

PENSAMENTO REFLEXIVO E GOSTO INFORMACIONAL: disposições para competência crítica em informação

artigo de revisão

Arthur Coelho Bezerra*
Marco Schneider**
Anna Brisola***

*Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil. Pesquisador adjunto do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Brasil. Docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação do convênio Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.
E-mail: arthurbezerra@ibict.br.

**Doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo, Brasil. Pesquisador adjunto do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Brasil. Docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação do convênio Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e Universidade Federal do Rio de Janeiro, e no Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano da Universidade Federal Fluminense, Brasil.
E-mail: art68@gmail.com.

***Mestre em Ciência da Informação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação do convênio Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.
E-mail: anna.brisola.jor@hotmail.com.

RESUMO

A magnitude das informações circulantes nas sociedades contemporâneas faz com que seja cada vez mais urgente a aquisição de ferramentas necessárias para a absorção, avaliação e utilização dessas informações pelos indivíduos. Defenderemos, no presente artigo, que esse caminho passa pelo pensamento reflexivo e pelo gosto informacional, disposições que se apresentam como contribuições essenciais para o desenvolvimento de uma competência crítica em informação. Para tanto, recorreremos tanto às pesquisas de cientistas da informação sobre a chamada *critical information literacy* quanto à proposta pedagógica de Paulo Freire para o desenvolvimento do pensamento crítico, incorporando, também, apontamentos de filósofos e outros pensadores que dissertaram a respeito do gosto pelo conhecimento.

Palavras-chave: Competência em informação. Competência crítica em informação. Pensamento reflexivo. Gosto. Paulo Freire.

I INTRODUÇÃO

O grande volume e a alta velocidade das informações que circulam pelos mais diversos canais existentes nas sociedades contemporâneas fazem com que seja cada vez mais urgente a aquisição de ferramentas necessárias para a absorção, avaliação e utilização dessas informações pelos indivíduos. Para tanto, contudo, necessita-se de algo mais do que ferramentas tecnológicas, algo que envolve seu domínio, mas não que se limita a ele: competência

em informação – cujo elemento central, numa primeira formulação, chamaremos de senso crítico. Seguindo essa linha de raciocínio, necessita-se do que sempre se necessitou, na medida em que o volume e a velocidade da totalidade de informações circulantes em todas as épocas sempre foram superiores à capacidade humana, individual e coletiva, de processá-las. Por isso, se o conhecimento teórico e o domínio operacional de ferramentas informacionais externas foram e são vitais, ao mesmo tempo foram e são, sempre, insuficientes, caso o sujeito

não possua o devido senso crítico, que lhe permita conhecer suas próprias necessidades, vislumbrar qual informação poderia supri-las e ser capaz de localizá-la, processá-la, utilizá-la.

Senso crítico é, então, em primeiro lugar, o fator cognitivo que orienta nossa atenção e seleção informacionais, com base no conhecimento acurado de nossas próprias demandas, em meio ao infinito informacional não administrável que, hoje e sempre, nos confronta. Essa atenção e essa seleção devem articular de modo eficiente a compreensão de nossas próprias necessidades informacionais – ou de outra ordem, mas para cuja satisfação a informação é imprescindível – com a identificação da informação capaz de supri-las, destacando-a da massa de informação relativamente irrelevante que a cerca.

Esse problema já existia para nossos mais remotos antepassados, fossem coletores, caçadores ou pescadores, todos semioticistas *avant la lettre*, por assim dizer, pois sua própria sobrevivência dependia de sua competência em informação para a decodificação das linguagens dos vegetais, bichos, estrelas, nuvens, marés. Se as sociedades contemporâneas são sem dúvida mais complexas, se a quantidade de sinais e signos tecnologicamente mediados torna-se *big data*, numa profusão acelerada sem par na história, isso em nada altera o fato crucial de que a existência humana esteve desde sempre marcada pela impossibilidade de absorver, avaliar e utilizar, bem ou mal, a totalidade da miríade informacional, interior e exterior, que inescapavelmente a bombardeia e constitui. Inumeráveis sensações, apetites, sentimentos, linguagens corporais, sons, falas, imagens, olhares, armadilhas, fumaça, vísceras premonitórias de aves como na Mesopotâmia antiga, segundo Bottéro, (1995) ou *hashtags*, rastros de todos os tipos, para além de nossa capacidade de classificação, agora e sempre compõem e orquestram os ritmos, cenários, personagens, tramas e adereços informacionais constitutivos e inescapáveis da existência humana.

O primeiro passo na formação do senso crítico é a concentração, que consiste em deliberadamente ignorar, a cada momento, a maior parte da totalidade informacional que nos cerca e atravessa, e em considerar tão somente o que é ou parece ser, nesse momento, informação

relevante. Por isso, sem pretendermos ignorar a especificidade do tsunami informacional de nossa época, diríamos que, dados os limites da percepção e da cognição humanas, a partir de certo ponto a escala do maremoto é irrelevante. Pela mesma razão, exploramos aqui a hipótese de que, para além da insofismável exigência de pensarmos a questão da competência em informação considerando a ubiquidade da informação tecnologicamente mediada, que traz consigo a necessidade vital de algum domínio instrumental e teórico dos dispositivos informacionais disponíveis, em termos produtivos e receptivos, é, agora como antes, fundamental amadurecermos nosso senso crítico e, se possível, municiarmo-nos de erudição sério.

Defenderemos, no presente artigo, que esse amadurecimento exige o pensamento reflexivo e o gosto pelo conhecimento. Conforme estamos convencidos, tais disposições se apresentam como contribuições essenciais para o desenvolvimento da competência em informação – ou letramento informacional, ou qualquer outra forma de tradução para o original em inglês (*information literacy*) que se refere, segundo o amplamente citado documento de 1989 da Association of College and Research Libraries - ACRL, divisão da American Library Association - ALA, ao “conjunto de habilidades que permite que os indivíduos reconheçam quando a informação é necessária e tenham habilidades de localizá-la, avaliá-la e utilizá-la de forma eficaz”¹.

2 PENSAMENTO REFLEXIVO

Na pesquisa que realizou para o doutoramento em Ciência da Informação, Kelley Gasque buscou identificar o tipo de relação entre o pensamento reflexivo e as competências empregadas por mestrandos e doutorandos na busca e no uso da informação na comunicação científica. Dentre as conclusões alcançadas, a autora destaca que “[...] o processo metacognitivo, de pensar sobre a própria aprendizagem, parece não ser uma ação consciente para grande parte desses pesquisadores”, observando que “[...] parece existir uma relação entre o tipo de ensino a que foram submetidos, menos reflexivo

¹ Disponível em: <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential> Acesso em 05/10/2016

e dialógico, e as próprias competências de aprendizagem” (GASQUE, 2011, p.30).

Um dos caminhos que Gasque aponta para superar tal deficiência é a “[...] revisão da concepção de ensino-aprendizagem, de forma a privilegiar o desenvolvimento do pensamento reflexivo” (GASQUE, p. 35), uma vez que tal pensamento, no entendimento da autora, “[...] constitui requisito básico para o processo de letramento informacional” (GASQUE, p.23).

O termo “pensamento reflexivo” foi originalmente empregado em 1910 pelo filósofo norte-americano John Dewey, que o define como “[...] a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (DEWEY, 1959, p.13). Diferenciando-se da forma rotineira de pensar, o pensamento reflexivo é estimulado por um estado de dúvida, que leva a um ato de pesquisa; guarda, portanto, ligações diretas com o reconhecimento da necessidade de informação e as habilidades que permitem sua localização, avaliação e utilização, conforme destacadas no supracitado documento da ACRL sobre competência em informação.

O estado de dúvida a que se refere Dewey nos remete ao primeiro dos princípios do método científico, de Descartes, a dúvida sistemática, que consiste, em primeiro lugar, em não tomarmos a autoridade de um autor como critério suficiente para a atribuição de credibilidade a um argumento qualquer. A dúvida sistemática também exige a averiguação cuidadosa da racionalidade do argumento em questão. Consiste, assim, numa boa defesa tanto contra a credulidade do pensamento ingênuo quanto contra a aceitação sem exame crítico mesmo de textos legitimados por alguma autoridade reconhecida. Para “pensar verdadeiramente bem”, segundo Dewey, (1959) “[...] cumpre-nos estar dispostos a manter e prolongar esse estado de dúvida, que é o estímulo para uma investigação perfeita, na qual nenhuma ideia se aceite, nenhuma crença se afirme positivamente, sem que se lhes tenham descoberto as razões justificativas” (DEWEY, p. 25).

Provocar a reflexão instigando a curiosidade e despertando o interesse através de possíveis soluções para questões é um caminho para o exercício do pensamento reflexivo. Esse caminho, “liberta a pessoa das simples sensações e percepções iniciais, pois

possibilita o aprofundamento sobre a questão a ser investigada” (GASQUE, 2012, p.60). Contudo, a autora adverte que mesmo a reflexão pode culminar em erros e enganos, quando não se possui uma visão ampla e compreensiva do todo ou se é demasiadamente influenciado pela própria cultura. Portanto, “não basta o conhecimento das melhores formas de pensar para poder aperfeiçoá-lo, assim como não há uma rotina de exercícios organizados para pensar corretamente cuja execução repetida faça de alguém um bom pensador” (ibidem, p.61).

Dessa maneira, o problema do método na formação de hábitos para reflexão está, inicialmente, em estabelecer as condições que despertem a curiosidade, como também preparar, a partir das coisas experimentadas, as conexões geradoras do fluxo de sugestões que, problematizadas, favorecem a consecução progressiva das ideias. (GASQUE, 2012, p.61)

Gasque (2012) enxerga a busca e o uso da informação como ações integrantes da aprendizagem dos indivíduos, e vê a construção do pensamento como um fenômeno oriundo da interação das novas informações com o conhecimento prévio e experiências humanas. O novo conhecimento emerge ao conectar o pensamento com experiências passadas, armazenadas na memória. Tais considerações encontram ecos também na perspectiva fenomenológica de Schutz (2012), que entende a possibilidade de recuperação de uma experiência pela memória como “o primeiro pré-requisito para qualquer construção racional” (SCHUTZ, 2012, p.77):

Somente do ponto de vista do olhar retrospectivo é que existem experiências bem distintas. Apenas o que já foi experienciado é que é significativo, e não aquilo que o está sendo. Isso porque o significado é meramente uma operação de intencionalidade que, no entanto, só se torna visível a partir de um olhar reflexivo (SCHUTZ, 2012, p.76).

Ao atribuir, como Dewey, importância ao pensamento reflexivo para o desenvolvimento intelectual, Schutz postula que, enquanto ocorre, o comportamento de uma pessoa é uma “experiência pré-fenomenica” e que, portanto, “a experiência

fenomênica nunca é a experiência do próprio comportamento enquanto este ocorre, é apenas a experiência de ter se comportado” (SCHUTZ, p.79). A percepção fenomenológica, nesse sentido, encontra a orientação para a ação do indivíduo nas experiências que foram finalizadas e submetidas à reflexão. Dewey, por sua vez, afirma que “[...] examinar até que ponto uma coisa pode ser considerada garantia para acreditarmos em outra é, por conseguinte, o fator central de todo o ato de pensar reflexivo ou intelectual” (DEWEY, 1959, p.20). E é justamente o conjunto de experiências passadas, vividas ou conhecidas, que autoriza tal inferência.

Vê-se, portanto, que o pensamento reflexivo é fundamental para que, instigados pelo “estado de dúvida”, os indivíduos tenham orientações para realizar o “ato de pesquisa”, tanto na busca das fontes quanto na avaliação e no uso das informações pesquisadas, o que faz deste tipo de pensamento uma ferramenta indispensável para a competência em informação.

3 GOSTO INFORMACIONAL

Ao se perguntar por que as pessoas usam mais especificamente um ou outro tipo de fonte ou canal de informação, Gasque (2012, p.77) sugere que, “de uma forma ou de outra, a experiência está envolvida tanto no sentido daquilo que foi vivido quanto no que será vivenciado pelo indivíduo”. Ainda segundo a autora, “isso depende primeiro da experiência pessoal e, conseqüentemente, do estado geral de cultura da época” (GASQUE, p.74).

Contudo, há sempre uma defasagem no que diz respeito à competência em informação. Essa defasagem diz respeito à capacitação para buscar, organizar e sistematizar o conhecimento. Embora os indivíduos procurem respostas para problemas ou dúvidas vivenciadas, comumente não sabem onde procurar as respostas nem como organizar as informações. Arriscamos mesmo afirmar que nem sempre sabem o que querem ou do que necessitam, ou se o que pensam querer ou necessitar corresponde ao que efetivamente querem ou necessitam. Além disso, a ausência de capacitação para a sistematização da informação, aliada ao desestímulo proveniente da ideia corrente de que “estudar” é fardo e não prazer, os afasta do engajamento nas atividades de busca e uso crítico da informação.

O que leva uma pessoa a procurar informação? A existência de um problema a resolver, de um objetivo a atingir e a constatação de um estado anômalo de conhecimento, insuficiente ou inadequado. A necessidade de informação pareceria pertencer então à categoria das necessidades humanas básicas. O fato, porém, de não ser partilhada igualmente por todos os seres humanos nos leva a questionar sobre sua verdadeira condição: existe uma necessidade de informação bem definida, como as necessidades físicas, e que pode ser considerada em si mesma uma necessidade fundamental? Ou a necessidade de informação é uma necessidade derivada que serviria à realização de outros tipos de necessidades? (LE COADIC, 1996, p.39-40)

Le Coadic vai defender que a Ciência da Informação tradicionalmente possui enfoque no usuário, que chega ao sistema de informação com uma necessidade de informação mais ou menos bem especificada. O sistema seria responsável por saciar essa necessidade fundamental, como se o status da informação fosse uma necessidade física. Contudo, para o autor, trata-se de uma necessidade derivada, uma vez que uma parcela grande de pessoas jamais utiliza um sistema de informação, sequer chegam a ser usuárias: “[...] a necessidade de informação, quando existe, é uma necessidade derivada, exigida para a realização de uma necessidade mais fundamental” (LE COADIC, 1996, p.41). O autor classifica a necessidade de informação em dois tipos: a necessidade de informação em função do conhecimento (derivada do desejo do saber, da paixão e pulsão de conhecer) e a necessidade de informação em função da ação (derivada de necessidades materiais, exigidas para a realização de atividades humanas, profissionais e pessoais).

Essas distinções de Le Coadic nos auxiliam a pensar em como desenvolver o gosto pela informação. No primeiro tipo de necessidade de informação, pressupõe-se um interesse que já foi despertado; no segundo, a necessidade da informação vem de situações cotidianas e práticas que geram a necessidade da busca por informação. Em ambos os casos, se pretendemos avançar na problematização da noção de competência crítica em informação, há que se ter em conta os condicionantes sociais dos interesses e “necessidades”

em questão, que não devem ser abstratamente tomados como pressupostos já suficientemente conhecidos da dita competência, conforme veremos a seguir. Podemos, contudo, antecipar que a organização e a disponibilização da informação podem também ser pensadas pela C.I. não só como fonte, mas como estímulo para despertar o gosto por mais informação. Esse gosto pode então enriquecer a competência em informação, começando por fazer da própria busca pela informação uma atividade estimulante, inspiradora (SCHNEIDER, 2015).

Cunhamos a expressão *gosto informacional* como alternativa à noção mais essencialista de necessidade de informação, dado que o gosto resulta da mediação entre necessidade e cultura. Em outras palavras, o gosto que temos por algo, que orienta nossa ação na direção de algo, é fruto de um processo de formação, que articula necessidades e experiências em um dado contexto sócio histórico, cujas múltiplas determinações cruzadas, de ordem econômica, ética, afetiva etc. compõem a forma particular e dinâmica como nossas necessidades se singularizam, para além daquelas estritamente fisiológicas.

Enquanto metáfora, a expressão *gosto informacional* nos permite também pensar que, assim como a saúde do organismo requer a ingestão de alimento nutritivo, a saúde do pensamento requer informação qualificada. Porém, o nutritivo nem sempre é saboroso e o saboroso nem sempre é nutritivo. Mas podem ser. E fazer com que o sejam contribui ao mesmo tempo para a boa nutrição e para o prazer gastronômico, que passam a estimular-se mutuamente. Do mesmo modo, a informação qualificada nem sempre é percebida como tal, assim como a informação desqualificada pode parecer “saborosa”. Como identificar e desejar informação qualificada? Como fazer da informação qualificada atraente?

A dúvida sistemática e o pensamento reflexivo, tornados gosto pela busca estimulante e pela boa digestão ou bom uso de informação qualificada, enriquecem a competência em informação com os elementos crítico, autocrítico e volitivo, que nos permitem pensá-la para além de seu caráter instrumental, limitado à técnica e calcado em uma noção acrítica e abstrata de necessidade.

A noção de gosto, tanto em sua etimologia quanto no uso ordinário do termo,

carrega uma reveladora e problemática aproximação entre as noções de sabor e saber, isto é, entre a valoração sensível e intelectual de seja o que for, da comida à música, da escolha do mobiliário ao voto, incluindo a amizade e o amor. De Montesquieu e Voltaire a Agamben, passando por Hume, Rousseau, Kant, Hegel, Nietzsche e Bourdieu, muitos pensadores dentre os mais sérios deram-se conta e problematizaram essa aproximação, direta ou indiretamente (SCHNEIDER, 2015). Exploramos aqui a hipótese de que a busca, a seleção, a avaliação e o uso da informação igualmente envolvem sensibilidade e razão, desejo e conhecimento. Envolvem, portanto, o gosto. Mas só se pode gostar ou não do que se conhece, assim como só se conhece efetivamente quando a informação é incorporada ao nosso pensamento, de modo a afetá-lo. O gosto, como vimos, é a necessidade e o desejo socialmente mediados. Cada mediação atualiza a universalidade do processo, na particularidade ou singularidade do contexto sócio histórico no qual se dá. E assim como o alimento informa o corpo (tanto numa das acepções originais do termo, no sentido de dar forma, quanto no entendimento de ação que opera alguma alteração em um sistema dinâmico), a informação alimenta o pensamento. Degustar crítica e reflexivamente informações é apreciá-las, rejeitá-las, depurá-las. Os sabores dos saberes e os saberes dos sabores informacionais compõem nosso conhecimento, nossas escolhas e nosso desejo de saber mais e melhor, ou sua ausência relativa, o que vai depender da qualidade da informação recebida e, por assim dizer, de nossa capacidade ou competência em digerir-la, processá-la. De todo modo, quanto mais gostarmos da ideia de sermos competentes em informação, mais motivados estaremos para sê-lo.

Em termos menos abstratos, fomentar esse gosto requer a necessidade de se “entender a complexidade do processo [...] infocomunicacional, para além da imagem reduzida de transmissão de conhecimento”, o que envolve “a compreensão do momento da recepção como momento de (co)produção de sentido” (ROMANELLI; SCHNEIDER, 2014, p. 30). Por isso, o contexto político, social e cultural do receptor ou usuário da informação também precisa ser conhecido, a fim de que a informação relevante ou qualificada lhe pareça palatável

(essa ideia nos remete à pedagogia dialógica de Paulo Freire, conforme veremos adiante).

Romanelli e Schneider (2014) destacam ainda a importância da paixão e da liberdade na recepção do conhecimento como uma questão central. A formação da competência em informação deve levar em conta, assim, uma ação pedagógica, cuja:

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

O desafio de despertar no outro o gosto pelo conhecimento ou pela informação qualificada não pode ser adequadamente enfrentado se ignoramos as dificuldades suscitadas por uma sociedade dividida em classes, que não possuem acesso igual ao capital cultural e escolar. Além dos entraves econômicos e sociais, enfrenta-se ainda a dissociação entre conhecimento e prazer, que aparecem nas sociedades contemporâneas como antagonicos, por conta da tradição autoritária – ainda que “liberal”, na aparência – da educação formal, que apenas valoriza o saber em sua variante positiva, instrumental e acrítica, “como qualificação profissional para o mercado”, isto é, como preparação para a subordinação do trabalho ao capital:

Temos então, no conjunto, além de uma apropriação socialmente desigual dos objetos de conhecimento e prazer, a reprodução da cisão entre sabor e saber, e ainda uma desqualificação das formas de prazer desvinculadas do consumo, bem como das variantes não instrumentais do conhecimento. O prazer é, assim, banido para a esfera do “tempo livre” – fora do ensino e fora do trabalho, que, portanto, não são livres – do qual se ocupam as ITCs², como

um agente ou aparelho classificador, legislador, (auto) legitimador, indutor (SCHNEIDER, 2015, p.301).

4 O SENSO CRÍTICO DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

O exercício do senso crítico no trato com a informação é uma das características primordiais que sustentam o conceito de competência em informação. Documentos da International Federation of Library Associations and Institutions - IFLA como a *Declaração de Alexandria sobre competência informacional e aprendizado ao longo da vida*, de 2005, as *Recomendações da IFLA sobre a Literacia Informacional e Mediática*, de 2011, e a *Moscow Declaration on Media and Information Literacy*, de 2012, ao abordarem as características da competência em informação, destacam, além do caráter ativo da busca e a eficiência do acesso, o componente crítico da avaliação e a postura ética na utilização da informação. Na declaração de Alexandria, a competência em informação é descrita como algo que “vai além das tecnologias atuais para abranger o aprendizado, o pensamento crítico e as habilidades interpretativas” (apud BEZERRA, 2015, p.5).

Em artigo recentemente publicado na revista *Communications in Information Literacy*, Eamon Tewel revisa a literatura publicada em língua inglesa nos últimos dez anos sobre a chamada “critical information literacy”, e destaca que o uso da expressão, a partir de um questionamento de certas premissas contidas na antiga definição da ACRL, procura descobrir “de que maneira os bibliotecários podem incentivar os alunos a se envolver com e agir sobre as estruturas de poder que sustentam a produção e divulgação de informação” (TEWELL, 2015, p. 25. *Tradução nossa*). No Brasil, o uso das expressões “competência crítica informacional” (VITORINO; PIANTOLA, 2009) e “competência crítica em informação” (BEZERRA, 2015) revela uma preocupação em destacar a importância da “reflexão crítica sobre a natureza da informação em si, sua infraestrutura técnica, e o seu contexto e impacto social, cultural e mesmo filosófico” (VITORINO; PIANTOLA, 2009, p.138). Ao considerar os condicionantes ético-políticos e econômicos que atuam no regime de informação vigente, o pensamento crítico, dotado

2 ITCs – não confundir com TICs (tecnologias de informação e comunicação) – é uma abreviação de *infotelecomunicações*, conceito cunhado por Dênis de Moraes para designar a convergência tecnológica e empresarial em curso entre empresas de informática, telecomunicações e indústrias culturais.

de inspiração sociológica, permite destacar os diferentes papéis dos agentes na estrutura social, as assimetrias na acumulação de capital cultural e as desigualdades presentes no acesso à informação.

O destaque para a importância da consciência crítica e do pensamento reflexivo é um dos mais marcantes traços da obra do educador brasileiro e mundialmente conhecido Paulo Freire. Não à toa, é à concepção pedagógica de Freire que pesquisadores norte-americanos como Elmborg (2006), Doherty (2007) e o citado Tewell (2015) recorrem para orientar os primeiros passos rumo à concepção de uma competência crítica em informação. Na obra "Educação como prática de liberdade", escrita na época da ditadura militar brasileira, Freire defende uma "ampla conscientização das massas brasileiras, através de uma educação que as colocasse numa postura de auto-reflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço" (FREIRE, 1967, p.36). Para o autor, a elevação do pensamento das massas, a politização e conscientização resultariam na inserção na história como autores, e não expectadores oprimidos pelas forças hegemônicas "[...] que domesticam e endemoniadamente se 'apoderam' das camadas mais ingênuas da sociedade [...]. Expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora e por isto respeitadora do homem como pessoa" (FREIRE, 1967, p.36-37).

Segundo Freire, a esfera humana guarda conotações de pluralidade, criticidade, temporalidade, transitividade e transcendência. É plural na medida que se relaciona com o outro e com o mundo de maneira diversa e adaptável. É naturalmente crítica, pela "captação que faz dos dados objetivos de sua realidade, como dos laços que prendem um dado a outro, ou um fato a outro" e, por isso, "[...] reflexiva e não reflexa, como seria na esfera dos contatos" (FREIRE, 1967, p.40). É conscientemente temporal porque o homem tem consciência da dimensão de tempo e de sua historicidade. Não obstante, quando o indivíduo amplia seu poder de captação e de resposta às sugestões e questões do seu entorno, aumentando o seu poder de diálogo não só com outros homens, mas com o seu mundo, ele se expande para além da simples esfera vital. Essa condição dialógica remete o homem a uma relação ativa com sua vida, com a informação e com o conhecimento. A transitividade crítica,

nos termos de Freire, é aquela que é alcançada com um processo educacional dialógico e ativo, voltado para a responsabilidade social e política. Essa transitividade se caracteriza:

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

Freire evoca a necessidade de uma teoria viva "[...] que implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente" (FREIRE, 1967, p.93). Essa teoria deve estar atrelada a uma educação ativa e vinculada à vida e à realidade, na qual "o educando ganhe a experiência do fazer", sendo possível assim desenvolver no indivíduo "a criticidade de sua consciência, indispensável à nossa democratização" (FREIRE, p.95). Nesse sentido, o autor propõe como solução à alienação massificante uma educação crítica e criticizadora. Uma "reforma que atingisse a própria organização e o próprio trabalho educacional em outras instituições ultrapassando os limites mesmos das estritamente pedagógicas"; em outras palavras, "uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política" (FREIRE, p.88).

Para que o indivíduo desenvolva uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço, tornando-se mais consciente e atuante, são necessárias a motivação e a capacitação técnica e intelectual para a constante pesquisa por informação qualificada, em lugar da mera replicação e repetição de informações desconectadas da sua realidade, falaciosas ou irrelevantes. Quando o indivíduo efetivamente se apropria da informação qualificada, ela lhe desperta o gosto e o apetite por mais informação qualificada.

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

Essa distinção entre homem-objeto e homem-sujeito nos remete não apenas a Marx, mas também a Kant, para quem a vontade de agir conforme a razão, ao alcance de todo homem, seria o maior dos valores morais, de modo que o rebaixamento de um sujeito racional à condição de instrumento é moralmente indefensável, em termos categóricos (SCHNEIDER, 2015, p.216) Eis aí a contradição central do projeto iluminista liberal: basear a igualdade formal e universal dos direitos humanos na desigualdade concreta entre, de um lado, proprietários – inclusive da informação estratégica e dos meios de produção e circulação de informação em geral –, planejadores e beneficiários do planejamento e, de outro, executores alienados da propriedade – inclusive da informação qualificada e estratégica e dos meios de produzi-la e fazê-la circular –, do planejamento e dos frutos de sua própria produção. Para Adorno e Horkheimer, a missão precípua da indústria cultural era mesmo minar, pela diversão, a emergência da racionalidade e do senso crítico nas massas. Mas prazer, racionalidade e senso crítico não precisam ser antagônicos. E não é a natureza imutável das coisas que faz com que pareçam, em geral, antagônicos, mas a necessidade de sociedades de classes dividirem os seres humanos – todos intelectuais, pois possuem intelecto – em intelectuais profissionais e em servidores instrumentais.

5 CONCLUSÃO

Embora Freire tenha escrito em outro contexto, sua proposta pedagógica permanece importante para a reflexão atual em torno da competência crítica em informação. Ao subscrevermos o pensamento de Freire, reiteramos a necessidade de um processo educacional, dentro e

fora da escola, por todos os meios possíveis, que propicie e estimule o pensar mediante a capacidade de reflexão. Quando a competência crítica em informação é um processo em andamento, o conhecimento do indivíduo se constrói de uma maneira também crítica e conseqüentemente mais embasada. Tal construção não deve ser massificadora, mas construtiva e dialógica, a fim de proporcionar um crescimento progressivo e multiplicador do conhecimento nos indivíduos que optem pela pesquisa “[...] ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida” (FREIRE, 1967, p.93).

Quando destacamos, no presente artigo, a importância do gosto informacional para a apreensão e construção do conhecimento, novamente concordamos com o projeto pedagógico de Freire, que almeja formar cidadãos que pesquisem com vitalidade e não simplesmente recebam a informação de maneira inerte, sem verificá-la ou transformá-la em novas informações.

Competência crítica em informação, nesse recorte, requer que se situe as próprias necessidades ou gostos informacionais de uns e outros no quadro maior dos interesses vitais de uns e outros, tensionados em um conflito em última instância de vida ou morte, camuflado por um regime informacional hegemônico que obscurece a própria compreensão do conflito e dos interesses envolvidos. Esse obscurecimento alimenta a ideologia dominante, conjunto de discursos legitimadores do *status quo*, que tem na incompetência em informação das majorias seu principal sustentáculo. Nesse sentido, quando pensamos em competência crítica em informação pensamos em uma sociedade mais independente, mais participativa, que não seja objeto de outras sociedades nem de uma ínfima parte de si mesma.

Parafraseando Hegel, para quem “o conceito abstrato da ideia de vontade é, de maneira geral, a vontade livre que quer a vontade livre” (2010, p. 71), a competência em informação é, numa formulação mais geral, a competência em informação que quer a competência em informação. É o pensamento reflexivo e crítico, que se sabe e se saboreia, isto é, que gosta de si mesmo enquanto vontade livre de conhecer e de se conhecer e, precisamente por isso, quer ser melhor do que é, pois se sabe e se saboreia enquanto efetivamente capaz de vir a sê-lo. Para tanto, precisa alimentar-se bem. A informação é o alimento.

Artigo recebido em 20/10/2016 e aceito para publicação em 30/01/2017

REFLEXIVE THINKING AND INFORMATIONAL TASTE: dispositions for a critical information literacy

ABSTRACT *The magnitude of current information in contemporary society makes it increasingly urgent to acquire tools necessary for absorption, evaluation and use of this information by individuals. In this article, we argue that this path passes through reflective thinking and informational taste, provisions presented as essential contributions to the development of a critical information literacy. Therefore, we will use not only the research of information scientists about the critical aspects of information literacy, but also Paulo Freire's educational proposal for the development of critical thinking, as well as some notes of philosophers and other thinkers who have written about the taste for knowledge.*

Keywords: *Information literacy. Critical information literacy. Reflexive thinking. Taste. Paulo Freire.*

REFERÊNCIAS

- BEZERRA, A. C. Vigilância e filtragem de conteúdo nas redes digitais: desafios para a competência crítica em informação. In: **Anais... DO 16º ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**, 2015. João Pessoa: ANCIB, 2015 Disponível em: <http://www.ufpb.br/evento/liti/ocs/index.php/enancib2015/enancib2015/paper/viewFile/2716/1034> Acesso em 05/10/2016
- BOTTÉRO, J. A escrita e a formação da inteligência na Mesopotâmia antiga. In:
- BOTTÉRO, J.; MORRISON, K. **Cultura, Pensamento e Escrita**. São Paulo: Ática, p.9-46, 1995.
- DEWEY, J. **Como pensamos**. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. São Paulo: Ed. Nacional, 1959. 3ª. ed.
- DOHERTY, J. No shhing: Giving voice to the silenced: An essay in support of critical information literacy. **Library Philosophy and Practice**. Nebraska, p. 1-8, Junho de 2007
- ELMBORG, J. Critical information literacy: Implications for instructional practice. **The Journal of Academic Librarianship**, 32(2), 192-199, Mar. de 2006.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra. 1967.
- GASQUE, K. C. G. D. Arcabouço conceitual do letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 39, n. 3, p.83-92, set./dez. 2010.
- _____. Pesquisas na pós-graduação: o uso do pensamento reflexivo no letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 40 n. 1, p.22-37, jan./abr., 2011
- _____. **Letramento informacional: pesquisa, reflexão e aprendizagem**. Brasília: Faculdade de Ciência da Informação: Universidade de Brasília, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13025/1/LIVRO_Letramento_Informacional.pdf>. Acesso em 05/10/2016
- HEGEL, G.W.F. **Filosofia do Direito**. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2010.
- LE COADIC, Y. F. **A ciência da Informação**. Tradução de Maria Yêda F. S. de Filgueiras Gomes. Brasília, DF: Briquet de Lemos/Livros, 1996.
- SCHNEIDER, M. **A Dialética do Gosto: informação, música e política**. Rio de Janeiro: Circuito / Faperj, 2015.
- ROMANELLI, R. A.; SCHNEIDER, M. Ciência, interesse e linguagem: alguns desafios da divulgação científica. In: TAVARES, D.;

REZENDE, R. (Org.). **Mídias & divulgação científica** – desafios e experimentações em meio à popularização da ciência. Rio de Janeiro: Ciências e Cognição, 2014. p. 33-51.

SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia e relações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEWELL, E. A decade of critical information literacy. **Communications in information literacy**. Vol. 9, issue 1, pp. 24-43, 2015.