

## **Delineamentos conceituais da competência em informação e da competência crítica em informação: uma proposta**

*Conceptual outlines information literacy and critical information literacy: a proposal*

**Anna Cristina Brisola**

Doutora em Ciência da Informação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, RJ, Brasil; Professora Tutora do Centro Universitário Augusto Motta, Brasil.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4349-128X>  
E-mail: [anna.brisola.jor@hotmail.com](mailto:anna.brisola.jor@hotmail.com)

**Denise Braga Sampaio**

Doutora em Ciência da Informação pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, PB, Brasil; Professora Assistente da Universidade Federal da Bahia – UFBA, BA, Brasil.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9424-3158>  
E-mail: [denise.sampaio@ufba.br](mailto:denise.sampaio@ufba.br)

**Maurício Augusto Cabral Ramos Junior**

Doutor em Ciência da Informação pela Universidade Federal Fluminense – UFF, RJ, Brasil.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3567-1678>  
E-mail: [macrjunior@id.uff.br](mailto:macrjunior@id.uff.br)

### **Resumo**

A partir de uma revisão de literatura sobre Competência em Informação (Coinfo) e Competência Crítica em Informação (CCI), esta pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa e procedimento bibliográfico buscou delinear os principais conceitos destas temáticas para compreendê-las. Neste intuito, representando as interrelações destes conceitos mediante mapas conceituais (utilizando o software CmapTools), foi possível identificar as aproximações e distinções entre elas.

**Palavras-chave:** Competência em Informação. Competência Crítica em Informação. Mapa conceitual.

### **Abstract**

Based on the literature on Information Literacy and Critical Information Literacy, the article aims, through an exploratory research, qualitative approach and bibliographic procedure based on academic productions and books, to outline the main concepts of these two themes to analyze them comparatively. In this sense, by representing these concepts and their interrelationships through the elaboration of concept maps (using the CmapTools software), it was possible to identify differences, intersections and possible complementarities between these themes.

**Keywords:** Information Literacy. Critical Information Literacy. Concept Maps.

## 1. Introdução

Foco da Ciência da Informação (CI), os processos informacionais se dão a partir de trocas ou interações permeadas por ideologias, jogos de poder e dispositivos os mais diversos, produtores e disseminadores que controlam seu fluxo. A informação, como assevera Le Coadic (2004), se torna seiva da ciência e, extrapolando sua assertiva, de conhecimentos plurais. Estar informado, então, pode significar, em uma perspectiva produtivista, um fator positivo para o desenvolvimento econômico, científico etc. e, do ponto de vista crítico, fomento à emancipação e liberdade de sujeitos.

A CI, entendendo tais interações e intenções, vê surgir em seu bojo discussões que pretendem entender as relações possíveis e efetivas nesse processo informacional, a partir da Competência em Informação (Coinfo) desde os anos 1970, em um primeiro momento e, desde os anos 2000, também da Competência Crítica em Informação (CCI). Esta última surge e é discursivamente defendida como originária e questionadora da anterior. Pretende-se então, por meio de mapas conceituais, representar estas relações para oferecer uma proposta inicial a esta discussão sem a pretensão de encerrá-la.

Diante do exposto e que se verifica em produções acadêmicas sobre Coinfo e CCI, o objetivo deste artigo é questionar quais são suas bases conceituais mediante a análise da relação entre seus principais conceitos, visando um delineamento conceitual. Neste intuito, além desta Introdução, apresenta-se as características, procedimentos, metodologia empregada, os conceitos relativos à Coinfo e à CCI, as respectivas análises e discussões (com o emprego dos mapas conceituais elaborados) e considerações finais.

## 2. Aspectos metodológicos

A pesquisa tem abordagem qualitativa e objetivo exploratório, buscando proporcionar uma maior familiaridade com conceitos pertinentes a Coinfo e CCI, a partir de procedimento bibliográfico, através do levantamento de referências teóricas, em autores e documentos basilares como: Zurkowski, documentos da ALA, Dudziak, Elmborg, Tewel e autores das bases teóricas da CCI como Paulo Freire e Horkheimer.

A pesquisa considerou duas definições de conceito. Para Barité (2015), é uma abstração que retrata e se relaciona a uma unidade de conhecimento que, através de seus

elementos essenciais e independentes de sua expressão linguística, expressa o conhecimento de uma área disciplinar, enquanto para Francelin, Martins e Soares (2012) é a representação (pela linguagem e construção) a partir de questões políticas, ideológicas, sociais, econômicas e culturais, de objetos reais que compõem uma realidade.

À identificação dos conceitos seguiu-se (utilizando o software *Cmap Tools*) a elaboração de mapas conceituais, instrumentos criados por Joseph Novak nos anos de 1970 (MOREIRA, 2010) para representar hierarquias e ligações entre conceitos. Isto implicou em coletar, selecionar, hierarquizar e relacionar conceitos, criando um “diagrama de significado” (MOREIRA, 2010) que permitiu apurar conceitualmente semelhanças, diferenças e complementaridades epistemológicas entre Coinfo e CCI (que se considerou como decorrente da Coinfo). Para melhor compreensão e facilitar estudos futuros, os conceitos foram numerados nos mapas conceituais e ao longo do texto, entre parênteses sobrescritos.

### 3. Competência em Informação

Para melhor compreensão e facilitar estudos futuros, os conceitos foram numerados nos mapas conceituais e ao longo do texto, entre parênteses sobrescritos.

A Coinfo surge na década de 1970, momento em que a informação e as práticas que a enredam ganham destaque. Estar bem-informado virou a tônica da Sociedade da Informação, tendo como efeito resultante um outro processo diametralmente oposto, ligado a barreiras de acesso (DUDZIAK, 2003), mas também de uso. Estas barreiras foram e são fruto de uma “[...] ampla e por vezes caótica disponibilização de informações [...] número ilimitado de fontes e desconhecimento de certos mecanismos de filtragem, organização e mesmo apropriação da informação” (DUDZIAK, 2003, p. 23).

É na perspectiva da produção estratégica de conhecimentos que Paul Zurkowski, no ano de 1974, redige o relatório *The information service environment relationships and priorities*, ocasião em que surge o termo *information literacy*, sendo consideradas *information literates*, pessoas que “[...] aprendem técnicas e habilidades para usar a ampla gama de ferramentas de informação [...]” (ZURKOWSKI, 1974, p. 6, tradução nossa) bem como fontes primárias que subsidiarão a tomada de decisão e solução de problemas. O desenvolvimento da Coinfo, para Zurkowski, lobista da indústria da informação (KELLY, 2013; ZURKOWSKI, 1974), está intimamente ligado às interações dos indivíduos no âmbito corporativo, industrial e

institucional. No Brasil, o termo *information literacy* foi traduzido para competência em informação(a1), e convencionou-se esta tradução para a CI na Declaração de Maceió sobre Competência informacional, assinada durante o I Seminário sobre Competência informacional, evento paralelo ao 24º Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação, na cidade de Maceió em 2011. Nas palavras de Vitorino e Piantola (2009), uma das características essenciais da competência é a inseparabilidade da ação. Essa escolha de tradução denota também certo grau de afinidade com o mecanicismo, com as questões da eficiência e eficácia e com a produtividade mercadológica.

Especificamente, a Coinfo, para a American Library Association (ALA) diz respeito a um conjunto de habilidades(a2) requeridas para, em primeira instância, o reconhecimento das necessidades(a4) de informação(a3) e, conseqüentemente, o empreendimento de habilidades concernentes à localização, avaliação e uso(a5) eficientes (AMERICANLIBRARY ASSOCIATION, 2000) das potenciais informações que atenderão a estas necessidades, ou demandas informacionais.

Neste sentido, a Coinfo apresenta quatro elementos fundamentais que permeiam seu desenvolvimento, conforme Vitorino e Piantola (2019):

O primeiro deles é a Sociedade da Informação (a6), que exige de seus contemporâneos uma visão acurada das práticas informacionais ao utilizar a informação como insumo; o segundo é o papel dos profissionais da informação(a7), que tem neste insumo a matéria-prima para o desenvolvimento de suas práticas. Neste sentido, é premente que o desenvolvimento da Coinfo seja perpassado por ações mediacionais destes profissionais, que são habilitados a capacitar as demais pessoas independente do nível e profundidade de suas pesquisas (a8) (VITORINO; PIANTOLA, 2019).

O terceiro elemento, as Tecnologias da Informação e Comunicação(a9) (TIC), foram determinantes para a Coinfo. Nas palavras de Dudziak (2003, p. 25), “a ascensão e a difusão da tecnologia da informação alteraram as bases de produção, controle, guarda, disseminação e acesso à informação, colocando o computador em foco e alterando definitivamente os sistemas de informação”. Em certa medida, essa associação acabou por confundir e reduzir o papel da Coinfo às ações ligadas ao uso otimizado das TIC (tecnocentrismo (a10)), que somente a partir dos estudos de Breivik, inaugurados com seu *National Risk*, começou a associar outras perspectivas a ela.

Por fim, o quarto elemento, a Teoria Construtivista(a11), foi agregado de forma proêmica com estudos de Kuhlthau, em parceria com Maniotes e Caspari (CORRÊA; CASTRO JÚNIOR, 2018), cuja base teórica, segundo Corrêa e Castro Júnior (2018), fora formada a partir das intersecções com Piaget, Vygotsky, Dewey, Bruner e Kelly (teóricos da teoria construtivista da aprendizagem), ao desenvolverem um modelo de busca(a46) de informação chamado de information search process (ISP). A partir da aplicação deste em ambientes digitais de informação, o modelo passou a ser chamado de Guided Inquiry (CORRÊA; CASTRO JÚNIOR, 2018), que se utiliza de sete passos que vão da incerteza, ou seja, do estado anômalo de conhecimento (ASK) e reconhecimento da necessidade de informação ao estágio de avaliação.

Mais contemporaneamente, outros fatores foram agregados aos estudos da Coinfo, a partir da visão humanista e emancipatória (CAVALCANTE, 2006), ou sociopolítica (a12) de seus autores, produto da interdisciplinaridade entre Ciência da Informação (a13), Educação (a14) e Sociologia (a15). Tal interdisciplinaridade se dá do entendimento das interações infocomunicacionais em uma perspectiva não somente sistêmica, ou seja, uma ecologia da informação (a16), mas também pelo comportamento social humano ser genuinamente ligado às ações de informação, mediadas por suportes comunicacionais e atores sociais info-interdependentes. Estas interações possibilitam a aprendizagem e aquisição de conhecimentos, o que faz a Coinfo adentrar, outrossim, nos aspectos filosóficos (a47) de entendimento e interação humana com o conhecimento (a17) (VITORINO; PIANTOLA, 2019).

Já no Brasil, a information literacy surge no ano 2000 a partir dos estudos de Hatschbach (2002) e Caregnato (2000), esta última traduzindo-a como ‘alfabetização informacional’, na perspectiva da expansão da educação de usuários, especialmente no âmbito das bibliotecas universitárias, visando o desenvolvimento de “[...] habilidades informacionais necessárias para interagir no ambiente digital” (VITORINO; PIANTOLA, 2019, p. 58), sendo importante instrumento para a promoção da autonomia (a18) e fomento ao pensamento crítico (a19) do aprendiz (CAVALCANTE, 2006). Vale salientar que a epistemologia e o sentido deste pensamento crítico geralmente não são os mesmos que alicerçam a critical information literacy.

Hodiernamente, autores como Santos, Lima e Freire (2019) e Faria, Varela e Freire (2019) associam a Coinfo à possibilidade de empoderamento de comunidades sub-representadas, o que mostra um avanço na área para além dos aspectos ligados à educação formal (a20) e treinamento (a21) de usuários, a partir da discussão de pautas ligadas à inclusão

destas comunidades. Segundo a ALA (AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION, 1998, p. 1, numeração sobrescrita nossa),

[...] uma pessoa [com Coinfo] deve ser capaz de reconhecer quando uma informação é necessária e deve ter a habilidade de localizar, avaliar e usar efetivamente a informação [...]. Resumindo, [...] são aquelas que aprenderam a aprender<sup>(a22)</sup>. Elas sabem como aprender, pois sabem como o conhecimento é organizado, como encontrar a informação e como usá-la de modo que outras pessoas aprendam a partir dela.

Para Dudziak (2003, p. 28), a Coinfo diz respeito à contínua “[...] internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades necessário à compreensão e interação permanente com o universo informacional e sua dinâmica, de modo a proporcionar um aprendizado ao longo da vida (a23)”. Assim, a Coinfo visa promover, em primeira instância, uma interação eficiente (a24) e eficaz (a25) dos atores sociais com a informação e, de forma mais ampla, da sociedade e suas organizações (a26). Portanto, enquanto conjunto de habilidades para acesso (a27), uso (a5) e produção (a28) de informações, a Coinfo, na análise clássica, oferece uma visão estratégica que fomenta a Economia (a48) e a Ciência, enquanto na perspectiva contemporânea estimula a promoção social.

Outro ponto importante, relativo às fontes de informação (a29) e a própria informação, é que determinados aspectos carecem de atenção, como: a origem (a30) (de onde vem a informação, quem a produz, suas credenciais e nível de especialização na temática); a relevância (a31); o contexto (a32) (a sensibilidade em reconhecer a pluralidade dos sujeitos sociais, que produzem e interpretam informações a partir de suas realidades); a abrangência (a33); a validade (a34). Além disso, há um incentivo ao sujeito coinfo não somente em reconhecer, mas buscar tal pluralidade de fontes (AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION, 1998; 2000) que está enredada no Padrão 3 da ALA (AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION, 2000).

Ressalta-se ainda a avaliação de informações e recursos informacionais segundo fatores como “confiabilidade, [...] autoridade, pontualidade, ponto de vista ou preconceito; reconhecimento de informações manipuladas, prejudiciais ou fraudes; reconhecimento de contexto/impacto do contexto na interpretação da informação” (SAMPAIO, 2016, p. 54); e a precisão (a35), que compreende organizar informações para aplicar no pensamento crítico, na solução de problemas (a36) e produção/comunicação adequada de novas informações, segundo a ALA (1998).

Segundo Dudziak (2003), a Coinfo possui três concepções. A concepção na informação (a37) é a abordagem mais instrumental da Coinfo, com foco no acesso através das tecnologias. A concepção no conhecimento (a38) diferencia-se da anterior pelo foco nas tecnologias, procurando entender o que se busca e os processos cognitivos na construção do saber. A concepção da inteligência (a39) enxerga o que se deseja buscar, como, por que e as habilidades, conhecimentos e atitudes envolvidos nisto, na qual a Coinfo é “[...] considerada a partir da dimensão social e ecológica do aprendiz, percebendo-o não mais como usuários [...]” (DUDZIAK, 2003, p. 31), mas ator social que deve aprender a aprender (a22). Contemporaneamente, este aprender a aprender (a visão transformadora do sujeito em autônomo e protagonista de seu processo de aprendizagem) está associado a outros fundamentos da Coinfo (VITORINO; PIANTOLA, 2019) como aprendizado ao longo da vida; aprendizado independente (a4), aprendizado ativo (a41); investigação (a42); pensamento crítico (a19); pensamento reflexivo (a43). Por fim, os diálogos que estabeleceu com a Pedagogia Crítica (a44) (especialmente os estudos freirianos) deram origem a estudos mais voltados às questões sociopolíticas, aproximando-a da Competência Crítica em Informação (a45).

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

Em 2005 começa a se configurar a Critical Information Literacy, caracterizada pelas críticas ao modelo tecnicista assumido pela Information Literacy, demandando uma perspectiva mais social enraizada na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, com aplicações mais dialógicas oriundas da Pedagogia Crítica de Paulo Freire. Elmborg (2012) e Tewell (2015) conceituam, justificam e traçam a trajetória da Critical Information Literacy, demonstrando como as críticas aos aspectos tecnicistas, mecanicista e funcionalistas (como sugere Lisa O’Connor, 2006) da Coinfo dividiram espaço com propostas mais críticas no ensino desta literacia, incentivando uma abordagem crítica e discursiva da informação, o aprendizado ao longo da vida, a emancipação e transformação individual para transformar o mundo (como Dane Ward, 2006). Estes estudos, elencados por Tewell (2015), enfatizam questões sociais, econômicas, históricas, culturais e políticas como: raça, gênero, linguagem, cidadania ativa, feminismo, neoliberalismo, equidade e justiça social, entre outras. Lua Gregory e Shana Higgins (2017) retomam o assunto e, em revisão de literatura, identificam as mesmas características dos estudos de CCI.

Em 2015, surgem os primeiros estudos de CCI no Brasil com o artigo Vigilância e filtragem de conteúdo nas redes digitais: desafios para a competência crítica em informação, de Arthur Coelho Bezerra (2015), seguido da primeira dissertação sobre o tema A ágora digital, a



competência crítica em informação e a cidadania ampliada: uma construção possível de Anna Cristina Brisola (2016), do artigo de Márcia Figueiredo (2016) e da dissertação de Andréa Doyle (2017). A partir desse ponto diversos artigos, dissertações e teses vêm tratando do tema, evoluído no Brasil.

Assim, descreve-se a seguir os termos do mapa conceitual da CCI (b1), por vezes apontando aproximações ou divergências de ênfase ou de leitura destes conceitos.

Um princípio aqui defendido é que, para a CCI, a informação (b2) tem natureza parcial (b3), transpassada pela condição humana, social e histórica segundo a Teoria Crítica (HORKHEIMER, 1980), e intersubjetiva (b4), reconhecendo o caráter construído e relacional da informação, com papel ativo dos sujeitos nos sistemas de informação, recuperando “as dimensões material e cultural em que se dão os fluxos informacionais” e considerando a dimensão pragmática (ARAÚJO, 2009, s/p.). Influenciada pela Teoria Crítica (b5) e Pedagogia (b6) Crítica, o cerne da questão na CCI não é a definição de informação, mas o olhar crítico para toda informação e a postura do sujeito ante a informação para transformação da realidade.

A Teoria Crítica é formulada na Escola de Frankfurt em um movimento impulsionado por estudos críticos anteriores, problematizando a própria ciência, questionando o positivismo (b7) e determinismo (b8) da época, sua condição subsumida à sociedade e afirmando que não se pode distinguir os fenômenos de sua historicidade ou de suas dimensões sociais, políticas, culturais e econômicas, promovendo a autoconsciência.

Caímos aqui na questão da historicidade (b9). O homem é conformado pela história, mas também a conforma (MARX; ENGELS, 2007; MARX, 2013; HORKHEIMER, 1980). Assim, a CCI defende a avaliação de qualquer informação ou fato segundo seu lugar na história, sobretudo ao observar criticamente questões relacionadas à informação e aos sujeitos cognoscentes (b10) – os capazes de conhecer, conhecem e/ou realizam o ato do conhecimento (HORKHEIMER, 1980; FREIRE, 1987).

A desigualdade social evidencia a disputa entre classes bem como a naturalização dos obstáculos para superá-la, assim, a Teoria Crítica propõe o “reconhecimento crítico das categorias dominantes na vida social”, como descrevem Horkheimer (1980, p. 131), Marx e Engels (2007) e Gramsci (1982, 2004). A este conflito como elemento estruturante da realidade humana os autores críticos denominaram tensionalidade (b11) (ARAÚJO, 2013; BEZERRA, 2019), com relação íntima com as disputas de classe (MARX, 2013; GRAMSCI, 1982, 2004). A ideia central é que os fatores culturais (b12), sociais (b13), históricos (b14), econômicos (b15), políticos (b16) e de poder (b17) interferem no indivíduo, na história, vida, ciência



(MARX, 2007, 2013; HORKHEIMER, 1980; GRAMSCI 1982; FREIRE, 1987) e, por fim, na informação.

A Teoria Crítica propõe uma práxis (b18) para uma emancipação (b19) do homem, uma filosofia que não apenas interprete o mundo, mas do agir que pretenda mudá-lo (MARX; ENGELS, 2007, 2013; FREIRE, 1987, 1996). “O saber aplicado e disponível está sempre contido na práxis social” (HORKHEIMER, 1980, p. 125). A realidade social, objetiva, não é fruto do acaso, mas da ação humana, e através dela se transforma porque “se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na ‘invasão da práxis’, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens”, é práxis (FREIRE, 1987, p.20).

A visão do homem que, através da práxis, transforma o mundo é o que permite a transcendência (b20) – a passagem de um estado de ser para outro através da interação com o outro e o mundo. Os estudos críticos propõem alternativas reais de emancipação, se recusando a aceitar o determinismo que postula que as coisas são como são e propondo descobrir porque as coisas são assim, como deveriam ou poderiam ser e porque não são, e os obstáculos ou condições que as impõe ou mantém como são.

A Pedagogia Crítica é diretamente influenciada pelos estudos críticos e pedagógicos de sua época, com indícios de contato com a pedagogia de Dewey (1959, 1979), mais frequentemente utilizada em textos brasileiros sobre a Coinfo. Paulo Freire propõe o desvelar das coisas na transição, mediante uma pedagogia dialógica, de mútuo aprendizado (professor/aprendiz) e estimulada pela curiosidade e vivência dos indivíduos, voltada para emancipação e liberdade.

Nessa medida, a CCI está preocupada com a dialogia (b21) (FREIRE, 1987), no sentido de ter na alteridade a troca de conhecimento, sua capacidade criadora, percebendo em seu interlocutor a curiosidade ingênua, incitando-lhe o gosto informacional e o maravilhar-se, na intenção de recriar do conhecimento, favorecendo sua emancipação e liberdade (b22) - libertação de sua condição de oprimido social (BRISOLA, 2021).

O pensamento crítico (b23) é “motivado pela tentativa de superar realmente a tensão, de eliminar a oposição entre a consciência dos objetivos, espontaneidade e racionalidade, inerentes ao indivíduo, de um lado, e as relações do processo de trabalho, básicas para a sociedade, de outro” (HORKHEIMER, 1980, p. 132). Não é apenas individual ou generalizado e considera como sujeito a um indivíduo determinado em seus relacionamentos efetivos com outros indivíduos, e grupos, em seu confronto com uma classe determinada, e, por último, mediado por este entrelaçamento, em vinculação com o todo social e a natureza.

É o pensamento crítico que propicia a passagem da curiosidade ingênua (b24) – que resulta de um certo saber ao qual não importa o rigor metodológico e é a que caracteriza o senso comum, o saber feito de pura experiência - à curiosidade epistemológica (b25) – que "rigoriza-se" na sua aproximação ao objeto, buscando maior exatidão em seus achados, cada vez mais próxima da curiosidade científica (FREIRE, 1996). Assim, a CCI também estimula que a curiosidade se debruce sobre si mesma através da reflexão sobre a prática, percebendo-se ingênua e transmutando-se em epistemológica.

O termo pensamento reflexivo (b26) foi empregado em 1910 por John Dewey, que o define como “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (DEWEY, 1959, p. 13). O aprendizado por experiência (b27) cria camadas cumulativas de experiências, que vão se relacionando e aprofundando à medida que agregam novas experiências, em uma contínua aprendizagem ao longo da vida (b28), com o que concorda Freire.

Horizontalidade (b29) representa a dialogia de aprendizado conjunto e vida, que reduz ou anula a hierarquia entre educador e educando, liderança e massa, superiores e inferiores se opondo à educação bancária, que reflete e reforça conceitos de hegemonia (GRAMISCI, 1982, 2004). Idealizada no fim das disputas de classe (MARX, 2013) e nos conceitos de Horkheimer (1980, p. 119), que não contestam o significado da teoria em geral, “mas a teoria esboçada ‘de cima para baixo’ por outros, elaborada sem o contato direto com os problemas de uma ciência empírica particular”, que observa os fenômenos sociais e sua influência sobre os problemas e fatos, subsumidos ao modo de produção em formas e épocas determinadas.

Freire (1996, p.125) ressalta que “o saber aplicado e disponível está sempre contido na práxis social; em consequência disso o fato percebido antes mesmo da sua elaboração teórica consciente por um indivíduo cognoscente, já está determinado pelas representações e conceitos humanos”. Existe uma imbricada relação entre o indivíduo, a informação e os saberes que é perpassada pelas questões críticas, para a qual a CCI está sempre atenta e, mais que isso, provocando um pensamento crítico a respeito dessas relações na intenção emancipatória do ser, promovendo autonomia (b30), para suscitar de uma consciência social (b31) e de humanidade (b32), um senso de coletividade (b33) e uma responsabilidade social (b34), que promovam a cidadania (b35) e, conseqüentemente, a democracia (b36).

A CCI considera que a informação é parcial por conter uma escolha consciente ou inconsciente de interpretação e narrativa. Por isso, ela possui viés (b37) e é construída e também influenciada por questões históricas, sociais, de poder, políticas, econômicas e culturais, que podem imprimir um alinhamento (b38) à informação (BRISOLA, 2021). Essa perspectiva afeta

como a CCI pensa o uso (b39), a busca (b40), o acesso (b41) e o compartilhamento (b42) da informação, e questiona sua fonte (b43), veículo (b44), origem (b45), contexto (b46), qualidade (b47), hierarquia (b48), precisão (b49), abrangência (b50), relevância (b51) e necessidade (b52), sob a ótica da Criticidade (b53) de ponto a ponto do percurso informacional.

A CCI tem uma abordagem mais preocupada com o olhar crítico do que propriamente com as técnicas, sem desprezá-las, e é essa ênfase que difere a abordagem da CCI da abordagem da Coinfo. A CCI agregou à necessidade de informação e busca da solução de problema (b54) a importância da promoção da curiosidade (b55), do gosto informacional (b56) (SCHNEIDER, 2015; BEZERRA; SCHNEIDER; BRISOLA, 2017) e o conhecimento (b57), em um círculo virtuoso que os retroalimenta.

Enquanto a Coinfo se concentra na Educação Formal (b58) de estudantes, pesquisadores e profissionais, a CCI expande esse horizonte para a Educação Informal (b59) e Educação Não Formal (b60), acreditando que esta pode e deve ser um veículo de fomento à CCI ao abordar também a Competência Digital (b61). Além disso, a CCI critica o tecnocentrismo (b62) e as motivações baseadas em produtividade (b63), eficácia (b64) e eficiência (b65), que atribui ao capital e à exploração dos indivíduos.

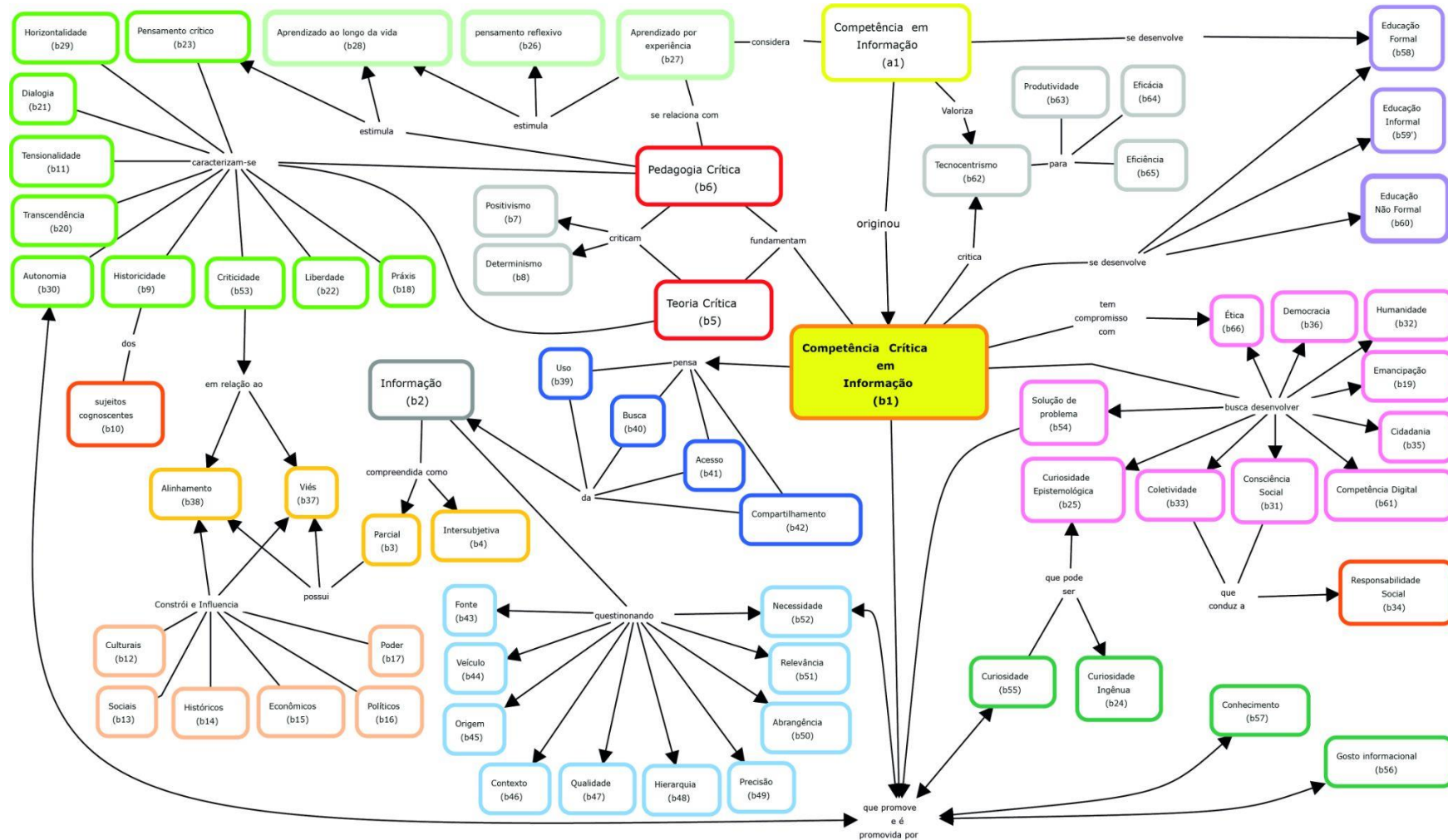
A relação com a ética (b66) na CCI costuma se referir a questões filosóficas, indo além dos direitos autorais e da ética profissional, mais presentes nos estudos da Coinfo.

## **5. Análise e discussão**

As Figuras 1 e 2 apresentam os mapas conceituais da Coinfo e CCI no intuito de salientar suas aproximações e distinções a partir dos conceitos elencados no referencial teórico. Os conceitos foram numerados nos mapas e no texto para facilitar sua identificação pelo leitor.



Figura 2 – Mapa Conceitual CCI



Fonte: Dados da pesquisa



A Coinfo e CCI preocupam-se com o acesso, uso e compreensão da informação e as habilidades em classificar, filtrar e se apropriar da informação. Consideram ainda as características e demandas da Sociedade da Informação, onde a informação é insumo, e as distopias e problemas da Sociedade da Desinformação, que a distorce, valorizando o fomento às competências como instrumentos de resistência.

A Coinfo se preocupa mais com a relação do usuário com a informação, enquanto a CCI volta-se para o sujeito e a importância da informação para a mudança social. São preceitos próximos, mas com epistemologias e práxis distintas. A Coinfo sintetiza um conjunto de habilidades requeridas para, em primeira instância, reconhecer as necessidades de informação e, conseqüentemente, o empreendimento destas habilidades para localizar, avaliar e utilizar eficientemente informações capazes de satisfazer as demandas informacionais. Características essas importantes para a CCI porque favorecem um olhar crítico sobre estes aspectos e estas informações retornadas.

Porém, enquanto a Coinfo pretende preencher as lacunas de uma necessidade de informação e solução de problemas, o que remete ao bancarismo rejeitado pela CCI, esta busca provocar questionamentos, suscitar necessidades e buscar soluções mediante a problematização crítica da informação e da vida, evidenciando as disputas, opressões e discriminações, atenta às lutas de classe e à promoção da transformação social.

O início da Coinfo se dá com a perspectiva da produção estratégica de conhecimentos, podendo considerar um indivíduo competente em informação. Essa associação (ZURKOWSKI, 1974) com a indústria informacional, que via a necessidade de capacitar o público para o uso de produtos informacionais, imprimiu uma visão mercadológica que, em certa medida, acabou por confundir e reduzir o papel da Coinfo ao uso otimizado das TIC. Para Vitorino e Piantola (2019, p. 48), “[...] o uso da noção de competência começou a aparecer quando as empresas tiveram necessidade de reconhecer as habilidades das pessoas independentemente do posto de trabalho que elas ocupam”.

Esta perspectiva proeminente da Coinfo difere dos estudos da CCI, que critica a geração do conhecimento na perspectiva produtivista. Vale destacar, porém, que a CCI concorda com a importância das TIC, e justamente por isso defende a importância da Coinfo e da CCI na atualidade. Contudo, mais do que concordar com isto, para a CCI é preciso reconhecer as forças que atuam e perpassam a sociedade e as TIC. Para a CCI, em primeira instância, o caráter crítico merece maior atenção e, conseqüentemente, a emancipação e liberdade dos sujeitos, através do conhecimento (FREIRE, 1996).

Assim, o desenvolvimento inicial da Coinfo está voltado às interações dos indivíduos no âmbito organizacional e científico, enquanto na CCI está ligada à liberdade, emancipação e participação cidadã destes. Neste sentido, percebemos haver uma predileção da Coinfo, em sua abordagem clássica, pelo conjunto de habilidades para acesso, uso e produção de informações que ofereçam uma visão estratégica como fomento à Economia, Indústria e Ciência, enquanto na abordagem contemporânea estimula a promoção social com olhar crítico, com a qual a CCI tem mais afinidade.

É na observância destas questões que Bruce (2016) elenca três fases das pesquisas em Coinfo. A primeira delas (anos 1980), chamada pela autora de fase dos precursores, fortemente ligada à aprendizagem e uso das tecnologias; a fase experimental (1995 a 1999); e a última, de desenvolvimento ou expansão (*evolving*), dos anos 2000 em diante. Para a autora, esta fase não envolveria somente as ações atinentes ao uso das tecnologias e aquisição de conhecimentos para a tomada de decisão, mas também as que dão “atenção a uma variação mais ampla de contextos culturais” (BRUCE, 2016, p. 223). Porém, decerto que esta visão está ainda ligada à lógica produtiva para desenvolver organizações, pesquisas científicas e setores economicamente estratégicos.

A percepção de Bruce (2016) é tangenciada pela apreciação de Dudziak (2003) ao asseverar que a Coinfo possui três concepções, que vão da mais tecnicista (concepção na informação) à mais humanista, direcionadas ao aprendizado ao longo da vida e considerando a dimensão social e ecológica do aprendiz. Já a CCI se concentra no paradigma cognitivo, intersubjetivo e social, e menos nos aspectos instrumentais, com críticas à cooptação pelo mercado do aprendizado ao longo da vida, que o torna uma obrigação do sujeito para não cair na obsolescência e manter-se produtivo e rentável.

Nesta concepção mais contemporânea, a Coinfo agrega uma visão humanista e emancipatória às suas práticas. Coinfo e CCI estão preocupadas com a influência das questões sociais, históricas, culturais, políticas, econômicas e de poder que incidem sobre a informação e o sujeito, contudo, com epistemologias e objetivos que nem sempre convergem. No Brasil, poucos estudos sobre a Coinfo observam estes aspectos, ao contrário dos sobre a CCI, que se preocupam em trazer um olhar crítico.

Na Coinfo e CCI, a noção das competências está associada às ações de reconhecimento da necessidade informacional, a habilidade de localizar, avaliar e usar efetivamente informações e fontes porque as pessoas são capazes de aprender a aprender e sabem como o conhecimento pode ser organizado. Contudo, a CCI rejeita a possibilidade de avaliação hierárquica da competência crítica, por ser fundada em conhecimentos e vivências também



subjetivas e subsumidas à historicidade e contornos sociais, econômicos, e não em métodos ou aprendizados técnicos. Na CCI tais ações são permeadas pela relação com a Pedagogia Crítica, onde a informação pode ser utilizada para buscar novos conhecimentos e também elevar o nível de consciência individual.

Para a Coinfo e CCI, a solução de problemas é decorrente de uma necessidade, porém, a CCI vê esta necessidade como um estímulo para desenvolver a curiosidade, o gosto informacional e a própria CCI. Já a tomada de decisão, que na Coinfo está relacionada à eficiência, eficácia e otimização do trabalho, na CCI busca emancipar o indivíduo através da consciência crítica e para empoderamento coletivo e transformação da sociedade; outros objetivos são uma mera consequência desta emancipação.

A Coinfo defende a mediação de profissionais da informação no ensino das competências através de técnicas e habilidades infocomunicacionais direcionadas sobretudo a acadêmicos, visando o aprimoramento profissional. A CCI é mais orientada aos indivíduos em geral, pretendendo desenvolver-se mediante influenciadores, representantes, associações etc. para estimular uma crescente emancipação.

Outra convergência entre Coinfo e CCI diz respeito às fontes segundo: a origem, a relevância, o contexto, a abrangência, a validade; a avaliação de informações e recursos informacionais segundo: precisão, confiabilidade, autoridade, pontualidade, ponto de vista ou preconceito (enviesamento e opinião); ao reconhecimento de informações manipuladas, prejudiciais ou desinformação e reconhecimento de contexto/impacto do contexto na interpretação da informação. Pontos tratados pela Coinfo e que, através de uma perspectiva crítica, são aprofundados de maneira complementar na CCI para além da autoridade acadêmica ou institucional.

O pensamento crítico de Freire e o pensamento reflexivo de Dewey (1959) estão presentes na Coinfo, com uso destes termos bem próximos em relação aos objetivos. Na CCI, o pensamento crítico ganha contornos, significados e importância ampliados e aprofundados à luz da Teoria Crítica e da Pedagogia Crítica, elevando a curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica e comprometida com a superação da dominação de classe. Por sua vez, a visão transformadora do sujeito em autônomo está presente na Coinfo, mas é exacerbada e central na CCI.

Assim, existe distinção entre o pensamento crítico de Freire (1987, 1996), mais utilizado na CCI, e o pensamento reflexivo de Dewey (1959), mais presente na Coinfo. Dewey (1979, p. 39) estimula a criação de um ambiente de aprendizado que “entrando em interação com as necessidades e capacidades daqueles a que vai ensinar, irá criar a experiência educativa

válida”, mas sem abrir mão da disciplina e posição hierárquica do professor, valorizando sua experiência acumulada (DEWEY, 1979, p. 44). A Coinfo utiliza o pensamento reflexivo para, diferente da forma rotineira de pensar, estimular um estado de dúvida que leva a um ato de pesquisa. A dúvida, articulada com as experiências passadas, vividas ou conhecidas, submetida à reflexão, orientada à pesquisa, caracteriza o pensamento reflexivo.

Portanto, em termos de epistemologia e significado, o pensamento crítico é mais alinhado à CCI e o pensamento reflexivo, à Coinfo, embora muitas vezes sejam utilizados como sinônimos em textos das duas linhas de pesquisa e prática.

Sem desprezar o pensamento reflexivo, a CCI está mais alinhada a Freire, que opta por uma educação emancipadora, dialógica e libertadora onde educador e educando recriam juntos o conhecimento, rejeitando a meritocracia e a educação bancária que “deposita” “conhecimento” nos alunos de cima para baixo. A perspectiva freireana busca transformar as relações de ensino em sala de aula, as estruturas institucionais, a produção de conhecimento e as relações sociais e materiais da comunidade, considerando que a cultura dominante reforça certos discursos e marginaliza outros. Neste sentido, esta perspectiva promove o engajamento político para mudar a sociedade.

A luz de seu autor inspirador, Paulo Freire (1987), a CCI deveria preocupar-se com a promoção da liberdade do oprimido e do opressor. Também de acordo com Freire, esta construção deve ser feita em comunidade, no intuito do desenvolvimento das faculdades individuais, superando as divisões, pretendendo um mundo com mais igualdade e sem exploração. Não coadunando com o conceito de liberdade das classes dominantes, a liberdade de oprimir e explorar, a CCI possui foco na promoção e preocupação com a consciência social e de humanidade, o senso de coletividade e a responsabilidade social, para promover a cidadania e, conseqüentemente, democracia. Assim, sujeitos cognoscentes, tensionalidade, práxis e transcendência são perspectivas importantes e centrais para a CCI, que em relação à Ciência cobra um fazer científico voltado a esta prática emancipatória e social.

Sobre a Ética, o próprio Framework for Information Literacy for Higher Education (ACRL, 2016), apesar de tentar expandir a questão da ética relacionada à Coinfo, parece fazê-lo de maneira superficial e dispersa. Da mesma forma, Brisola, Schneider e Silva Junior (2017) trazem o arcabouço teórico da Filosofia para discutir a ética e a CCI, alargando o horizonte mais comum na Coinfo relacionado à ética profissional e às questões legais de autoria e propriedade intelectual, em especial ao "bom" uso da informação.

## 6. Considerações finais

Apesar das distinções identificadas, o arcabouço teórico da Coinfo e CCI, e os respectivos mapas conceituais, indicam que estas possuem também complementaridades que podem colaborar para a formação e emancipação dos indivíduos, construção da resistência às distopias e problemas da Sociedade da Desinformação, e atender as demandas e ofertas da Sociedade da Informação. Assim, ações que combinem elementos das duas competências representam o entendimento de que o indivíduo que interage criticamente com a informação é capaz de tomar decisões que imprimem a práxis em sua vida social. Portanto, a formação em Coinfo associada à perspectiva da CCI pode colaborar com a autonomia informacional que propicia a emancipação humana.

Compreendemos que o ensino combinado destas competências é essencial para a construção de uma sociedade consciente, de sujeitos cognoscentes, emancipados e ativos em sua cidadania. Uma sociedade que controle a desinformação e promova a informação de uma maneira consciente e embasada, munida de curiosidade epistemológica na promoção de uma cidadania planetária e próxima da Ciência.

Neste cenário, como sugestão de trabalhos futuros, propõe-se pesquisas que explorem novas possibilidades de interpretação das relações conceituais entre a Coinfo e CCI, visando a elaboração de propostas educacionais que contemplem suas propostas.

## Referências

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. **Information literacy competency standards for higher education**. Chicago: ACRL, 2000.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. **Information literacy standards for student learning: standards and indicators**. Chicago: AASL; AECT, 1998.

ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. Correntes teóricas da ciência da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 38, n. 3, p. 192-204, set./dez., 2009.

ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. Manifestações (e ausências) de pensamento crítico na ciência da informação. Biblos: **Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação**, v. 27, n. 2, p. 9-29, jul./dez. 2013.

ASSOCIATION OF COLLEGE & RESEARCH LIBRARIES (ACRL). **Framework for information literacy for higher education**. Chicago: ACRL, 2016.

BARITÉ, M. **Diccionario de organización del conocimiento**: clasificación, indización, terminología. Montevideo: CSIC, 2015.

BEZERRA, Arthur 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: ANCIB, 2015.

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: **iKritika**: estudos críticos em informação. Gramond. Rio de Janeiro. 2019.

BEZERRA, Arthur C.; SCHNEIDER, Marco A. F.; BRISOLA, Anna C. Pensamento reflexivo e gosto informacional: disposições para competência crítica em informação. **Informação & Sociedade-Estudos**, v. 27, p. 7-16, 2017.

BRISOLA, Anna C. **A ágora digital, a competência crítica em informação e a cidadania ampliada**: uma construção possível. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação, Rio de Janeiro, 2016.

BRISOLA, Anna C. **Competência crítica em informação como resistência à sociedade da desinformação sob um olhar freiriano**: diagnósticos, epistemologia e caminhos ante as distopias informacionais contemporâneas. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação, Rio de Janeiro, 2021.

BRISOLA, Anna; SCHNEIDER, Marco; SILVA JUNIOR, Jobson F. Competência crítica em informação, ética intercultural da informação e cidadania global na era digital: fundamentos e complementaridades. In: XVIII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 18., 2017, Marília. [Anais...]. Marília: Unesp, 2017.

BRUCE, Christine. Information literacy research: dimensions of the emerging collective consciousness [reprint]. **Australian Academic & Research Libraries**, v. 47, n. 4, p. 220-238, 2016.

CAREGNATO, Sônia Elisa. O desenvolvimento de habilidades informacionais: o papel das bibliotecas universitárias no contexto da informação digital em rede. **Revista de Biblioteconomia & Comunicação**, Porto Alegre, v. 8, p. 47-55, jan./dez. 2000.

CAVALCANTE, Lídia Eugênia. Política de formação para a competência informacional: o papel das universidades. **Rev. Bras.de Bibliot. e Doc.**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 47-62, dez. 2006.

CORRÊA, Elisa Cristina Delfini; CASTRO JÚNIOR, Orlando Vieira de. Perspectivas sobre competência em informação: diálogos possíveis. **Ci.Inf.**, Brasília, DF, v. 47 n. 2, p. 35-51, maio/ago. 2018.

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

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. (Atualidades Pedagógicas).

DOYLE, Andrea. **Competência crítica em informação nas escolas ocupadas do Rio de Janeiro**. 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Rio de Janeiro, 2017.

DUDZIAK, Elizabeth Adriana. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003.

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: Association of College and Research Libraries, 2012.

FARIA, Maria Giovanna Guedes; VARELA, Aida Varela; FREIRA, Isa Maria. Competência em informação para comunidades: empoderamento e protagonismo social. **Perspect. ciênc. inf.**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 4-24, mar. 2019.

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**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, jul./dez. 2016.

FRANCELIN, M. M.; MARTINS, M. T.; SOARES, M. S. B. Questões preliminares sobre os espaços de significação e a organização do conhecimento: conceito, linguagens e conhecimentos marginais. **Informe: Estudos em Biblioteconomia e Gestão da Informação**, v. 1, n. 1, p. 78-86, 2012.

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.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1982. (Perspectivas do homem, 48)

GREGORY, Lua; HIGGINS, Shana. Critical information literacy in practice: a bibliographic review essay of critical information literacy, critical library pedagogy handbook, and critical literacy for information professionals. **Communications in Information Literacy**. v. 11, n. 2, 2017.

HATSCHBACH, Maria Helena de Lima. **Information literacy: aspectos conceituais e iniciativas em ambiente digital para o estudante de nível superior**. 2002. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, IBICT, Rio de Janeiro, 2002.

HORKHEIMER, M. **Teoria tradicional e teoria crítica**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

KELLY, Jeff. 2013. Paul G. Zurkowski and information literacy: On his trip to the first European Conference on Information Literacy (ECIL). **Journal of Information Literacy**, v. 7, n. 2, p. 163-167. <http://dx.doi.org/10.11645/7.2.1867>.

LE COADIC, Yves-François. **A ciência da informação**. 2. ed. Brasília: Briquet de Lemos, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MOREIRA, Marco Antônio. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. São Paulo, Centauro, 2010.

O'CONNOR, L. G. **Librarians' professional struggles in the information age**: a critical analysis of information literacy (doctoral dissertation). [S. l.]: Kent State University, 2006.

SAMPAIO, Denise Braga. **Mediação bibliotecária no desenvolvimento de competências em informação para o uso do portal de periódicos da Capes**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – UFPE-PPGCI, Pernambuco, 2016.

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. **Competência e mediação da informação**: percepções dialógicas entre ambientes abertos e científicos. São Paulo: Abecin, 2019.

SCHNEIDER, Marco. **A dialética do gosto**: informação, música e política. Rio de Janeiro: Circuito: Faperj, 2015.

TEWELL, Eamon. A decade of critical information literacy. **Communications in Information Literacy**, v. 9, n. 1, 2015.

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.

VITORINO, Elizete Vieira; PIANTOLA, Daniela. **Competência informacional**: conceito, contexto histórico e olhares para a Ciência da Informação. Florianópolis: UFSC, 2019.

WARD, D. Revisioning information literacy for lifelong meaning. **The Journal of Academic Librarianship**, v. 32, n. 4, p. 396–402. 2006

ZURKOWSKI, P. G. **The information service environment relationships and priorities**: report 5. Washington: National Commission on Libraries and Information Science, 1974.

Artigo submetido em: 09 jul 2021

Artigo aceito em: 07 mar. 2022