

A Alfabetização Informacional para uma Educação Libertadora: uma abordagem transdisciplinar entre a Ciência da Informação e a Educação

Pablo Boaventura Sales Paixão

Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação e do
Conhecimento, Aracaju, SE, Brasil
pabloboaventura1@hotmail.com

Aurora Cuevas-Cerveró

Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias da Documentación, Madrid, España
macuevas@ccinf.ucm.es

Ronaldo Nunes Linhares

Universidade Tiradentes, Programa de Pós-graduação em Educação, Aracaju, SE, Brasil
nuneslinharesronaldo8@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.26512/rici.v15.n2.2022.39495>

Recebido/Recibido/Received: 2021-08-23

Aceitado/Aceptado/Accepted: 2022-07-15

ARTIGOS DE REVISÃO

Resumo

O presente artigo, de abordagem transdisciplinar, visa aproximar as concepções de Alfabetização Informacional (ALFIN) (categoria conceitual refletida na Ciência da Informação) e da Educação Libertadora, conceito cunhado pelo pedagogo Paulo Freire. As reflexões aqui propostas estão fundamentadas nos estudos de Freire (1968; 1979; 1983) e da Ciência da Informação, a exemplo de Area (2015) e Cuevas-Cerveró, Marques e Paixão (2014), bem como nos documentos da UNESCO (2003) que ressaltam a necessidade da incorporação dos preceitos da Alfabetização Informacional para a formação de cidadãos autônomos informacionalmente e críticos. Ao refletir sobre os preceitos imbricados nessa discussão percebe-se a necessidade de incentivar e desenvolver o senso crítico dos cidadãos para reconhecer a veracidade de informações para a formação cidadã. A educação libertadora pressupõe que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) devem considerar em seus fundamentos a objetivação de uma prática dialógica, consensual e colaborativa dos sujeitos partícipes desta ação.

Palavras-chaves: Alfabetização Informacional. Educação Libertadora. Sociedade da Informação e do Conhecimento. Paulo Freire.

Information Literacy for a Liberating Education: a transdisciplinary approach between Information Science and Education

Abstract

This article, with a transdisciplinary approach, aims to approach the conceptions of Information Literacy (IL) (a conceptual category reflected in Information Science) and Liberating Education, a concept coined by the pedagogue Paulo Freire. The reflections proposed here are based on the studies of Freire (1968; 1979; 1983) and Information Science, such as Area (2015) and Cuevas-Cerveró, Marques and Paixão (2014), as well as in the UNESCO (2003) documents that highlight the need to incorporate the provisions of Information Literacy for the formation of autonomous informational and critical citizens. Reflecting on

the precepts imbricated in this discussion, one notices the need to encourage and develop the critical sense of citizens to recognize the veracity of information for citizen training. Liberating Education presupposes that the Digital Information and Communication Technologies must consider in its foundations the objectification of a dialogical, consensual and collaborative practice of the subjects participating in this action.

Keywords: Information Literacy. Liberating Education. Information and Knowledge Society. Paulo Freire.

Alfabetización informacional para una educación liberadora: un enfoque transdisciplinario entre la ciencia de la información y la educación

Resumen

Este artículo, con un enfoque transdisciplinario, tiene como objetivo reunir los conceptos de Alfabetización Informacional (ALFIN) (categoría conceptual reflejada en Ciencias de la Información) y Educación Liberadora, concepto acuñado por el pedagogo Paulo Freire. Las reflexiones aquí propuestas se basan en estudios de Freire (1968; 1979; 1983) y Ciencias de la Información, como Area (2015) y Cuevas-Cerveró, Marques y Paixão (2014), como así como en documentos de la UNESCO (2003) que enfatizan la necesidad de incorporar los preceptos de la Alfabetización Informacional para la formación de ciudadanos informacional y críticamente autónomos. Al reflexionar sobre los preceptos imbricados en esta discusión, se percibe la necesidad de incentivar y desarrollar el sentido crítico de la ciudadanía para reconocer la veracidad de la información para la educación cívica. La educación liberadora presupone que las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TDIC) deben considerar en sus fundamentos la objetivación de una práctica dialógica, consensuada y colaborativa de los sujetos que participan en esta acción.

Palabras-clave: Alfabetización informacional. Educación. Sociedad de la Información. Sociedad del conocimiento. Paulo Freire

1 Introdução

Os dispositivos tecnológicos têm estabelecido cada vez mais possibilidades de (inter)ligação entre os saberes e práticas pessoais e profissionais, interferido ativamente na dinâmica da transferência da informação, nas relações comunicacionais e nas práticas educativas. Tratam-se de espaços formais e não-formais de aprendizagem, que possibilitam que as informações estejam disponíveis de forma ubíqua na sociedade, bem como em inúmeras páginas da internet com seus recursos de indexação em banco de dados, bibliotecas virtuais e, mais recentemente, em redes sociais, grupos de discussão e comunidades de aprendizagem voltadas para interesses específicos.

Essas tecnologias possibilitam a construção de ambientes de aprendizagem que facilitem o acesso à informação e sua transformação em conhecimento, favorecendo assim, o exercício da cidadania e o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para atuar na Sociedade da Informação e do Conhecimento. Uma sociedade que se apresenta como um novo sistema tecnológico, econômico e social, em que o aumento da produtividade está condicionado à gestão, produção e distribuição da informação e do conhecimento, tanto em relação à produção de bens, quanto a serviços e processos (CASTELLS, 2012; 2013; 2014; 2015).

Os dispositivos digitais advindos da cibercultura¹ possibilitam a emergência de múltiplos espaços de acesso a informações, majoritariamente não centrados numa figura específica, como o cientista, o professor, o bibliotecário ou qualquer outro profissional com tradicional atribuição de guardião e transmissor da informação. Tais espaços, ao mesmo tempo em que propõem democratizar a informação, possibilitam um excesso, um baixo grau de confiabilidade e superficialidade de boa parte dessas informações, que implicam na necessidade de se saber avaliar as informações recuperadas, para que sejam reconhecidas, por exemplo, páginas *web* que divulgam "notícias falsas" ("*fake news*", em inglês)².

O paradoxo das sociedades contemporâneas é que, ao mesmo tempo em que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) permitem cada vez mais possibilidades de acesso a informações, a falta do domínio destas acirra ainda mais os desníveis socioinformacionais, haja vista que o excesso de informações digitais exige capacidades específicas para que os sujeitos assumam uma posição ativa no processo de construção do conhecimento, capazes de formar consciência crítica e aplicá-la ao longo de sua vida.

As diversas áreas do conhecimento que têm a informação como objeto de estudo, a exemplo da Ciência da Informação, Documentação, Comunicação e Educação, necessitam acompanhar a evolução dessa sociedade, buscando oferecer novas estratégias teórico-metodológicas, capazes de promover competências para além do acesso, do direito a "ver" e "ler" a realidade, construída e/ou mediadas pelas TDIC e disponíveis nos mais variados suportes.

Diferentemente da alfabetização letoescritora, uma nova proposta alfabetizadora surge, decorrente em última análise do advento das TDIC, denominada em inglês de *Information Literacy*. Em português o termo conta com inúmeras traduções e sentidos, a exemplo de Alfabetização Informacional (ALFIN), além de Competência em Informação, Letramento Informacional, Habilidades informacionais, dentre outros. O conceito tem ganhado espaço nas discussões teóricas e governamentais destinadas a preparar os cidadãos para compreender a realidade mediada pelos conteúdos publicizados nos meios massivos, numa relação um-todos, mas principalmente, as informações hiper midiáticas, numa relação horizontalizada e plural.

Com os elementos trazidos pela Sociedade da Informação e do Conhecimento, a proposta voltada para a formação de um construto teórico próprio para a ALFIN enxerga na interface entre os referidos campos científicos a possibilidade de potencialização do

1 A cibercultura está diretamente relacionada à cultura contemporânea estruturada pelas tecnologias digitais em rede. Trata-se da produção cultural emergida da conectividade promovida pelas relações construídas no ciberespaço. O termo foi cunhado por Pierre Lévy (1999), na obra "Cibercultura".

2 Tratam-se páginas com a finalidade deliberada de disseminar boatos e desinformação, por meio de notícias falsas, sejam com objetivos políticos, ideológicos ou comerciais.

compartilhamento de ideias e saberes, buscando o entendimento mútuo do que se espera de uma educação que se proponha libertar os cidadãos.

Para a consolidação dessa relação, ainda em construção, as práticas informacionais, educativas e comunicativas devem ser ressignificadas e entendidas a partir de uma relação transdisciplinar, atuando juntamente às mais diversas agências de socialização, a exemplo da universidade, das faculdades e institutos de formação universitária (BACCEGA, 2004), incluindo aqui aquelas estabelecidas em espaços virtuais.

Tendo em vista a complexização da Sociedade da Informação e do Conhecimento, a transdisciplinaridade é um conceito amplo, uma abordagem compreendida para além do somatório de qualidades existentes, que acolhe a emergência de novas qualidades, estas não presentes nas partes separadas (interdisciplinares), anteriores à inter-relação das disciplinas (JORENTE; SANTOS; VENTURA, 2010).

É nessa abordagem transdisciplinar que as linhas de investigação no campo da Alfabetização Informacional, tema caro a Ciência da Informação, encontra ligações com a gestão do conhecimento e as estratégias, processos, técnicas e linguagens da Educação e da Comunicação para construir uma prática educativa libertadora, numa relação dialógica e horizontal.

Assim, os esforços das instituições que trabalham com a educação, a informação e a comunicação devem estar centrados na busca por novas concepções de aprendizagem, para além de um modelo único, mas em múltiplas alfabetizações, destinadas à apropriação eficiente da informação, principalmente no suporte digital, com suas respectivas linguagens e usos.

É a partir dessa problemática que o presente artigo buscará aproximar as contribuições da Alfabetização Informacional para o empoderamento social nas relações e aprendizagem mediadas pelas TDIC, a partir das ideias de Paulo Freire acerca do papel libertador da educação para a formação de sujeitos críticos e participativos.

2 Alfabetização informacional e sociedade

A oferta de informação na sociedade atual tem crescido exponencialmente. Seria prolixo relatar aqui todos os âmbitos afetados por esse crescimento. A educação pode ser considerada uma das dimensões mais sensíveis a este influxo, tendo os ambientes não formais de aprendizagens (redes colaborativas de construção do conhecimento, blogs especializados, espaços como museus, centros de ciências, zoológicos, jardins botânicos etc.) um importante papel na disseminação de informações. Esse fenômeno tem contribuído para uma ruptura paradigmática em relação ao modelo informacional/educacional tradicionalmente adotado, construído e difundido na modernidade, em que a informação, para ser considerada científica,

deveria partir de instituições formais de educação, principalmente das bibliotecas (escolares e universitárias).

O crescimento na produção e circulação das informações registradas é conhecido como “Explosão Informacional”, tendo como seu principal impulsionador a criação de um sistema de comunicação digital que possibilitou a circulação de informações em tempo real e alcance global, a chamada *World Wide Web*, popularmente conhecida como *Internet*.

Acreditava-se que a democratização do acesso a informações decorrente da explosão informacional seria suficiente para promover uma revolução na construção do conhecimento no seio da sociedade. No entanto, já na década de 1980, Roszak (1988) problematizava sobre os perigos que o “culto à informação” poderia gerar para a sociedade. Para este autor, o perigo maior seria que os cidadãos fossem impelidos a “[...] acreditar que vivemos numa Era da Informação, que faz de todos os computadores ao nosso redor aquilo que as relíquias da Cruz significavam na Idade da Fé: emblemas de salvação” (ROSZAK, 1988, p. 112).

Ainda na década de 1980, Robredo e Cunha (1986) alertavam para os desafios que a superabundância de informação provocaria na sociedade, haja vista a impossibilidade de checagem em relação à qualidade de todas as fontes encontradas em uma determinada área de interesse. Para eles, este é um novo fenômeno para a humanidade, pois “o homem curioso não consegue descobrir por si mesmo a existência dos documentos que lhe interessam e não dispõe de tempo para ler tudo aquilo que é publicado na sua área de interesse” (ROBREDO; CUNHA, 1986, p. 3).

A despeito dos incontestes benefícios advindos do consumo massivo de tecnologia e informação, a exemplo da possibilidade de acesso a acervos informacionais dos principais centros de pesquisa mundiais sem sair de casa, a crescente oferta de conteúdos digitais *online* tem ocasionado um novo fenômeno informacional/educacional/comunicacional relacionado não mais a falta de acesso, mas ao contrário, ao excesso de informação disponível em escala global, denominado de “infobesidade” (WOLTON, 2010; BENEDITO-RUIZ, 2009; URBANO, 2009). Outros termos foram produzidos na literatura científica da área, tais como “*information overload*” (TOFFLER, 1965; 1970) e “*infoxicação*” (CORNELLA, 2004).

Trata-se das consequências de um estilo de informação onde se prima pela exaustividade frente à sua relevância. O excesso de informação poderá resultar na incomunicação, alerta Wolton (2010), pois o ato de informar, por meio da disponibilização de milhões de documentos e dados disponíveis *online*, não promove necessariamente a (in)formação, haja vista a necessidade de competências no campo da informação/educação para verificar, dentre outros aspectos, a veracidade das informações pesquisadas.

Um exemplo para alerta traduz-se no comunicado emitido em 2017³ pela Organização das Nações Unidas (ONU), e assinado pela Organização dos Estados Americanos (OEA), pela Organização para Cooperação e Segurança na Europa e pela Comissão Africana sobre Direitos Humanos e dos Povos, que ressalta que as informações falsas (*fake news*) representam uma “ameaça global”, pois promovem a desinformação, destroem reputações, a privacidade e incitam a violência, seja ela de gênero, religiosa, étnica, etc. Segundo o referido comunicado, a censura aos sites que promovem tais notícias falsas deve ser considerada como medida extrema, sendo justificada para a proteção dos direitos humanos ou interesse público, com previsão legal. A medida mais eficaz para prevenir casos de desinformação é promover o pensamento crítico para que os próprios cidadãos possam filtrar as informações pesquisadas.

Nos últimos anos autores como Fuks (2003), Choo (2003), D’Amaral (2003), Gorz (2005) e Mattelart (2005) ao optarem pela utilização do conceito de “Sociedade do Conhecimento”, em detrimento de “Sociedade da Informação” reforçam a percepção de que a informação é apenas um conjunto formatado e estruturado de dados, sem qualquer utilidade até que sejam processados cognitivamente, gerando novas atividades intelectuais (DAVIS; FORAY, 2002).

Em meados do século XX já começavam a surgir novas demandas profissionais voltadas para a capacidade de se relacionar eficientemente com essa crescente produção informacional. É nessa fase que a “classe de operários manuais e não qualificados se reduz [...] enquanto [...] a classe dos trabalhadores qualificados vai se tornando predominante” (BELL, 1974, p. 380). Para além de uma sociedade que tinha como base a produção de bens industriais, a sociedade por ele definida como pós-industrial está pautada nas atividades ligadas ao setor de serviços, que tem na informação a sua razão de existir. O deslocamento da centralidade do físico (máquinas e produtos industriais) para o imaterial (serviços, lazer e informação) nas bases do sistema produtivo contemporâneo tem afetado diretamente as demandas por profissionais com qualificações específicas, centradas no conhecimento. Não só a produção e as ocupações são alteradas, mas também as classes sociais.

Para além da informação, a Sociedade do Conhecimento está alicerçada na concepção de que os cidadãos necessitam desenvolver um espírito crítico que promova a contextualização, análise e seleção dos diversos elementos informativos, a fim de que estes sejam incorporados às suas bases de conhecimento (PINTO; TIRADO, 2012). Assim, mais do que acessar uma determinada informação, os estudantes necessitam diferenciar o que é ou não útil para o seu processo de construção do conhecimento.

³Disponível em: <https://nacoesunidas.org/preocupacao-com-noticias-falsas-pode-levar-a-censura-alertam-especialistas/>. Acesso em: 8 mar. 2017.

O que se espera dos cidadãos da Sociedade do Conhecimento é que estejam conscientes da necessidade em aprender sempre e das competências necessárias para “aprender a aprender” (DELORS *et al.*, 2006), que pressupõe, entre tantas outras, a capacidade de construir conhecimento significativo com as informações circulantes, para ele e para o mercado. Assim, devem saber como a informação é produzida, armazenada e recuperada pelas ferramentas informacionais e oferecida, para ser utilizada. Ressalta-se que essa autonomia nas práticas de aprendizagem necessita de múltiplas competências (cognitivas, emocionais, tecnológicas e informacionais) para lidar com seu próprio aprendizado e com o resultado deste para seu crescimento e transformação ao longo da vida.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), através da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, ressaltou em 1996, a necessidade de se repensar a educação, a partir das transformações sociais decorrentes dos avanços técnico-científicos dos últimos anos do século XX e início do século XXI (DELORS *et al.*, 2006). Considera-se urgente o desenvolvimento de habilidades cognitivas para *aprender a conhecer*, em vias de saber buscar e interpretar as informações encontradas; *aprender a fazer*, de forma a utilizar eficazmente as informações agregadas ao seu conhecimento no seu contexto profissional e pessoal; *aprender a viver juntos*, por meio da capacidade de agir colaborativamente para o bem comum; e, *aprender a ser*, meta final a ser alcançada, pois integra as habilidades precedentes, promovendo o ‘aprender a aprender’ (DELORS *et al.*, 2006).

A proposta contida no “aprender a aprender” está relacionada à educação continuada, ao longo da vida, que em termos históricos, não é uma abordagem nova, mas, na contemporaneidade, trata-se de uma exigência do mercado de trabalho. Isso porque, em decorrência dos avanços científicos, os conceitos, os processos, bem como as práticas pessoais e profissionais se tornam obsoletas em curtos períodos (NOVOA, 2015).

3 A alfabetização informacional e as novas alfabetizações

O conceito de alfabetização deve ser compreendido dentro de uma perspectiva histórica, relacionado em função de contextos sociais e das ferramentas culturais existentes em uma determinada época. Há poucas décadas ser considerado alfabetizado estava estritamente relacionado às capacidades de ler, escrever e efetuar cálculos aritméticos e, conseqüentemente, ao domínio de procedimentos da cultura impressa (CUEVAS-CERVERÓ, 2012).

Em 2003, a UNESCO apresenta as diretrizes da “década para a alfabetização (2003-2012)” nas quais buscava ampliar o conceito de alfabetização para abarcar o “domínio de conhecimentos e competências, no que se refere às novas e variadas linguagens utilizadas

modernamente” (UNESCO, 2003, p. 9). Assim, estabelecia que a alfabetização no mundo atual é plural, pois

[...] pode haver a bialfabetização, em situações de bilinguismo. Igualmente, com o desenvolvimento das linguagens, ela abrange a representação multimodal de linguagens e ideias (texto, figura, imagem em movimento, em papel, em meio eletrônico, etc.). Embora as comunicações eletrônicas não tenham substituído a alfabetização impressa, o analfabetismo e o divisor digitais, separando incluídos e excluídos das novas linguagens, são algumas das preocupações da UNESCO [...]. As alfabetizações, como conceito plural contemporâneo, implicam também a aceitação dos caminhos da educação formal e não-formal, assim com a educação presencial e da educação a distância. (UNESCO, 2003, p. 9).

Por centra-se no suporte físico, na linguagem linear e no professor como principal fonte de conhecimento, as bases epistemológicas da alfabetização tradicional já não respondem aos anseios sociais contemporâneos. A informação e o conhecimento são expressos mediante novos formatos e linguagens (multimodais e caleidoscópicas).

Em decorrência da inserção das TIC nos processos de educação, comunicação e informação, a alfabetização se torna múltipla, priorizando muito mais o processo dialógico e social do que a importância tecnológica. No Brasil, já na década de 1960, Freire (1968) ressaltava a necessidade de se politizar, tanto o discurso quanto às práticas sociais sobre e com as tecnologias, procurando compreender as ideologias produzidas com e a partir delas⁴. Caso contrário, a sociedade estaria se alienando sobre os possíveis efeitos e interesses ocasionados pela incorporação de qualquer tecnologia informacional nas formas de sociabilidade humana.

Sendo assim, o ato de alfabetizar deve ser compreendido como um processo relacionado à compreensão crítica do ato de ler, este para além de competências de leitura e escrita, mas para a necessidade de que os cidadãos “leiam” (compreendam, interpretem, critiquem) o contexto em que estão inseridos e, por conseguinte, sejam capazes de intervir criticamente no seu entorno, através de relações dialógicas e interativas (FREIRE, 1983). Para Freire (1991, p. 68) a alfabetização,

[...] possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social.

⁴ Ele chegou a usar o projetor de slides, o rádio, a televisão, gravadores, videocassete e contemplou curiosamente o computador, entre outros recursos tecnológicos.

O processo de alfabetização ou “novas alfabetizações” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2009), “multialfabetização” (COPE; KALANTZIS, 2010), “multiletramentos” (ROJO, 2013)⁵ busca articular as novas demandas sociais advindas do suporte digital, por meio de uma flexibilização dos aportes teóricos para considerar contextos flexíveis de alfabetização, em virtude de textos mais voltados para a leitura não linear (DEMO, 2011).

As tecnologias digitais, nesse processo, são consideradas como os meios necessários para a aprendizagem nos recursos informacionais (CUEVAS-CERVERÓ; MARQUES; PAIXÃO, 2014). Há, sem dúvida, uma forte influência das TDIC em relação a essas novas alfabetizações. Em decorrência disso fazem-se necessários esforços concentrados para a universalização das TDIC e, conseqüentemente, a promoção do domínio tecnológico para cidadãos menos favorecidos economicamente em países pobres ou em desenvolvimento. Nessas localidades o acesso às TIC ainda é muito desigual, o que acentua ainda mais os desníveis socioeconômicos.

A UNESCO, no documento intitulado “Alfabetização midiática e informacional (AMI): currículo para a formação de professores”⁶, sugere integrar as habilidades relacionadas à compreensão do papel e das funções das mídias e de outros provedores de informação, às habilidades destinadas à capacidade de avaliar criticamente o conteúdo midiático à luz das funções da mídia e, também, de produzir conteúdos através de uma variedade de meios (WILSON *et al.*, 2013). Este documento redefine a mídia a partir “[...] das atuais tendências de convergência entre o rádio, a televisão, a internet, os jornais, os livros, os arquivos digitais e as bibliotecas rumo a uma única plataforma” (WILSON *et al.*, 2013, p. 11).

No referido documento da UNESCO, a AMI é apresentada como sendo a combinação em um único conceito de duas áreas distintas – a alfabetização midiática e a alfabetização informacional. Este novo conceito ressignifica tais alfabetizações, emergindo uma noção unificada tanto da alfabetização midiática quanto da alfabetização informacional.

As “novas alfabetizações”, a exemplo da concepção da AMI, não devem ser entendidas como um processo que visa à instrumentalização das mídias, relacionando-as apenas como provedores de informação. Mais do que a capacidade de acesso a informações, as ações alfabetizadoras, sob essa ótica, devem buscar o empoderamento dos cidadãos acerca das funções e dos interesses que estão por trás das mídias, sabendo como avaliar criticamente seus conteúdos para que sejam tomadas decisões com base em informações confiáveis.

⁵ Os termos são entendidos aqui como sinônimos, haja vista em ambos os casos há uma preocupação em representar a polissemia conceitual existente na literatura especializada sobre a temática.

⁶ Disponível em: <http://www.santoandre.sp.gov.br/PESQUISA/ebooks/342878.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2022.

As instituições que direta ou indiretamente trabalham com a informação/educação (escolas, universidades e bibliotecas) devem envidar esforços para construir novos modelos de “aprendizagens” (DEMO, 2011) centrados nas mediações/relações promovidas por essas formas mestiças de comunicação, cada vez mais trans midiáticas, por meio de alfabetizações: digital, informacional, midiática, dentre tantas outras existentes na literatura especializada.

Area (2015) ressalta que a integração do conceito de multialfabetização às práticas pedagógicas e educativas pressupõe uma verdadeira revolução no modelo educativo adotado e desenvolvido na modernidade, centrado em currículo único e hermético. Os principais aspectos enfocados por este autor dizem respeito a:

- alfabetização em um conceito mais amplo, não somente lectoescritora, mas também audiovisual, digital e informacional;
- utilização crítica de todos os tipos de fontes de dados, informação e de conhecimento;
- metodologias de aprendizagem que enfatizem os processos de aprendizagem construtivistas, por meio da pedagogia de projetos, onde os alunos possam desenvolver competências ligadas à utilização das TIC através de ações concretas e contextualizadas.

A preocupação com os contextos dos alunos é fundamental para o conceito de multialfabetização, pois, se o que está em discussão é a necessidade de alfabetizações, ou seja, modelos múltiplos de aprendizagem, considerando habilidades e contextos distintos, nada mais coerente que sejam valorizadas as matrizes culturais dos envolvidos nesse processo, não apenas através da educação formal, mas por meio das experiências adquiridas em seu cotidiano.

Em 2012, o Instituto de Prospectiva Tecnológica (IPTTS), da Comissão Europeia, tornou pública uma proposta denominada de “marco comum de competência digital”, que congrega a recomendação Europeia 2006 sobre as competências chave. No referido documento a competência digital é estabelecida como uma das 8 competências chave para a aprendizagem permanente na União Europeia. Esta instituição apresenta um conceito que assimila em somente um termo as competências infocomunicacionais, o conceito de competência digital, este mais popular. Competência Digital é aquela que implica o uso crítico e seguro das Tecnologias da Sociedade da Informação para o trabalho, o tempo livre e a comunicação. Apoiando-se em habilidades das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) básicas: uso de computadores para recuperar, avaliar, armazenar, produzir, apresentar e trocar informação, bem como para comunicar e participar de redes de colaboração através da internet (EUROPEAN UNION, 2006).As diferentes fases do projeto tiveram como resultado os informes, *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding* (ALA-MUTKA, 2011), *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks* (FERRARI, 2012) e *Online Consultation for a Framework on Digital Competence* (JANSSEN; STOYANOV, 2012).

4 A alfabetização informacional e a educação libertadora

As linhas de investigação no campo da Alfabetização Informacional devem centrar esforços para buscar o consenso de que, além dos conhecimentos da Ciência da Informação, é necessária a soma das estratégias, processos, técnicas e linguagens da Educação e Comunicação para que se efetivem ações voltadas para a educação libertadora dos cidadãos da atual Sociedade da Informação e do Conhecimento, numa relação dialógica, horizontal e, principalmente, coletiva e plural.

Para Freire, a construção do conhecimento como uma prática coletiva não é a mera transmissão de saberes numa relação verticalizada, mas a possibilidade de que juntos, todos os envolvidos criem e produzam novos sentidos, novos conhecimentos a partir da relação estabelecida, muitas vezes não previstos inicialmente. As práticas educativas, enquanto práticas políticas, devem despertar nos cidadãos a curiosidade e o desejo pela busca do conhecimento como potencialidade para transformações sociais. Este despertar da curiosidade para aprender não deve ser submisso aos ditames da educação formal, pois, se bem dialogada na interação educativa, dará suporte à formação do senso crítico, isto é, a sua leitura crítica do mundo (FREIRE, 1983).

Essa concepção de aprendizagem é voltada para além da localização da informação, devendo promover a sua compreensão, análise, produção e transmissão, superando o que Freire (2002) chamou de uma “educação bancária”, que ao invés de estabelecer laços comunicativos, o educador faz “comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 1979, p. 66).

A educação, tradicional, numa relação sujeito-objeto, promove uma dicotomia entre os educandos e o mundo, tornando os “homens espectadores e não recriadores do mundo” (FREIRE, 1979, p. 71), promovendo a passividade dos sujeitos na construção de um mundo concreto, voltado para as suas necessidades. Assim, os preceitos da educação bancária promovem que

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h)

o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (FREIRE, 1979, p. 68).

No Brasil, as contribuições de Freire para a construção de uma pedagogia que busca a dialogicidade e o respeito à diversidade cultural dos envolvidos no processo de (in)formação são consideradas importantes bases teóricas para os trabalhos desenvolvidos como uma proposta de ALFIN, pois, em ambas as perspectivas há a preocupação com “os sujeitos na transformação do mundo em colaboração” (FREIRE, 1979, p. 196).

Outro ponto de intersecção entre as concepções da ALFIN e as ideias freireanas é a preocupação com a cultura dos sujeitos em processo de aprendizagem. A Alfabetização Informacional, como esclarece Gómez Hernández (2007, p. 46, grifo nosso), “se relaciona con los enfoques constructivistas del os que el sujeto hace un aprendizaje significativo, que parte sus conocimientos previos, y es activo, reflexivo e intencional en la realización de sus tareas”.

Freire (1967) reforçava acerca da necessidade de que a educação se tornasse um processo mais amplo, ultrapassando os muros escolares e se ligasse à vida em sociedade, à temática da experiência humana. Assim, ressaltava que a educação deve estar umbilicalmente ligada ao campo da cultura, esta “[...] como uma incorporação, por isso, crítica e criadora e não como uma justaposição de informes e prescrições doadas” (FREIRE, 1967, p. 117).

Outro aspecto de aproximação diz respeito à necessidade de uma formação continuada, visto que na atualidade os conhecimentos se tornam superados em períodos cada vez mais curtos. Sobre essa questão Freire (1983) deixa evidente que o mundo está em constante transformação, portanto, os sujeitos necessitam buscar uma formação ao longo da vida, pois perceberão que o homem “[...] é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação” (FREIRE, 1983, p. 14).

Essa visão de mundo é a concepção básica do que se busca nas práticas de ALFIN por meio das TDIC, o empoderamento social para que os cidadãos estejam aptos a produzir e disseminar informações éticas e confiáveis, para não somente reconhecer o mundo, mas tornarem-se atores da sua própria história, desenvolvendo o que Freire (2002) chamou de “curiosidade epistemológica”.

Diferentemente de gerações tecnológicas anteriores, que serviam como mera extensão das funções motoras, as TDIC contribuem para promover novas possibilidades de construção do conhecimento de forma interativa e colaborativa. Isso significa que o modelo monológico,

unidirecional, tradicionalmente utilizado nas relações de aprendizagem deve ser superado. Porém, para isso aconteça devem ser promovidos conhecimentos que promovam o pensamento crítico e a autonomia informacional.

No tocante ao papel das tecnologias nas práticas sociopolíticas voltadas para uma educação libertadora, Freire (1968, p. 99) chama a atenção para “a compreensão de que, como prática humana, a tecnologia é permeada por ideologias, a depender de quem as produz e as publiciza”. Para este teórico, o problema na relação educativa mediada pelas tecnologias não é de cunho tecnológico, mas político, “e se acha visceralmente ligada à concepção mesma que se tenha de produção” (FREIRE, 1968, p. 99).

Essa compreensão também está relacionada à concepção da AMI, proposta da UNESCO, que visa promover competências relacionadas à análise das informações divulgadas através de plataformas digitais, que convergem linguagens radiofônicas, televisivas, arquivos digitais, etc., ressaltando acerca da importância de (re)conhecer os interesses econômicos, políticos e ideológicos dos veículos de comunicação que as produzem (WILSON *et al.*, 2013).

Sendo assim, é importante conhecer as tecnologias para utilizá-las para o interesse dos aprendentes e comunidades, servindo, portanto, como ferramenta pedagógica na formação de sujeitos políticos, conscientes e críticos. Para a utilização dos aparatos tecnológicos, portanto, segundo a perspectiva freireana, é preciso compreender a sua razão de ser, pois, caso contrário, os cidadãos se tornariam alienados quanto aos seus usos, como se fossem também máquinas. Este processo de compreensão deve ser mediado pelo diálogo, pelo consenso e pela crença de que esta relação de aprendizagem gera um conhecimento libertador.

Na relação aprendizagem e TDIC é imprescindível que os estudantes trabalhem os seus conceitos, linguagens e usos numa proposta pedagógica que evite a “maquinização” ou “animalização instintiva dos seres humanos” (PASSETI; FREIRE, 1994; 1995). No momento em que os estudantes realizam atividades por meio dessas tecnologias numa proposta bancária, acrítica, sem o conhecimento do que fazem ou do que produzem, esses aparatos tecnológicos, tornam-se o que Freire chama de trabalhadores hiperespecialistas. Nessa proposta, busca-se torná-los não somente capazes de prover relações que propiciem o domínio das ferramentas que promovem a informação e a comunicação para a cidadania, mas que sejam empoderados quanto às possibilidades de participação e interação social e de uso destas tecnologias para transformar o seu mundo.

Assim, é importante reforçar que esta modalidade de alfabetização não diz respeito apenas à informação no suporte digital, sem desconsiderar que as redes tiveram um papel fundamental na difusão do conhecimento. É preciso ressaltar que o conceito de Alfabetização diz respeito a

[...] um processo que envolve uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. [...] Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE,1983, p. 1).

Este processo, portanto, está relacionado à necessidade de uma estrutura discursiva comum, construída a partir da “leitura de mundo”. A palavra, para Freire, é uma ação dialógica, uma expressão e uma elaboração do mundo que se faz pela comunicação e colaboração. Isto significa a presença do dialogismo, uma interação mútua e comprometida dos sujeitos no que versa a igualdade em que cada sujeito possa pronunciar e recriar o seu mundo pelas suas próprias palavras. O diálogo então, se configura como um potente instrumento de mediação para a formação humana.

O diálogo é uma importante ferramenta para a educação libertadora, na medida que inclui e integra os participantes das relações de (in)formação. A cidadania na contemporaneidade está intrinsecamente associada à capacidade de se comunicar, dialogar, através dos mais variados suportes e linguagens.

5 Considerações finais

No decorrer deste texto buscou-se refletir acerca da interface entre as concepções teóricas entre a ALFIN e a educação libertadora, estas tendo como mediadoras as TDIC. Em ambas as perspectivas há a compreensão de que a educação libertadora pressupõe um exercício de compreensão do papel, das circunstâncias e do sentido prático dessas tecnologias no cotidiano dos cidadãos e na constituição de um cidadão alfabetizado informacionalmente. Retomando Freire, afirma-se que o compromisso pedagógico e a inserção das TDIC nas práticas formativas devem partir de uma compreensão da leitura de mundo destes sujeitos, da sua cultura e do lugar das TDIC na construção significativa do cotidiano.

Este autor propõe uma visão crítica dessas tecnologias para a promoção da autonomia como condição para decidir, fazer, selecionar, criar, produzir conhecimentos. Essa autonomia será construída a partir dos processos educativos abertos e múltiplos onde os sujeitos possam aprender não somente a pensar sozinhos, mas a transformar sua realidade, considerando o “aprender a aprender” para utilizarem as mais diferentes gramáticas e suportes para ler e compreender o mundo em que vivem.

A contextualização à realidade local reforça o sentimento de pertencimento e valorização das identidades locais, pois os cidadãos que fazem parte dos diferentes grupos

sociais necessitam se reconhecer nos contextos sociais em que estão inseridos, para que possam valorizar as suas práticas educativas, culturais, religiosas etc.

Assim, propõe-se que as ações para a educação-comunicação-informação devem, partindo dos saberes pré-teóricos que orientam o sentido e o significado das TDIC no cotidiano sociocultural e sociotécnico dos mesmos, incentivar e desenvolver redes de diálogo autônomas, interativas e colaborativas entre os cidadãos, muito além da mera utilização da tecnologia. Devem considerar em seus fundamentos a construção da autonomia e libertação dos sujeitos. Dessa forma, não deve enfatizar apenas o aspecto objetivo da ação educativa, isto é, que considerem suficientes disponibilizar aparatos tecnológicos para os indivíduos, desconsiderando o papel de uma educação libertadora, com base na objetivação de uma prática dialógica, consensual e colaborativa dos sujeitos partícipes desta ação e nas relações aí estabelecidas.

Na tentativa de aproximar as ideias de Freire à Alfabetização Informacional, ressalta-se o evidente respeito aos mundos da cultura, dos valores locais e à autonomia dos sujeitos aprendentes como ação política e condição para conhecer e transformar seu cotidiano, condição fundamental para o exercício pleno da cidadania.

Sendo assim, acredita-se que para a construção desse agir libertador é importante que a inserção das TDIC no cotidiano pessoal e profissional seja negociada, sob o risco do que Freire chamou de uma redução sociológica sobre as práticas, pois, segundo ele, em diversas circunstâncias, “as inovações tecnológicas têm sido impostas de cima para baixo ou de fora para dentro, caracterizando uma verdadeira invasão cultural” (FREIRE, 1979, p. 24).

Tratando-se de um processo educativo fundado nas TDIC, a atitude de estimular a capacidade autônoma dos sujeitos em formação permanente é crucial. A relação ação/reflexão/ação é a base para contribuir com o desenvolvimento da consciência dos estudantes. Assim, é necessário desenvolver a autonomia quanto ao domínio do conhecimento, a capacidade de pesquisar e usar a informação mais relevante e confiável para sua vida pessoal e profissional, de maneira crítica, nos inumeráveis sítios disponíveis na rede, criando a possibilidade de avaliar, utilizar e, acima de tudo, produzir, postar e comunicar essa informação, de forma ética e eficiente.

Referências

ALA-MUTKA, Kirsti. **Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding.** Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2011. Disponível em: http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC67075_TN.pdf. Acesso em: 2 fev. 2020.

AREA, Manuel. Reconstruir el discurso pedagógico para la escuela de la sociedad digital. *In*: PABLOS, J. de. (coord.). **Los centros educativos ante el desafío de las tecnologías digitales**. Madrid: Editorial La Muralla, 2015.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/Educação: um campo em ação. *In*: FIDALGO, António; SERRA, Paulo (orgs.). **Actas do III Sopcom, VI Lusocom e II Ibérico**. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2004.

BELL, Daniel. **O Advento da Sociedade Pós-Industrial**. São Paulo: Cultrix, 1974.

BENEDITO-RUIZ, E. Infocación 2.0. *In*: THOMAS, Michael. (Ed.). **Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning**. Pennsylvania: IGO-InfoSci, 2009. p. 60-79.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2012.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CASTELLS, Manuel. El poder de las redes. **Vanguardia Dossier**, [S./], n. 50, p. 6-13, 2014.

CASTELLS, Manuel. **O poder da comunicação**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2015.

CHOO, Chun Wei. **A organização do conhecimento**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multialfabetización: nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje. **Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios**, [S./], n. 98-99, p. 53-91, 2010.

CUEVAS-CERVERO, Aurora; MARQUES, Marcia; PAIXÃO, Pablo Boaventura Sales. A alfabetização que necessitamos: informação e comunicação para a cidadania. **Informação & Sociedade**, João Pessoa, v. 24, p. 35-48, 2014.

CUEVAS-CERVERO, Aurora. Alfabetización en información y educación a distancia: una relación necesaria. *In*: LINHARES, Ronaldo; VERSUTI, Adrea (orgs.). **As redes sociais e seu impacto na cultura e na educação do século XXI**. Fortaleza: UFC Edições, 2012, p. 85-112.

CORNELLA, Alfons. Infocación: buscando un orden en la información. **Zero Factory**, 2004. Disponível em: http://www.infonomia.com/wp-content/uploads/2014/05/948_infocacion.pdf. Acesso em: 2 abr. 2020.

D'AMARAL, Márcio Tavares. Sobre "sociedade do conhecimento": um labirinto e uma saída. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 152, p. 33-42, 2003.

DAVIS, Paul; FORAY, Dominique. Uma introdução a la economia y a la sociedade del saber. **Revista Internacional de Ciencias Sociales**, [S./], n. 171, p. 1-22, 2002.

DELORS, Jacques *et al.* (org.) Educação: um tesouro a descobrir. *In*: **Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Unesco; MEC; Ed. Cortez, 2006.

DEMO, Pedro. Aprendizagens e novas tecnologias. **Roteiro**, [S./], v. 36, p. 9-32, 2011.

EUROPEAN UNION. Recommendation the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning. **Official Journal of the European Union**, European Union, 2006. (962/EC), L394/10-18.

FERRARI, Anuska. **Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2012. Disponível em: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC68116.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. *In*: FREIRE, Paulo (org.). **A importância do ato de ler: em três textos que se completam**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1983. p. 11-24.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. 32 reimpr. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paze Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FUKS, Saul. A Sociedade do Conhecimento. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 152, p. 75-101, 2003.

GÓMEZ HERNÁNDEZ, José Antônio. Alfabetización informacional: cuestiones básicas. **Anuario ThinkEPI**, [S.l.], p. 43-50, 2007.

GORZ, André. **O imaterial: conhecimento, valor e capital**. São Paulo: Annablume, 2005.

JANSSEN, José; STOYANOV, Slavi. **Online Consultation for a Framework on Digital Competence**. Seville: Joint Research Centre, 2012. Disponível em: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC73694/final%20online%20consultation%20report%20and%20cover.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2020.

JORENTE, Maria José Vicentini; SANTOS, Plácida Leopoldina; VENTURA, Amorim da Costa. Web social e intersemioses digitais: apontamentos para inovação e inclusão no compartilhamento do conhecimento. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 11. **Anais**[...] Rio de Janeiro, 25-28 Out. 2010.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Nuevos alfabetismos: Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula**. Madrid: Morata, 2009.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 1. ed. São Paulo : Editora 34, 1999.

MATTELART, Armand. Sociedade do conhecimento e controle da informação e da comunicação. *In*: ENCONTRO LATINO DE ECONOMIA POLÍTICA DA INFORMAÇÃO, COMUNICAÇÃO E CULTURA, 2005. Salvador. **Anais**[...]. Salvador, 5, Maio, 2005, p. 1-22.

NOVOA, Antônio. Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação? **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 263-272, 2015.

PASSETTI, Edson; FREIRE, Paulo. **Conversação libertária com Paulo Freire**. São Paulo: Imaginário, 1994-1995.

PINTO, Maria; TIRADO, Alejandro Uribe. Las bibliotecas públicas híbridas en el marco de la Alfabetización Informacional. **Revista Española de Documentación Científica**, [S./], p. 136-168, 2012.

ROBREDO, Jaime; CUNHA, Murilo B. **Documentação de hoje e de amanhã**. 2. ed. Brasília, 1986.

ROJO, Roxane. **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola, 2013.

ROSZAK, Theodore. **O culto da informação**: o folclore dos computadores e a verdadeira arte de pensar. São Paulo: Brasiliense, 1988.

TOFFLER, Alvin. **Future Shock**. New York: Random House, 1970.

TOFFLER, Alvin. The Future as a Way of Life. **Horizon magazine**, [S./], v. 7, n. 3, 1965.

UNESCO. **Alfabetização como liberdade**. Brasília: UNESCO; MEC, 2003.

URBANO, Cristóbal. Algunas reflexiones otoñales a propósito de la 'infoxicación'. **Notas ThinkEPI**, 2009.

WILSON, Carolyn *et al.* **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores. Brasília: Unesco; UFTM, 2013.

WOLTON, Dominique. **Informar não é comunicar**. Porto Alegre: Sulina, 2010.