Capítulo 2

Enfrentamento à desinformação a partir da promoção de competências

Djuli Machado de Lucca
Anna Cristina Brisola
Jussara Borges
Gabriela Belmont de Farias

INTRODUÇÃO

Há pouco tempo atrás se alguém nos dissesse que somos desinformados, provavelmente estaria se referindo à falta de informação. Nos últimos anos, contudo, o fenômeno da desinformação e, consequentemente, o conceito, ganhou notoriedade e se popularizou, recuperando antigos sentidos antes estudados por alguns jornalistas e acadêmicos (Volkov, 1999; Demo, 2000; Serrano, 2010). Hoje, desinformação pode ser compreendida como uma indústria multimilionária (D'Ancona, 2018), um fenômeno social (Pérez-Escolar; Lilleker; Tapia-Frade, 2023), um projeto (Brisola 2021; Schneider, 2022), além de outras definições espalhadas pela literatura científica.

Estratégias de desinformação se aproveitam de um contexto informacional que é impulsionador. Em primeiro lugar, a popularização da internet a partir da criação da *World Wide Web* possibilitou acesso à informação sem precedentes e, com o advento da *Web* 2.0, ainda no início do segundo milênio, qualquer usuário da grande rede de dispositivos também pode criar conteúdos e publicá-los sem qualquer mediação ou compromisso com a verdade. Assim, no ambiente das redes, informações verdadeiras e falsas circulam como conteúdos equivalentes. Isso abre espaço para uma indústria da desinformação, descrita por D'Ancona (2018) como um grupo de organizações de fachada, cujo propósito é a difusão sistemática de mentiras para suprimir informação precisa, de modo a favorecer alguns grupos de interesse.

Neste contexto, e por sua atuação política, ganharam notabilidade as *Fake News*: conteúdos enganosos com contornos de notícias jornalísticas e oficiais, criadas propositalmente pela indústria da desinformação para desinformar, visando a vantagem de alguma pessoa, grupo social ou organização perante a esfera pública. Todos esses aspectos contribuíram para o que hoje se considera um *caos* informacional, dificultando o processo de construção de conhecimento das pessoas e impondo barreiras para a independência, autonomia e liberdade por meio da informação. Além disso, também há riscos para a democracia, já que foram acirradas a interferência das *Fake News* e da desinformação na construção da opinião pública, aumentando seus alcances, como mais que comprovado nos escândalos como da Cambridge Analytica[1].

[1] O caso da Cambridge Analytica eclodiu no ano de 2018, em que revelou-se que a plataforma Facebook disponibilizou para uma empresa chamada Cambridge Analytica os dados de 50 milhões de seus usuários, sem o consentimento dos mesmos. Esses dados - que eram úteis para identificar traços psicológicos das pessoas - foram utilizados para a propaganda política personalizada, também veiculada no Facebook, em favor do então candidato Donald Trump. O artigo está disponível no site da BBC em https://www.bbc.com/news/technology-43465968.

Nesse aspecto, a CI apresenta estratégias para mitigar a situação, investindo na formação para competências aplicadas à informação – Competência em Informação, Competência Midiática, Competência Crítica em Informação e Competências Infocomunicacionais, entre outras. Essas são compreendidas como o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, comportamentos e valores relacionados aos processos informacionais - e comunicacionais, em alguns casos - nos quais as pessoas são envolvidas no dia a dia, seja no ato de buscar, de avaliar, de comunicar ou de usar a informação para benefício próprio ou coletivo.

Wuyckens, Landry e Fastrez (2022), ao apresentarem uma meta-revisão sistemática das diferentes competências, observam que há uma falta de consenso quanto à definição dos conceitos, falta de clareza sobre os resultados pretendidos e sobre as orientações teóricas e disciplinares que as guiam. Eles ainda mencionam que essa situação "[...] obscurece os elementos constitutivos das competências, as relações existentes entre elas e os objetivos finais associados" (Wuyckens; Landry; Fastrez, 2022, p. 175, tradução nossa). Por fim, indicam que um futuro exitoso depende da articulação entre conceitos, usos, necessidades e objetivos alcançados, de modo a estruturar um campo interdisciplinar onde os pontos de referência comuns possam ser preservados e valorizados.

Pensando em nossa área, CI, percebemos atribuição de diferentes denominações, por movimentos que se diferem em poucos aspectos, enquanto permanecem integrados em seus propósitos finais: a preparação de pessoas críticas, informadas e reflexivas, que desenvolvem pensamento crítico para promover missões bem-sucedidas em direção ao conhecimento. Ao fim, prosperam na direção da liberdade, emancipação, cidadania, da qualidade de vida, bem viver e da participação na vida pública e privada.

Assim, o objetivo deste capítulo é apresentar uma articulação conceitual entre os movimentos da Competência em

Informação, Competência Crítica em Informação, Competência Midiática e Competências Infocomunicacionais como possibilidades de enfrentamento à desinformação apresentadas pela CI que começam a se articular com outros campos. A intenção, nesse sentido, é privilegiar mais aquilo que nos une do que aquilo que nos separa, somando esforços e observando ações em prol da informação, compreendendo que ante um problema sério e comum, associar métodos e conhecimentos é estratégico.

Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa exploratória, de cunho bibliográfico e documental. O levantamento bibliográfico e documental preliminar sobre os estudos que buscaram associar as competências ao cenário da desinformação é útil para identificarmos as associações estabelecidas pelos pesquisadores do cenário em que estamos, para que possamos traçar as similitudes e congruências.

DESINFORMAÇÃO: CONTEXTO E ASPECTOS CONCEITUAIS

Conceituamos desinformação como um complexo de ações, empregando táticas e mecanismos psicológicos, semânticos e técnicos, na maioria das vezes, de forma voluntária e intencional, para enganar, manipular, persuadir, confundir ou controlar. A desinformação utiliza informação fragmentada, descontextualizada, fora de sua historicidade, usada de maneira tendenciosa, escamoteando, distorcendo, ocultando, apagando e rotulando. Nem sempre o conteúdo da desinformação é falso, muitas vezes partes da verdade são utilizadas de forma distorcida ou manipulada (Pinheiro; Brito, 2014; Brisola, 2021).

Compreendemos *Fake News,* já definida anteriormente, como uma das ferramentas de desinformação, talvez a mais fácil de espalhar e de identificar. Contudo, a cada dia nos deparamos com uma nova tecnologia desinformativa como as *deep fakes*, por exemplo, vertentes do mesmo fenômeno, que neste século ganha proporções inimagináveis. Desse modo, considerando que

engodo, mentira e farsa sempre existiram, qual é a diferença na atualidade? Por que a desinformação é um problema tão presente nesta terceira década do séc. XXI? Vamos nos ater a três elementos, que não são os únicos, mas fazem parte da explicação potencial da razão porque a desinformação foi elevada a fenômeno.

Em primeiro lugar, podemos mencionar a emergência de uma sociedade fundada em informação. A maioria de nós não consegue trabalhar, estudar ou ter lazer sem acesso a tecnologias que processam informação e comunicação, alimentando também a proliferação de dados e a hiperinformação. Como exemplos dos efeitos que esse fenômeno pode causar podemos citar a ansiedade informacional, que é a sensação de que não damos conta de saber tudo; e a superficialidade, causada pela dificuldade de analisar todos os vieses de um conteúdo, o que nos leva a uma "economia cognitiva" na qual abdicamos de selecionar os conteúdos mais pertinentes e deixamos que terceiros - como o algoritmo, por exemplo - façam isso por nós. Quantos lêem todas as respostas das buscas que fazem?

Outro elemento fundante da desinformação é a pós-verdade. D'Ancona (2018) tem uma frase célebre a respeito: a novidade não é a desonestidade dos políticos, mas a resposta pública a isso. A indignação dá lugar à indiferença e, por fim, à conivência. Então a pós-verdade diz respeito a essa abdicação de pensar, de construir uma posição baseada na razão e nos fatos porque a informação vai ao encontro de emoções e crenças.

O terceiro elemento que pode explicar a emergência da desinformação como fenômeno é uma mudança no nosso comportamento infocomunicacional. Antes da popularização da internet e do advento da denominada *web* 2.0, a maior parte da informação que consumíamos passava por seleção (de uma editora, de um jornal, de uma biblioteca). Com a internet, muita gente celebrou a queda dos intermediários, ou "mediadores". Só que se esqueceu de um aspecto fundamental: jornalistas, bibliotecários, editores e outros profissionais da informação fazem um trabalho

excepcional de busca, checagem, seleção, confrontação, conexão de peças de informação e produção de conteúdo. É um trabalho profissional de nível superior: tais profissionais passam anos na universidade aprendendo técnicas, diretrizes, procedimentos e o comportamento ético para fazê-lo.

Então, de repente, sem essa mediação, toda essa responsabilidade caiu no colo das pessoas: cada um de nós tem de buscar, checar, selecionar, confrontar, conectar peças de informação e produzir conteúdo sem ter recebido formação para isso ou estímulo à criticidade. É essa aprendizagem que nós procuramos promover em ações que podem receber nomenclaturas diferentes, a exemplo de Educação Midiática, Competência em Informação e Competências Infocomunicacionais, críticas ou não.

É comum o uso das distinções apresentadas por Wardle e Derakhshan (2017, p. 5): "*mis-information*, *dis-information* e *mal-information"* (Fig. 1). Embora consideremos estas distinções reducionistas como conceito de desinformação, por não considerarem o uso da verdade ou de parte da verdade em seus três tipos, o que é histórica e epistemologicamente provado por autores já citados neste texto; a abordagem é, contudo, interessante no que tange a intencionalidade da desinformação.

No caso da primeira, trata-se primordialmente de falsas conexões ou de conteúdo enganoso, cujo propósito não é enganar, mas que pode desinformar. Já *dis-information* engloba as chamadas Fake-News, além de outros conteúdos criados, manipulados e disseminados com o propósito central de desinformação. A *mal-information*, por sua vez, pode ser constituída de conteúdos apenas verdadeiros, mas que são disseminados de forma irresponsável e/ou descontextualizada para atacar, perseguir ou atacar a reputação de uma figura, seja uma pessoa, uma organização ou um grupo social.

Em 2020, Heller, Jacobi e Borges (2020) publicaram um artigo no qual procuram levantar tipologias de desinformação, inclusive desinformação científica e também pensar em níveis de

desinformação. A compreensão dos autores é de que todos esses tipos, a despeito da intencionalidade, são desinformação. Nesta mesma perspectiva, Brisola (2021) compila contextos e táticas da desinformação. Nessa perspectiva, existem diferenças claras entre informação falsa (ou *Fake News*) e desinformação, enquanto *Fake News* são produções que emulam notícias, intencionalmente criadas para enganar, compostas por informações falsas, as desinformações também intencionais e com propósitos, possuem estratégias diversas, muitas disfarçadas, que podem utilizar verdades ou partes da verdade. Como apontam Pinheiro e Brito (2014), que consideram desinformação também como informação propositalmente incompleta com propósito de enganar; além de Karlova e Fisher (2013, online) que afirmam que "*misinformation* pode ser falsa, e que disinformation pode ser verdadeira", compreendemos que o que marca é o propósito de enganar.

Em Brisola (2021), desinformação é um conjunto de táticas, ações e contextos com finalidades específicas e bem planejadas. Desinformação inclui omissão, inundação, comoção, orientação, desorientação, infantilização e parcialidade dissimulada. Tem um contexto de hiperinformação, hipervelocidade, pós-verdade e muitos fatores que facilitaram a propagação da desinformação. Além disso, autores como Volkoff (1999), Serrano (2010), Chomsky (2014) apontam as relações das mídias com a desinformação. Consideramos as competências como estratégias educacionais, mas é preciso salientar que cada uma delas guarda particularidades quanto ao conceito, aos seus limites e designações. Na próxima seção, suas características que justificam uma atribuição própria de nomenclatura são evidenciadas.

AS COMPETÊNCIAS DO CONTEXTO INFORMACIONAL CONTEMPORÂNEO

Na CI, a noção de competências aplicadas à informação surge no cenário da ascensão da sociedade da informação, a partir

da segunda metade do século XX, principalmente, no cenário dos Estados Unidos da América (EUA). Isso significa que, a partir daquele período, os fenômenos, processos e atividades de informação têm sido reconhecidos como um plano constitutivo das agendas e manifestações econômicas, sociais e culturais (González de Gómez, 2002). Além disso, a emergência das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) delineou o que denominamos como Sociedade do Conhecimento. Numa velocidade e em quantidades incalculáveis, dados e informações circulam livremente por um espaço em rede: a internet, desafiando nossa capacidade de gerenciá-los.

Ainda no período de 1974, Paul Zurkowski, então presidente da Associação de Indústrias de Informação e da Comissão Nacional sobre Bibliotecas e Ciência da Informação dos Estados Unidos, alertou em um relatório para tal Comissão a sua preocupação com a sobrecarga informacional, que poderia exceder a capacidade das pessoas de avaliá-la e absorvê-la para construir conhecimento (Zurkowski, 1974). Na ocasião, o autor lançou o termo *Information Literacy* para o conjunto de capacidades que as pessoas desenvolveriam para tirar proveito da informação, letrarem-se para usar os novos formatos da indústria da informação e para planejar soluções informacionais para os problemas. *Information Literacy* então foi associada ao cenário de sobrecarga informacional e necessidade de desenvolvimento de capacidades para lidar com a informação em situações que a vida apresenta.

Naquele mesmo período, no campo da Comunicação, já muito se discutia o impacto dos meios de comunicação de massa na sociedade. Preocupações envolvendo a exposição a esses meios e como isso afetava sensibilidades, mudava comportamentos e impactava a democracia já estavam em voga, tanto no âmbito científico quanto social. A preocupação maior era com o impacto dessa exposição no desenvolvimento dos mais jovens, especialmente as crianças em idade escolar (Schwarz, 2005). Assim, já estava popularizado o termo *Media Education*, utilizado para

designar o movimento de preparação das pessoas - especialmente as crianças em idade escolar – para lidar com as mudanças provocadas pelo advento das mídias de massa, especialmente a televisão (Arke, 2013). Ainda naquele período, países já contavam com programas em *Media Education*, como a Inglaterra, Noruega, Canadá e Austrália (Ferrington; Anderson-Inman, 1996 *apud* Shcwarz, 2005).

Assim, nesse cenário que associa a sobrecarga de informação, a popularização das mídias de massa e, posteriormente, o advento da internet, surgem as *Literacies* (letramentos), traduzido e convencionado na CI brasileira para competências. São reveladas como o conjunto de capacidades informacionais desenvolvidas pelas pessoas para mitigar situações em que a independência, a liberdade e a autonomia podem estar comprometidas nesse ambiente e nesse contexto.

Dentre a vasta gama de competências, Bawden (2001), em levantamento exaustivo, apontou algumas delas: *information literacy, computer literacy, library literacy, internet literacy, media literacy, network literacy, hyper-literacy e digital literacy* (competência em informação, competência informática, competência bibliotecária, competência para a internet, competência midiática, competência em rede, hiper-competência e competência digital, em tradução livre para o português).

Para o termo *Literacy* – que, para o português, seria letramento, alfabetização ou competência – o mesmo autor (Bawden, 2001) assinala que, apesar da sua definição formal de significar a habilidade básica de ler, decodificar e escrever, há também a noção compartilhada socialmente de que *literacy* significa exercer o pensamento lógico para compreender os sentidos das mensagens – um ato fundamentalmente cognitivo, que, para o autor, se aproxima da noção de *competence* – para o português, competência.

Assim, ainda que o termo competência tenha raízes industriais, liberais e na administração, voltada para eficácia e eficiência e, convencionalmente, seja a tradução utilizada, sua

trajetória modificou o sentido e o alcance dos termos. Se seu início é impulsionado pela percepção de que máquinas poderiam "ler" e transcrever informações (Zurkowski, 1974) e, por isso atrelado à informática, nos anos 1980 ganha contornos tecnicistas com o avanço destas tecnologias (Dudziak, 2016), atendendo às perspectivas produtivistas. Nos anos 1990 começam as discussões que pensam esta competência relacionada ao aprendizado e à criticidade, contudo estes anos são marcados pelo conservadorismo e mais ligadas aos preceitos do liberalismo econômico (Dudziak, 2003). Nos anos 2000, críticas a estes contornos tecnicistas e produtivistas influenciam novamente o conceito, incluindo educação, emancipação, aprendizado ao longo da vida, questões sociais, educação informacional, educação comunicacional e a perspectiva da Pedagogia Crítica e Teoria Crítica.

Nas subseções seguintes, as teorias que embasam os conceitos de Competência em Informação, Competência Crítica em Informação, Competência Midiática e Competências Infocomunicacionais são resgatadas. Suas definições também são apresentadas de acordo com as particularidades que as definem.

COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

O movimento da Competência em Informação (CoInfo) está relacionado à gênese do movimento das competências aqui designadas, uma vez que é a tradução de *Information Literacy*, mencionado em 1974. A trajetória do movimento no decorrer dos anos é, naturalmente, associada à evolução da noção de informação, de competências e dos paradigmas em voga - tanto na ciência de um modo geral, quanto na Biblioteconomia - desde a década de 1970 até os dias atuais. O movimento ofereceu o ponto de partida para a discussão científica e profissional das habilidades, conhecimentos, atitudes e valores aplicados à informação, na ocasião em que compreende a mobilização desses recursos para o reconhecimento das necessidades de informação, além da sua

busca, uso e comunicação (*Association of College and Research Libraries*, 2000).

No primeiro documento publicado sobre Competência em Informação, Paul Zurkowski define como 'competentes em informação' as pessoas que "aprenderam técnicas e habilidades na utilização de uma ampla gama de ferramentas informacionais e fontes primárias para a elaboração de soluções informacionais para seus problemas" (Zurkowski, 1974, p. 6, tradução nossa). Dessa forma, seu surgimento está vinculado à habilidades técnicas e operacionais, que são desenvolvidas pelo ser humano para atingir o máximo do seu potencial de construção de conhecimento.

No decorrer da sua trajetória e especialmente a partir da década de 1980, a Competência em Informação esteve fortemente atrelada à rotina de educação de usuários oferecida em bibliotecas e por bibliotecários impulsionadores do movimento de educação nas bibliotecas, o que levou à associação do movimento à agenda educacional norte-americana (Dudziak, 2016) e, consequentemente, sua vinculação ao movimento da aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*). Uma das declarações mais populares sobre o movimento, publicada pela *American Library Association* em 1989, estabelece que as pessoas que desenvolvem competência em informação são capazes de reconhecer quando a informação é necessária e possuem a capacidade de localizar, avaliar e utilizar eficazmente a informação. Elas aprenderam a aprender, sabem como o conhecimento é organizado e como usar a informação de tal forma que outras pessoas possam aprender com elas. Além disso, sabem que sempre podem encontrar informações necessárias para qualquer tarefa ou decisão (American Library Association, 1989).

Hoje, acumulando uma história de mais de cinquenta anos, a Competência em Informação é compreendida como um conjunto de capacidades, as quais envolvem "a descoberta reflexiva da informação, a compreensão de como a informação é produzida e valorizada e o uso da informação na criação de novos conhecimentos e na participação ética nas comunidades de

aprendizagem" (Association of College and Research Libraries, 2016). Está integrada em políticas públicas nacionais e internacionais, em algumas incorporada à noção de Competência Midiática: é o caso das políticas de informação da UNESCO, que reconhecem um só fenômeno e, consequentemente, um só termo: *Media and Information Literacy* – Competência Midiática e Informacional, para o português.

A propósito, pensamento reflexivo é um dos elementos explorados no Brasil quando se investiga a Competência em Informação. Gasque (2011) elenca o pensamento reflexivo como um requisito básico para essa competência. A autora resgata a ideia de Bigge (1977), que considera que o pensamento reflexivo seja "talvez, a ferramenta mais útil que uma pessoa possa possuir... pois exige uma participação mais ativa em relação ao pensamento convencional, mais imaginação e criatividade" (Bigge, 1977 *apud* Gasque, 2011, p. 23).

Os estudos mais recentes também associam a carência dessas capacidades como um estado de vulnerabilidade das pessoas, agora reconhecido como "vulnerabilidade em informação", que pode acometer as pessoas independentemente do nível de instrução, formação e acesso à informação e instrumentos tecnológicos, justamente porque inclui transtornos não somente causados pela falta de informação, mas também pelo excesso e pela incapacidade de filtrar e avaliar os conteúdos. Vitorino (2018) conceitua vulnerabilidade em informação como "um estado de susceptibilidade a danos causados às pessoas por excesso de exposição à informação ou falta de acesso à informação e a tensões associadas a esse fenômeno na sociedade". Para a autora, a vulnerabilidade em informação pode se dar em razão da ausência de resiliência no que concerne ao desenvolvimento das dimensões técnica, estética, ética e política da competência em informação.

Em suma, pesquisadores e profissionais que se dedicam a explorar a Competência em Informação preconizam que esta é uma capacidade que possibilita às pessoas tirarem o proveito da

informação para o empoderamento, a liberdade e o bem-estar, sendo um instrumento para que possam atingir metas de desenvolvimento social, qualidade de vida, prosperidade e felicidade (American Library Association, 1989; International Federation of Library Associations and Institutions, 2005).

COMPETÊNCIA CRÍTICA EM INFORMAÇÃO

A Competência Crítica em Informação (CCI) emerge nos EUA, no final dos anos 1990 e início dos anos 2000 com duas funções: a primeira, em nossa visão já superada, de criticar o tecnicismo da Coinfo nos anos 1980; e a segunda, que persiste, um vinculamento teórico com a Pedagogia Crítica e, consequentemente, com a Teoria Crítica, sublinhando suas metodologias e perspectivas epistemológicas (Elmborg, 2006; Tewell, 2015; Downey, 2016; Brisola, 2021).

Um princípio básico da perspectiva da CCI é que a informação é enviesada, intersubjetiva e transpassada pela historicidade, ou seja, pela condição humana, social e histórica, alinhada com a Teoria Crítica (Horkheimer, 1980). Também nesta linha, Critten (2016, p. 1-2, tradução nossa) afirma que as informações "não são apenas a mensagem em si, mas também o contexto em que são transmitidas e compreendidas", subsumida a sua "natureza socialmente construída e as implicações políticas e culturais que a acompanham".

Assim, a CCI tange a relação das pessoas com a informação, mas foca, principalmente, em como a informação influência e auxilia as relações dessas pessoas com o mundo para sua emancipação e liberdade, influenciada pela Pedagogia Crítica de Paulo Freire (Freire, 1987; Elmborg, 2012; Brisola, 2021). Portanto, a CCI combate uma relação superficial com a informação. A questão posta é a construção do pensamento crítico, de uma consciência crítica e um fazer crítico, que busca mudança social.

Existe, assim, um posicionamento epistemológico e de práxis com a Pedagogia Crítica e a Teoria Crítica no sentido da crítica na CCI. Esse sublinhamento também distingue o sentido do termo "pensamento crítico", utilizado por pensadores destas teorias, como Horkheimer e Freire; do "pensamento reflexivo" de Dewey (1959), mais utilizado na Coinfo. O sentido do pensamento reflexivo é aquele que pensa atentamente de maneira crítica, no sentido avaliativo; já o pensamento crítico, nesta perspectiva, significa uma maneira de ver o mundo, ser no mundo e pensar o mundo compreendendo sua historicidade, como nas teorias críticas, para a mudança da realidade. Ainda que se use comumente o termo pensamento crítico no sentido de pensamento reflexivo, na CCI pensamento crítico pressupõe essa base epistemológica.

Dessa maneira, a CCI busca promover um olhar atento e o pensamento crítico ante à informação. Questiona origem, interesses, contextos e intenções das informações. É um aprendizado contínuo, ao longo da vida, que acompanha as mudanças sociais, históricas, tecnológicas, culturais e políticas que atravessam a informação. Ao olhar a informação sempre a colocando em perspectiva de conjuntura social, cultural, temporal, geográfica, econômica e política, a desinformação é colocada à prova em todas as suas dimensões e artimanhas. Assim, a CCI, acredita que se tornar competente em informação é um aprendizado para toda vida, que não se completa, mas fomenta que a crítica esteja sempre presente.

Essa raiz epistemológica afeta diretamente como CCI, partindo da CoInfo, trata o uso, a busca, o acesso e o compartilhamento da informação. O questionamento é permanente: sobre a fonte, o veículo, a origem, o contexto, a qualidade, a hierarquia, a precisão, a abrangência, a relevância da informação e a necessidade desta, sempre sob a ótica da criticidade por todo percurso informacional. A CCI agrega à necessidade de informação e à busca da solução de um problema, a importância da promoção da curiosidade, do gosto informacional e do conhecimento.

Com estas características a CCI tem sido apontada como uma ferramenta importante no enfrentamento à desinformação, pois uma pessoa munida de um olhar crítico para a informação e que desenvolva os níveis (Schneider, 2019) ou dimensões da CCI (Brisola, 2021) estará mais atento e resistente às desinformações. Estes níveis e dimensões tratam de ações e atitudes críticas em relação à informação, sistematizadas de maneira que propiciem um olhar, absorção e fazer crítico ante a informação.

Temos assim muitas questões da desinformação que são consideradas e tratadas na CCI, possibilitando que o desenvolvimento desta, conjuntamente com outras competências, como aqui defendemos, realmente colabore com o enfrentamento à desinformação.

COMPETÊNCIA MIDIÁTICA (*MEDIA LITERACY*)

A noção de Competência Midiática (*Media Literacy*) emergiu no cenário da *Media Education* (Arke, 2013), apresentada anteriormente aqui. O conceito básico hoje amplamente utilizado foi cunhado em 1992, em documento resultado da Conferência Nacional em *Media Literacy* dos Estados Unidos. Definiu-se, naquela ocasião, que *Media Literacy* constituiria a "habilidade de um cidadão de acessar, analisar e produzir informação para propósitos específicos" (Aufderheide, 1993, p. 6, tradução própria).

Foram premissas básicas elencadas pelo documento: a) a mídia é construída e constrói a realidade; b) a mídia possui implicações (interesses) comerciais; c) a mídia possui implicações (interesses) políticos e ideológicos; d) os meios definem formas e conteúdos de acordo com seus códigos, convenções e preferências estéticas; e) receptores negociam significados (Aufderheide, 1993, p. 10). Designaram, ainda, que uma pessoa capacitada para as mídias seria capaz de entender como palavras, imagens e sons influenciam os modos que os significados são criados e compartilhados na sociedade contemporânea, a partir de formas que são, ao mesmo tempo, sutis e profundas. Assim, uma pessoa

capacitada para as mídias seria capaz de estar atenta para o uso da mídia, assim como as mensagens que lá estão veiculadas (Potter, 2010).

Potter (2010) indicou que, mesmo após décadas de exploração científica sobre Competência Midiática, ainda não há consenso sobre os limites das definições. Porém, o autor elencou alguns consensos estabelecidos: 1) a mídia de massa tem o potencial de exercer uma ampla gama de efeitos negativos para as pessoas - apesar de oferecer também efeitos positivos; 2) O propósito da Competência Midiática é capacitar as pessoas para que elas possam ser capazes de se proteger dos efeitos potencialmente negativos das mídias; 3) Competência Midiática deve ser desenvolvida, uma vez que não é inata às pessoas. Esse desenvolvimento compreende também o auxílio de profissionais; 4) Competência Midiática é multidimensional, assim como a influência da mídia também o é: cognitivamente, emocionalmente, esteticamente e moralmente. Essas dimensões são trabalhadas de forma separada, porém é a integração entre elas que possibilita o desenvolvimento orgânico da Competência Midiática.

No ano de 2007, a *National Association for Media Literacy Education* (NAMLE), uma associação estadunidense dedicada à exploração e promoção da Competência Midiática no país, estabeleceu uma definição amplamente aceita. Na ocasião, foi indicado que o propósito desta competência envolve "ajudar as pessoas de todas as idades a desenvolver hábitos de investigação e habilidades de expressão necessários para serem pensadoras críticas, comunicadoras eficazes e cidadãs ativas no mundo de hoje" (*National Association for Media Literacy Education,* 2007, p. 1, tradução nossa). Além disso, no mesmo documento, definiu-se seis princípios fundamentais da Competência Midiática. Potter (2022), que investigou as definições de Competência Midiática mais utilizadas nas pesquisas científicas, definiu esses princípios como aqueles mais utilizados pelos pesquisadores para embasar suas pesquisas. Para a associação, Competência Midiática: 1) exige investigação ativa e pensamento crítico sobre as mensagens que

recebemos e criamos; 2) expande o conceito de alfabetização para incluir todas as formas de mídia (ou seja, leitura e escrita); 3) desenvolve e reforça habilidades para alunos de todas as idades; 4) desenvolve participantes informados, reflexivos e engajados, essenciais para uma sociedade democrática; 5) reconhece que a mídia faz parte da cultura e funciona como agente de socialização; 6) preconiza que as pessoas usem suas habilidades, crenças e experiências individuais para construir seus próprios significados a partir das mensagens midiáticas (*National Association for Media Literacy Education,* 2007).

O movimento, ao longo dos anos, extrapolou os limites da esfera da ciência e hoje é incorporado em políticas públicas nacionais e internacionais – em alguns casos, integrada à Competência em Informação, sob a noção de Competência Midiática e Informacional, como já citamos anteriormente.

Além disso, no escopo das transformações ocasionadas pelas redes digitais, a noção de Competência Midiática tem ganhado atenção, e suas definições têm sido estabelecidas de modo a acomodar essas mudanças. Em relatório sobre Competência Midiática do ano de 2024, as pessoas vinculadas à NAMLE já admitiram que a noção de Competência Midiática envolve: a) competência crítica em mídia, que está focada exclusivamente em examinar criticamente as estruturas, os sistemas, as ideologias e o poder envolvido nas mídias; b) a competência digital, que traz enfoque aos conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para entender como as ferramentas digitais interagem e impactam na sociedade; c) Competência em Informação, que envolve um conjunto de habilidades para compreender quando a informação é necessária, como encontrá-la, avaliá-la, analisá-la e utilizá-la para as necessidades, além de refletir sobre seu uso; d) competência em notícias, que inclui a habilidade de determinar a credibilidade das notícias, entendendo e reconhecendo padrões, práticas e a ética do profissional jornalista (*National Association for Media Literacy Education,* 2024).

Ferrés e Piscitelli (2015) discorrem que a competência midiática exige o desenvolvimento de uma capacidade crítica sobre o próprio senso crítico. Além disso, consideram que a abordagem lúdica, ativa e participativa, mais focada na interação do que em discursos, é um caminho mais apropriado e deveria permear toda abordagem metodológica de aproximação dos meios.

COMPETÊNCIAS INFOCOMUNICACIONAIS

Em 2011, Borges defendeu a tese de que além da competência em informação - já tratada em seção anterior - as pessoas estariam mobilizando competência em comunicação na sua relação com o entorno infocomunicacional. Isso ocorre porque mudanças no contexto contemporâneo fazem com que boa parte da informação consumida esteja em fluxo, ou seja, estão em mídias sociais e aplicativos de mensagens, de forma que, para acessar essa informação, as pessoas precisam saber ouvir, compreender, negociar um sentido, colaborar, interagir. Em outras palavras, precisam mobilizar competência em comunicação.

As Competências Infocomunicacionais, assim, dizem respeito à confluência de três competências: competência em informação, competência em comunicação e competência operacional. Em termos genéricos, podemos dizer que a competência em informação diz respeito à capacidade de lidar com conteúdo: saber onde buscar informação, como selecionar, aplicar critérios de validação, fazer a checagem e reordená-la para produzir, de novo, conteúdo: um trabalho acadêmico, uma planilha do orçamento da família, uma mensagem de WhatsApp. Então, vamos reservar essa noção: competência em informação está relacionada a conteúdo.

Mas já na parte de produção de conteúdo, se ele é para ser lido por alguém, começamos a nos preocupar com o outro: quem vai ler ou acessar esse conteúdo. A linguagem para uma postagem na rede social ou para um trabalho escolar é diferente em função de quem vai ler. Ou seja, nós saímos da seara da relação com

conteúdo para o universo das relações com pessoas. E relacionar-se com pessoas é mais desafiador do que relacionar-se com conteúdo. Por isso, a despeito de termos tantas ferramentas de comunicação, parece que cada vez é mais difícil conviver, a exemplo do discurso de ódio que povoa muitas redes.

Outro exemplo da mobilização da competência em comunicação é quando a informação que necessitamos está com uma pessoa: temos de estabelecer um contexto de comunicação, escolher uma linguagem, ter um conteúdo (a informação) e uma atitude psicológica (ouvir, entender, agradecer). Então, a competência em comunicação é mais complexa porque diz respeito à nossa relação com pessoas: escutar, querer entender, negociar um sentido comum, responder, ceder, colaborar.

Já a competência operacional diz respeito a saber operar esses dispositivos por onde circulam informação e comunicação, mas principalmente entender no que repercute usar uma tecnologia ou outra: o que implica usar um chat GPT para gerar um trabalho acadêmico, quando usar uma base de dados especializada ou um motor de busca.

Existe essa dança entre as competências, essa inter-relação, porque, em geral, nós as mobilizamos conjuntamente, em vários momentos do dia. Em suma, as competências infocomunicacionais agregam o aspecto social da relação entre as pessoas, destacando o quanto isso impacta no acesso e apropriação da informação, uma vez que a informação é sempre contextual e a chave cognitiva para sua compreensão crítica pode ser na relação com o outro.

PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS NO COMBATE À DESINFORMAÇÃO

Tendo vislumbrado alguns pressupostos iniciais que guiam explorações e iniciativas sobre as competências, cabe-nos para esse momento explorá-los sob o ponto de vista da desinformação.

Estudos anteriores já abordaram Competência em Informação, Competência Crítica em Informação, Competência Midiática e Competências Infocomunicacionais no contexto da desinformação. Nossas estratégias elencadas consideram e utilizam como ponto de partida essas iniciativas já socializadas na comunidade em uma perspectiva integradora e, por isso, mais abrangente.

Righetto, Muriel-Torrado e Vitorino (2021) indicam a desinformação como uma disfunção, associando-a à noção de imbecilização da sociedade. A via inversa da imbecilização é, para os autores, a via da resiliência e do empoderamento informacionais, que despertem a lucidez individual e coletiva. Competência em informação, nesse aspecto, envolve o despertar investigativo. Isso inclui desde os programas tradicionais de avaliação de fontes, como a atualidade e a avaliação de expertise, como também o estímulo para as pessoas se envolverem em um exame crítico do conteúdo, além de discutir as ferramentas disponíveis para verificação de conteúdo. Inclui, ainda, o desenvolvimento do pensamento crítico, que capacitará as pessoas a desenvolver e utilizar informações adequadas a cada situação. Para os autores, "[...] não se trata de tornar cada pessoa um pesquisador profissional, mas um 'pesquisador nato', que sabe lidar com as informações obtidas em seu entorno" (Righetto; Muriel-Torrado; Vitorino, 2021, p. 52, tradução nossa). O elemento norteador dessa promoção de habilidades, conhecimentos e atitudes, é a colaboração, a empatia e a sensibilidade despertada.

Zattar (2017) também buscou associar a desinformação à Competência em Informação. A autora vinculou o combate à desinformação à avaliação dos conteúdos das fontes de informação. Indicou que o excesso de informação disponível e o crescimento da produção e do compartilhamento de desinformação requerem que, na avaliação das fontes de informação, seus aspectos intrínsecos – o conteúdo em si – e seu contexto devam ser considerados. Indicou que a avaliação ainda deve embasar-se em três critérios: autoridade, atualidade e

precisão. A autora salientou que, a partir da avaliação de fontes de informação, pessoas se tornam capazes de "perceber as oportunidades e, com isso, têm a possibilidade de vivenciar a 'serendipidade' (ou seja, as descobertas afortunadas) e evitar a desinformação" (Zattar, 2017, p. 291). No estudo realizado por Vechiato e Farias (2020) a serendipidade é mencionada como um elemento essencial para o desenvolvimento de habilidades junto aos sujeitos como também é possível a serendipidade ocorrer nos estágios que compreendem o desenvolvimento da CoInfo, de modo a favorecer maior desempenho no processo de pesquisa.

Santos (2023), por sua vez, explora a Competência em Informação e a Competência Midiática no cenário da desinformação a partir dos Estudos Culturais de Stuart Hall. A autora indica que observar essas competências sob o ponto de vista cultural é oportuna, uma vez que a cultura "[...] produz subjetividades e novas formas de ser, estar e entender o mundo e, que, a partir de seus mecanismos sutis, nos subjetivam sem que percebamos" (Santos, 2023, p. 2). A autora estabelece a noção de interrogatório como um elemento crucial para o desenvolvimento dessas capacidades sob o ponto de vista da desinformação. Ele se constituiria como um "processo crítico, articulado e integrado de ações e de posicionamentos metacognitivos sobre o universo informacional e midiático e fornece as condições ideais para o desenvolvimento da criticidade do 'eu' **com** e **para** o mundo" (Santos, 2023, p. 16, grifo da autora). Santos (2023) ainda indica que a Competência em Informação e a Competência Midiática podem ser capazes de despertar nos sujeitos a compreensão de que as palavras, as imagens, os sons, os textos, as expressões e os gestos são veículos que carregam sentidos e representações simbólicos, mas que só nos influenciam se atribuirmos significados a eles.

Já no caso da Competência Midiática, Sádaba e Salaverría (2023) levantaram possibilidades de estratégias de enfrentamento à desinformação a partir da promoção desta competência. Os autores mencionaram o que julgam como grandes frentes de atuação que são especialmente importantes: 1) fomentar a

sensibilidade para conteúdos comerciais, ainda que disfarçados; 2) maior presença da Alfabetização Midiática na educação obrigatória; 3) mídias nas escolas para desenvolver habilidades de produção de conteúdo por meio de iniciativas de mídia escolar; 4) iniciativas de verificação da informação (checagem de fatos); 5) abordagem de governança multinível, ações combinadas da sociedade civil, empresas e governos; 6) maior envolvimento das autoridades nas regulações, como as que exigem mais responsabilidade das plataformas.

McDougall (2019) também explorou a Competência Midiática no cenário da desinformação a partir de uma pesquisa etnográfica com especialistas. Com base no resultados levantados e considerando a aplicação de Competência Midiática nesse cenário, o autor elencou três recomendações: 1) reconhecer que a Competência Midiática não é um conjunto neutro de competências: novos marcos de referência devem lançar mão dos legados críticos dos estudos de mídia e dos estudos culturais, além de suas aplicações no ecossistema midiático contemporâneo; 2) adoção de uma abordagem dinâmica na capacitação para Competência Midiática que privilegie os aspectos experimentais e reflexivos da prática midiática - envolve, então, reconhecer a mídia como, primariamente, uma questão de representação; 3) em vez de treinar usuários para o uso das mídias sociais e sua exploração comercial e política, é preciso contemplar na formação em Competência Midiática a exploração crítica das mídias sociais, algoritmos e *big data*, acompanhado de aprendizado sobre seus usos para a justiça social.

Com relação à Competência Crítica em Informação, Brisola e Doyle (2019) ressaltam que o cenário da desinformação contempla também uma enxurrada de conteúdos digitalizados, urgentes e superficiais: um tsunami informacional, que prejudica uma relação consciente com a informação. Para as autoras, enquanto campanhas de desinformação confundem e mostram apenas um lado dos fatos como a verdade absoluta, a CCI leva as pessoas a buscarem a complexidade dos fatos, sem se

sobrecarregarem com o volume, pois conseguem priorizar e organizar informações.

A CCI, nesse aspecto, envolve a preparação e fomento do pensamento crítico e reflexivo. É, ainda para Brisola e Doyle (2019), como um estado de eterno alerta, sempre vigilante ao lidar com a informação, no qual nos perguntamos constantemente, entre outras questões: Quem produziu essa informação? Com que intenção? Quando e em que condições? Com que dificuldades/facilitações? Quem a financiou (e com que intenção)? Por onde ela passou? Como chegou até mim? Quais grupos representa e quais silencia? Quais outras informações semelhantes/diferentes não chegaram até mim em seu lugar e por quê?

Além disso, Brisola e Doyle (2019) e Brisola (2021) atentam para a importância da compreensão do contexto e das táticas de desinformação (expressas em um mapa conceitual da desinformação), sob a perspectiva do pensamento crítico (Freire, 1987 e Horkheimer, 1980) para a construção de uma resistência à desinformação. Fortalecendo um olhar atento, desconfiado e crítico (no sentido que temos sublinhado) para a informação, agregada às características da Coinfo (que é trabalhada na CCI), promove uma relação mais saudável, ética e virtuosa com a informação.

Ao despertarem para tais descobertas, as autoras mencionam que a CCI se mostra como "[...] a força motriz para a libertação do controle hegemônico, bem como para uma atuação política que, de fato, beneficia o povo, não os poderosos" (Brisola; Doyle, 2019, p. 284, tradução nossa). Promove, dessa forma, uma consciência coletiva em direção à mudança social.

É preciso destacar o que já afirmamos acima, que consideramos a CCI como Coinfo somada à uma visão epistemológica crítica, assim, ao discutirmos a CCI como possível resposta à desinformação consideramos as soluções da Coinfo agregando esta perspectiva teórica e de práxis, que não apenas interprete o mundo e que contenha saber, mas do agir, que

pretenda mudar o mundo. Como escreve Freire (1987, p. 20) "[...] 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".

Nogueira, Domingues e Araújo (2023) abordam conceitos e teorias utilizados na CI que vêm sendo utilizados para compreender e combater a desinformação, afirmando que a CCI e Coinfo são estratégias com as quais a CI pode contribuir para o combate a este fenômeno (Nogueira; Domingues; Araújo, 2023, p. 360). Souza, Silva e Braz (2024) conjugam a educação midiática e a CCI, em políticas públicas, como necessárias ao enfrentamento da disseminação de desinformação entre idosos. Souza e Pôrto Junior (2024) discutem a importância da educação no enfrentamento à desinformação, demonstrando que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta competências relacionadas à desinformação e seus desdobramentos e apontam "práticas educacionais focadas na comunicação e na participação ativa dos educandos" (Souza; Pôrto Junior, 2024, p. 105) e que as escolas "[...] tem como desafio construir um currículo voltado para a formação crítica dos indivíduos numa interface entre os mundos analógico e digital" (Souza; Pôrto Junior, 2024, p. 109) considerando a importância da Educação Midiática e da CCI, voltando à Paulo Freire.

Em 2020, Heller, Jacobi e Borges procuraram caracterizar o fenômeno da desinformação e suas tipologias inerentes ao mesmo tempo que buscavam na CI referenciais que pudessem fazer frente a este fenômeno. Os autores observaram que as principais iniciativas da área estavam no âmbito formativo, no sentido de educar em informação. Dentre as iniciativas apontadas pelos autores, estava a promoção de competências infocomunicacionais, na medida que são competências que promovem o diálogo, a comunicação não-violenta e o trabalho colaborativo, aspectos estes fundamentais no enfrentamento ao discurso de ódio e desconfiança nas instituições, característicos de ambientes desinformativos.

Igualmente, Dedavid, Martini e Borges (2023) discutiram as possibilidades da educação em informação frente à desinformação. Para os autores, tanto as competências infocomunicacionais quanto a competência crítica em informação defendem uma educação emancipadora, na qual os sujeitos tomam ciência dos contextos locais e de sua posição no mundo, além de perceberem, pela dialogia, lógicas como as nomeadas de colonialismo de dados, capitalismo de vigilância, capitalismo de plataforma.

A partir da recuperação das investigações que buscaram associar as competências à desinformação, tomamos nessa ocasião a liberdade de tecer algumas premissas básicas no que concerne à mobilização de cada uma das competências no cenário da desinformação. Essas indicações estão apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Mobilização das competências no contexto da desinformação

Competência	Premissa básica	Aplicação no contexto da desinformação
Competência em Informação	A falta de habilidades, conhecimentos, atitudes e valores para lidar com a informação - seja seu excesso ou sua falta - predispõe um estado de vulnerabilidade das pessoas, enquanto o desenvolvimento do conjunto de capacidades é essencial para o desenvolvimento e a prosperidade.	1) Desenvolvimento de resiliência informacional, capaz de despertar a lucidez individual e coletiva; 2) Desenvolver habilidades investigativas nas fontes de informação, contemplando aspectos intrínsecos (conteúdo em si) e contexto; 3) desenvolver o pensamento reflexivo para a prosperidade.
Competência Crítica em Informação	A informação é enviesada, intersubjetiva e	1) Estado de eterno alerta - desenvolvimento da atenção e desconfiança, identificando

Competência	Premissa básica	Aplicação no contexto da desinformação
	transpassada pela historicidade. As informações não são apenas a mensagem em si, mas também o contexto em que são transmitidas e compreendidas. Diferencia pensamento crítico de pensamento reflexivo (considerando as bases epistemológicas). A informação influencia e auxilia as relações das pessoas com o mundo para sua emancipação e liberdade. Assim, busca a transposição da individuação para a consciência da coletividade - Responsabilidade Social.	origens, intenções, financiamentos, facilitações ou dificuldades, apagamentos, etc. 2) Entender que a informação possui um contexto político, histórico, cultural e social. 3) Priorizar e organizar a informação, de maneira consciente e crítica ante a sobrecarga informacional; 4) Conhecer os contextos e as táticas de desinformação e pensá-las criticamente; 5) Desenvolvimento da autonomia, emancipação, protagonismo e interesse pela informação e conhecimento, na perspectiva de Paulo Freire
Competência Midiática	As mídias - que resguardam interesses comerciais, ideológicos e políticos - constroem e são construídas pela realidade, apresentando efeitos potencialmente nocivos às pessoas quando não utilizadas com criticidade e reflexividade. Assim, é preciso ajudar as	1) mobilizar habilidades, crenças e experiências individuais para construir os próprios significados a partir das mensagens midiáticas; 2) Exploração crítica das mídias sociais, algoritmos e *big data*; 3) fomento à sensibilidade para conteúdos comerciais, impulsionados financeiramente, além de

Competência	Premissa básica	Aplicação no contexto da desinformação
	pessoas a desenvolver hábitos de investigação e habilidades de expressão necessários para serem pensadoras críticas, comunicadoras eficazes e cidadãs ativas	propaganda; 4) examinar criticamente as estruturas, os sistemas, as ideologias e o poder envolvido nas mídias
Competências Infocomunicacionais	Além de competência em informação - que diz respeito à relação do indivíduo com o conteúdo - é necessária competência em comunicação: capacidade de escuta e expressão, diálogo, respeito, alteridade, colaboração e construção coletiva de sentidos.	1) educação emancipadora, na qual os sujeitos tomam ciência dos contextos locais e de sua posição no mundo; 2) Diálogo, comunicação não-violenta e trabalho colaborativo como formas de mobilização coletiva em direção ao conhecimento; 3) Perceber, por meio da ideologia, fenômenos que estão imbricados na nossa relação com a informação, como o colonialismo de dados, o capitalismo de vigilância e de plataforma.

Fonte: Dados obtidos na pesquisa (2025).

A partir dos dados apresentados no Quadro 1, é possível observar algumas particularidades de cada uma das competências no cenário da desinformação – pelo menos no que tange às pesquisas recuperadas.

É possível compreender que, enquanto a Competência em Informação trata do desenvolvimento de resiliência informacional e pensamento reflexivo, além de habilidades investigativas nas fontes de informação pensando conteúdo e contexto, a CCI acrescenta a perspectiva da teoria e pedagogia críticas, atenta às forças e poderes que atravessam e influenciam a informação, a falta

de informação ou a desinformação, visando a consciência crítica e coletiva.

Pensamento crítico é central na CCI, e está vinculado à noção de 'eterno alerta', desenvolvido pelas pessoas quando elas estão cientes dos contextos e táticas de desinformação, e, assim, identificam origens, intenções, financiamentos, facilitações ou dificuldades. No caso da Competência em Informação, pensamento reflexivo parece ser central, relacionado à imaginação e criatividade para desenvolver-se integralmente e combater seu potencial estado de vulnerabilidade.

A Competência midiática, por sua vez, agrega o foco e as experiências relacionadas às mídias, estimulando uma relação mais consciente com a informação midiatizada. Pressupõe a compreensão de que as mídias resguardam interesses comerciais, ideológicos e políticos, e, por essa razão, fomenta o estímulo a examinar criticamente as estruturas, os sistemas, as ideologias e o poder envolvido nas mídias e desenvolver sensibilidade para identificar conteúdos comerciais, impulsionados financeiramente, além de propaganda.

As Competências Infocomunicacionais acrescentam, à noção de Competência em Informação, as perspectivas da competência em comunicação, sublinhando as capacidades de escuta e expressão, diálogo, respeito, alteridade, colaboração e construção coletiva de sentido. Envolve ainda perceber, por meio da ideologia, fenômenos que estão imbricados na nossa relação com a informação, como o colonialismo de dados, o capitalismo de vigilância e de plataforma. Assim, tem como propósito final a educação emancipadora, na qual os sujeitos tomam ciência dos contextos locais e de sua posição no mundo.

Para podermos adentrar de forma mais específica nas noções de pensamento crítico e pensamento reflexivo levantadas neste texto quando abordamos CCI e Competência em Informação, respectivamente, resgatamos algumas distinções teóricas e epistemológicas necessárias para que possamos compreender a gênese dessa distinção.

O termo pensamento reflexivo (Dewey, 1959) foi cunhado em 1910 por John Dewey. Caracteriza-se pela relação entre conhecimento e experiência é uma "[...] espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva" (Dewey, 1959, p. 13). Articula a dúvida com as experiências passadas, vividas ou conhecidas, submetida à reflexão, orientado à pesquisa. Trata-se de aprendizado por experiência que cria camadas de experiências que vão se acumulando, se relacionando e se aprofundando. Considera a aprendizagem ao longo da vida. A pedagogia de Dewey mantém as condições hierárquicas entre professores e alunos e afirma que cabe aos educadores, "[...] estabelecer as condições adequadas ao tipo de experiências presentes capazes de ter efeito favorável sobre o futuro" (Dewey, 1979, p. 44).

O termo pensamento crítico é utilizado por Horkheimer (1980, p. 132) e 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.

Considera conscientemente como sujeito um indivíduo determinado em seus relacionamentos efetivos com outros indivíduos, e grupos, mediado pelo todo e pelas interações com o outro e o mundo. Trata-se de "[...] 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). Investe na dialética entre subjetividade e objetividade exercido no ato cognoscente. No pensamento crítico o humano é um ser histórico produtor da realidade social objetiva e também conformado por ela, assim, pode e deve transformar a realidade.

Concordamos que é preciso capacitar os cidadãos para uma relação mais saudável e consciente com a informação e que, para isso, investir no conjunto de competências é essencial. A partir das interpretações aqui elencadas, podemos considerar – conforme ponderamos na introdução – que aquilo que nos une é mais substancial do que aquilo que nos separa. A propósito, não há separações, mas sim complementariedades, visualizadas claramente nesse texto.

Todas buscam capacitar e preparar as pessoas para lidarem de maneira autônoma, saudável e ética com a informação, todas buscam instrumentalizar os cidadãos com consciência para buscar, utilizar e compartilhar informações, considerando a qualidade e confiabilidade das fontes, analisando racionalmente as informações, fomentando o pensamento reflexivo e ou crítico e a transformação da sociedade.

Se uma pessoa, ao receber informação das mídias, questiona intencionalidade, produção, posicionamento político e histórico e consegue aferir sua fonte, veracidade; e se ao produzir informações pelas plataformas midiáticas faz isso de maneira consciente e eficiente, utilizando as potencialidades destas ferramentas, evita a propagação de desinformação e potencializa a informação de qualidade. Se consegue aprimorar as suas capacidades comunicativas, desenvolvendo uma dialogia saudável, evita discursos de ódio, protege-se do efeito nocivo das bolhas e fomenta a informação de qualidade. Se consegue pensar reflexivamente e criticamente a informação e a utiliza considerando o coletivo e para a transformação do mundo, essa pessoa desenvolveu todas estas competências.

Assim, a soma destas competências propicia uma maior resistência às distopias informacionais que envolvem nosso tempo e à desinformação. Quando uma pessoa é capaz de utilizar conscientemente a informação, com habilidades técnicas, racionais e emocionais, ela também é capaz de diferenciar informação de qualidade de desinformação. Se ela questiona a intencionalidade da informação que recebe e se pergunta a respeito dos poderes e

influências históricas, culturais, econômicas e sociais que a envolvem, têm condição de entender a informação ou desinformação em seu contexto e também diferenciá-las.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, pudemos elencar possibilidades de enfrentamento à desinformação a partir da promoção de competências, mas devemos reconhecer e salientar que o combate à desinformação é uma responsabilidade compartilhada entre diversos atores, dentre os quais se destacam o poder público, as empresas de mídia e de tecnologia, a imprensa, os profissionais da informação, os usuários finais (cidadãos). Nossas estratégias alcançam majoritariamente profissionais da informação e cidadãos, e, por essa razão, podem ser limitadas, responsabilizando quem na verdade é o receptor final da informação, no caso do cidadão.

De toda sorte, é justamente no processo formativo das pessoas para fazer frente à desinformação que a CI vem investindo, principalmente em termos de pesquisa. A argumentação tem sido no sentido de promover competências, dentre as quais este capítulo estudou quatro. A análise dessas competências demonstrou que elas têm mais pontos de confluência que diferenças. Em geral, as diferenças estão no foco ou ênfase dada, como é o caso da relação do sujeito com o conteúdo na competência em informação; e na relação com as mídias, no caso da competência midiática. Se agregamos o pensamento crítico a essas competências, as elevamos à competência crítica em informação. E se além da informação queremos promover competência em comunicação, então entramos no escopo das competências infocomunicacionais.

Contudo, se de um lado a área desenvolveu um "ferramental" teórico diversificado, por outro ainda há poucos estudos fundados na *práxis*. Por exemplo: perante o seguinte objetivo de aprendizagem: "desenvolver pensamento crítico perante a própria produção de conteúdo", quais estratégias

didáticas empregar? Quais recursos educacionais são mais aderentes ao objetivo de aprendizagem? Como identificar em que medida a competência foi efetivamente desenvolvida? E principalmente, como fomentar que a experiência de aprendizagem gere reflexão entre os sujeitos para que se sintam capazes de realizar mudanças em seu contexto? A educação em informação pode contribuir nesse processo porque se debruça sobre a abordagem pedagógica mais aderente à promoção das competências ligadas à informação e à comunicação. Portanto, não se refere a um novo conjunto de competências, mas à reflexão-ação de como promover as competências necessárias ao atual contexto infocomunicacional.

REFERÊNCIAS

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. **Framework for Information Literacy for Higher Education**. Chicago: ALA, 2016.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. **Information Literacy Competency Standards for Higher Education**. [*S.l.*], 2000. Disponível em: http://hdl.handle.net/11213/7668. Acesso em: 20 maio 2025.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. **Presidential Committee on Information Literacy**: Final Report. Chicago: ALA, 1989.

ARKE, E. T. Media literacy: History, progress, and future hopes. *In*: DILL, K. E. (org.). **The Oxford Handbook of Media Psychology**. New York: Oxford University Press, 2013. DOI: https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195398809.002.0004.

AUFDERHEIDE, P. **Media Literacy**: a report of The National Leadership Conference on Media Literacy. Washington, DC: The Aspen Institute, 1993.

BAWDEN, D. Information and digital literacies: a review of concepts. **Journal of Documentation**, [*s.l.*], v. 57, n. 2, p. 218-259, 2001. DOI: https://doi.org/10.1108/EUM0000000007083.

BORGES, J. **Participação política, internet e competências infocomunicacionais**: estudo com organizações da sociedade civil de Salvador. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura Contemporâneas), Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura Contemporâneas, Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

BRISOLA, A. C.; DOYLE, A. Critical Information Literacy as a Path to resist "Fake News": understanding disinformation as the root problem. **Open Information Science**, [*s.l.*], v. 3, n. 1, p. 274-286, 2019. DOI: http://doi.org/10.1515/opis-2019-0019.

BRISOLA, A.C. **Competência crítica em informação como resistência à sociedade da desinformação sob um olhar freiriano**: diagnósticos, epistemologia e caminhos ante as distopias informacionais contemporâneas. 2021. 295 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro; Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Rio de Janeiro, 2021.

CHOMSKY, Noam. **Mídia**: propaganda política e manipulação. Tradução: Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins fontes, 2014.

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

D'ANCONA, M. **Pós-Verdade**: A Nova Guerra contra os fatos em tempos de Fake News. São Paulo: Faro Editorial, 2018.

DEDAVID, D. A.; MARTINI, P.; BORGES, J. Educação em informação como resistência à desinformação. **Revista EDICIC**, [*s.l.*], v. 3, p. 1-10, 2023. Disponível em: https://ojs.edicic.org/revistaedicic/article/view/282. Acesso em: 15 maio. 2025.

DEMO, P. Ambivalências da sociedade da informação. **Ciência da Informação**, [*s.l.*], v. 29, p. 37-42, 2000.

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

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

DUDZIAK, E. A. Políticas de competência em informação: leitura sobre os primórdios e a visão dos pioneiros da Information Literacy. *In*: ALVES, F. M. M.; CORREA, E. C. D.; LUCAS, E. R. O. **Competência em informação**: políticas públicas, teoria e prática. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 19-50.

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

ELMBORG, James. Critical information literacy: Implications for instructional practice. **The Journal of Academic Librarianship**, [*s.l.*], v. 32, n. 2, p. 192-199, 2006.

FERRÉS, J.; PISCITELLI, A. Competência midiática: proposta articulada de dimensões e indicadores. **Lumina**: Revista do Programa de Pós-graduação em Comunicação, [*s.l.*], v. 9, n. 1., 2015.

FERRINGTON, G.; ANDERSON-INMAN, L. Media literacy: upfront and on-line. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, [*s.l.*], v. 39, n. 8, p. 666-670, maio 1996. Disponível em: https://eric.ed.gov/?id=EJ527429. Acesso em: 15 maio 2025.

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

GASQUE, K. C. G. D. Pesquisas na pós-graduação: o uso do pensamento reflexivo no letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 40, n. 1, p. 22-37, 2011. DOI: https://doi.org/10.1590/S0100-19652011000100002.

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, M. N. Novos cenários políticos para a informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 27-40, 2002. DOI: https://doi.org/10.18225/ci.inf.v31i1.975.

HELLER, B.; BORGES, J.; JACOBI, G. Por uma compreensão da desinformação sob a perspectiva da ciência da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 49, n. 2, p. 189- 204, maio/ago. 2020. DOI: https://doi.org/10.18225/ci.inf.v49i2.5196.

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

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. **Beacons of the Information Society**: The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning. [*S.l.*], 2005. Disponível em: https://repository.ifla.org/handle/20.500.14598/3147. Acesso em: 29 jan. 2025.

KARLOVA, Natascha A.; FISHER, Karen E. A social diffusion model of misinformation and disinformation for understanding human information behaviour. **Information Research**, [*s.l.*], v. 18, n. 1, paper 573, 2013. Disponível em: https://informationr.net/ir/18-1/paper573.html. Acesso em: 15 maio 2025.

MCDOUGALL, J. Media Literacy versus Fake News: critical thinking, resilience and civic engagement. **Medijske Studije**: Media Studies, [*s.l.*], v. 10, n. 19, p. 29-45, 2019.

NATIONAL ASSOCIATION FOR MEDIA LITERACY EDUCATION (NAMLE). **Core Principles of Media Literacy Education in the United States**. National Association for Media Literacy Education, 2007.

NATIONAL ASSOCIATION FOR MEDIA LITERACY EDUCATION (NAMLE). **Snapshot 2024**: The state of Media Literacy Education in US. National Association for Media Literacy Education, 2024.

NOGUEIRA, C. A.; DOMINGUES, R. P.; ARAÚJO, C. A. A. Desinformação: um panorama de artigos indexados na BRAPCI. **Informação em Pauta**, [*s.l.*], v. 8, n. esp., p. 344-362, 2023. DOI: https://doi.org/10.36517/2525-3468.ip.v8iesp.2023.89217.344-362.

PÉREZ-ESCOLAR, M.; LILLEKER, D.; TAPIA-FRADE, A. A systematic literature review of the phenomenon of disinformation and misinformation. **Media and Communication**, [*s.l.*], v. 11, n. 2, 2023. DOI: https://doi.org/10.17645/mac.v11i2.6453.

PINHIEIRO, M. M. K.; BRITO, V. P. Em busca do significado da desinformação. **Datagramazero**: revista de informação, [*s.l.*], v. 15, n. 6, art. 4, 2014.

POTTER, J. The state of Media Literacy. **Journal of Broadcasting & Electronic Media**, [*s.l.*], v. 54, n. 4, p. 675-696, 2010. DOI: http://doi.org/10.1080/08838151.2011.521462.

POTTER, W. J. Analysis of definitions of media literacy. **Journal of Media Literacy Education**, [*s.l.*], v. 14, n. 2, p. 27-43, 2022. DOI: https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-2-3.

RIGHETTO, G. G.; MURIEL-TORRADO, E.; VITORINO, E. "Imbecilization" in the disinformation society: what can informationliteracy do about it? **Investigación Bibliotecológica**, [*s.l.*], v. 35, n. 87, p. 33-55, abr./jun. 2021. DOI: https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2021.87.58310.

SÁDABA; C.; SALAVERRÍA, R. Combatir la desinformación con alfabetización mediática: análisis de las tendencias en la Unión Europea. **Revista Latina de Comunicación Social**, Espanha, [*s.l.*], v. 812, n. 1, p. 17-33, 2023. DOI: https://doi.org/10.4185/RLCS-2023-1552.

SANTOS, C. A. Combate à desinformação e o protagonismo social do sujeito: inter-relação entre os estudos culturais de Stuart Hall e a Competência em Informação e em Mídia. **Encontros Bibli**, Florianópolis, SC, v. 28, n. esp., e92988, 2023. DOI: https://doi.org/10.5007/1518-2924.2023.e92988.

SCHNEIDER, M. **A era da desinformação**: pós-verdade, Fake News e outras armadilhas. Rio de Janeiro: Garamond, 2022.

SCHNEIDER, M. CCI/7: Competência crítica em informação (em 7 níveis) como dispositivo de combate à pós-verdade. *In*: BEZERRA, A. C. *et al*. **iKritika**: estudos críticos em informação. Rio de Janeiro: Gramond, 2019.

SCHWARZ, G. Overview: What is Media Literacy, who cares and why? **Teachers College Record**, Columbia, v. 107, n. 13, p. 5-17, 2005. DOI: https://doi.org/10.1177/016146810810701301.

SERRANO, P. **Desinformação**: como os meios de comunicação ocultam o mundo. Rio de Janeiro: Espalhafato, 2010.

SOUZA, D. M.; PÔRTO JUNIOR, F. G. R. A educação e as escolas na mira da desinformação. *In*: PORTO JÚNIOR, G.; ANDRADE, L. A. B.; SOUZA, D. M. **Comunicação e Desinformação**: Letramento e Educação Midiática. Palmas: Observatório Edições, 2024. 283 p.

SOUZA, J. S.; SILVA, M. M.; BRAZ, R. M. M. A era da desinformação e a importância da oferta de educação midiática para pessoas idosas. *In*: PORTO JÚNIOR, G.; ANDRADE, L. A. B.; SOUZA, D. M. **Comunicação e Desinformação**: Letramento e Educação Midiática. Palmas: Observatório Edições, 2024. 283 p.

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

VECHIATO, F. L; FARIAS, G. B. de. Serendipidade no contexto da Ciência da Informação: perspectivas para os estudos com sujeitos informacionais. **Encontros Bibli:** revista eletrônica

de biblioteconomia e ciência da informação, Florianópolis, v. 25, p. 01–23, 2020. DOI: https://doi.org/10.5007/1518-2924.2020.e72056.

VITORINO, E. V. A competência em informação e a vulnerabilidade: construindo sentidos à temática da "vulnerabilidade em informação". **Ciência da Informação**, Brasília, v. 47, n. 2, p. 71-85, maio/ago. 2018. DOI: https://doi.org/10.18225/ci.inf.v47i2.4187.

VOLKOFF, Vladimir. **Une petite histoire de la désinformation**: du cheval de Troie à Internet. Monaco: Editions du Rocher, 1999.

WARDLE, C.; DERAKHSHAN, H. **Information disorder**: Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking. Strasbourg: Council of Europe, 2017.

WUYCKENS, G.; LANDRY, N.; FASTREZ, P. Untangling media literacy, information literacy and digital literacy: a systematic meta-review of core concepts in media education. **Journal of Media Literacy Education**, [*s.l.*], v. 14, n. 1, p. 168-182, 2022. DOI: https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-1-12.

ZATTAR, M. Competência em informação e desinformação: critérios de avaliação do conteúdo das fontes de informação. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 258-293, 2017.

ZURKOWSKI, P. **Information services environment**: relationships and priorities. Washington: National Commission on Libraries, 1974.

Como citar

DE LUCCA, Djuli Machado; BRISOLA, Anna Cristina; BORGES, Jussara; FARIAS, Gabriela Belmont de. Enfrentamento à desinformação a partir da promoção de competências. *In*: FARIAS, Gabriela Belmont de; BRISOLA, Anna Cristina; DE LUCCA, Djuli Machado; MATOS, José Claudio (org.). **Ciência da Informação e a desinformação**. Brasília: Editora Ibict, 2026. p. 39-78. DOI: https://doi.org/10.22477/9788570132178.cap2