



Dois dedos de prosa sobre competência crítica em informação

Andréa Doyle^I

<https://orcid.org/0000-0002-2387-5438>

Anna Cristina Brisola^{II}

<https://orcid.org/0000-0002-4349-128X>

^I *Universidade Federal de Rondônia, RO, Brasil.*

Professora Adjunta do Departamento Ciência da Informação da UNI. Doutora e mestre em Ciência da Informação pelo PPGCI IBICT/UFRJ. Graduada em Ciências da Informação e da Comunicação pela Université de Metz (2000). Pesquisadora da Rede de Conhecimento Científico na Cotec/IBICT. Professora de Tecnologia, Imagem e Gênero no Instituto Infnet. Membro da Febab, da Rede CoInfo e dos grupos de pesquisa LabCoInfo (Ufrj) e MediaCult (Uff). Parceira da MIL Alliance da UNESCO e colaboradora do projeto Acolher Gênero (Ufpb).

^{II} *Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, Brasil.*

Doutora e mestre em Ciência da Informação pelo PPGCI IBICT/UFRJ. Professora/Tutora das Graduações de Jornalismo, Publicidade e Design. Graduada em Comunicação Social - Jornalismo e em Comunicação Social - Publicidade na UNISUAM. Membro dos seguintes grupos de pesquisa: Perfil-i (Perspectivas Filosóficas em Informação; ESCRITOS (Estudos Críticos em Informação, Tecnologia e Organização Social); Rede Coinfo.

<http://dx.doi.org/10.1590/1981-5344/40000>

O presente artigo é um diálogo entre duas pesquisas de doutorado em torno do conceito *competência crítica em informação*. Trata-se de um estudo comparativo que tem por objetivo destacar, por um lado, as características teóricas e os resultados de cada pesquisa e, por outro, suas interseções. A análise indica que ambas fazem

movimentos de mergulho em teorias críticas enquanto abordam lateralmente campos vizinhos, sendo uma voltada para a análise de práticas de ensino críticas e a outra para uma discussão teórico-epistemológica, tornando-se bastante complementares. Os resultados apontam diferenças epistemológicas entre Competência em Informação (CoInfo) e Competência Crítica em Informação (CCI), além de trazer relatos de práticas de ensino consideradas críticas a partir do olhar feminista. Conclui com uma visão convergente, embora oriunda de processos e resultados distintos, de que a competência crítica em informação é um instrumento útil para preparar pessoas para lidar com os imensos desafios informacionais do nosso tempo.

Palavras-chave: *Teorias críticas. Teorias feministas. Pedagogias críticas. Competência em informação. Alfabetização Midiática e Informacional.*

Chitchat on critical information literacy

This article is a dialogue between two doctoral researches on the concept of critical information competence. This is a comparative study that aims to highlight, on the one hand, the theoretical characteristics and results of each research and, on the other, their intersections. The analysis indicates that both are diving into critical theories while laterally approaching neighboring fields, one focused on the analysis of critical teaching practices and the other on a theoretical-epistemological discussion, becoming quite complementary. The results point to epistemological differences between Information Literacy (IL) and Critical Information Literacy (CIL), in addition to bringing reports of teaching practices considered critical from the feminist point of view. It concludes with a convergent standing point, although arising from different processes and results, that critical information literacy is a useful tool to prepare people to deal with the immense informational challenges of our time.

Keywords: *Critical theory. Feminist theory. Critical Pedagogy. Information Literacy. Media and Information Literacy.*

Recebido em 17.11.2021 Aceito em 18.04.2022

1 Introdução

A linha dos estudos chamados de *competência crítica em informação* (CCI) tem sido objeto de crescente interesse, atraindo pesquisas que desenvolvem discussões, apresentam alguns caminhos, mas, principalmente, levantam questionamentos. Se a academia é uma conversa que se nutre da troca de ideias em constantes movimentos de dúvidas e esclarecimentos que, em seguida, geram novas dúvidas (ACRL, 2016)¹, então a CCI apresenta bom potencial para pesquisas.

Por mais arriscado que seja, abrimos este artigo propondo um entendimento de informação como o elemento mais amplo de todos, a primeira unidade de sentido, a forma mais básica de organização do caos, da variedade (WILDEN, 2001). Quando algo se torna distinto do todo, a partir de qualquer processo aglutinador, quando esse ente tem características, é identificável e significa algo para alguém (CAPURRO; HJORLAND, 2007), isso começa a ser informação. Ademais, ambas nos colocamos dentro do paradigma social da Ciência da Informação, entendendo a informação não como algo exclusivamente objetivo (contido em um suporte, externo) ou subjetivo (cognitivo, acontecendo dentro da mente do indivíduo, interno), mas acontecendo na intersubjetividade das relações entre registros, sistemas e regimes de informação, pessoas e seus vários contextos (ARAÚJO, 2018).

Assim, compreende-se por que, ao nosso ver, a competência em informação (CoInfo), as habilidades informacionais, o letramento, a alfabetização ou as literacias da informação, como quer que se queira chamar, são mais abrangentes do que a competência em mídias, em dados, em notícias, ou até do que o letramento digital. Sob esta perspectiva, informação, em geral, é mais ampla do que a informação midiática, a informação digital, a informação jornalística e os dados, que podem ser entendidos como pré-informações ou protoinformação (FADEL *et al.*, 2010), ou seja, como unidades com potencial de sentido quando forem organizados/lidos.

Adotamos a seguinte definição de competência em informação (CoInfo):

¹ Association of College and Research Libraries (ACRL).

[...] conjunto de habilidades integradas que englobam a descoberta reflexiva da informação, o entendimento da forma como a informação é produzida e valorizada, e o uso da informação para a criação de novos conhecimentos e para uma participação ética de comunidades de aprendizado (ACRL, 2016, tradução nossa).

Esta definição tem a vantagem de ser abrangente e destacar o caráter contextual da informação e socialmente construído do desenvolvimento da competência em informação.

Na virada do milênio surge, nos Estados Unidos da América, um movimento chamado competência crítica em informação (CCI). Nasce de uma crítica aos padrões tecnicistas da CoInfo adotados pela ACRL e de uma proposta de adoção de métodos pedagógicos voltados para a busca da justiça social e da emancipação pela educação, e firmada em uma epistemologia crítica (ELMBORG, 2012). A definição de CoInfo apresentada acima, já incorpora as críticas ao tecnicismo, sendo, de alguma forma, fruto dos debates propostos, entre outros, pelo movimento da CCI.

O presente artigo tem o propósito de apresentar duas teses de doutorado defendidas no país em 2021, centradas na discussão sobre competência crítica em informação, com o objetivo de propor um diálogo entre elas e assim: a) estabelecer seus referenciais teóricos; b) apontar seus resultados; e c) ressaltar suas convergências. Para tanto, mobilizamos o método comparativo que, segundo Odília Fachin (2006, p. 40), "consiste em investigar coisas ou fatos e explicá-los segundo suas semelhanças e suas diferenças."

Assim, o texto está organizado em quatro partes que incluem a presente introdução. A seção 2 apresenta o resumo de cada tese; a terceira parte justapõe os referenciais teóricos; em seguida apresentamos nossos resultados; a 5ª e última parte promove um diálogo sobre as convergências, assim como o entendimento de cada uma das autoras sobre o que é competência crítica em informação.

2 As teses²

Ambas as teses foram produzidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI), do convênio entre o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e defendidas no ano de 2021.

2 Vide, na lista de referências, Brisola (2021) e Doyle (2021).

A seguir apresentaremos os resumos das teses em questão para, na sequência, realizar o diálogo entre os referenciais teóricos, os processos e os resultados obtidos pelas autoras.

2.1 Competência crítica em informação como resistência à sociedade da desinformação sob um olhar freiriano: diagnósticos, epistemologia e caminhos ante as distopias informacionais contemporâneas

Brisola (2021) enfatiza a produção e a importância de Paulo Freire na *Competência Crítica em Informação* (doravante CCI), contribuindo com duas aplicações possíveis desta perspectiva: para a resistência à desinformação – sistematizando suas causas e motivações – e contra as discriminações – com a construção de duas novas dimensões da CCI em gênero, feminismos e sexualidade e em relações étnico-raciais.

A autora faz um diagnóstico da sociedade da desinformação, sondando o *Zeitgeist* (espírito deste tempo) desta sociedade e os fenômenos que conduziram as distopias informacionais que nos assombram, entendendo a sociedade da desinformação como uma distorção distópica aderida à sociedade da informação. Sempre sob uma perspectiva freiriana e atrelada à Pedagogia Crítica, defende que o caminho para lidar com a informação na contemporaneidade passa pelo pensamento crítico e pela construção, fomento e ensino da CCI.

A tese levanta a necessidade da práxis e ensino da CCI como um caminho para a construção da resistência aos mecanismos de manipulação, desinformação, demais distopias informacionais e para o exercício da cidadania, argumentando que a consciência dos mecanismos de desinformação, associada ao pensamento e consciência críticos, conferem resistência à desinformação. Conceitua desinformação, esmiuçando seus mecanismos, com base em autores-referência, apresentando seu mapa conceitual.

O trabalho também distingue e aproxima Competência em Informação (doravante CoInfo), CCI e Alfabetização Midiática e Informacional (doravante AMI), sondando suas bases epistemológicas e conceitos. Desenvolve os mapas conceituais da CoInfo e da CCI, compreendendo que existe hoje, principalmente, uma distinção epistemológica do significado de crítica entre CCI e CoInfo, que justifica sua distinção. Propõe uma complementaridade que enriquece as duas perspectivas, que não se anulam ou superam.

Brisola (2021) mergulha nas bases epistemológicas da CCI - Teoria Crítica (nas bases da Escola de Frankfurt, pautadas por Horkheimer (1983)) e na Pedagogia Crítica (principalmente freiriana), com a finalidade de facilitar sua compreensão e ensino no Brasil, e a fim de fortalecer a resistência à sociedade da desinformação. Defende a importância da

práxis freiriana para o exercício e o ensino da CCI. Reforça e sistematiza as bases epistemológicas da CCI, apresentando também mapas conceituais da Teoria Crítica e da Pedagogia Crítica.

Acompanhando as dimensões da CCI propostas por Brisola, Schneider e Silva Junior (2017); Schneider (2019); e Bastos (2020), a tese propõe mais duas dimensões: a dimensão da CCI em gênero, feminismos e sexualidade e a dimensão da CCI em relações étnico-raciais, utilizando a premissa freiriana de que faz parte de ser crítico a rejeição à qualquer forma de discriminação (FREIRE, 1996).

Por fim, considera que o ensino de CCI é fundamental na atualidade e imprescindível na formação dos profissionais da informação, ressaltando a necessidade de uma postura condizente com sua epistemologia, princípios e ética. Propõe, portanto, que estudos futuros investiguem a prática do ensino da CCI em relação às distopias informacionais e à desinformação e pesquisas que adéquem e criem didáticas para o ensino de CCI.

2.2 Competências em informação, mídias e tecnologias digitais e a desconstrução de estereótipos de gênero: práticas de ensino críticas

Doyle (2021) usa como ponto de partida duas ideias que ganharam força na década de 1970: que a informação, entendida como elemento intersubjetivo contextual, é um recurso estratégico que, ensinado, prepara indivíduos para atuar na sociedade contemporânea; e que a discriminação de gênero, também socialmente construída, além de injusta com as mulheres, é prejudicial a toda a sociedade, devendo ser combatida.

A justaposição desses fenômenos sugere uma relação entre o ensino de competências em informação e uma busca por equidade de gênero. O objetivo de sua pesquisa foi mapear e analisar a literatura sobre o ensino de competências em informação, mídias e tecnologias digitais, a partir de uma postura crítica, e destacar de que forma essas competências podem subsidiar propostas de desconstrução de estereótipos de gênero.

A pesquisa mobilizou, inicialmente, literatura sobre competências em informação, em mídias e em tecnologias digitais, com destaque para os movimentos críticos desses campos, além de conceitos transversais, como o de literacia, transliteracias, Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) e habilidades do século XXI. Em seguida, apresentou literatura sobre estereótipos de gênero e os prejuízos que eles causam (negação, invisibilização, objetificação, violência simbólica e física), seguida de discussão com teorias feministas, como as de Donna Haraway, Djamilia Ribeiro e Grada Kilomba e com a pedagogia crítica de Paulo Freire e bell hooks, finalizando com uma análise do método interdisciplinar de conceituação de Vera Dodebei.

Como recursos metodológicos para a seleção e análise da literatura, utilizou o Mapeamento Sistemático de Literatura (MSL) e a análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011). O MSL resultou em uma seleção de 65 práticas críticas de ensino de AMI que revela que há práticas em todos os continentes, com uma variedade enorme de formatos, de teorias e temas sociais, podendo subsidiar uma ampla gama de novas iniciativas. Desse *corpus*, extraiu 23 trabalhos que também tratam de gênero e estereótipos. Criou seis (6) categorias pautadas nos feminismos e na AMI, para sua análise: ponto de vista, autocrítica, colaboração, desconstrução, empoderamento e bem viver.

Os resultados da pesquisa indicam que práticas de ensino críticas que podem subsidiar a desconstrução de estereótipos apresentam uma ou algumas das seguintes características: a pessoa se percebe como sujeito, no seu corpo, com seus contextos (ponto de vista); ela se questiona sobre seus modos de pensar e agir (autocrítica); amplia seu olhar, compartilhando e aprendendo com outras pessoas (colaboração); identifica a reprodução de poder das visões que se sobrepõem a outras e busca contranarrativas (desconstrução); ao entender que sua desvalorização é intencional, reconhece seu valor e se fortalece (empoderamento) e se junta a pessoas que lutam continuamente pela justiça social e buscam uma vida melhor (bem viver).

Conclui que para desconstruir estereótipos de gênero, por meio do ensino de competências em informação, mídias e tecnologias digitais, são necessárias atividades de leitura, de reflexão crítica, de análise de estereótipos e de produção de contranarrativas, a partir de processos colaborativos de luta contínua por justiça social e felicidade. Espera inspirar uma abordagem mais crítica e mais feminista em diversas práticas em prol do bem viver entre pessoas e com a natureza.

O que pretendemos aqui é despertar discussões a respeito de pontos convergentes e complementares de nossas teses. A partir destes pontos será possível dar um passo no sentido de fortalecer os estudos das alfabetizações, letramentos, literacias e competências informacionais com esse olhar crítico.

3 Comparando referenciais teóricos

As teses partem do mesmo início e operam mais ou menos os mesmos procedimentos de aprofundamento teórico e de ampliação para estudos vizinhos, só que invertidos. Uma vai seguir a indicação das origens da CCI na Teoria Crítica e na Pedagogia Crítica de Paulo Freire, e adentrar essas discussões. A outra, vai começar olhando para áreas vizinhas e vai explorar a crítica a partir do ponto de vista feminista, além de dialogar com a literatura sobre literacias digitais, midiáticas e as convergências entre elas.

Lidas juntas, elas mergulham nas teorias originárias e trazem novos arcabouços para embasar e ampliar o entendimento de *competência crítica em informação*. Buscando contribuir com os estudos de CCI no Brasil, as duas teses traçam um panorama dos estudos de CoInfo e CCI falando de suas bases históricas e conceitos, chegando ao panorama brasileiro.

Com o uso de mapas conceituais, Brisola (2021) ressalta as diferenças epistemológicas entre CoInfo e CCI, ao mesmo tempo que destaca suas interseções e complementaridades. Nessa perspectiva, uma das maiores diferenças entre a CoInfo e a CCI está alicerçada nas suas teorias geradoras, que são as bases epistemológicas de cada uma.

A primeira questão que emerge do estudo da epistemologia e histórico feito por Brisola trata do nascedouro das *literacys*. A CoInfo nasce do esforço de Zurkowski (1974), um lobista da indústria da informação, em defesa da educação da população para o desenvolvimento de técnicas e habilidades para usar a ampla gama de ferramentas de informação, bem como das fontes primárias que subsidiariam a tomada de decisão e solução de problemas, imprimindo uma função muito mais pragmática que social, seguindo a finalidade de aumentar a eficácia e a eficiência no trato da informação e abrindo as portas para os produtos informativos.

A CCI possui dois impulsos principais: de um lado, é fomentada por críticas ao caráter tecnocêntrico que a CoInfo adotou de maneira mais recorrente, a partir dos anos 1980; por outro, que justifica o primeiro e a continuidade dos estudos de CCI, é atrelada à perspectiva da Teoria Crítica (HORKHEIMER, 1983). Assim, compreende que a informação é enviesada por ser transpassada pela condição humana, social e histórica, percebendo a informação como intersubjetiva, ao reconhecer seu caráter tecido e relacional, com papel ativo dos sujeitos. Nesse eixo, associando-se à Pedagogia Crítica (FREIRE, 1967, 1987, 1996) em sua práxis, busca a emancipação e protagonismo dos sujeitos. As duas bases teóricas da CCI são pautadas no diálogo e na intenção de promover a consciência crítica, a libertação e a superação das opressões, promovendo a justiça social, nos sentidos defendidos por Marx e Engels (2003, 2007), Gramsci (1999) e Freire (1967, 1987, 1996).

Segundo Brisola (2021), embora ao longo dos anos a CoInfo tenha se aproximado das perspectivas emancipatórias e sociais, na maioria dos estudos o foco está na relação dos sujeitos com a informação. Já na CCI, o foco está no sujeito, sendo a relação crítica com a informação o instrumento de emancipação dos sujeitos e superação das injustiças sociais e da alienação, no sentido da Teoria Crítica e da Pedagogia Crítica. Embora complementares e muito próximas, as abordagens são distintas.

Considerando ainda a epistemologia e a conceituação, o pensamento reflexivo de Dewey (1959) tem mais aderência à CoInfo, enquanto o pensamento crítico de Horkheimer (1983) e Freire (1987, 1996) são mais alinhados com a CCI.

Em relação à ética, a CoInfo tende a remeter mais à ética profissional e direitos autorais, enquanto a CCI costuma refletir mais filosoficamente sobre o assunto.

Os sentidos de “crítica” também costumam ser diferentes. Na grande maioria dos 281 artigos recuperados na Base de Dados Referenciais de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação (Brapci), em 2017, considerando “Competência em Informação” em todos os campos, e em análise do texto do *Framework for Information Literacy for Higher Education* (ACRL, 2016), o sentido de crítica está mais atrelado à capacidade de avaliação, habilidade de julgamento. Para a CCI, a crítica não ignora o sentido de racionalidade, rigor, lógica, etc., contudo a ênfase na crítica está associada diretamente ao seu significado para a Teoria Crítica e Pedagogia Crítica, conferindo-lhe, assim, o nome, na proximidade com o Materialismo Histórico e o Materialismo Dialético. Trata-se do olhar crítico para a informação, da formação de um conhecimento crítico, de um pensamento crítico, de uma consciência crítica e de um comportamento crítico, diretamente ligados à sua epistemologia.

A CCI entende que a análise de qualquer informação ou fato precisa considerar sua historicidade, seu lugar, as forças e disputas que atuam sobre a informação e a vida, além de sublinhar a maneira como a informação interage com o humano. Aponta a importância em analisar toda informação criticamente, mas também foca nos sujeitos cognoscentes – aquele que tem a capacidade de conhecer, aquele que conhece e/ou aquele que realiza o ato do conhecimento (HORKHEIMER, 1983; FREIRE, 1987, 1996). A CCI está sempre e impreterivelmente associada com a transformação da realidade, com a emancipação e com a justiça social.

Assim, a CoInfo busca preencher as necessidades de informação e encontrar a solução de problemas, enquanto a CCI busca provocar questionamentos, necessidades e encontrar soluções a partir da problematização crítica da informação e da vida, evidenciando as disputas, opressões e discriminações, atenta às lutas de classe e à promoção da transformação social.

Sob esta perspectiva, a justificativa da existência da CCI vai muito além da vertente que criticava o tecnicismo, que pode ser facilmente superada através de olhares mais sensíveis e preocupados com o entorno e a realidade dos usuários, como desenvolvido por diversas (os) autoras (es) da CoInfo. A terminologia *critical* (crítica), agregada à *information literacy*, marca essa raiz epistemológica e um posicionamento assumido,

alinhado às teorias, linhas de pesquisa e pedagogias chamadas críticas, diferente da competência em informação, que pode ou não ter um compromisso ou arcabouço epistemológico nos autores críticos.

A complementaridade entre CoInfo, CCI e AMI defendida por Brisola (2021), contempla uma relação mais ampla, qualificada e crítica dos sujeitos com a informação.

Doyle (2021) vai olhar para as literacias da informação, da comunicação e da tecnologia para buscar similaridades e particularidades entre competência em informação e educação midiática, letramento digital e a própria ideia de literacia. Ela também estuda as propostas de convergências dessas literacias, tanto de Alfabetização Midiática e Informacional da UNESCO, quanto as transliteracias e habilidades do século XXI.

Todas essas literacias compartilham o fato de terem um aspecto técnico básico, acompanhado por questões sociais e políticas mais complexas. Essas competências passam, assim, por aprender a usar as ferramentas, desde buscar referências em catálogos, usar o computador, a internet, até produzir, editar e compartilhar vídeos.

O que as literacias consideradas críticas fazem de modo mais sistemático e contundente é atrelar a compreensão das relações de poder, dos privilégios e exclusões ao aprendizado da informação das mídias e das tecnologias e ter por objetivo a justiça social junto com o aprendizado técnico. Ou seja, sua especificidade é *desneutralizar* qualquer prática informacional, trazendo à tona seus condicionantes e conflitos políticos, sociais, econômicos, institucionais, culturais, históricos, entre outros.

A denúncia de uma pseudoneutralidade científica inaugurada pela teoria crítica da sociedade de Horkheimer (1983) ganha novos contornos quando discutida a partir da ideia de saber localizado, da filósofa feminista Donna Haraway. O que Haraway (1988) argumenta é que a mulher sempre foi corporificada, enquanto o homem se colocava acima do corpo, no ponto de vista total. O homem seria o geral, a mulher, o específico. O desequilíbrio então acontece não pela localização do saber feminista como saber de mulher, mas pela falta de reconhecimento por parte dos homens, que seu saber também é localizado, parcial e limitado, de homem.

Esta compreensão nos faz lembrar do slogan "O Pessoal é Político", de Carol Hanisch (1969), que ficou imortalizado nos protestos feministas desde os anos 1960, até hoje. Trata-se principalmente de uma recusa à compreensão das mulheres como seres domésticos e, conseqüentemente, que suas questões continuassem a ser tratadas como internas, familiares, privadas. A começar pelo corpo, até a gestão do patrimônio, passando pela segurança, educação e trabalho, todas as questões envolvendo direta e especificamente as mulheres dependem de convenções sociais, como

leis, regulamentos e julgamentos morais, que precisam ser legitimadas coletivamente.

Este mesmo raciocínio do 'pessoal é político' ajuda a mostrar que a diferença entre a CoInfo e a CCI está na orientação para a ação, a partir de uma série de questionamentos. A UNESCO explica que a AMI reconhece o papel primário da informação e da mídia em nossas vidas cotidianas, e se posiciona no centro da liberdade de expressão. A AMI objetiva "**empoderar** cidadãos a **compreender** as funções das mídias e outros provedores de informação, a **avaliar criticamente** seus conteúdos e a **tomar decisões** informadas como **usuários e produtores** de informação e mídias" (UNESCO, [2020], tradução e grifos nossos).

As competências críticas contribuem (para seus respectivos campos especificamente, para as transliteracias da informação, da comunicação e das tecnologias em geral e para a sociedade global) com os questionamentos que norteiam a tese de Doyle (2021), a saber: o que significa melhorar? Que ferramentas usamos para aprender e ensinar essas melhorias? O que estamos querendo construir de melhor? Melhor para quem, de que forma, com qual resultado?

A partir da operacionalização da noção de crítica feminista, esse olhar tem uma função autorreguladora (de se colocar em questão), uma dimensão criativa (para desenvolver métodos participativos de escuta e de respeito às individualidades diversas) e um quê de resiliência (a melhoria da sociedade é um projeto eterno), principalmente em prol da defesa da equidade de acesso e oportunidades de ação e expressão para diversos grupos minorizados, como mulheres, pessoas não-brancas, LGBTQIA+, entre diversos outros. Mais do que campos distintos de conhecimento, ou até mesmo subáreas especializadas, os núcleos 'críticos' de estudos dessas competências representam uma postura política orientada para a ação.

Aqui percebemos que Brisola (2021) vai investigar as diferenças e aproximações epistemológicas entre CoInfo e CCI, colocando a ênfase nas teorias mobilizadas, enquanto Doyle (2021) vai olhar para as práxis, dando prioridade para entender de que forma essa crítica se materializa nas experiências de ensino dessas competências.

Assim, apresentamos, na sequência, alguns resultados das pesquisas de nossas teses.

4 Alguns resultados: convergências e particularidades

Esta seção traz parte dos resultados obtidos pelas pesquisas de tese de Brisola (2021) e de Doyle (2021), a título de ilustração, para fins de comparação dos processos de pesquisa, assim como das análises decorrentes dos achados.

Utilizando o método da Revisão Sistemática da Literatura (RSL), Doyle (2021) realizou um mapeamento de práticas de ensino de competências em informação, mídias e tecnologias digitais (ou AMI) que pudessem ser consideradas críticas. Ela buscou relatos de projetos educativos ou práticas de sala de aula publicados nas duas maiores bases de periódicos internacionais, Web of Science e Scopus, na base latino-americana SciELO e na base referencial de educação Eric.

A busca resultou em 353 resumos que foram lidos, dos quais 97 foram selecionados para leitura do texto completo. Após esta etapa, 65 trabalhos foram considerados relatos aplicados de práticas de ensino de competências em informação, mídias e tecnologias digitais, que podem ser considerados críticos, a partir do olhar feminista, no seguinte sentido:

- a) apresentam questionamentos quanto à sua origem (problematizam seus contextos, fazem uma autocrítica de suas práticas ou localizam seus saberes a partir de seus pontos de vista, que reverenciam suas ancestralidades e buscam compreender seus contextos sociais e seus mecanismos de reprodução);
- b) desenvolvem processos e/ou adotam métodos da pedagogia crítica de Paulo Freire e bell hooks, isto é, promovem o diálogo, a horizontalidade, desconstruem as hierarquias, proporcionam a colaboração e se pautam no respeito às individualidades e na escuta das diferenças para a construção de uma comunidade de aprendizagem harmônica;
- c) objetivam o empoderamento, a emancipação e a libertação de seus participantes a partir dos processos adotados, dos temas escolhidos e do acolhimento das disputas, enquanto estimulam a luta pela equidade de oportunidades e pela justiça social, de forma contínua e alegre.

A pesquisa buscou, entre outros questionamentos, descobrir a que áreas essas práticas pertenciam e se elas se autodenominavam críticas. Observamos que os 65 projetos relatados se encontram distribuídos pelos 3 campos AMI, com uma concentração maior na Comunicação (29), seguida pelas Tecnologias (25) e pela área da Informação (17).

Quanto ao pertencimento, em média, 30% deles (22) se identificam como representantes do braço crítico em seu campo AMI. Na comunicação, dez de 29 trabalhos se chamam de *critical media literacy*; na tecnologia, sete dos 25 se intitulam *critical digital literacy*; e na área da informação, cinco dos 17 se identificam como *critical information literacy*.

Alguns trabalhos (6) se enquadram em mais de uma categoria, fazendo com que o total de campos AMI resulte em 71 ocorrências.

Este resultado indica, por um lado, que os movimentos críticos estão presentes nas três áreas estudadas e que representam mais ou menos um terço das iniciativas. Por outro lado, esta pesquisa mostra que diversos projetos, que desenvolvem práticas críticas, não se reconhecem como membros das linhas críticas de seus respectivos campos.

Este achado confirma nossa suposição inicial e tem implicações para futuros levantamentos bibliográficos. Além disso, fica posto que projetos de CoInfo, por exemplo, podem desenvolver práticas de ensino com as características críticas elencadas acima, sem mobilizar, necessariamente, os referenciais teóricos críticos. Em quase $\frac{2}{3}$ dos casos, as práticas críticas não foram identificadas como críticas, o que pode ser investigado em futuras pesquisas.

Depois do mapeamento, Doyle (2021) selecionou 23 trabalhos focados nas questões de gênero e/ou na desconstrução de estereótipos. Os estudos tratam de gênero, seja pelo uso de teorias feministas, de métodos feministas, da discussão sobre relações de gênero ou até como tema dos trabalhos apresentados pelos grupos de participantes. Em alguns trabalhos, o estereótipo a ser desconstruído não é o de gênero, sendo direcionados para debates sobre deficiências, nacionalidades, liderança, povos originários e imigrantes. Ainda assim, os processos descritos neles, inclusive suas dificuldades e frustrações, enriquecem a discussão.

Todos eles têm, em comum, a característica de ter aplicado as teorias e pedagogias críticas em seus universos pedagógicos, com a proposta de sensibilizar seus grupos de estudantes para as inequidades de gênero ou para a reprodução de imagens estereotipadas. Ademais, atentam para os prejuízos que eles causam e propõem estratégias para a produção de contranarrativas.

A informação, as mídias e as tecnologias, na qualidade de construções sociais, podem ser compreendidas como elementos que reforçam ou que combatem tais injustiças. Se a educação, especialmente a crítica, se dá no nível interpessoal e afetivo, mudar a percepção de uma pessoa sobre os mecanismos de construção de sentidos pode transformar uma visão de mundo. Considerando que o interesse maior da tese é dar destaque a essas práticas, apresentamos três exemplos de como o ensino de literacias da informação também pode lidar com questões de desigualdade, especialmente as de gênero.

A partir de uma iniciativa de valorização de acervos em uma universidade inglesa, pessoas bibliotecárias, especialistas em tecnologias e docentes de moda colaboraram para produzir conteúdos digitais interativos (HOLLEY; BOYLE, 2012). A proposta foi capacitar e empoderar

docentes para a produção de suas próprias plataformas e conteúdos digitais. Um dos projetos concretizados fala da sexualização do corpo feminino ao longo dos tempos, a partir da moda. O outro produto multimídia desenvolvido mergulha na vida e na obra da sufragista Josephine Butler.

No campo das tecnologias digitais, Natalie Amgott (2018) analisa casos de sucesso de ativismo digital, especialmente a *hashtag* #MeToo. Ela se baseia na pedagogia freireana e na máxima “o pessoal é político” para propor que seus estudantes escolhessem um tema e criassem uma campanha digital com possibilidades de impacto na vida social de suas comunidades.

Dentre os trabalhos sobre educação midiática, realçamos o projeto de um professor de comunicação que escolhe uma notícia polêmica sobre imigração para trabalhar relações de poder e diversidade cultural com seus estudantes, em uma comunidade de baixa renda (POULUS; EXLEY, 2018). Eles analisam o texto a partir de 7 categorias (compreensão geral; resumo das duas posições; significado pela organização do texto; pela gramática; pelos pronomes; pelas descrições; e, pelos verbos), debatem as entrelinhas e produzem, como trabalho final, textos reescritos de modo a criar uma imagem mais justa da realidade.

Essas práticas são apenas alguns dos diversos exemplos de como uma educação informacional engajada pode promover experiências interessantes, conectadas com a contemporaneidade e potencialmente transformadoras. Para Doyle (2021), o campo de estudos sobre *competência crítica em informação* tem muito a contribuir ao voltar sua atenção para os modos de aplicação das teorias que o sustentam. Afinal, a práxis é uma componente fundamental das reflexões das teorias críticas.

Por um caminho epistemológico teórico e bibliográfico, Brisola (2021) apresenta as distinções, interseções e aproximações entre CoInfo e CCI. Através de mapas conceituais da CoInfo, da CCI, da Teoria Crítica e da Pedagogia Crítica, CoInfo e CCI são apresentadas facilitando a compreensão de seus arcabouços teóricos, temas mais caros, práticas e estruturas. Os mapas evidenciam as diferenças, aproximações e complementaridades entre CoInfo e CCI, apontando também seus ideais, caminhos, diálogos e objetivos.

Emerge assim o foco da CoInfo, baseado na relação usuário/informação, trabalhando para a sua otimização no que diz respeito à busca, acesso, uso, produção e/ou compartilhamento da informação, investindo no aprendizado formal, como nas universidades estadunidenses. A CoInfo busca implementar a relação do indivíduo com a informação, conferindo ao indivíduo habilidades que, em última instância e na perspectiva mais humanista, possibilite emancipação sociopolítica e autonomia.

Segundo Brisola (2021), CCI vai objetivar esta mesma emancipação sociopolítica e a autonomia alicerçada e atrelada à Teoria Crítica e à Pedagogia Crítica e, por isso, pensando na práxis que atravessa a educação formal, informal e não formal. A CCI investe também nas habilidades ressaltadas pela CoInfo, contudo, não está focada no desenvolvimento das habilidades em si, mas utilizando a relação com a informação, a busca e a solução de problemas, enfatizando e problematizando a realidade pela ótica da criticidade epistemológica. A CCI, necessariamente, questiona a informação sob o prisma de sua historicidade, considerando as tensões das relações de poder, com foco nas disputas entre opressão e justiça social, sempre buscando a transformação social, a liberdade e a emancipação, em consonância com suas bases epistemológicas. Neste ponto, CoInfo e CCI são complementares.

Se, por um lado, a CoInfo tem interesse na promoção de uma interação eficiente e eficaz, através também do aprendizado ao longo da vida (DUDZIAK, 2003), a CCI entende que o capital cooptou estes termos e os utiliza para estimular a prosperidade, a competitividade, o empreendedorismo, a inovação e o sucesso da economia global, sem questionar as desigualdades que essas práticas perpetuam. Desta maneira, a CCI vai problematizar estes conceitos e pensar o aprendizado, ao longo da vida, da maneira freiriana, ou seja, no sentido de que o aprendizado é constante, que as trocas dialógicas e até o ensino formal sempre geram aprendizado para quem aprende e também para quem ensina. Esta postura promove uma quebra da cadeia vertical e opressora, possibilitando a emancipação de pessoas que se tornam protagonistas ao construir seu conhecimento (FREIRE, 1996).

No Brasil, em decorrência do uso da tradução "competência", nos estudos de CoInfo, aparece o CHA (conhecimento, habilidades e atitudes) (DE LUCCA; VITORINO, 2020), tripé de competências utilizado para a avaliação profissional, advindo do contexto empresarial e administrativo. Neste aspecto, a CoInfo se distingue bastante da CCI, inclusive, por vezes, reforçando a educação bancária, criticada por Freire e pela CCI, na intenção de preencher lacunas do usuário, sob uma concepção cumulativa. Tal percepção é substituída, na CCI, pela perspectiva freiriana dialógica e de construção coletiva do conhecimento.

A CoInfo, segundo De Lucca e Vitorino (2020), sofre influência do paradigma social e do modelo pragmático (ARAÚJO, 2018) da Ciência da Informação, aproximando-se, assim, dos aspectos mais humanistas e sociais dos problemas informacionais. Ela se volta para a interligação entre as ações informacionais mediadas por suportes comunicacionais e atores sociais info-interdependentes e o comportamento social, meio social e cultura. A CCI parte destes pontos.

Nessa linha, no Brasil, temos vários exemplos de autores tratando do tema CoInfo, destacamos alguns mais recentes como: Santos, Lima e Freire (2019) e Faria, Varela e Freire (2019), que propõem a CoInfo como possibilidade de empoderamento de comunidades sub-representadas; Ottonicar, Furtado e Yafushi (2019), que abordam a CoInfo e o estereótipo de gênero; e Righetto e Vitorino (2019), que estudam a CoInfo das pessoas transexuais.

A partir de duas revisões bibliográficas internacionais, Brisola (2021) destaca os temas mais caros da CCI: a busca e a promoção da responsabilidade social, da justiça social, do desenvolvimento social, da mobilidade social ascendente, da autonomia, liberdade e desenvolvimento pessoal; do envolvimento da comunidade e participação social; da atenção às questões e teorias de gênero, feminismo, raça e *queer*.

A lente da CCI compromete o indivíduo com as questões de equidade e justiça social, estimulando-o a questionar e agir para desnaturalizar as estruturas sociais e as visões de mundo (DOWNEY, 2016, p. 42).

Da mesma maneira que Freire pretendia alfabetizar a população excluída para conscientizá-la de sua opressão e municiá-la para a mudança social, inclusive através do direito de votar, a CCI pretende hoje “alfabetizar” ou “letrar” a população para conscientizá-la da condução informacional que desinforma, mantém a opressão e o status quo. (BRISOLA, 2021, p. 253).

A tese de Brisola (2021) persegue os passos e o legado de Paulo Freire, atrelando epistemologicamente a CCI ao autor, que é um dos alicerces desta perspectiva, desde o seu nascedouro, e considera o tripé Teoria Crítica, CoInfo e Pedagogia Crítica. De acordo com as diretrizes de Paulo Freire, “faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero, ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 1996, p. 39). Sara McNicol (2016, p. XI, tradução nossa) considera que o uso de CCI exige um comprometimento com a “equidade e a justiça social, através da inclusão explícita daqueles marginalizados com base no gênero, sexualidade, etnia, classe ou outras formas de discriminação/diferenciação”. Assim, considerando as dimensões da CCI (BRISOLA; SCHNEIDER; SILVA JUNIOR, 2017; SCHNEIDER, 2019; BASTOS, 2020), Brisola (2021) propõe duas novas dimensões da CCI: Gênero, Feminismos e Sexualidade; e Relações Étnico-Raciais, utilizando o termo dimensão em lugar de níveis, por compreender que não existe uma hierarquia entre as dimensões.

Alinhada com as ideias de Freire (1996) e de bell hooks (2013), a autora defende que estas dimensões são imprescindíveis à práxis da CCI,

se esta quiser ser coerente com a emancipação que prega, coerente com a luta contra as opressões e rejeitando toda e qualquer discriminação, além de não reforçar os sistemas de dominação.

Assim, Brisola (2021) disserta sobre as relações da informação com as opressões, apagamentos e discriminações. Na primeira dimensão, a autora considera os feminismos, as questões de gênero e as questões de sexualidade (LGBTQI+), atravessando os temas a partir de suas historicidades, contornos, motivações e reflexos na atualidade. Na segunda dimensão, são tratadas as questões de racismo, xenofobia, a neurose cultural brasileira (GONZALES, 1984), branquitude (LABORNE, 2014), apagamento e marginalidade dos excluídos.

Estas dimensões são caras à CCI diante da constatação de que mulheres, LGBTQI+, negros, indígenas e não brancos em geral tiveram, durante muito tempo, suas histórias silenciadas e seus lugares no mundo reduzidos, periféricos e cerceados. É através de suas lutas e resistências que combatem as opressões. Também precisamos considerar a responsabilidade da construção patriarcal da sociedade e das teorias e posturas científicas que apoiaram e contribuíram, e contribuem, para as marcações simbólicas que legitimaram estas opressões e subalternidades. Assim, o reflexo deste contexto na informação deve estar sob a lente atenta da CCI (BRISOLA, 2021, p. 76).

Os resultados de pesquisa apresentados na presente seção sugerem uma riqueza de possibilidades que se abrem a partir dos estudos sobre *competência crítica em informação*.

A seguir, apresentaremos as sínteses do diálogo, em nossas considerações finais.

5 Considerações finais

Dedicamo-nos aqui a um encontro entre as nossas duas teses, daqueles que costumam fazer os amigos, descobrindo as afinidades, discutindo diferenças e sintetizando pensamentos, de maneira dialética. Como disse Hegel (1998, p. 35), “o interesse particular da paixão é, portanto, inseparável da participação do universal, pois é também da atividade do particular e de sua negação que resulta o universal”.

Assim, depois de quatro anos de dedicação e paixão, que superaram todos os percalços, dificuldades e agruras, com as teses prontas e publicadas, foi possível estes dois dedos de prosa, que tentam sintetizar tantos encontros, conversas, palestras e aulas compartilhadas.

Comparando os arcabouços teóricos, percebe-se que as duas teses foram geradas nos estudos críticos, como é próprio aos estudos de competência crítica em informação (BRISOLA, 2021). Por outro lado, quando olhamos as práticas das literacias, é possível perceber que os

casos analisados por Doyle (2021) podem ser considerados críticos a partir da perspectiva feminista, ainda que nem todos se identifiquem como estudos críticos.

Brisola (2021) também aponta estudos de CoInfo que flertam, são influenciados, partem ou aderem à perspectiva crítica, sem se denominarem como CCI. Contudo, aponta que, na maioria dos casos, o significado de crítica utilizado pela CoInfo não é o mesmo que na CCI, que sublinha o aporte crítico advindo da Teoria Crítica, segundo Horkheimer (1983) e da Pedagogia Crítica desenvolvida por Paulo Freire (1987).

Ambos os caminhos são perpassados pela premência do envolvimento da CCI, CoInfo, AMI e demais literacias com as questões de gênero, feminismos e sexualidades e com ações que promovem consciência, empoderamento e emancipação. Assim, eles se alinham com Paulo Freire na consciência de que a práxis crítica das literacias não pode se descolar de seus ideais de transformação da sociedade, da busca incessante e inconformada por justiça social, da promoção da cidadania e da rejeição a qualquer tipo de discriminação.

Uma tese mergulha na epistemologia e, baseando-se no método pedagógico de Paulo Freire (1987, 1996) aponta e pavimenta teoricamente caminhos para a prática da CCI; a outra, investigando a crítica nas práticas de promoção das literacias, aponta para a epistemologia da CCI.

Para Doyle (2021), a CCI

[...] é, ao mesmo tempo, uma filosofia, uma prática e um objetivo constante de ensino/aprendizagem; um conjunto intersubjetivo de habilidades e disposições para lidar cotidianamente com a informação de forma autônoma e consciente em busca de uma sociedade mais justa. (DOYLE, 2021, p. 20).

Já na formulação de Brisola (2021), a CCI

[...] questiona as relações de poder, discursos e identidades em um mundo não determinado (que não atende ao determinismo), justo ou humano, desafiando o *status quo* em um esforço que descubra e promova caminhos alternativos para o desenvolvimento pessoal e social. (BRISOLA, 2021, p. 115).

Interessantemente, as teses fazem movimentos opostos, mas convergentes.

A definição de Doyle (2021), que orientou sua pesquisa inteira à busca de exemplos aplicados de como fazer para ensinar/aprender competência em informação, em mídias e em tecnologias digitais, com esse olhar crítico pautado nas teorias feministas, sugere uma definição de

cunho mais epistemológico. Nessa leitura, a CCI envolve os lugares de origem (sendo a filosofia, entendida como questionamentos ancestrais sobre os seres, a realidade e as possibilidades de conhecimento), de meio (os métodos e as práticas de ensino) e de objetivos articulados, a partir de ideias de continuidade, emancipação e ação em prol da justiça social.

Já Brisola (2021), que desenvolveu uma pesquisa teórico-epistemológica, voltada para a gênese dos estudos de CoInfo e da CCI, assim como para as suas teorias fundamentais, desenvolvendo mapas conceituais que organizam suas principais ideias, propõe uma definição mais metodológico-finalística, assumindo que a práxis é política. Trata-se de como a CCI se posiciona enquanto força de questionamento do *status quo* e para que ela serve, sugerindo que seu interesse estaria na busca e promoção de uma alternativa ao nosso modo atual de vida.

Com a soma e o encontro das duas teses percebemos que:

a) a crítica, no sentido epistemológico, está presente para além do nome CCI, em teorias e práticas das literacias da informação, evidenciando a amplitude e a importância desta linha filosófica e de práxis;

b) CCI, CoInfo, AMI, Letramento ou Alfabetização Informacional e/ou Midiático, e quais outros nomes existam ou apareçam para o ensino destas literacias, quando objetivarem emancipação, construção e preservação da democracia e da cidadania, precisam considerar as questões sociais, históricas, as disputas de poderes, as lutas de classes, opressões, discriminações e interseccionalidades;

c) o desenvolvimento desta consciência em relação à informação e o desenvolvimento de uma relação crítica (em todos os sentidos) com a informação são mais do que necessários em tempos de desinformação, pós-verdade, *fake news*, negacionismo e de todas as distorções informacionais dos nossos dias, assim como os ataques às humanidades, o conservadorismo moral e os retrocessos nas políticas públicas de inclusão e reparação de grupos minorizados, invisibilizados e vulnerabilizados;

d) é possível desenvolver, conforme exemplos apresentados, do Brasil e de outros lugares, relações teórico-sociais e práticas de ensino-aprendizagem da informação, das mídias e das tecnologias digitais que trabalhem a compreensão dos sistemas de informação e de comunicação, a partir de questionamentos das questões sociais, das relações de poder político e econômico e das estruturas histórico-culturais que organizam o conhecimento e a sociedade.

À moda daqueles documentários sobre as espécies em extinção, que mostram quem são, onde vivem, do que se alimentam e qual a sua importância para aquele ecossistema, o presente trabalho propôs uma costura que ressalta algumas características de cada pesquisa, além de

pontos de convergência e de suas possíveis contribuições para os campos de estudo da informação.

Com estes dois dedos de prosa, tentamos mostrar que a CCI é uma jovem linha de investigação que tem o potencial de propor agendas de lutas, resistências e talvez até soluções para os problemas informacionais da contemporaneidade.

Referências

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES (ACRL). *Framework for Information Literacy in Higher Education*. Jan. 2016. Disponível em: <https://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>. Acesso em: 18 set. 2021.

AMGOTT, Natalie. Critical literacy in #digitalactivism: collaborative choice and action. *International Journal of Information and Learning Technology*, [s./], v. 35, n. 5, p. 329-341, 2018.

ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. *O que é ciência da informação*. Belo Horizonte: KMA, 2018.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASTOS, Pablo Nabarrete. Dialética do engajamento: uma contribuição crítica ao conceito. *Matrizes*, São Paulo, v. 14, n. 1. jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/157540/160692>. Acesso em: 18 set. 2021.

BRISOLA, Anna Cristina C. de A. S. *Competência crítica em informação como resistência à sociedade da desinformação sob um olhar freiriano: diagnósticos, epistemologia e caminhos ante as distopias informacionais contemporâneas*. Orientador: Marco André Feldman Schneider. 2021. 295 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro; Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://ridi.ibict.br/handle/123456789/1165>. Acesso em: 18 set. 2021.

BRISOLA, Anna Cristina; SCHNEIDER, Marco; SILVA JUNIOR, Jobson F. 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* [...]. Marília: Unesp, 2017. Disponível em: http://enancib.marilia.unesp.br/index.php/XVIII_ENANCIB/ENANCIB/paper/view/417. Acesso em: 18 set. 2021.

CAPURRO, Rafael; HJØRLAND, Birger. O conceito de informação. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 148-207, 2007. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/54/47>. Acesso em: 24 jul. 2021.

DE LUCCA, Djuli Machado; VITORINO, Elizete Vieira. Competência em informação e suas raízes teórico-epistemológicas da Ciência da Informação: em foco, a fenomenologia. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 22-48, 2020. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/issue/view/198/showTOC>. Acesso em: 24 jul. 2021.

DEWEY, John. *Como pensamos*: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. 3. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1959.

DOWNEY, Annie. *Critical Information Literacy: foundations, inspiration and ideas*. Sacramento, CA: Library Press Juice, 2016.

DOYLE, Andréa. *Competências em informação, mídia e tecnologias digitais e a desconstrução de estereótipos de gênero*: práticas de ensino críticas. Orientadora: Gilda Olinto. 2021. 218 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro; Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Rio de Janeiro, 2021.

DUDZIAK, Elizabeth Adriana. Information Literacy: princípios, filosofia e prática. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ci/v32n1/15970.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2021.

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

FACHIN, Odília. *Fundamentos de metodologia*. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006. Disponível em: <http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/fetch/74302802/FACHIN-Odilia-fundamentos-de-Metodologia.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

FADEL, Bárbara et al. Gestão, mediação e uso da informação. In: VALENTIM, Marta (org.). *Gestão, mediação e uso da informação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-32. Disponível em:

<https://www.repositoriobib.ufc.br/000006/00000603.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

FARIA, Maria Giovana Guedes; VARELA, Aida Varela; FREIRE, Isa Maria. Competência em informação para comunidades: empoderamento e protagonismo social. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 4-24, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/NGmZCZBr6xtPPVhMwnLj4Ry/?lang=pt>. Acesso em: 6 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

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

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na Cultura Brasileira. *In: CIÊNCIAS SOCIAIS HOJE*: 1984. São Paulo: ANPOCS, 1984. p. 223-244.

GRAMSCI, Antonio. *Introdução ao estudo da filosofia: a filosofia de Benedetto Croce*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. (Cadernos do Cárcere, v. 1).

HANISCH, Carol. *The personal is political*. 1969. Disponível em: <http://www.carolhanisch.org/CHwritings/PersonalIsPol.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

HARAWAY, Donna. Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, [s.l.], v. 14, n. 3, p. 575-599, 1988. Disponível em: <https://philpapers.org/archive/HARSKT.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Filosofia da história*. Tradução: Maria Rodrigues e Hans Harden. 2. ed. Brasília: Editora da UnB, 1998.

HOLLEY, Debbie; BOYLE, Tom. Empowering teachers to author multimedia learning resources that support students' critical thinking. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, [s.l.], n. 1, p. 1-8, 2012.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. *In*: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 31-68.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. *Branquitude em foco: análises sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil*. Orientadora: Nilma Lino Gomes. 2014. 156 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-9TDHHV/1/tese_final_revisada_ana_dez.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Tradução: Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto Comunista*. Tradução: Álvaro Pina. São Paulo: Editora Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2003.

MCNICOL, Sarah. *Critical Literacy for Information Professionals*. London: Facet. 2016.

OTTONICAR, Selma Leticia Capinzaiki; FURTADO, Renata Lira; YAFUSHI, Cristiana Portero. O estereótipo de gênero no contexto inteligência artificial: uma nova missão da competência em informação. *In*: SEMINÁRIO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO , 8., Londrina, 2019. *Anais [...]*. Londrina: UEL, 2019. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/cinf/index.php/secin2019/secin2019/paper/viewFile/537/370>. Acesso em: 10 out. 2021.

POULUS, David; EXLEY, Beryl. Critical literacy for culturally diverse teenagers: "I've learned something that is actually useful". *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, [s.l.], v. 62, n. 3, p. 271-280, Nov./Dec. 2018.

RIGHETTO, Guilherme Goulart; VITORINO, Elizete Vieira. *#TRANSliteracy: competência em informação voltada às pessoas trans**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/transliteracy>. Acesso em: 10 out. 2021.

SANTOS, Raimundo Nonato Ribeiro dos; LIMA, Gláucio Barreto de; FREIRE, Isa Maria. Interfaces sociais da Ciência da Informação: competência em informação por pessoas LGBTI. *In*: FARIAS, Gabriela Belmont de; FARIAS, Maria Giovanna Guedes (org.). *Competência e mediação da informação: percepções dialógicas entre ambientes abertos e científicos*. São Paulo: Abecin, 2019. p. 130-143. Disponível em:

<https://portal.abecin.org.br/editora/artide/view/218>. Acesso em: 10 out. 2021.

SCHNEIDER, Marco. CCI/7: Competência crítica em informação (em 7 níveis) como dispositivo de combate à pós-verdade. *In*: BEZERRA, Arthur Coelho Bezerra; SCHNEIDER, Marco; PIMENTA, Ricardo; SALDANHA, Gustavo (org.). *iKritika: estudos críticos em informação*. Rio de Janeiro: Gramond, 2019. p. 73-116. Disponível em: https://www.garamond.com.br/wp-content/uploads/2020/06/iKr%C3%ADtika_Livro.pdf?thwepof_product_fiel ds=. Acesso em: 10 out. 2021.

UNESCO. *Media and Information Literacy*. [2020]. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-as-composite-concept/>. Acesso em: 15 mar. 2020.

WILDEN, Anthony. Informação. *In*: ENCICLOPÉDIA EINAUDI: Comunicação - Cognição. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2001. v. 34.

ZURKOWSKI, Paul. G. *The Information Service Environment Relationships and Priorities*. Washington, DC: National Commission on Libraries and Information Science. Nov. 1974. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.