes da prática acadêmica, lembremos das palavras de Max Weber em sua famosa conferência sobre a ciência como vocação: “toda ‘realização’ científica suscita novas ‘perguntas’: pede para ser ‘ultrapassada’. Quem desejar servir à ciência tem de resignar-se a tal fato”.

Se procuramos denunciar o sentido ideologicamente corrompido do “pensamento crítico” que subjaz a competência em informação em seu jargão institucional, e se estendemos nossas críticas à invisibilidade do referencial teórico do materialismo histórico dialético nos estudos norte-americanos aqui citados, é por entender que este é o caminho mais apropriado para desenvolver um diálogo acadêmico que seja frutífero às pretensões de uma ciência da informação que se quer social e emancipatória.



E para aquelas e aqueles cujo gosto informacional é apimentado pela crítica científica, notadamente a que é maturada em longo processo de cozimento dialético, nada mais apropriado ao espírito capurriano do que encerrar este posfácio pelo início, ou seja, com um breve trecho de um *prefácio* – um dos tantos que o grande filósofo alemão do século XIX escreveu para a sua obra magna, que até hoje inspira as “novas perguntas” da teoria crítica, da pedagogia crítica, da filosofia da práxis e da competência crítica em informação:

Eis uma desvantagem contra a qual nada posso fazer, a não ser prevenir e premunir os leitores ávidos pela verdade. Não existe uma estrada real para a ciência, e somente aqueles que não temem a fadiga de galgar suas trilhas escarpadas têm chance de atingir seus cumes luminosos<sup>36</sup>.

Rio de Janeiro, 19 de setembro de 2021,  
dia do centenário de Paulo Freire.

---

36 Marx, 2013, p. 93.

## Referências

- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION (ALA). Presidential Committee on Information Literacy: Final Report. Chicago: ACRL, 1989.
- ARAÚJO, C. A. A. **O que é Ciência da Informação**. Belo Horizonte: KMS, 2018.
- ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES (ACRL). Information Literacy Competency Standards for Higher Education. Chicago: ACRL, 2000.
- ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES (ACRL). Framework for Information Literacy for Higher Education. Chicago: ACRL, 2016.
- BEZERRA, A. C.; BELONI, A.. Os sentidos da “crítica” nos estudos de competência em informação. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 208-228, maio/ago. 2019.
- BLACK, E. **IBM e o holocausto**. Ed. Campos, 2001.
- CAMPELLO, B. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 28-37, set./dez. 2003
- CAPURRO, R. Epistemologia e Ciência da Informação. Anais do V ENANCIB - Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação. Belo Horizonte: ANCIB, 2003.
- CAREGNATO, S. E. O desenvolvimento de habilidade informacionais: o papel das bibliotecas universitárias no contexto da informação digital em rede. **Revista de Biblioteconomia & Comunicação**, Porto Alegre, v. 8, p. 47-55, 2000.
- DUDZIAK, E. A. Os faróis da sociedade de informação: uma análise crítica sobre a situação da competência em informação no Brasil. **Informação & Sociedade**. João Pessoa, v. 18, n. 2, 2008.
- DUDZIAK, E. A. Políticas de competência em informação: leitura sobre os primórdios e a visão dos pioneiros da information literacy. In: ALVES, F. M. M.; CORRÊA, E. C. D.; LUCAS, E. R. O.. **Competência em informação: políticas públicas, teoria e prática**. Salvador: EDUFBA, 2016.
- ELMBORG, J. Critical information literacy: Implications for instructional practice. **The journal of academic librarianship**, v. 32, n. 2, p. 192-199, 2006.
- ELMBORG, J. Critical information literacy: Definitions and challenges. In: WILKINSON, C. W.; BRUCH, C. (orgs). **Transforming information literacy programs: Intersecting frontiers of self, library culture, and campus community**. Chicago, IL: Association of College and Research Libraries, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed** (translated by Myra Bergman Ramos;

- introduction by Donaldo Macedo. 30th anniversary ed). New York: The Continuum International Publishing Group Inc, 2005
- FUCHS, C. Critical Theory. In: **The International Encyclopedia of Political Communication**. John Wiley & Sons, 2015
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**, Volume 1: introdução ao estudo da filosofia, a filosofia de Benedetto Croce. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- HORKHEIMER, M. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: BENJAMIN, W., HORKHEIMER, M., ADORNO, T. W., HABERMAS, J. **Textos escolhidos** (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- MARX, K. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MARX, K. **Crítica à filosofia de direito de Hegel**. São Paulo: Editora Boitempo, 2005.
- MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I. Rio de Janeiro: Boitempo, 2013.
- SEALE, M. The Neoliberal Library. In: **Information Literacy and Social Justice: Radical Professional Praxis**. Library Juice Press, 2013, pp. 39-61.
- SHANNON, C.; WEAVER, W. **The mathematical theory of communication**. Illinois: University of Illinois Press, 1964.
- SIMMONS, M. H. Librarians as disciplinary discourse mediators: using genre theory to move toward critical information literacy. **Libraries and the Academy**, Baltimore, v. 5, n. 3, p. 297-311, 2005.
- TEWELL, E. A decade of critical information literacy: A review of the literature. **Communications in Information Literacy**, 2015, 9 (1), pp. 24-43.
- ZURKOWSKI, P. **Information Services Environment Relationships and Priorities**. Related Paper, nº 5. Washington D.C: National Commission on Libraries and Information Science, 1974.

# 50

## Realização

---



## Cooperação

---



Cooperação  
Representação  
no Brasil



## Financiamento

---

---

ESTA OBRA É PARTE DA COLEÇÃO PPGCI 50 ANOS E FOI COMPOSTA EM MINION PELO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL DA ESCOLA DE COMUNICAÇÃO DA UFRJ EM SETEMBRO DE 2021.



Esta obra coletiva, que reúne pesquisadores e pesquisadoras de norte a sul do Brasil e dos Estados Unidos, apresenta 15 capítulos autorais e três entrevistas que abordam estudos pioneiros sobre *competência crítica em informação*, descrita no posfácio do livro como “a práxis emancipatória atuante em práticas informacionais mediadas pela consciência crítica”.

Além de propor o aprofundamento teórico das perspectivas de avaliação crítica e uso ético da informação, as pesquisas sobre competência crítica em informação assumem o compromisso prático de engajamento na luta contra as estruturas de poder que sustentam a produção e a disseminação dominante da informação, buscando superar os obstáculos à autonomia informacional e à emancipação social.

---

*Arthur Coelho Bezerra e Marco Schneider*

EM COOPERAÇÃO

