



XX ENANCIB

21 a 25 Outubro/2019 – Florianópolis

A Ciência da Informação e a era da Ciência de Dados

ISSN 2177-3688

GT- 6 – Informação, Educação e Trabalho

**CONTRIBUIÇÕES FREIREANAS PARA OS ESTUDOS DE COMPETÊNCIA CRÍTICA DA
INFORMAÇÃO: da experiência à práxis.**

***FREIRE'S CONTRIBUTIONS TO CRITICAL INFORMATION LITERACY STUDIES: from experience
to praxis***

Anna Cristina Brisola - Universidade Federal do Rio de Janeiro

Marco Schneider - Universidade Federal do Rio de Janeiro

Modalidade: Trabalho Completo

Resumo: O objetivo deste artigo é contribuir para o robustecimento dos estudos teóricos e aplicados emergentes em torno da noção de competência crítica em informação no Brasil, partindo de um esforço de articulação entre reflexões profícuas de Freire com Dewey, Le Coadic e Gasque. Metodologicamente, trata-se de pesquisa teórica, de base bibliográfica, em torno desses autores de referência, em diálogo com novas gerações de pesquisadores que tratam de problemáticas comuns ou adjacentes. Justifica-se cientificamente, na interface da Ciência da Informação com a Educação, por seu empenho em enriquecer teoricamente o campo de pesquisa interdisciplinar da competência em informação. O artigo explora a hipótese de que o investimento prático e teórico no desenvolvimento da competência crítica em informação é fundamental nesse combate, que é de natureza ao mesmo tempo ética, política e epistemológica, dado que a legitimidade social das noções de bem geral, ciência e da própria racionalidade encontram-se surpreendentemente em cheque, em pleno século XXI.

Palavras-Chave: competência crítica em informação; pensamento reflexivo; necessidade de informação; pedagogia crítica; gosto informacional.

Abstract: The aim of this paper is to contribute to the strengthening of emerging theoretical and applied studies around the notion of critical information literacy in Brazil, starting from an effort of articulation between Freire, Dewey, Le Coadic and Gasque profitable reflections. Methodologically, it is a theoretical, bibliographic research around these reference authors, in dialogue with new generations of researchers dealing with common or adjacent problems. It is scientifically justified by its commitment, in the interface between Information Science and Education, to enrich the field of interdisciplinary research of information literacy. The article explores the hypothesis that practical and theoretical investment in the development of critical competence in information is fundamental in this fight, which is at the same time ethical, political and epistemological, given that the social legitimacy of the notions of the general good, science and rationality themselves are surprisingly in check in the 21st century.

Keywords: Critical information literacy; reflective thinking; need for information; critical pedagogy, informational taste.

1 INTRODUÇÃO

Em tempos de sociedade da desinformação, expressão crítica à noção já consagrada de sociedade da informação, em função do volume e velocidade de informações absurdas em circulação na atualidade, é necessário que pensemos como os indivíduos e coletividades estão lidando com essa realidade. O tema vem mobilizando crescentemente a comunidade acadêmica nacional e internacional, em parceria com instituições governamentais e intergovernamentais, em torno da necessidade de se combater os ataques à democracia, à ciência e à própria razão, resultantes da crescente produção social da ignorância. Tal produção vem sendo promovida mediante o emprego generalizado de práticas desinformativas, por grupos de interesse, nas novas redes sócio técnicas digitais de informação e comunicação.

Para que as informações sejam de fato filtradas e eticamente utilizadas neste contexto, é imprescindível que exista a competência crítica em informação (doravante CCI); ao mesmo tempo, o caminho para esta competência passa por despertar o gosto pelo saber no indivíduo, o prazer do conhecimento, que aqui denominamos “gosto informacional”¹. Isso exige uma linguagem informacional palatável e atraente, que desperte o interesse pela informação qualificada, que precisa ser sedutora ao seu interlocutor. Este, por sua vez, precisa ser educado para apreciar a informação qualificada. É interessante que a informação também seja dialógica, e que haja uma construção conjunta do conhecimento com quem busca a informação, aumentando o caráter democratizante do processo como um todo.

Competência em informação (doravante Coinfo) é o aprendizado constante e crescente, para a busca, utilização, replicação, construção e produção de informação. Documento de referência da ACRL de 10 de janeiro de 1989² já apontava como características da Coinfo a capacidade de reconhecer quando a informação é necessária e de localizar, avaliar e usar efetivamente as informações necessárias; também a vinculava com a cidadania e com a emancipação mediante a prática de aprender a aprender, o aprendizado ao longo da vida.

Nesse artigo, a competência será tratada como o ensinamento para o uso crítico e criativo das TICs, como a porta ou caminho para o acesso e uso ético – isto é, inteligente e

1 A noção foi originalmente desenvolvida em Brisola, Schneider e Silva Jr., 2017.

2 Documento disponível em: <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>. Acesso em: jun. 2019

responsável – da informação.

Competência em informação é uma habilidade de sobrevivência na Era da Informação. Em vez de se afogar na abundância de informação que inunda suas vidas, pessoas competentes em informação sabem como encontrar, avaliar e utilizar as informações de forma eficaz para resolver um determinado problema ou tomar uma decisão – quer a informação selecionada venha de um computador, um livro, uma agência governamental, um filme ou qualquer outra fonte possível. (ALA, 1989, tradução nossa).

Esse trecho esclarece o significado e a importância da Coinfo, mas não basta, principalmente em tempos em que há uma enxurrada de informação qualificada disponível, porém, ao que tudo indica, menos acessada do que o ainda mais abundante lixo tóxico informacional em circulação, cujo acesso é na maioria das vezes mediado pelos meios de comunicação de massa e algoritmos das grandes corporações nacionais e transnacionais.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma abordagem qualitativa em pesquisa teórica, de base bibliográfica, que tem por objetivo apresentar uma abordagem de robustecimento dos estudos teóricos e aplicados emergentes em torno da noção de CCI no Brasil, contribuindo também com a Coinfo. Com foco na educação, compreendendo esta de maneira abrangente (formal e informal), tendo como base principal o legado de Paulo Freire em tecitura com autores que influenciam a sua obra como Dewey e que com ele dialogam, como Le Coadic e outros pesquisadores que tratam de problemáticas comuns ou adjacentes.

3 LANÇAR LUZ NA ESCURIDÃO OU DESPERTAR O INTERESSE?

Dewey (1979, p.63) define que pensar é parar a primeira manifestação do impulso e conectá-la com outras tendências possíveis de ação, formando um plano mais coerente e compreensivo de ação; adiar a ação imediata enquanto a reflexão, pela observação e memória, domina internamente o impulso (autodomínio). “A união da observação e da memória é o coração da reflexão”.

Um caminho, indicado por Gasque (2012, p.59), apoiada em Dewey, que pode despertar o interesse no que se refere ao pensamento crítico ou reflexivo, “consiste em

examinar mentalmente um assunto ou questão, avaliando as ideias que se apresentam para se chegar à conclusão”. Cada ideia produz a seguinte apoiada na antecessora. Para ela, o “resultado decorre de um movimento teleológico, que aspira chegar a uma conclusão, por meio de um esforço consciente e voluntário”.

Este movimento de busca de uma conclusão inicia na curiosidade, que Freire (1996, p.17) classifica em dois níveis: no primeiro, a curiosidade ingênua, que está de maneira “desarmada” associada ao senso comum; no segundo, esta curiosidade evolui para uma superação da primeira, criticizando-se, tornando-se então “curiosidade epistemológica, metodicamente ‘rigorizando-se’ na sua aproximação ao objeto”, de modo a dotar “seus achados de maior exatidão”. Ao se aproximar “cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica”, mudando de qualidade, não de essência.

Assim, articulando Freire, Dewey e Gasque, temos que a curiosidade conduz o pensamento para a solução de problemas e abrange duas fases definidas: estado de dúvida – que origina o ato de pensar – e a busca por informação – que resolve a dúvida. Os dados para esta solução podem vir da busca por informações e das próprias experiências. Aqui está a primeira pista de como despertar o gosto informacional – a partir da curiosidade, problemas e dúvidas.

O ato de pensar possibilita, também, o próprio aperfeiçoamento e enriquece os fenômenos e objetos atribuindo-lhes sentido. A reflexão permite desenvolver a capacidade de compreender profundamente um assunto pela investigação meticulosa e sistemática das coisas e as relações envolvidas nos fenômenos. (GASQUE, 2012, p. 60).

O caminho que desperta a curiosidade e o interesse na busca de possíveis soluções de questões, se faz exercício do pensamento crítico. Contudo, segundo Freire (1996, p.85), o pensar crítico requer a humildade de não estar demasiadamente certo das próprias certezas, “de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso de forma exigente”, estar exposto às diferenças e recusar posições dogmáticas de quem é dono da verdade. Tampouco está sujeito ao discurso alheio autoritário.

É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as

diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil. (FREIRE, 1996, p.85).

Dewey (1979) aponta para a experiência como essência do aprendizado, estímulo à curiosidade e para a busca da solução de problemas. A educação, para o autor, é um método científico através do qual os indivíduos acumulam conhecimentos e significados de valores. Ele também considera os resultados da ciência como dados que conduzem a uma vida inteligente e de continuado estudo crítico. A busca científica objetiva um corpo de conhecimentos os quais, se bem compreendidos, impulsionam novas buscas de pesquisas e respostas. Assim, a educação progressiva conduz à compreensão do significado e da importância dos problemas que resolve.

Valorizando a experiência, Dewey (1979, p.29) afirma que “uma experiência que desperta a curiosidade, fortalece a iniciativa e suscita desejos e propósitos suficientemente intensos para conduzir uma pessoa aonde for preciso no futuro”. Para ele, cada experiência é uma força em marcha e seu valor só poderá ser julgado se considerada de onde e para onde se move. Freire (1987) radicaliza as ideias de Dewey, pensando na promoção de uma educação emancipadora e libertadora, corroborando a ideia Deweyana sobre a força motriz do aprendizado: “Quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela” (FREIRE, 1987, p.56).

Dewey e Freire destacam várias questões primordiais para o sucesso no ensino da CCI: estabelecer as condições que despertem a curiosidade, preparar conexões do fluxo de experiências, problematizar. Fica evidente uma sucessão de atitudes necessárias para que o indivíduo se engaje na busca por informação, primeiro despertando a curiosidade, em seguida encadeando sugestões que o mantenham na busca por informação e conhecimento, todavia problematizando, ou seja, conferindo ao sujeito a chance de desenvolver a crítica sobre a informação que está recebendo.

Outro ponto a considerar é a dialética disciplina/liberdade na construção do conhecimento, importantíssima para uma educação eficiente, crítica e criativa, seja ela formal ou informal:

Não há crescimento intelectual sem reconstrução, sem que, de algum modo, a forma em que se manifesta, de início, esses desejos e impulsos, seja revista e refeita. Essa revisão ou reelaboração envolve inibição do impulso em seu aspecto originário. A alternativa da inibição por imposição

externa é a inibição por meio da reflexão e do julgamento do próprio indivíduo. (DEWEY, 1979, p. 63).

Como posto, Dewey compreende que o acúmulo de experiências conduz ao aprendizado, desde que essas experiências estejam aliadas à disciplina que vai amadurecendo da criança ao adulto. Esta maturação deve ser respeitada como processo de vida. Assim, sem imposições disciplinares forçadas e através da condução de experiências que se desenvolvem em convivências educativas, que considerem as particularidades individuais dos educandos, constrói-se o conhecimento e o gosto por este. Para Dewey (1979, p.65), numa inflexão de inspiração kantiana, liberdade é idêntica a autodomínio.

Freire (1987) vai além, investindo na educação dialógica, e afirma que a vida humana só tem sentido na comunicação. Assim, o pensar só ganha autenticidade na intercomunicação (dialógica) e tendo a realidade como mediação. O saber se desenvolve em uma construção dialógica e relacionada com o ser no mundo. O verdadeiro pensar não é uma consciência especializada, mecanicamente compartimentada, mas uma consciência intencionada ao mundo, problematizadora. Por isso

[...] o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da “doxa” pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá, no nível do “logos” (FREIRE, 1987, p. 40).

Enquanto na educação bancária o educador “enche” os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos, na educação dialógica, problematizadora, cada educando desenvolve sua capacidade de captar e compreender o mundo relacionando-se com ele, não como uma realidade estática, mas como um processo de transformação. A educação problematizadora, deste modo, configura-se em um esforço permanente, através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo. Este tipo de condução educadora não “assistencializa” ou “domestica”, mas se empenha na promoção do pensamento crítico, estimula a criatividade, a reflexão e a práxis, afinal o humano não pode transformar-se e criticizar-se fora de sua historicidade.

Segundo Freire (1987, p.49), o que gera uma situação que estimula o pensamento crítico é, em uma situação dialógica, propor, “através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação”. Por outro lado, a linguagem utilizada para a promoção do pensamento crítico e da CCI, precisa estar em

sintonia com a situação concreta dos sujeitos com quem se fala, não deve reproduzir o discurso alienado ou alienante.

Sob esta perspectiva, quando o ser humano se depara com um problema, busca orientação em experiências similares, para então adquirir novo conhecimento. É no contato com as experiências passadas, armazenadas na memória, que o conhecimento emerge; a memória, por sua vez acessa conhecimentos úteis que originam as ideias. O aprendizado é associado com a memória, para então tornar-se produtivo.

Em um estudo com aprendizes da High School Seniors, Louise Limberg (1999) identifica a relação entre a busca e o uso da informação com os resultados da aprendizagem, em que a quantidade de informações de qualidade e pontos de vista diferenciados possibilita melhores resultados. A pesquisadora constata que a busca da informação se processa dependentemente do conteúdo da informação. Em última análise, o estudo reflete a importância da construção de experiências para ampliação e aprofundamento da competência em informação. (GASQUE, 2012, p. 76).

Fica evidente que a construção de conhecimento através da experiência é essencial para a CCI, e que a busca e o uso da informação de qualidade, diferenciada, possibilita melhores resultados, sugerindo a interligação e retroalimentação do conhecimento pela Coinfo e pela crítica em um ciclo virtuoso, no qual quem ganha é o usuário, o próprio conhecimento e a sociedade como um todo.

A experiência na busca e no uso da informação colaboram para a construção da CCI, mesmo que as pessoas tendam a buscar inicialmente canais ou fontes de informação mais próximos, ainda que, ocasionalmente, em detrimento de sua qualidade. Assim, “de uma forma ou de outra, a experiência está envolvida tanto no sentido daquilo que foi vivido quanto no que será vivenciado pelo indivíduo. Os seres humanos são conduzidos por objetivos que, de alguma forma, relacionam-se à busca e ao uso de informações” (GASQUE, 2012, p.77). O problema está na ausência de capacitação dos indivíduos em procurar, qualificar, hierarquizar e utilizar a informação que necessitam para a solução do problema que os impulsionou, bem como na insuficiente problematização do próprio problema impulsionador. Além disso, a “[..] ausência de capacitação para a sistematização da informação, aliada ao desestímulo proveniente da ideia comum de que ‘estudar’ é fardo e não prazer, os afasta do engajamento nas atividades de busca e uso da informação” (BEZERRA; SCHNEIDER; BRISOLA, 2017, p. 10).

Como apontam Bezerra, Schneider e Brisola (2017), Le Coadic também traz contribuições sobre a necessidade de informação, promovida pela vida social. Um problema a resolver, um objetivo a atingir, ou a constatação de conhecimento insuficiente ou inadequado compelem a busca por informação. O autor divide esta necessidade em duas condições: 1. uma necessidade de informação bem definida, como as necessidades físicas, e que pode ser considerada em si mesma uma necessidade fundamental; ou 2. a necessidade de informação é uma necessidade derivada que serviria à realização de outros tipos de necessidades (LE COADIC, 1996, p.39-40).

Para Le Codiac, em função da dinâmica entre usuários e sistemas de informação, nem sempre existente, “a necessidade de informação, quando existe, é uma necessidade derivada, exigida para a realização de uma necessidade mais fundamental” (LE COADIC, 1996, p.41).

Estas distinções de Le Coadic, além de corroborarem os apontamentos de Gasque, são preciosas para auxiliar o pensamento sobre como fomentar e desenvolver o gosto informacional. No primeiro tipo de necessidade de informação, pressupõe-se um interesse que já foi despertado; no segundo, a necessidade da informação vem de situações cotidianas e práticas que impulsionam a necessidade da busca por informação. Se a organização e a disponibilização da informação for pensada pela Ciência da Informação não só para satisfazer essa necessidade primária em função da ação, mas como gancho para despertar o gosto por mais informação, pode-se estar construindo uma estrada para a CCI, em função da própria busca pela informação, ainda que a busca original não tenha sido despertada pelo gosto.

Antes de avançarmos neste ponto, cabe esclarecer que a noção de gosto que empregamos aqui, originalmente desenvolvida por Schneider (2015), diz respeito à noção mais geral de necessidades humanas universais historicamente mediadas por particularidades sócio econômicas, imbricadas com as de ordem geracional, regional, de gênero etc., em sua interação dialética com a singularidade irreduzível das experiências de vida de cada indivíduo. Dito de modo sintético, entendemos o gosto como a necessidade socialmente mediada. Tem algo de universal, como a noção de necessidade, por exemplo em sua relação com a fome; mas também tem algo de particular, se consideramos hábitos alimentares de povos, regiões ou classes sociais; e de singular, como no caso das idiosincrasias do paladar de cada indivíduo. Da alimentação ao juízo estético, passando pelo

conjunto de experiência de vida nas quais se costuma empregar a palavra gosto – gosta-se ou não de coisas, ideias, pessoas – na medida em que pareçam capazes de satisfazer algum tipo de necessidade ou desejo, dos mais sublimes aos mais ordinários –, desenvolvemos (BRISOLA; SCHNEIDER; SILVA JR., 2017) a ideia de “gosto informacional”, no intuito de dialogarmos com a noção de necessidade informacional, apresentada por Le Coadic, com uma ênfase maior no elemento sócio histórico que constitui essas necessidades, problematizando sua naturalidade aparente.

Nessa linha de raciocínio, diremos que não se desperta ou forma uma necessidade, mas se pode despertar e formar um gosto, com base em necessidades pré-existentes, ainda que não conscientes. Esse processo articulado de estímulo e formação é capaz de contribuir para a satisfação ou mesmo para a conscientização de necessidades até então inconscientes, bem como para o desmascaramento de necessidades falsas, ilusórias. Em outras palavras, ao desenvolvermos um gosto informacional na perspectiva crítica aqui defendida, desenvolvemos simultaneamente um olhar mais crítico para a informação como um todo e para nossas próprias necessidades informacionais.

Fazendo mais uma analogia entre o gosto informacional e o gosto alimentar, diríamos que se trata de aprender a distinguir o nutritivo do apetitoso, não para optar por um ou outro, opondo-os, mas para se privilegiar a produção, distribuição e consumo de alimento que possua preferencialmente ambas as propriedades, ou de informação interessante e qualificada. No limite, para distinguir alimento nutritivo e veneno, ou verdade e mentira, ainda que o veneno e a mentira pareçam saborosos e interessantes. Deve-se acrescentar aqui que assim como o gosto alimentar requer experiência e formação, de modo a proporcionar ao sujeito a possibilidade de descobrir o que lhe agrada ou não, e ao mesmo tempo de saber o que é nutritivo ou nocivo à saúde, o gosto informacional requer experiência e formação no despertar do interesse pela informação qualificada, o que envolve o amadurecimento da prática questionadora e reflexiva, isto é, da crítica.

Romanelli e Schneider (2014), sem empregarem a expressão gosto informacional, apontam a necessidade de a divulgação científica despertar no usuário o gosto pela ciência. Para tanto, os autores destacam a importância de se “entender a complexidade do processo pedagógico e infocomunicacional, para além da imagem reduzida de transmissão de conhecimento”, o que envolve “a compreensão do momento da recepção como momento de (co)produção de sentido” (ROMANELLI; SCHNEIDER, 2014, p.30). O contexto político,

social e cultural do receptor precisa, portanto, ser conhecidos e considerados, a fim de que a informação o alcance de maneira palatável, para que colabore com a organização e a sistematização de seus pensamentos, memória e conhecimentos, para então construir o novo conhecimento e alimentar a CCI.

Romanelli e Schneider ainda sublinham, recordando a perspectiva de Ramonet (2003): “é necessário saber comunicá-la [a informação científica] ao público leigo de um modo ao mesmo tempo compreensível, fiel ao discurso original e capaz de despertar sua curiosidade e seu interesse, sem empregar o discurso infantilizante que predomina na mídia” (ROMANELLI; SCHNEIDER, 2014, p. 31).

Remetendo ao Menon, diálogo de Platão, centrado na natureza e possibilidade de ensino da virtude, no qual “Sócrates já problematiza a relação entre ensino e sabedoria, conhecimento, ciência, verdade, opinião, experiência etc.”, os autores escrevem:

[...] a relação entre quem detém “conhecimento” e quem possui somente “opinião” deve calcar-se em um processo dialógico, no qual se trata antes de ativar e sistematizar um saber em grande parte preexistente do que de iluminar as trevas. Em outras palavras, trata-se de impregnar o senso comum, propenso à reprodução, ao imediatismo, ao utilitarismo (ver Heller, 2004), de questionamento, de senso crítico. Trata-se, portanto, não de “transferir” pensamentos unilateralmente, mas de estimular o refinamento do próprio pensar, para além das aparências e da tradição (ROMANELLI; SCHNEIDER, 2014, p.43-44).

Assim, apontam que a questão não é exterminar a hierarquia do conhecimento, mas se a ciência é “a última etapa do desenvolvimento mental humano”, como coloca Cassirer, ela não acontece sem seu ponto de partida – a experiência.

Ligando esse pensamento aos autores visitados, demonstra-se que a articulação entre a experiência e o científico, entre o individual e o coletivo, o antigo e o novo, podem colaborar com o despertar do interesse e, por consequência, com a CCI. O indivíduo precisa ter consciência de que as modificações ou transformações advindas da ciência são inseparáveis do ser, da mente humana, parte desse corpo físico, para que este se torne “responsável eticamente pelo ciclo de produção científica. Isso significa que o ser humano é o que é por viver nesse mundo. Um mundo diferente certamente o transformará em um ser diferente” (GASQUE, 2012, p.69). Mas “há que se partir da opinião, dos saberes instáveis e assistemáticos, há que se mapear a experiência, para, com esse material, confrontado com o conhecimento científico sobre o mesmo universo de referências, atuar sobre esses saberes e

experiências, no sentido de provocar espanto e interesse” (ROMANELLI; SCHNEIDER, 2014, p.45).

Há ainda a importância da paixão e da liberdade de transmissão do conhecimento como uma questão central. A informação deve levar em conta uma ação pedagógica, na qual se fomenta a educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico” (FREIRE, 1967, p.93), cuja

[...] função essencial, mais do que transmitir conteúdos, é estimular o desejo, o gosto pelo conhecimento. Por isso toda educação é necessariamente uma educação do gosto, considerando a etimologia do termo [...], expressão de sabor (prazer ou desprazer) e saber (conhecimento ou ignorância) (ROMANELLI; SCHNEIDER, 2014, p.46).

Pensando no despertar o gosto, Romanelli e Schneider remetem a Paty (2004), que discorre sobre o desafio de despertar no outro a paixão pelo conhecimento intelectual. Esse desafio deve levar em consideração as dificuldades suscitadas por uma sociedade dividida em classes, com acessos distintos às informações, conhecimento e prazer, e mais apartada ainda no que concerne ao capital cultural e escolar. Além destes entraves econômicos e sociais, enfrenta-se ainda o desafio da dissociação entre conhecimento e prazer; mais que isso, conhecimento e prazer são apresentados socialmente como antagônicos:

A tradição autoritária – ainda que “liberal”, na aparência – da educação formal nas sociedades contemporâneas reproduz e reforça tanto a cisão das diversas classes sociais como esta outra, entre prazer e conhecimento, opondo-os, e idolatrando o saber somente em sua variante positiva, instrumental (PARO, 2001), acrítica, como qualificação profissional para o mercado, isto é, como preparação para a subordinação do trabalho ao capital.

Temos então, no conjunto, além de uma apropriação socialmente desigual dos objetos de prazer e conhecimento, uma cisão entre sabor e saber, e ainda uma desqualificação das formas de prazer desvinculadas do consumo, bem como das variantes não instrumentais do conhecimento. O prazer é, assim, banido para a esfera do “tempo livre” – fora do ensino e fora do trabalho, que, portanto, não são livres – do qual se ocupa, como um agente ou aparelho classificador, legislador, (auto) legitimador, indutor, a indústria cultural (ROMANELLI; SCHNEIDER, 2014, p.48).

Essa dissociação e distorção dificulta ainda mais a tarefa de despertar o interesse e o gosto informacional e pelo conhecimento.

Logo na primeira frase da parte intitulada *Esclarecimento*, em seu livro “Educação como prática da liberdade”, Freire escreve: “Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 1967, p.35). E segue com um trecho tremendamente

contemporâneo, embora tratasse de uma fase específica do Brasil em 1967. Aponta que se faz necessária a transposição de uma sociedade sem povo, comandada por uma “elite”, alienada e na qual os indivíduos simples são coisificados, para uma sociedade liberta, na qual um não é objeto de outros.

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito. (FREIRE, 1967, p. 35).

Se em 1967 já existia o desafio diante da passagem que fazia a sociedade, hoje o desafio continua, mas em uma nova configuração sócio técnica. A opção histórica permanece, a “elite” ainda comanda uma sociedade em grande parte alienada e a informação circulante nos meios de comunicação convencionais e nas redes digitais continua reforçando a alienação, desinformando e coisificando as pessoas e a vida. Quando pensamos em CCI, pensamos em uma sociedade mais independente, mais participativa, que não seja objeto de outras sociedades, tampouco de determinadas partes de si mesmas.

A preocupação de Freire é com a conscientização do povo através da educação problematizadora, dialógica e da autorreflexão, para que este elevasse sua consciência de seu ser no mundo, e para a apropriação de sua cidadania. Ele sabia que não seria tarefa fácil, pois estaria contra as forças hegemônicas que lutavam para conservar a alienação. Sobre essas forças, Freire escreveu:

[...] elas é que massificam, na medida em que domesticam e endemoniadamente se “apoderam” das camadas mais ingênuas da sociedade. Na medida em que deixam em cada homem a sombra da opressão que o esmaga. Expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente liberadora e por isto respeitadora do homem como pessoa. (FREIRE, 1967, p.36-37).

Segundo Freire, a esfera humana guarda conotações de pluralidade, transcendência, criticidade, consequência e temporalidade. É plural na medida que se relaciona com o outro e com o mundo de maneira diversa e adaptável. É naturalmente crítica, pela “captação que faz dos dados objetivos de sua realidade, como dos laços que prendem um dado a outro, ou um fato a outro”, e, por isso, “reflexiva e não reflexa, como seria na esfera dos contatos” (FREIRE, 1967, p.40). O humano é o único ser capaz de transcender. É conscientemente temporal porque tem consciência da dimensão de tempo e de sua historicidade. Todas estas

características devem ser levadas em consideração quando se trata de despertar o interesse pela informação.

Freire ressalta que é necessária uma educação instrumental, que desenvolva o poder de reflexão, explicitando suas potencialidades, desencadeando a capacidade de opção. Está aí o cerne da questão da CCI, que desperta o interesse pelo conhecimento e dá ao indivíduo o poder de escolha ante as informações e seu uso. Não com uma visão adestradora ou superior, mas com a preocupação de desenvolver o indivíduo/cidadão, ainda que este escolha um caminho oposto ao que se esperava, porém consciente de sua escolha.

Para tal, é importante a análise dos diversos graus de compreensão da realidade de acordo com o condicionamento cultural de cada indivíduo ou grupo. Quando o indivíduo amplia seu poder de captação e de resposta às sugestões e questões do seu entorno, aumentando o seu poder de diálogo, não só com o outro humano, mas com o seu mundo, ele se expande para além da simples esfera vital, cotidiana. Essa condição dialógica remete a pessoa a uma relação ativa com sua vida, com a informação e com o conhecimento.

Transitividade é o nome que Freire confere a essa transição, de um “tempo” para outro. Aquela que é alcançada com um processo educacional dialógico e ativo, voltado para a responsabilidade social e política, é transitividade crítica, que se caracteriza

[...] pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não-recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições. (FREIRE, 1967, p. 60).

Mesmo que Freire, no texto, remeta a uma posição política em um outro tempo de mudanças no Brasil, as características que ele atribui à transitividade são adequadas à atualidade e à crítica inserida na problemática da Coinfo. Pois é importante que a competência não seja apenas técnica ou instrumental, mas que seja profunda na interpretação de problemas, uma vez que eles são a mola propulsora da curiosidade e da busca da informação, como já vimos anteriormente. Que a competência seja crítica em não buscar informações e soluções mágicas, mas informações e soluções causais, embasadas e revistas. Uma competência que busque despir-se de preconceitos na análise e apreensão

dos problemas, desvele e evite deformações na informação. Coinfo e CCI que sejam responsáveis e que recusem a acomodação, que sejam dialógicas, abertas e ávidas pelo novo, mas que conheçam o velho e aceitem ambos quando válidos, e que sempre questionem.

Quando a CCI é um processo em andamento, o conhecimento deste indivíduo se constrói de uma maneira também crítica e conseqüentemente mais embasada. Além disso, cada vez mais se desenvolve a curiosidade por mais informação e a informação que ele produz e reproduz, conseqüentemente, tem mais qualidade.

Essa não é uma construção massificadora, mas construtiva e dialógica, uma educação crítica e criticizadora, que proporciona um crescimento progressivo e multiplicador do conhecimento neste indivíduo, uma solução à alienação massificante. Uma “reforma que atingisse a própria organização e o próprio trabalho educacional em outras instituições ultrapassando os limites mesmos das estritamente pedagógicas. Necessitávamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (FREIRE, 1967, p. 88).

Mais uma vez a proposta da CCI para a cidadania encontra embasamento nas bases de uma educação crítica e para a cidadania apregoada por Paulo Freire:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (FREIRE, 1967, p.90).

Da mesma forma que Freire afirma que uma educação diferenciada poderia possibilitar ao indivíduo uma discussão corajosa de sua problemática e sua inserção nesta problemática, a fim de lutar por si e por seu coletivo, sempre em diálogo com o outro, de maneira crítica e não subjugado a prescrições alheias, a CCI pode colaborar para a construção de um cidadão consciente e mais ativo, mais automobilizado e conseqüentemente mais socialmente mobilizado, responsável e participativo.

Outro elemento da proposta de Freire que se destaca como interessante para a CCI é a construção de uma competência que leve o indivíduo à uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço, e à intimidade com eles; à pesquisa pela informação, em lugar da mera replicação e repetição de informações desconectadas da sua

realidade.

Quando o indivíduo se identifica com a informação, se maravilha com ela, ela lhe desperta o gosto e a fome por mais informação. Esse indivíduo então não apenas replica informação ou a utiliza para a mera aplicação instrumental, mas maravilhando-se com a informação, modifica sua postura diante dos problemas de seu tempo. É a informação da vitalidade, ao invés daquela que insiste na transmissão de ideias inertes, aquelas que a mente recebe e não verifica ou transforma.

Uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico”. (FREIRE, 1967, p. 93).

Freire sublinha, a seu modo, a importância do gosto e da paixão, para o interesse, apreensão e construção do conhecimento, quando alude ao cidadão que pesquisa com vitalidade e não que simplesmente recebe a informação de maneira inerte, sem utilizá-la, verificá-la ou transformá-la em novas informações. A CCI é fomentada pelo despertar do gosto informacional, quando o indivíduo não pensa mais na educação ou na informação como fabricação, mas como maravilhamento. Em consequência disso, se apropria das informações para se apropriar também de sua vida e dos problemas de sua sociedade, passando a atuar de maneira cidadã.

Freire evoca a necessidade de uma teoria viva, “que implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente” (FREIRE, 1967, p.93). Essa teoria deve estar atrelada a uma educação vinculada à vida e à realidade, ativa, na qual “o educando ganhe a experiência do fazer” (FREIRE, 1967, p. 95), sendo possível assim desenvolver no indivíduo “a criticidade de sua consciência, indispensável à nossa democratização”. Para Freire não há verdadeira democracia sem crítica. Poderíamos dizer o mesmo da cidadania.

Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância. Tanto menos experiências democráticas que exigem dele o conhecimento crítico de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado a formas ingênuas de encará-la. A formas ingênuas de percebê-la. A formas verbosas de representá-la. Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos. (FREIRE, 1967, p. 96).

Essas características, prerrogativas e lacunas na educação são muito propriamente

aplicáveis à informação e principalmente a uma informação que se propõe colaboradora da construção de uma cidadania ampliada. Há uma aproximação a ser feita de sua proposta de mudança na educação formal e dos motivos e motivações de Freire, com a realidade da tramitação da informação e da capacidade da internet como meio de educação informal. Daí a estreita aproximação do letramento de Freire com a Coinfo da Ciência da Informação, na companhia imprescindível da crítica. “À nossa cultura fixada na palavra corresponde a nossa inexperiência do diálogo, da investigação, da pesquisa, que, por sua vez, estão intimamente ligados à criticidade, nota fundamental da mentalidade democrática” (FREIRE, 1967, p.96).

Freire percebeu que havia nas comunidades urbanas mais apetência pela educação em contraste com uma inapetência nas comunidades rurais. Segundo ele, essa apetência estaria intimamente ligada ao momento e consciência da transição, mais evidente e acessível nos meios urbanos que rurais. “Estávamos convencidos, com Mannheim, de que 'à medida em que os processos de democratização se fazem gerais, se faz também cada vez mais difícil deixar que as massas permaneçam em seu estado de ignorância'" (FREIRE, 1967, p.102).

Concordamos com Freire que a informação compartilhada, aquela que não é apenas impingida verticalmente sobre os cidadãos, mas aquela que se constrói a partir também de suas necessidades, curiosidades, experiências e gostos, é exatamente a informação com capacidade de causar mudanças, participação crítica, de despertar o gosto e de forjar o caminho para mais informação qualificada e crítica. O caminho apontado pelo educador pode e deve ser adaptado também para as redes sociais digitais e para a educação informal.

Em sua experiência, Freire criou dois grupos para a educação de adultos, neste caso ligados à alfabetização: o “Círculo de Cultura” e o “Centro de Cultura”. O primeiro forjado para debates e o segundo para a conscientização cultural. No Círculo de Cultura os debates eram instituídos a partir das demandas suscitadas nos próprios grupos a respeito de problemas que os integrantes gostariam de debater, acrescidos de uns tantos outros pertinentes aos assuntos. Os debates eram conduzidos de maneira dialógica com “ajudas visuais”, segundo Freire, gerando resultados surpreendentes.

Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, programação compacta, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado. (FREIRE, 1967, p. 103).

Embora Freire estivesse voltado à alfabetização, essa relação mais dialógica que busca interlocução com seu público-alvo e utiliza suas curiosidades para desenvolver o gosto pela busca de conhecimento, se apresenta como um bom caminho para qualquer prática informacional que se pretenda construtora de um conhecimento crítico, transformador e produtivo.

Ninguém ignora tudo. Ninguém tudo sabe. A absolutização da ignorância, ademais de ser a manifestação de uma consciência ingênua da ignorância e do saber, é instrumento de que se serve a consciência dominadora para a manipulação dos chamados “incultos”. Dos “absolutamente ignorantes” que, “incapazes de dirigir-se”, necessitam da “orientação”, da “direção”, da “condução” dos que se consideram a si mesmos “cultos e superiores”. (FREIRE, 1967, p. 104-105).

A consciência crítica, de acordo com Freire, é integrada à realidade, “é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais”. Para o autor, a toda consciência crítica corresponde, cedo ou tarde, uma ação. “Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age” (FREIRE, 1967, p.105). A natureza da ação corresponde à da compreensão, se uma é crítica a outra também será. É preciso então colaborar com a organização reflexiva e crítica do pensamento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se aqui articular parte da obra de alguns autores, entre os quais se destaca Paulo Freire, sobre pensamento crítico e reflexivo, necessidade de informação, gosto e pedagogia crítica, com estudos mais recentes em torno da noção de CCI, numa interface entre a Ciência da Informação e a Educação. Nossa contribuição para o debate terá sido, partindo dessa articulação, desenvolvermos a ideia de gosto informacional, que os autores deste artigo vêm trabalhando nos últimos anos.

Concluimos lembrando que o cientista é necessariamente um cidadão, queira ou não, saiba ou não. Pois a própria construção histórica de sua identidade social, enquanto sujeito adulto livre, comprometido profissionalmente com a investigação racional do mundo natural e social, é mais ou menos sincrônica e dependente da construção social da cidadania. Por essa razão, assim como a cidadania, a ciência moderna não está imune às vicissitudes dos campos de poder econômico e político, que tanto condicionam, em grande medida, sua

própria existência, quanto podem constituir, no caso das ciências humanas e sociais, seu objeto privilegiado de investigação. Mas aí temos o condicionado – a cidadania e a ciência – como sujeito, e o condicionante – os campos de poder econômico e político – como objeto. E assim deve ser em ambientes democráticos, os quais requerem um compromisso perpetuamente atualizado com o desenvolvimento de um dos mais antigos e louváveis esforços da inteligência humana, com todas as suas nuances: combater racionalmente a mentira e a mistificação. Por isso advogamos a importância de investirmos em estudos teóricos e aplicados em CCI, sobretudo no sentido de contribuir no combate intelectualmente rigoroso às transgressões crescentes, ubíquas, mediadas pelas TICs, do terceiro e do oitavo mandamentos da Torá³.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, A. C.; SCHNEIDER, M. A. F.; BRISOLA, Anna Cristina. Pensamento reflexivo e gosto informacional: disposições para competência crítica em informação. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 27, p. 7-16, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/31114/17408>. Acesso em: jul. 2019.

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*: ANAIS DO XVIII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (XVIII Enancib). Marília: Unesp, 2017. **Anais eletrônicos** [...]. Disponível em: <http://enancib.marilia.unesp.br/index.php/xviiienancib/ENANCIB/paper/view/417>. Acesso em: 24 jul. 2019.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 3. ed. Passo Fundo: Companhia Editora Nacional, 1979.

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.

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

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. **Letramento informacional**: pesquisa, reflexão e aprendizagem. Brasília: Editora FCI/UnB, 2012. Disponível em:

³ Mandamentos da Torá, também contidos na Bíblia Cristã como os 10 mandamentos.

3º mandamento – Não jurarás pelo nome do Senhor teu D's em juramento vão; pois D's não absolverá ninguém que use Seu nome em vão.

9º mandamento – Não dirás falso testemunho contra o teu próximo.

http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13025/1/LIVRO_Letramento_Informacional.pdf.
Acesso em: jul. 2019.

LE COADIC, Yves-François. **A ciência da Informação**. Tradução de Maria Yêda F. S. de Filgueiras Gomes. Brasília, DF: Briquet de Lemos/Livros, 1996.

SCHNEIDER, Marco. **A Dialética do Gosto**: informação, música e política. Rio de Janeiro: Circuito; Faperj, 2015.

ROMANELLI, R. A.; SCHNEIDER, Marco. Ciência, interesse e linguagem: alguns desafios da divulgação científica. In: TAVARES, Denise; REZENDE, Renata (org.). **Mídias & divulgação científica**: desafios e experimentações em meio à popularização da ciência. Rio de Janeiro: Ciências e Cognição, 2014. p. 33-51.