



ANDRÉA DOYLE

Competências em informação, mídias e tecnologias digitais
e a desconstrução de estereótipos de gênero: práticas de
ensino críticas

Tese de doutorado
Março de 2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ
ESCOLA DE COMUNICAÇÃO - ECO
INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IBICT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO - PPGCI

ANDRÉA DOYLE

COMPETÊNCIAS EM INFORMAÇÃO, MÍDIAS E TECNOLOGIAS
DIGITAIS E A DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO:
PRÁTICAS DE ENSINO CRÍTICAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação (PPGCI), convênio entre o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e a Universidade Federal do Rio de Janeiro/Escola de Comunicação, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Ciência da Informação.

Orientadora: Profa. Dra. Gilda Olinto

Rio de Janeiro

2021

CIP - Catalogação na Publicação

DD754c Doyle, Andréa
Competências em informação, mídias e tecnologias digitais e a desconstrução de estereótipos de gênero: práticas de ensino críticas / Andréa Doyle. -- Rio de Janeiro, 2021.
218 f.

Orientador: Gilda Olinto.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola da Comunicação, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, 2021.

1. Competência crítica em informação. 2. Estereótipo de gênero. 3. Pedagogia crítica. 4. Feminismo. 5. Alfabetização Midiática e Informacional. I. Olinto, Gilda, orient. II. Título.

ANDRÉA DOYLE LOUZADA DE MATTOS DODEBEI AYMONIN

COMPETÊNCIAS EM INFORMAÇÃO, MÍDIAS E TECNOLOGIAS
DIGITAIS E A DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO:
PRÁTICAS DE ENSINO CRÍTICAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação (PPGCI), convênio entre o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e a Universidade Federal do Rio de Janeiro/Escola de Comunicação, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Ciência da Informação

Rio de Janeiro, 12 de Março de 2021

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Gilda Olinto de Oliveira – Orientadora
PPGCI

Prof^a. Dr^a. – Examinadora Externa
Marianna Zattar Barra Ribeiro - FAAC/UFRJ

Prof^a. Dr^a. – Examinadora Externa
Gisele Rocha Côrtes - UFPB

Prof^a. Dr^a. – Examinadora Interna
Jaqueline Leta - PPGCI

Prof^a. Dr^a. – Examinadora Interna
Rosali Fernandez de Souza - PPGCI

Prof. Dr. – Suplente Interno Gustavo Henrique de Araújo Freire - PPGCI

Profa. Dra. – Suplente Externa Nysia Oliveira de Sá - FAAC/UFRJ

Dedico este trabalho a todas as mulheres.
Ricas, pobres, brancas, pretas, amarelas,
indígenas, misturadas, jovens, velhas, da
cidade, do campo. Da paz, da luta, da
conciliação. Oprimidas e silenciadas,
resistentes e guerreiras.

À minha avó, Rachel, *in memoriam*, que, sendo uma matriarca generosa e acolhedora, me preencheu com um amor incondicional que me constitui e me move. Pelas falas, gestos ou receitas, todos os dias lembramos de você com saudade.

À minha mãe, Vera, que me incentivou, me acolheu e me cuidou durante toda a vida, mas em especial nesses últimos meses de tese. Sua postura e seu trabalho são exemplos e me sinto honrada de ser a segunda geração de doutoras da família.

À minha filha, Carmen, a alegria maior que eu já tive, que me faz querer sempre melhorar para dar o exemplo. Espero consolidar sua educação, esperando que seja uma pessoa comprometida com a construção de um mundo mais justo.

À minha irmã, Lilian, pela parceria de quatro décadas de trocas criativas e suporte afetivo. Ao meu cunhado, Luciano, pelas conversas e pelos *Whiskey Sours*. À minha tetuda, Nelly, pelo exemplo de resiliência, pelo apoio e passeios no JB. À prima Flavinha e primo Leandro pelo carinho e pela contínua motivação.

À minha orientadora, Gilda Olinto, que aceitou o desafio de me guiar, pela paciência, pelas broncas e pelo carinho. Agradeço demais a oportunidade de trabalhar com uma pesquisadora tão experiente e pioneira. O percurso do doutorado foi tortuoso para mim e sem a sua participação, eu não teria conseguido. Com ela, chegamos e é uma honra ser mais uma pesquisadora de gênero na CI.

À Leyde Klebia, eterna marida, mentora acadêmica e companheira de tudo, na alegria e na tristeza, por cada momento de carinho, conselhos e gargalhadas;

Aos Cinemaronistas, Iara, André, Jobson e Leyde (e depois Edilson, e cadê Laelson?), pela amizade verdadeira daquelas que esquentam a alma e pelo companheirismo intelectual, daqueles que desatam os nós da cabeça;

À Anna Brisola, amiga-irmã e co-autora pra vida. Para debater as teorias ou tomar banho de cachoeira, descobrir novas autoras e fumar charuto. Com Nath Romeiro, o que construímos no doutorado nos uniu e fortaleceu. Agradeço muito às mulheres maravilhosas da CI, Carla, Fran, Ana Maria e Márcia, um time de futuras doutoras que promete revolucionar nosso campo com sororidade, garra e inspiração.

À Cota, Romi e Cecel, por atravessarem a barreira da amizade para a família, mostrando que amor é amor. Aos amigos de Aquarius, Sid, Kenya e Manco pelos momentos de felicidade simples, de descontração genuína e alopradas.

À trinca Dani e Caribé, pelos papos e pelos futuros projetos que um dia, quem sabe, vão sair. À turma da Cultura do Algoritmo, pelas trocas sobre as quantidades gigantescas de dados.

Ao grupo de Goianistas, pela experiência de participar de um processo sendo amigues/concorrentes, a Eri e Ícaro pela recepção e a todes pelos momentos mágicos de cachoeira, espetinhos e cafés de adulto.

Às colegas e aos colegas da Rede de Competência em Informação do Rio de Janeiro (Rede ColInfo), pela horizontalidade, escuta e colaboração na condução dos projetos e pelo esforço contínuo de promoção da competência em informação. Às colegas e aos colegas do grupo de pesquisa Gênero, C&T e Sociedade pelo compartilhamento e pelos incentivos nos estudos de gênero.

À Djuli que me convidou para co-orientar meu primeiro TCC e à Camilinha, minha primeira orientanda, desejando que consigamos finalizar com sucesso.

Às amigas e aos amigos da icônica turma de 2015, Tati, Nádia, Pri, Dayo, Bruna, Bianca, Larriza, Thayron, Eri, Ilaydi, Ana Patrícia, Patrícia por tudo.

Às minhas pessoas da infância, Dani, Duda, Ana Paula, Braz e Nina e suas proles, por fazerem parte de mim mesmo de longe; aos sobrinhos Mig e Guizo pelas tardes divertidas; ao Gu pelos debates políticos; Regina, Alain e Alice pelas conversas gostosas; a Paulo Alexandre pelo túnel do tempo; ao Dengo; à Didier, Marine et Noé, aux Jeudipotes pour les aventures de fac et à Marc, mari de porcelaine.

Às companheiras e companheiros do Little Sci-Fi pelos debates, mobilizações e indignações. Vocês me mantêm sã com suas insanidades.

À minha rede tuiteira, fonte de notícias gerais, científicas e cultura memética.

Às professoras Gisele Rocha, Marianna Zattar, Rosali Fernandez e Jacqueline Leta, por fazerem parte das bancas de avaliação além das inestimáveis contribuições na qualificação, que ajudaram a produzir esta tese.

Às professoras e aos professores, às funcionárias e aos funcionários, à representação discente e à coordenação do PPGCI IBICT/UFRJ, agradeço pelos ensinamentos, trocas e por manter o programa vivo apesar de tantas dificuldades.

À Capes, pela bolsa de estudos, sem a qual eu não teria nem começado o doutorado. O fomento à pós-graduação é a base da ciência, fundamental para o bem-viver da sociedade, como se vê nesse período de negacionismo e pandemia.

Por fim, agradeço a todas, todos e todes que se relacionaram comigo nas aulas, nas redes sociais e nas palestras. Toda oportunidade de apresentar a pesquisa e ouvir comentários me desafiou e me fez chegar até aqui. Grata!

*Não precisa ser Amélia pra ser de verdade
Cê tem a liberdade pra ser quem você quiser
Seja preta, indígena, trans, nordestina
Não se nasce feminina, torna-se mulher
Bia Ferreira (2018)*

RESUMO

Duas ideias ganham força na década de 1970: que a informação, entendida como elemento intersubjetivo contextual, é um recurso estratégico que, ensinado, prepara indivíduos para atuar na sociedade contemporânea; e que a discriminação de gênero, também socialmente construída, além de injusta com as mulheres, é prejudicial a toda a sociedade, devendo ser combatida. A justaposição desses fenômenos sugere uma relação entre o ensino de competências em informação e uma busca por equidade de gênero. O objetivo desta pesquisa foi mapear e analisar a literatura sobre o ensino competências em informação, mídias e tecnologias digitais a partir de uma postura crítica e destacar de que forma essas competências podem subsidiar propostas de desconstrução de estereótipos de gênero. Mobilizou-se, inicialmente, literatura sobre competências em informação, em mídias e em tecnologias digitais com destaque para os movimentos críticos desses campos, além de conceitos transversais como o de literacia, transliteracias, Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) e habilidades do século XXI. Em seguida, apresentou-se literatura sobre estereótipos de gênero e os prejuízos que eles causam (negação, invisibilização, objetificação, violência simbólica e física), seguida de discussão com teorias feministas, como as de Donna Haraway, Djamila Ribeiro e Grada Kilomba e com a pedagogia crítica de Paulo Freire e bell hooks, finalizada com uma análise do método interdisciplinar de conceituação de Vera Dodebei. Como recursos metodológicos para a seleção e análise da literatura, utilizaram-se o Mapeamento Sistemático de Literatura (MSL) e a análise de conteúdo de Laurence Bardin. O MSL resultou em uma seleção de 65 práticas críticas de ensino de AMI que revela que há práticas em todos os continentes, com uma variedade enorme de formatos, de teorias e temas sociais, podendo subsidiar uma ampla gama de novas iniciativas. Desse corpus, extraiu-se 23 trabalhos que também tratam de gênero e estereótipos. Criou-se seis (6) categorias, pautadas nos feminismos e na AMI, para sua análise: ponto de vista, autocritica, colaboração, desconstrução, empoderamento e bem viver. Os resultados indicam que práticas de ensino críticas que podem subsidiar a desconstrução de estereótipos apresentam uma ou algumas das seguintes características: a pessoa se percebe como sujeito, no seu corpo, com seus contextos (ponto de vista); se questiona sobre seus modos de pensar e agir (autocrítica); amplia seu olhar, compartilhando e aprendendo com outras pessoas (colaboração); ela identifica a reprodução de poder das visões que se sobrepõem a outras e busca contranarrativas (desconstrução); ao entender que sua desvalorização é intencional, reconhece seu valor e se fortalece (Empoderamento) e se junta a pessoas que lutam continuamente pela justiça social e buscam uma vida melhor (bem viver). Conclui-se que para desconstruir estereótipos de gênero por meio do ensino de competências em informação, mídias e tecnologias digitais são necessárias atividades de leitura, de reflexão crítica, de análise de estereótipos e de produção de contranarrativas, a partir de processos colaborativos de luta contínua por justiça social e felicidade. Espera-se inspirar uma abordagem mais crítica e mais feminista em diversas práticas em prol do bem viver entre pessoas e com a natureza.

Palavras-chave: Competência crítica em informação. Estereótipo de gênero. Pedagogia crítica. Feminismo. Alfabetização Midiática e Informacional.

ABSTRACT

From the mid 70's on, two ideas gained strength, in parallel: that information, understood as a contextual intersubjective element, is a strategic resource that, if taught, would prepare people to act in contemporary society; and that gender discrimination, also socially constructed, is harmful to women in particular, and to society in general and must be fought. The juxtaposition of these phenomena suggests a relation between information, media and digital literacies and the search for gender equality. The objective of this research is, then, to map and analyze the literature on how to teach information, media and digital literacy from a critical standpoint, and highlight in which ways they can promote the deconstruction of gender stereotypes. Initially, literature on information, media and digital literacies was mobilized, with emphasis on critical movements within these fields, as well as transversal concepts of literacy, transliteracies, media and information literacy (MIL) and 21st century skills. Then literature on gender stereotypes and the damage they cause (denial, invisibility, objectification, symbolic and physical violence) was presented and followed by a discussion with the feminist theories by, among others, Donna Haraway, Djamila Ribeiro and Grada Kilomba and the critical pedagogy of Paulo Freire and bell hooks, finalized by an analysis of Vera Dodebei's interdisciplinary method for concept design. Systematic Literature Mapping (SLM) and content analysis by Laurence Bardin were adopted as methodological resources to select and analyse literature. The SLM resulted in a selection of 65 critical MIL teaching practices that reveals that there are practices on all continents, with a great variety of formats, theories and social themes, which can scaffold a wide range of new initiatives. From this corpus, 23 works were extracted, which also discuss gender and stereotypes. Six (6) categories, based on feminisms and MIL, were created for qualitative analysis: point of view, self-criticism, collaboration, deconstruction, empowerment and living well. The results indicate that critical teaching practices that can support the deconstruction of gender stereotypes involve one or some of the following characteristics: people start acknowledging themselves as a subjects, in their body, with their contexts (point of view); question their ways of thinking and acting (self-criticism); broaden their views, sharing and learning with other people (collaboration); identify the power reproduction of visions that dominate with others and seeks counter-narratives (deconstruction); when they understand their devaluation is intentional, they recognize their value and feel strengthened (empowerment); and join other people who continuously fight for social justice and seek a better life (living well). It is concluded that in order to deconstruct gender stereotypes through the teaching of information, media and digital literacies, it is necessary to promote activities of reading, critical reflection, analysis of stereotypes and production of counter-narratives, based on collaborative processes of continuous struggle for social justice and happiness. We hope to inspire a more critical and more feminist approach to life for the sake of living well among people and with nature.

Keywords: Critical information literacy. Media Literacy. Gender Stereotype. Critical Pedagogy. Feminism. Media and Information Literacy.

RÉSUMÉ

Deux idées se sont renforcées dans les années 1970: que l'information, vue comme un élément intersubjectif contextuel, est une ressource stratégique qui prépare les individus pour la société contemporaine; et que la discrimination fondée sur le genre, une autre construction sociale, en plus d'être injuste avec les femmes, est nuisible à toute la société, devant être combattue. La juxtaposition de ces phénomènes suggère une relation entre la maîtrise de l'information et l'équité de genre. L'objectif de cette recherche est de cartographier la littérature sur l'enseignement de la maîtrise de l'information, des médias et du numérique, en partant d'un point de vue critique et de mettre en évidence comment ses compétences peuvent aider à la déconstruction des stéréotypes de genre. Dans un premier moment, la littérature sur l'éducation à l'information, aux médias et aux outils numériques a été mobilisée, en mettant l'accent sur les mouvements critiques, ainsi que sur les concepts transversaux de littéracie, de translittératies, d'éducation aux médias et à l'information (EMI) et les compétences du 21^e siècle. Ensuite, une littérature sur les stéréotypes de genre et les dommages qu'ils causent (déni, invisibilité, objectivation, violence symbolique et physique) a été présentée, suivie d'une discussion avec les théories féministes comme celles de Donna Haraway, Djamila Ribeiro et Grada Kilomba, la pédagogie critique de Paulo Freire et bell hooks et finalisée par une analyse de la méthode interdisciplinaire de définition conceptuelle de Vera Dodebei. La carte systématique de la littérature (CSL) et l'analyse du contenu de Laurence Bardin ont été adoptées comme méthodologies de sélection et analyse. La CSL a abouti à 65 pratiques pédagogiques critiques d'EMI qui révèlent qu'il existe des pratiques sur tous les continents, avec une grande variété de formats, de théories et de thèmes sociaux, qui peuvent subventionner un éventail de nouvelles initiatives. De ce corpus, 23 œuvres discutant genre et stéréotypes ont été extraites. Ensuite, six (6) catégories ont été créées, basées sur les féminismes et l'EMI, pour l'analyse qualitative: point de vue, autocritique, collaboration, déconstruction, autonomisation et bien vivre. Les résultats indiquent que les pratiques pédagogiques critiques qui peuvent soutenir la déconstruction des stéréotypes impliquent une ou certaines des caractéristiques suivantes: la personne se perçoit comme sujet, dans son corps, avec ses contextes (point de vue); elle questionne ses manières de penser et d'agir (autocritique); elle élargit son point de vue, en partageant et apprenant avec d'autres personnes (collaboration); elle identifie la reproduction de pouvoir qui privilégie certaines visions par rapport à d'autres et recherche des contre-récits (déconstruction); elle comprend que sa dévaluation est intentionnelle, elle reconnaît sa valeur et sa puissance (autonomisation); et se joint à des personnes qui se battent continuellement pour la justice sociale et cherchent une vie meilleure (bien vivre). La conclusion est que pour déconstruire les stéréotypes de genre par l'éducation aux médias, à l'information et aux outils numériques sont nécessaires des activités de lecture, de réflexion critique, d'analyse des stéréotypes et de production de contre-récits, à partir de processus collaboratifs de lutte continue pour justice sociale et bonheur. On espère inspirer un mode de vie plus critique et féministe dirigé au bien de vivre parmi les gens et avec la nature.

Mots-clefs: Maîtrise de l'Information critique. Stéréotype de genre. Pédagogie critique. Féminisme. Éducation aux Médias et à l'Information.

LISTA DE ABREVIATURAS DE SIGLAS

AASL	<i>National Research Council e European Commission</i>
ACRL	<i>Association of College & Research Libraries</i>
ALA	<i>American Library Association</i>
AMI	Alfabetização Midiática e Informacional
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
BRAPCI	Base de dados de Periódicos em Ciência da Informação
CBBD	Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação
CCI	Competência crítica em informação
CGI	Comitê Gestor da Internet
CI	Ciência da Informação
CLÉMI	<i>Centre pour l'Éducation aux Médias et à l'Information</i>
ColInfo	Competência em Informação
EAD	Educação à Distância
EMI	<i>Education aux Médias et à l'Information</i>
Enancib	Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação
EUA	Estados Unidos da América
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFRO	Instituto Federal de Rondônia
IoT	Internet das coisas
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queers, Intersexos, Assexuais e outros grupos
MIL	<i>Media and Information Literacy</i>
MSL	Mapeamento sistemático de literatura
OCDE	Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PCIL	Presidential Committee on Information Literacy
PNE	Plano Nacional de Educação

PPGCI	Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação
REDMEC	Recursos Educacionais Digitais
RSL	Revisão sistemática de literatura
SCIELO	<i>The Scientific Electronic Library Online</i>
SIA	Semana de Integração Acadêmica
STEM	<i>Science Technology, Engeneering & Mathematics</i>
TC	Teoria Crítica
TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Nuvem de palavras-chave da literatura sobre Competência Crítica em Informação na BRAPCI em fevereiro de 2021	46
Figura 2 – Ecologia da AMI: noções de AMI.	64
Figura 3 – Compreensão de ‘crítica’	113
Figura 4 – Extensão de ‘crítica’	113
Figura 5 – Predicação conceitual de crítica feminista’ a partir de Dodebei.....	114
Figura 6 – Etapas de inclusão e exclusão de estudos no MSL a partir de levantamento em 4 bases de dados bibliográficas, 2019	127

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Artigos encontrados no Google Acadêmico no primeiro semestre de 2020 sobre estereótipos de gênero divididos por grandes áreas.....	82
Gráfico 2 – Práticas críticas de AMI organizadas por quantidade de participantes: Levantamento em 4 Bases de Dados bibliográficas, 2019.....	129
Gráfico 3 – Local de realização dos estudos AMI. Levantamento em 4 bases de dados bibliográficas, 2019.	130
Gráfico 4 –Estudos AMI segundo abordagem da competência crítica em informação. Levantamento em 4 bases de dados bibliográficas, 2019.	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Literatura sobre competência crítica em informação na BRAPCI em fevereiro de 2021.....	41
Quadro 2 – Comparação entre premissas da Media Literacy e da Information Literacy.	55
Quadro 3 – Artigos e capítulos de livros sobre estereótipos de gênero recuperados pelo Google Acadêmico no primeiro semestre de 2020.....	78
Quadro 4 – Quadro teórico-conceitual da ‘crítica’ a partir do olhar feminista.....	116
Quadro 5 – Trabalhos sobre práticas de ensino envolvendo gênero e estereótipos identificados através do MSL. Levantamento em 4 bases de dados bibliográficas, 2019.	136
Quadro 6 – Sistematização das categorias de análise das práticas críticas	144

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO, MÍDIA E TECNOLOGIA.....	28
2.1 A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO E SUA CRÍTICA	29
2.1.1 Competência crítica em informação	34
2.1.2 A competência crítica em informação no Brasil.....	38
2.1.3 Considerações sobre lócus e contextos	47
2.2 EDUCAÇÃO MIDIÁTICA, LETRAMENTO DIGITAL E CONVERGÊNCIAS	50
2.2.1 Educação Midiática (da Comunicação Social).....	52
2.2.2 Letramento Digital (da Computação)	56
2.2.3 Literacia (da Educação).....	60
2.2.4 Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) e outras convergências ...	62
2.3 MOVIMENTOS CRÍTICOS E AS LITERACIAS: O PESSOAL É POLÍTICO	70
3 O ESTEREÓTIPO DE GÊNERO E A CRÍTICA FEMINISTA	74
3.1 A ONIPRESENÇA DOS ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO E SUAS CONSEQUÊNCIAS	75
3.1.1 A ameaça do estereótipo de gênero	77
3.2 TEORIAS E PEDAGOGIAS FEMINISTAS.....	90
3.2.1 Teorias críticas feministas	91
3.2.2 Educação para a autonomia, emancipação e cidadania plena	103
3.3 O CONCEITO DE CRÍTICA FEMINISTA.....	111
4 PERCURSOS METODOLÓGICOS	118
5 PRÁTICAS DE ENSINO CRÍTICO DE AMI: UM MAPEAMENTO SISTEMÁTICO DA LITERATURA	123
5.1 A SELEÇÃO DO CORPUS DE TRABALHO	123
5.2 CARACTERÍSTICAS GERAIS DA LITERATURA	128
6 PRÁTICAS DE ENSINO DE AMI PARA A SUPERAÇÃO DE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO	135
6.1 PROJETOS DE AMI SOBRE ESTEREÓTIPOS E GÊNERO	135
6.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE CRÍTICAS E FEMINISTAS	141
6.3 COMO DESCONSTRUIR ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO?	146
6.3.1 Ponto de vista	146

6.3.2 Autocrítica	150
6.3.3 Colaboração	152
6.3.4 Desconstrução	156
6.3.5 Empoderamento.....	159
6.3.6 Bem viver.....	162
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
REFERÊNCIAS	175
APÊNDICES.....	194
APÊNDICE A – DETALHAMENTO DO MSL.....	194
APÊNDICE B – PLANILHA DE TRABALHO DO MSL	204

1 INTRODUÇÃO

Somos mulheres. A resistência. De um Brasil sem fascismo e sem horror.
Vamos à luta pra derrotar o ódio e pregar o amor¹.

Há quase cinquenta anos, Paul Zurkowsky (1974) escreveu um relatório que explicita o valor estratégico dos serviços de informação e conclamou seus compatriotas estadunidenses a educar sua mão-de-obra para consumir e utilizar esses recursos. O autor introduz a ideia de *information literacy* (competência em informação), ou seja, um conjunto de habilidades para se usar informações de forma produtiva.

No mesmo período, a Organização das Nações Unidas (ONU) promove o primeiro tratado internacional em prol da igualdade de direitos e condições de vida entre homens e mulheres, chamado de Convenção da Mulher (PIMENTEL, 1979). A equidade de gênero ainda é um desafio social dos mais complexos, sendo um dos objetivos globais de desenvolvimento de uma vida sustentável e humana (ONU, 2015).

A justaposição desses contextos nos sugere a ideia inicial desta pesquisa: se a competência em informação pode ser ensinada para o desenvolvimento de mercados de trabalho e de consumo, ela também deve poder ser usada para outros fins, como a promoção da equidade de gênero, por exemplo. Ranganathan (1931), quando formula suas cinco leis da biblioteca, dedica uma reflexão especial às mulheres. O autor indiano entende não só que é absurdo deixar metade da população do planeta sem acesso à informação, como também um desperdício econômico em termos de potencial de trabalho desse grupo. Os esforços para superação dessa desigualdade precisam incluir a competência em informação e o acesso às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs).

O presente trabalho segue uma tendência de estudos de informação e gênero que vêm ganhando cada vez mais destaque no Brasil. Antes dos anos 2000, a Base de Dados Referencial de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação (BRAPCI) lista 19 trabalhos a partir do descritor “gênero”. Hoje², já se recupera

¹ Hino #Elenão de 2018. Letra: Simone Soares e Flavia Simão. Em ritmo de Bella Ciao, canção símbolo da resistência italiana ao fascismo.

² Consulta feita no dia 26 de janeiro de 2021.

nesta base 487 trabalhos com essa temática na Ciência da Informação (CI), o que demonstra um imenso desenvolvimento e um crescente interesse por parte de pesquisadoras e pesquisadores.

Para pensarmos uma Ciência da Informação empenhada em promover a equidade de gênero, vamos atentar para os conceitos de gênero e de informação. O conceito de gênero vem rejeitar o determinismo biológico em torno das noções de feminino e masculino e sublinhar o caráter fundamentalmente social das distinções de sexo, de acordo com Joan Scott (1995). Ou seja, gênero é uma construção social que não se desprende do corpo sexuado, mas traz o debate para o campo social que é onde se constroem e se reproduzem as desigualdades, segundo Guacira Louro (1997).

Já o estereótipo de gênero é, para Maria D'Amorim (1997), o conjunto de ideias, de uma pessoa ou grupo social, sobre as características de homens e mulheres. Guacira Louro (1997) acrescenta que, mais do que as características dos gêneros, é o valor atribuído a elas que importa para a fabricação das desigualdades. O que discutiremos aqui é como o estereótipo da mulher como sexo frágil, do lar, passiva, emotiva, carinhosa, cuidadora etc. traz prejuízos concretos para as mulheres em quase todos os aspectos da vida social.

Essa noção de construção social também se aplica ao conceito de informação, visto que a presente pesquisa se reconhece dentro do paradigma social de Rafael Capurro (2003). Assim, a informação nem é vista como objetiva, sendo uma coisa que está dentro de um livro, por exemplo (paradigma físico), nem é subjetiva, sendo construída na mente de quem a processa (paradigma cognitivo). A Ciência da Informação contemporânea entende que a informação é construída socialmente, na intersubjetividade das atividades entre pessoas, registros de conhecimento e seus diversos contextos, explica Carlos Alberto Ávila do Araújo (2018).

Para completar essas definições iniciais, entendemos que estudos sobre a competência em informação (Colnfo) se preocupam em ensinar pessoas a lidar com sistemas de informação (buscas em catálogos, bases de dados e outros recursos de bibliotecas e outras unidades de informação) e a avaliar e selecionar aquelas referências que melhor atendem a suas necessidades informacionais. Pesquisadoras brasileiras, pioneiras na abordagem do tema, como Elisabeth

Dudziak (2003), Regina Belluzzo (2005), assim como Maria Helena Hatschbach e Gilda Olinto (2008) fazem estudos que trazem importantes contribuições como as ideias de aprender a aprender e o aprendizado ao longo da vida, fundamentais para o tema no campo da CI.

Em texto sobre os 20 anos da pesquisa sobre competência em informação (ColInfo) na pós-graduação brasileira, Gabriela Farias, Marta Leandro da Mata, Ana Paula Meneses Alves e Camila Araújo dos Santos (2021) analisam a produção de teses e dissertações sobre o tema à luz dos indicadores propostos por Belluzzo (2017). O presente trabalho se enquadra nos indicadores “Inclusão social”, “Cidadania e aprendizado ao longo da vida” e “Boas Práticas”, buscando contribuir para o desenvolvimento desses aspectos, ainda pouco explorados na CI nacional.

Com um olhar mais transversal, Beatrice Rosa (2016) faz um estudo mostrando a complementaridade dos campos da competência em informação, da educação midiática, do letramento digital e da educação. A partir de marcos normativos internacionais, a autora contribui para dar consistência ao conceito guarda-chuva Alfabetização Midiática e Informacional (AMI). Tal conceito é promovido pela Unesco como forma de agrupar e socializar os esforços dessas áreas (Ciência da Informação, Comunicação Social, Computação e Educação) que chamei de vizinhas e por vezes até de irmãs.

Na Comunicação Social, a ideia de *media literacy*, que em português chamamos, entre outras traduções, de Educação Midiática, surge internacionalmente na década de 1980 com a Declaração de Grünwald (UNESCO, 1982). Uma série de programas, institutos e congressos começam a ser desenvolvidos em diversos países e resultam em importantes trabalhos como o relatório de Patrícia Aufderheide (1993) e, mais tarde, as pesquisas sobre convergências entre mídias tradicionais e digitais de Sônia Livingstone (2004) e David Buckingham (2010).

O desenvolvimento da internet e dos computadores pessoais nos anos 90 do século passado faz surgir também a proposta de uma competência que, entre diversas nomenclaturas, chamamos de Letramento Digital. Paul Gilster (POOL, 1997) cunha o termo *digital literacy* entendendo que a capacidade de usar equipamentos digitais, junto com uma visão crítica de tais usos, seria fundamental para a participação na sociedade conectada.

É com o objetivo declarado de reunir esses fatos conjuntos de pesquisas em torno de seus elementos inter-relacionados e interdependentes, que a Unesco propõe, em 2010, um termo *Media and Information Literacy* (MIL) que “é essencial para empoderar pessoas com conhecimento crítico sobre as funções das mídias, os sistemas de informação e os conteúdos que oferecem” (UNESCO, 2010, p. 11).

O conceito composto de AMI inclui considerações de gênero, como na segunda das 5 leis da AMI (UNESCO, 2016, online) que diz, entre outras afirmações que “A AMI é para todos - homens e mulheres igualmente - e um elo para os direitos humanos”. Considerando sua elaboração recente, uma das críticas que fizemos à AMI (DOYLE, 2019) é sobre a falta de menção a pessoas não-binárias, agêneras ou outras identidades de gênero.

Na época da participação na Semana Global da AMI da Unesco na Lituânia e na Letônia em 2018, identificamos possibilidades de usos mais inclusivos da linguagem, especialmente em inglês, cujos adjetivos e plurais sem concordância de gênero facilitam muito a redação. Atualmente, temos buscado elaborar os nossos textos a partir do Manual para um Uso Não Sexista da Linguagem (FRANCO; CERVERA, 2007), em um esforço para o desenvolvimento de um pensamento antipatriarcal.

Voltando à competência em informação, núcleos de estudos dessas competências que se entendem como críticos reforçam a necessidade de se dar atenção aos elementos contextuais e aos sistemas de poder em torno da informação. Eles também voltam o olhar para os métodos e objetivos de uma educação direcionada para a emancipação social, em estudos como os de James Elmborg (2006), Eamon Tewell (2015), e no Brasil, Anna Brisola e Nathália Romeiro (2018). Como estudiosa alinhada com esses grupos, na minha visão, o que se convencionou chamar de competência crítica em informação (CCI) é, ao mesmo tempo, uma filosofia, uma prática e um objetivo constante de ensino/aprendizagem; um conjunto intersubjetivo de habilidades e disposições para lidar cotidianamente com a informação de forma autônoma e consciente em busca de uma sociedade mais justa.

As ideias de conscientização e autonomia da definição acima vêm da pedagogia crítica de Paulo Freire (1980, 1987, 1996), reconhecido pela grande maioria de autoras e autores dessa linha como o pilar da CCI. Sua proposta

pedagógica propõe que as pessoas sejam estimuladas a serem sujeitos da sua própria aprendizagem, para deixarem de ser tratadas como objetos, ou seja, cabeças vazias nas quais o conhecimento é depositado. bell hooks (2019a, 2020) segue, critica e completa essa proposta, trazendo para sua sala de aula debates sobre misoginia, racismo e outras fontes de abuso a partir da criação, em suas turmas, de comunidades de aprendizado pautadas na escuta, na empatia e no afeto.

Para circunscrever a ideia de prática de ensino feminista, usamos método interdisciplinar de construção conceitual desenvolvido por Vera Dodebei (1997, 2002). Reagrupamos três dimensões do que entendemos como crítica: ela pode estar na origem de uma prática e se constituir sob a forma de autocrítica, por exemplo; ela pode se apresentar como processo, aparecendo na escolha dos métodos de ensino; ou ela pode se localizar nas finalidades de uma proposta pedagógica e ter como objetivos a emancipação e autonomia das pessoas envolvidas.

A informação, da mesma forma que a educação, a ciência e a tecnologia não são neutras. Elas são produzidas por pessoas/grupos em contextos sociais específicos e refletem suas possibilidades, limitações e objetivos, tanto em sua constituição quanto no seu efeito, tornando-as obrigatoriamente circunstanciais, parciais e localizadas. Essas afirmações têm base em diversas teorias críticas, dentre as quais nos interessam especialmente as críticas feministas.

Tais teorias buscam mostrar, nos mais diversos campos de conhecimento, desde a Filosofia à Educação passando pelo Direito, Comunicação, Letras e Artes, que as tendências advindas dessas parcialidades têm um impacto profundo no modo como pensamos, sentimos e projetamos nossas ambições, ou seja, tanto no plano das ideias quanto nas condições cotidianas de vida das pessoas. Donna Haraway (1988), Grada Kilomba (2016), bell hooks (2000) e Djamila Ribeiro (2017) são exemplos de teóricas que, em seus respectivos campos do conhecimento, denunciam a premissa da neutralidade/objetividade como mecanismo de dominação patriarcal da sociedade/ciência/discurso.

O verbete sobre patriarcado, editado como parte da série sobre o feminismo (WIKIPEDIA, 2020a, online), diz que ele é um tipo de organização da social em que os homens têm o “poder primário e predominam em funções de liderança política,

autoridade moral, privilégio social e controle das propriedades. No domínio da família, o pai (ou figura paterna) mantém a autoridade sobre as mulheres e as crianças.” Ou seja, trata-se do tipo de sociedade em que o rei, o homem, o pai, o marido, o chefe, o irmão ocupam as posições decisórias da sociedade além de decidem sobre a vida das ‘suas’ mulheres. Dialogaremos sobre o patriarcado com Heleieth Saffiotti (2011) e com o feminismo comunitário de Julieta Paredes (2010, 2015) e Lorena Cabnal (2010) mostrando sua luta pelo fim desse sistema injusto e injustificável.

Na academia ou nos movimentos sociais, a exposição dos diversos níveis de opressão e violência, do silenciamento à piada, do menosprezo ao assassinato são fundamentais para que sejam desnaturalizados. Da mesma forma, o olhar, o ponto de vista e as reflexões que eles proporcionam a homens e mulheres nunca é o mesmo. A ideia de lugar de fala (RIBEIRO, 2017) vem justamente estabelecer o posicionamento social, histórico, cultural de quem está falando para que quem está lendo/ouvindo possa localizar esse saber (HARAWAY, 1988). Gosto de começar meus textos estabelecendo o meu lugar de modo a trazer à tona minhas parcialidades.

Venho de uma família branca de classe média-alta, da zona sul do Rio de Janeiro, com avós graduados e pais pós-graduados. Não só tive acesso a comida e esgoto desde a barriga, como também a uma casa confortável com uma biblioteca florida, uma família carinhosa e estímulo ao estudo nas melhores escolas e cursos. Sou trilingue, viajei bastante, fiz faculdade fora do país. Dentro da hierarquia dos privilégios, eu tenho quase todos. Ser mulher é a minha única fonte de opressão estrutural, com suas doses frequentes de interrupções, menosprezo e assédio.

Ter morado na Europa me ensinou o peso de viver na outridade (KILOMBA, 2016), de ser a pessoa diferente, aquela que não pertence de fato àquele lugar e que, portanto, não é a destinatária oficial daquelas oportunidades e daquele modo de vida. Junto com o feminismo, essa experiência reforçou minha solidariedade com a luta dos movimentos negros e LGBTQIA+³ e qualquer outro que garanta a toda e qualquer pessoa o direito de existir, se manter com dignidade, se expressar e

³ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais e travestis, Queer, Intersexuais, Assexuais e o + significa que essas categorias não são totais e que outras orientações e identidades como pansexuais, demissexuais e diversas outras existem. Mais informações: ROMERO, Rafael. O que significa cada letra da sigla LGBTQIA+.

atingir o seu pleno potencial humano. Uma vez que um mecanismo de silenciamento é percebido ou até desmontado, os outros tendem a ficar mais visíveis e incômodos.

Durante a escrita dessa tese, acompanhei um curso intitulado Pensadoras Negras Brasileiras⁴. As aulas ressaltam o tempo todo a importância da valorização da ancestralidade para nosso próprio fortalecimento e desenvolvimento. Trata-se de nos reconhecermos nas lutas das mulheres que vieram antes de nós, identificar suas conquistas e limitações e assumir a responsabilidade de continuá-las. Anielle Franco, irmã e fundadora do instituto Marielle Franco, pediu ao público, no início de sua aula, para se perguntar e responder: De onde eu venho? Onde estou e o que estou fazendo? Pra onde quero ir? Aproveito mais essa fundamental contribuição do pensamento de mulheres negras a esta tese para responder a todas essas perguntas com uma pessoa só: Vera Doyle Dodebei.

Vera é minha mãe. Eu espalhava papéis no chão, brincando de fazer tese quando ela produziu seu primeiro tesouro e defendeu o mestrado em 1979. Seus estudos, seu trabalho, seus modos de ver, compreender o mundo e educar me constituíram, me informaram, me trouxeram até aqui. Doyle é o sobrenome dela e de nossa ancestral irlandesa Mary, a bisavó da minha avó. É a força do matriarcado, a personalidade, a autonomia, a garra de criar as filhas praticamente sozinha, que compartilho com ela. Dodebei é a referência bibliográfica. O nome do meu pai que, ao invés de anulá-la, a estimulou a seguir os estudos. Com esse nome ela pôde se distinguir, se afirmar, encontrar sua singularidade. Tanto sua atuação como professora e orientadora generosa quanto sua produção acadêmica são importantes para os campos da Ciência da Informação e da Memória Social. Como mãe estimulou minha intelectualidade, como matriarca me acolheu e me fortaleceu e como pensadora enfrentou problemas, encontrou soluções e principalmente, abriu caminhos. É de onde eu venho, onde estou e pra onde eu desejo ir.

Desde a opção pelo doutoramento, minha ambição é seguir a carreira docente. Já no primeiro semestre fui fazer estágio de docência com Marianna Zattar no Curso de Biblioteconomia e Gestão de Unidades de Informação, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), disciplina Competência em

⁴ Para mais informações: MACHADO, Rita. Pensadoras Negras Brasileiras. **Rede Brasileira de Mulheres Filósofas**. S.l., 26 jun. 2020. Disponível em: <https://www.filosofas.org/post/pensadorasnegras> Acesso em: Ago. 2020.

Informação (6º período). Ao me acolher e me dar independência para me expressar sempre me guiando, e fazendo o mesmo com o corpo discente, ela mostrou como criar um ambiente de segurança e afeto para estudantes aprenderem e questionarem os pilares de sua futura profissão. Sua ideia de avaliação final em que grupos poderiam apresentar absolutamente qualquer projeto que quisessem foi tão bem-sucedida que eu sempre dei um jeito, em oportunidades futuras, de adaptá-la e aplicá-la de alguma forma.

No segundo semestre fui estagiária de Marcos Dantas no Curso de Comunicação Social (UFRJ) para a disciplina Sistemas e Tecnologias de Informação e Comunicação (2º período). Ele se reuniu comigo algumas vezes, me entregou todo o seu material de slides e leituras e me atendeu sempre que precisei, mas disse que eu poderia fazer como achasse melhor. Foi um desafio imenso e uma oportunidade única pela qual também sou muito grata. Implementei alguns métodos, reduzi o conteúdo para abrir espaço para mais debates e desenvolvi uma avaliação final inspirada na experiência anterior: uma simulação de congresso científico com resumos de artigos e mesas redondas. Tive sucessos e fracassos, mas no geral foi uma experiência muito rica e positiva.

Por fim, Leila Ribeiro me convidou para fazer uma intervenção nas suas turmas de Introdução à Ciência da Informação nos cursos de Biblioteconomia (1º período) e Museologia (2º período) na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNI-RIO). Ela me deu o espaço de duas semanas com cada turma para expor meus estudos e referências sobre competência crítica em informação e a possibilidade de escolher e conduzir a segunda avaliação. A proposta do congresso científico simulado foi ampliada. Uma primeira etapa foi fazer uma mini-pesquisa, escrever um resumo e apresentá-lo. O trabalho de cada grupo foi comentado em uma espécie de 'orientação'. Na semana seguinte, as mesas redondas aconteceram de acordo com as temáticas e o resultado foi um sucesso entre discentes. Esse trabalho se desdobrou com a apresentação de um pôster sobre a experiência pela monitora da turma na Semana de Integração Acadêmica (SIA). A disciplina de Zattar também gerou a participação de um dos grupos na SIAC da UFRJ.

A compreensão da academia como uma conversa (ACRL, 2015) em que pessoas e suas pesquisas se alimentam, se estimulam, discordam e repensam é central na minha trajetória. Desde o mestrado o grupo dos Cinemaronistas e a

partir do doutorado as Mulheres da CI constituíram meus colégios invisíveis. Tive muita sorte de encontrar pessoas que com suas intelectualidades e afetos me constituíram e ajudaram a chegar até aqui, com o sentimento de pertencer a uma comunidade em busca do bem viver, como propõe o feminismo comunitário.

Esse lugar de fala ajuda a situar a presente pesquisa, que parte da premissa que a informação, as mídias e as tecnologias, se apreendidas a partir do ensino e do desenvolvimento de uma competência crítica, podem contribuir para que a pessoa se fortaleça individual e coletivamente e atente, também, para questões de injustiça social. Se, a partir do aprendizado dos modos de construção da informação/mídias/tecnologias (com seu poder de mostrar, ocultar e direcionar), esse entendimento puder ser extrapolado para o de outras questões sociais, então talvez o ensino crítico da informação possa contribuir para a redução de inequidades de gênero, por exemplo.

Inversamente, os estudos de gênero também podem ajudar a construir uma visão mais crítica da informação, mídias e tecnologias digitais. Teorias feministas, entendidas como ferramentas teórico-científicas de explicação da realidade, podem ampliar os ângulos de visão, propor abordagens explicativas e oferecer soluções práticas para problemas relacionados às TICs.

A pergunta inicial que motivou essa pesquisa foi: Como se ensina competência crítica em informação (e mídias e tecnologias digitais)? Desse questionamento mais amplo, e considerando nosso delineamento da noção de crítica a partir de um olhar feminista, indagamos: Essas práticas críticas de ensino de AMI envolvem questões de gênero? Se sim, como seria ensinar competências críticas em informação, mídias e tecnologias digitais de modo a promover a desconstrução de estereótipos de gênero?

Assim, nosso objetivo geral é **identificar e analisar a literatura sobre ensino de competências em informação, mídia e tecnologias digitais a partir de uma postura crítica e detectar de que forma elas podem subsidiar propostas de desconstrução de estereótipos de gênero**. Essa tarefa será dividida em quatro objetivos específicos, a saber

- a) Revisitar os conceitos de competência em informação, mídia e tecnologia digital, buscando identificar seus diferentes olhares, suas vizinhanças acadêmicas e a suas dimensões críticas;

- b) Delinear o conceito de crítica a partir de um olhar feminista;
- c) Mapear práticas críticas de ensino de competências em informação, mídias e tecnologias digitais;
- d) Analisar as práticas de ensino de AMI que envolvem gênero e/ou a desconstrução de estereótipos;

A presente introdução envolve a apresentação do tema, conceituações iniciais e o posicionamento do lugar de fala da pesquisadora. Ela inclui também a elaboração das questões norteadoras, dos objetivos da pesquisa e o anúncio da estrutura do trabalho.

O segundo capítulo coloca um conjunto de estudos sobre competências em informação, em mídias e em tecnologias digitais para conversar. Inicialmente tecemos considerações sobre o campo de estudos de competência em informação e a subárea da competência crítica em informação; em seguida apresentamos as áreas vizinhas da Comunicação Social (educação midiática), da Computação (letramento digital) e da Educação (literacias). Trazemos também contribuições de convergências entre elas com os estudos de transliteracias e o esforço da Unesco em juntá-las sob o guarda-chuva da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI); e por fim, consideramos que os braços críticos de todas essas áreas correspondem ao lema “O pessoal é político” do feminismo dos anos 1960 do século passado.

No terceiro capítulo, chamado “O estereótipo de gênero e a crítica feminista”, definimos e apresentamos exemplos de estereótipos de gênero; apresentamos teorias e pedagogias críticas e feministas; e definimos a crítica a partir do olhar feminista, usando método interdisciplinar teórico-conceitual para a organizar as dimensões do conceito de crítica.

O quarto capítulo apresenta o percurso metodológico seguido por esta pesquisa. Ele destaca aspectos teóricos do método de mapeamento sistemático de literatura, usado para selecionar o corpus de pesquisa e produzir as análises de cunho mais quantitativas. Já a análise de conteúdo foi o método que guiou a produção de categorias e a análise dos trabalhos que apresentavam discussões sobre estereótipos e gênero.

No quinto capítulo, apresentamos as etapas realizadas durante o processo de mapeamento sistemático da literatura e o resultado das análises dos 65

trabalhos selecionados como exemplos de práticas críticas de ensino de AMI. Os estudos são agrupados em quatro tipos de categorias: as identitárias, as teóricometodológicas, as conclusivas e as que abordam as particularidades de cada trabalho. Os resultados são apresentados sob a forma de texto, com alguns exemplos mais visuais, apresentados em gráficos.

Já com a seleção dos 23 trabalhos que relatam experiências de ensino que envolvem gênero, estereótipos e a noção de desconstrução, o Capítulo 6 começa com uma breve síntese de cada um deles, de modo a situar o público leitor e a promover uma visão geral desse *corpus*. Em seguida, descrevemos a construção das categorias de análise, detalhando o que cada uma representa. Finalmente, procedemos com uma análise das propostas, dos métodos, resultados e dificuldades encontradas nas experiências estudadas.

Por fim, nas considerações finais, fazemos um balanço do que foi realizado, discutindo os resultados da pesquisa e suas limitações. Consideramos sua contribuição para o campo da Ciência da Informação (CI), para os estudos de gênero e para a sociedade em geral, sem deixar de apresentar as dificuldades encontradas no processo de pesquisa e suas possibilidades de continuação.

2 COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO, MÍDIA E TECNOLOGIA

Quando o mundo inteiro está em silêncio,
até mesmo uma só voz se torna poderosa
Malala Yousafzai (2017)

O mundo está passando por importantes mudanças sociais que têm como um dos principais núcleos a proliferação e a popularização das tecnologias da informação e da comunicação (TIC). Como acessar, selecionar, ler, entender, usar, criar, comunicar e compartilhar os mais variados tipos de informação e de conteúdos midiáticos pelo intermédio das tecnologias digitais? Mais ainda, como fazer isso de forma responsável, ética e que traga mudanças de valores e comportamentos no sentido de promover mais equidade social?

Essa questão tem norteado pesquisas, práticas educativas e políticas institucionais e nacionais em diversos campos do conhecimento. Essas capacidades são chamadas, em inglês de *information literacy*, *media literacy* e *digital literacy* e são estudadas, respectivamente, pelos campos da Ciência da Informação, Comunicação Social e Computação/Tecnologias Digitais. A proposta deste capítulo é fazer uma revisão narrativa de marcos histórico-conceituais dessas noções nos campos envolvidos, tecer considerações sobre alguns contextos específicos e partir para a discussão sobre suas convergências.

Uma vez que a presente pesquisa nasce no campo da Ciência da Informação brasileira, as discussões deste capítulo vão olhar mais detalhadamente para o conceito de competência em informação (Colnfo). Inicialmente, trataremos de seu surgimento e popularização nas bibliotecas norte-americanas para, então, relatar o aparecimento de tal foco nas pesquisas brasileiras.

Em seguida, consideraremos as críticas a uma visão mecanicista da Colnfo e o aparecimento de uma subárea chamada *critical information literacy* ou em português, competência crítica em informação. As pessoas bibliotecárias-docentes que se identificam com essa corrente de pensamento desenvolvem práticas de ensino que visam à autonomia não só no uso da informação, mas em todo o exercício da cidadania e humanidade. Para entender o estado da arte da competência crítica em informação (CCI) no Brasil, propomos uma revisão de literatura de tudo o que já foi publicado e indexado com o termo, a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro

de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e da Base de dados de Periódicos em Ciência da Informação (BRAPCI).

Para encerrar a exposição do tema, propomos considerações sobre os contextos de desenvolvimento das pesquisas em CCI. As condições socio-político-científicas influenciam entendimentos, orientam os focos de pesquisas e provocam resultados diferentes de acordo com os *lôcus* onde são desenvolvidos. A constatação dessas diferentes configurações corresponde bem à ideia de saber localizado de Donna Haraway (1988) a ser discutida no capítulo 3.

O presente trabalho se dispensa de revisar a literatura internacional sobre *information literacy*, *media literacy* e *digital literacy* visto que tal empreitada já foi recentemente realizada por Beatrice Bonami Rosa (2016), da Comunicação Social da Usp. Na dissertação de mestrado intitulada “A transdisciplinariedade das literacias emergentes no contemporâneo conectado: um mapeamento do universo documental das literacias de mídia e informação (MIL)”, a autora faz, de modo completo, um resumo histórico e interdisciplinar dos conceitos que ela chama (e justifica a nomenclatura) de literacias da informação, mídia e digital.

Ainda assim, no sentido de ampliar nosso universo conceitual, fomos olhar brevemente para essas áreas que consideramos irmãs ou vizinhas, a saber a *media literacy* e a *digital literacy*. Outra seção vai trazer os conceitos convergentes de alfabetização midiática e informacional da Unesco, a ideia de transliteracias e outro termo transversal, as habilidades para o século XXI (*21st century skills*).

Por fim, terminamos o capítulo considerando que a adoção do termo *critical* antes das respectivas literacias indica um posicionamento político. Fazemos uma conexão entre o momento crítico das literacias e o lema “o pessoal é político” das feministas dos anos 1960, promovendo uma ponte com o tema do capítulo 3.

2.1 A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO E SUA CRÍTICA

Representando os interesses de empresas prestadoras de serviços de informação, Paul Zurkowsky (1974) escreve um relatório explicitando o valor da informação. Ele entende que “a informação tem valor na exata medida do controle que oferece a uma pessoa sobre quem ela é e quem ela pode ser” (ZURKOWSKI,

1974, p. 9, tradução nossa⁵) e dá exemplos de produtos informacionais que podem ser produzidos e vendidos a pessoas e empresas, que se beneficiarão em comprá-los.

Na sequência, o autor considera a lucratividade das empresas do setor de informação e lamenta que apenas 1/6 da população estadunidense faça parte desse mercado consumidor. Para ele, pessoas competentes em informação são aquelas que “aprenderam técnicas e habilidades para usar uma ampla gama de ferramentas informacionais assim como fontes primárias para moldar soluções informacionais a seus problemas” (ZURKOWSKI, 1974, p. 9, tradução nossa⁶).

O autor então conclama seus compatriotas a qualificar sua mão-de-obra por meio da educação. Dessa forma, o país veria uma expansão de serviços e empresas informacionais, os investimentos do Estado seriam justificados e os investimentos dos fundos privados dariam mais retorno. Surge a ideia de *information literacy* com a ambição de educar a totalidade da população em 10 anos.

A proposta foi encampada por bibliotecárias e bibliotecários, especialmente nas escolas e universidades, e a competência em informação foi sendo desenvolvida e institucionalizada em suas congregações e associações. A ALA (*American Library Association*) publica, em 1989, um relatório em que estabelece a importância sem precedentes do tema para a vida na sociedade da informação e a necessidade não só de adequar, mas de reconceitualizar os ambientes informacionais. No mesmo documento, ela se coloca como líder de uma coalizão em prol da competência em informação (ALA, 1989).

Criam-se modelos, métodos de ensino e de avaliação e implementam-se programas de *information literacy* nas escolas, universidades e até em ambientes de educação profissional e não-formal. Em 2000, a ALA lança os *Standards* (ACRL, 2000), um documento que define um padrão de competência em informação, uma espécie de roteiro/*check-list* para se atingir/ensinar/medir tal competência.

Pautado na ideia de um sujeito que se tornaria ‘competente em informação’, os *Standards* se organizam em 5 padrões: Definir a informação necessária; Acessar

⁵ Citação original: *information has value in direct proportion to the control it provides him over what he is and what he can become.*

⁶ Citação original: *They have learned techniques and skills for utilizing the wide range of information tools as well as primary sources in molding information solutions to their problems.*

a informação necessária de forma eficiente e eficaz; Avaliar criticamente a informação e suas fontes e incorporá-la ao seu repertório de conhecimento; Usar a informação para atingir um objetivo; Entender questões econômicas, legais e sociais para acessar e usar a informação de forma ética e legal. O conceito e a importância da *information literacy*, ou seja, a capacidade de localizar, acessar e usar a informação, está, nesse momento, bem disseminada e espalhada nos Estados Unidos da América.

No Brasil, foi exatamente no ano 2000 que o conceito apareceu na literatura científica, tendo “como referência primária a professora Sônia Elisa Caregnato (2000), que traduziu *information literacy* para “alfabetização informacional” (ZATTAR, 2017, p. 287). Maria Helena Hatschbach (2009) comenta que há diversas traduções para o português⁷, indicando ter sido o termo competência em informação “proposto na primeira mesa-redonda sobre Competência em Informação (XIII Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias, Natal/RN, 2004), reconhecido e utilizado, desde então, por diversos pesquisadores da área” (HATSCHBACH, 2009, p. 52-53). O termo foi consolidado, nacionalmente, ao ser adotado por participantes do XXIV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação (CBBB), que resultou na Declaração de Maceió (MACEIÓ, 2011) e, internacionalmente, pela publicação do *Overview of information literacy resources worldwide* (HORTON, 2013).

É costumaz, na Ciência da Informação brasileira, compreender a competência em informação como uma continuação dos chamados estudos de usuários e seu desdobramento, a educação de usuários (ARAÚJO, 2014; ZATTAR, 2017; FAZZIONI; VIANNA; VITORINO, 2018). Ao estudar o que era acessado e estabelecer perfis de usuários, as bibliotecas descobrem que as pessoas desconhecem os sistemas de busca e recuperação e começam a promover treinamentos.

Para Carlos Alberto Ávila Araújo (2014), os estudos de usuários nascem para fornecer diagnósticos para aperfeiçoar a prestação de serviços, mas se tornaram uma subárea relativamente autônoma. O autor explica que, segundo a linha teórica funcionalista, as unidades de informação precisam ser úteis, servir ao público. Já a

⁷ Anna Brisola (2021), identificou 13 traduções, entre elas, competência informacional, letramento, alfabetização, infoeducação.

linha das teorias críticas entendem que as unidades de informação podem estar legitimando processos de distinção e cristalizando exclusões.

Araújo (2014) completa o raciocínio colocando que, influenciada pelos estudos de recepção da Comunicação Social, a educação de usuários acaba oferecendo um contraponto a ambas essas linhas teóricas. A ideia de que bibliotecas, arquivos e museus agiriam sobre pessoas que receberiam passivamente a informação é ultrapassada. “Foi no resgate do papel de sujeitos ativos e no estudo de suas apropriações, suas diferentes necessidades e usos que se constituiu toda uma tradição de estudos” (ARAÚJO, 2014, p. 58).

A compreensão da dimensão intersubjetiva da informação é fundamental nessa passagem. Nem a informação está contida no seu registro (no objeto, dimensão objetiva), nem dentro da cabeça da pessoa (do sujeito, dimensão subjetiva). Ela se dá na relação social entre o registro, o sujeito e todos os seus respectivos contextos de produção, acesso, objetivos, conhecimentos prévios etc.

Nesse sentido, a educação de usuários corresponde não só à dimensão educativa da competência em informação, mas também prevê uma centralidade do corpo discente no processo de aprendizagem. Carlos Silva, Thiciane Teixeira e Virginia Pinto (2019, p. 3) indicam que os primeiros estudos brasileiros aparecem na virada do milênio.

No Brasil, os primeiros indícios de estudos sobre Competência em Informação surgiram nos inícios dos anos 2000, com as publicações de Caregnato (2000), Dudziak (2001), Hatschbach (2002) e Campello (2002) (CAMPELLO, 2003), trazendo a discussão sobre a renovação do papel pedagógico da biblioteca e dos bibliotecários no país e sobre a necessidade de que esses se preocupem em tornar os usuários aos quais atendem em indivíduos cada vez mais competentes, autônomos e responsáveis ao lidar com a informação, principalmente com o surgimento das novas tecnologias da informação e da comunicação.

Ao falar dessas primeiras publicações, autor e autoras sublinham o alargamento da educação de usuários para fora das bibliotecas em vista das TIC. Os termos “competentes, autônomos e responsáveis” denotam uma preocupação crescente com o relacionamento entre pessoas e informações, dada a pregnância das TIC nos mais variados aspectos da vida social.

A Declaração de Alexandria, um marco internacional do campo, amplia enormemente o espectro da competência em informação ao entendê-la como o elemento que “empodera pessoas em todos os aspectos da vida [...] para atingirem

seus objetivos pessoais, sociais, ocupacionais e educacionais. É um direito humano básico no mundo digital e promove a inclusão de todas as nações” (DECLARAÇÃO..., 2005).

Ao mesmo tempo em que a competência em informação se torna um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes para a vida, a orientação de suas pesquisas e práticas educativas também se altera. Empoderar pessoas em todos os aspectos da vida é uma ambição grande demais para os treinamentos padronizados. É interessante notar a discrepância entre a visão pasteurizada da competência em informação que se tornou a norma com os *standards* (ACRL, 2000) com as potencialidades que lhe são atribuídas. Essa é uma das críticas que veremos na seção seguinte: que treinamentos padronizados não favorecem o empoderamento e que para tal objetivo são necessárias outras teorias e outros métodos.

Ao apresentar a competência em informação como categoria de análise de desigualdades, em trabalho alinhado com as teorias críticas que buscam confrontar processos de naturalização de privilégios, Luis Cláudio Borges e Gilda Olinto concluem que

a competência em informação enquanto conceito e/ou perspectiva de análise precisa ser tratada para além dos enquadramentos e modelizações teórico-metodológicas tecnicistas que engessam suas possibilidades de interpretação do real (BORGES; OLINTO, 2017, p. 16).

Autor e autora sugerem que o modelo dos *Standards*, que falam em necessidade de informação, eficácia e eficiência ou uso legal da informação, é limitado. Entretanto, antes de passar para a crítica ao modelo de massificação de formações e treinamentos, vale reconhecer que eles tiveram e ainda têm imensa importância. Ao nosso ver, a principal delas é o discurso sempre enfatizado da aprendizagem ao longo da vida. Aprender a buscar, acessar, avaliar, usar e informações está na base da possibilidade de se continuar sempre aprendendo de forma autônoma. Trata-se de ensinar a pescar ao invés de entregar o peixe, como diz o provérbio chinês.

Os treinamentos também possibilitaram que a competência em informação se estabelecesse nas instituições de ensino dos Estados Unidos da América (EUA). Consequentemente, bibliotecárias e bibliotecários que promoviam essas aulas foram se preparando para as atividades de ensino. Por fim, a avaliação crítica da

informação sempre foi um pilar da ColInfo. Não se pode lidar com a informação sem a capacidade cognitiva de julgar, categorizar, classificar, avaliar.

A conversa científica se dá de forma contínua, construindo-se novos questionamentos em cima de avanços das gerações anteriores e formulando questões ainda não exploradas. Assim, não estamos dizendo que os estudos, o ensino ou o conceito de competência em informação não têm valor ou são acrílicos, pelo contrário. Sem eles não teríamos um campo de estudos tão profícuo e de reconhecida contribuição para a sociedade.

A seguir apresentamos estudos que vêm se encarregando de promover críticas construtivas e outros modos de olhar para o campo. Trata-se de uma subárea da competência em informação que contesta os formatos estabelecidos nesses treinamentos. Ela se inspira de teorias e pedagogias críticas para embasar práticas de ensino que incluem afetividade, empoderamento e emancipação.

2.1.1 Competência crítica em informação

A partir da virada do milênio, grupos de profissionais de biblioteconomia estadunidenses responsáveis por esses treinamentos começam a questionar o alcance e o interesse dessas formações. Aprender a buscar referências bibliográficas e a avaliar sua adequação para a pesquisa acadêmica significa ter preparo para lidar com a informação? O método de treinamentos pode gerar, de fato, um aprendizado para a vida? A informação pode ser entendida como coisa a ser obtida, selecionada, avaliada e usada? O movimento de crítica ao modelo entendido como tecnicista e as buscas por novas formas de ensinar ficou conhecido como *critical information literacy* (competência crítica em informação).

A diferença que Anne Downey (2016) faz entre competência em informação e competência crítica em informação vem justamente por meio dos *Standards* (ACRL, 2000). É contra esse documento, ou melhor, contra o impacto que ele teve no ensino de competência em informação, que um grupo de bibliotecários e pesquisadores da área se (re)voltou. Downey (2016) cita algumas pesquisas mostrando péssimos resultados de esforços na direção dos *standards* e apresenta uma resposta.

A autora entende que, em reação a um modelo único e massificado, começou-se a pensar por um lado, no acolhimento de determinados grupos

historicamente excluídos das comunidades acadêmicas. Particularidades como identidades (étnico-racial, gênero, sexualidade, entre outras), língua materna, condições sócio-econômicas, por exemplo, passam a ser consideradas, para que toda a comunidade possa prosperar. Por outro lado, voltou-se também o olhar para o modo como informações são produzidas, validadas e disponibilizadas, assim como para as arbitrariedades ligadas a ele.

Para lidar com as questões envolvendo o ensino de habilidades informacionais mecânicas e simplificadas demais, em um contexto de mundo cheio de informações confusas e amplamente corporativistas, um crescente número de bibliotecários começou a estudar e a ensinar um novo sub-conjunto de competência em informação, chamado de competência crítica em informação, que olha para as estruturas culturais, sociais e econômicas subjacentes à toda produção e disseminação da informação (DOWNEY, 2016, p. 18, tradução nossa).

Inicialmente, a competência crítica em informação aparece como um contraponto ao entendimento de competência em informação. A área olha para si mesma, se perguntando se seus objetivos permanecem válidos e que práticas precisam/podem ser melhoradas.

A partir do ponto de vista da pedagogia (aqui representada pelas propostas de Paulo Freire e de bell hooks), a competência em informação, para ser libertadora, precisa construir conhecimento e não treinar. Trata-se mais de um despertar, de um crescimento pessoal e coletivo, de uma sensibilização ao fato da informação ser socialmente construída. Por esse ângulo, a pessoa não somente adquire habilidades, mas também aprende a ter o hábito de questionar origens/interesses/contexto de produção da informação. Pelo olhar da competência crítica em informação, a pessoa nunca se torna competente: ela desenvolve continuamente sua competência, sempre em relação dialética com os condicionantes sócio-político-econômico-tecnológico-culturais à sua volta. Como os contextos estão sempre mudando, com eles deve mudar a nossa compreensão da produção, disseminação e uso da informação.

Em seguida, a autora, cujo doutorado foi em Educação, faz um detalhamento do que ela entende como o “Guarda-chuva da Teoria Crítica Educacional” (DOWNEY, 2016, p. 43). Segundo ela, abaixo de Teoria Crítica vem um grande campo chamado Educação Experiencial, que se desdobra em Pedagogia Crítica e

Aprendizagem Transformativa⁸. Essa aproximação entre Ciência da Informação e Educação, materializada na tese de Downey, aparece logo no início da definição construída em uma das obras fundadoras da subárea. Maria Accardi, Emily Drabinski e Alana Kumbier organizam, em 2010, um livro que compila teorias e práticas críticas de ensino em bibliotecas. Na introdução, as autoras propõem a seguinte definição para competência crítica em informação.

Competência crítica em informação é uma práxis de ensino em bibliotecas que promove um engajamento crítico com fontes de informação, considera estudantes como colaboradores em práticas de produção de conhecimento (e criadores em seu próprio direito), reconhece as dimensões afetivas da pesquisa e (em alguns casos) tem objetivos libertadores (ACCARDI, DRABINSKI; KUMBIER, 2010, p. xi, tradução nossa⁹).

Quando olhamos pelo ângulo da CI, e partirmos da informação e não do ensino, entendemos competência crítica em informação (CCI) como um estado de eterno alerta, sempre vigilante no trato com a informação, que se pergunta constantemente, entre outras questões: Quem produziu essa informação? Com que intenção? Quando e com que condições? Com que dificuldades/facilidades? Quem financiou isso (e com que intenção)? Por onde ela passou? Como chegou até mim? Que grupos ela representa e quais ela silencia? Que outras informações parecidas/diferentes não chegaram até mim no lugar dessa e por quê? Este costuma ser o nosso foco de trabalho, ou seja, o detalhamento da segunda parte da definição: “um engajamento crítico com fontes de informação”.

Outro ponto que tem sido sempre sublinhado por diversos teóricos da CCI (ELMBORG, 2006; DOWNEY, 2016; TEWELL, 2015) é a influência da pedagogia crítica de Paulo Freire (1987). Aqui, apresentamos seus princípios assim como os de bell hooks e sua pedagogia engajada feminista e antirracista, para o entendimento de como esta competência pode ser desenvolvida.

As principais ideias norteadoras dessa abordagem são a noção de que o/a estudante é um sujeito inteligente rico de suas experiências de vida (e não uma caixa vazia onde deve ser depositado o conhecimento); que precisa entender/

⁸ Considerando o nosso desconhecimento desses termos advindos diretamente da área da educação, não podemos afirmar que as traduções estejam corretas: os termos originais são *Experiential Education*, *Critical Pedagogy* e *Transformative Learning*.

⁹ Citação original: *a library instruction praxis that promotes critical engagement with information sources, considers students collaborators in knowledge production practices (and creators in their own right), recognizes the affective dimensions of research, and (in some cases) has liberatory aims.*

questionar as estruturas à sua volta; para poder se posicionar e se conscientizar de seu papel ativo no mundo; que contém seus limites; para que então possa agir no sentido de transformar a sociedade no lugar que ela/ele deseja que seja.

Na definição de competência em informação mencionada acima, a pedagogia freireana corresponde tanto ao uso de métodos construtivistas¹⁰, quando “considera estudantes como colaboradores em práticas de produção de conhecimento (e criadores em seu próprio direito)”, quanto aos objetivos de emancipação social presente no final “e (em alguns casos) tem objetivos libertadores” (ACCARDI, DRABINSKI; KUMBIER, 2010, p. xiii, tradução nossa).

Ainda na mesma citação, já o trecho que “reconhece as dimensões afetivas da pesquisa”, remete por um lado, ao conceito de *serendipity* que significa deixar um espaço para o acaso, para o encontro fortuito com algo interessante pelo qual nunca procuraríamos. Além disso, atenta para a questão humana do fazer educacional e científico, que passa invariavelmente pelas alegrias e turbulências das relações pessoais, familiares, de saúde, entre outras. Tal preocupação faz parte de uma pedagogia voltada para o desenvolvimento de pessoas empoderadas e empáticas.

A partir da definição proposta por Accardi, Drabinski e Kumbier (2010), o caráter pedagógico do conceito de competência crítica em informação é inegável. Pautado nas propostas libertadoras de Paulo Freire e bell hooks, o ensino do manejo e da leitura da informação, pode ir muito além da criação de um mercado consumidor para produtos informacionais, como imagina Zurkowski (1974) ou do treinamento de usuários eficientes como propõem os *standards* (ACRL, 2000).

Entendemos que competência crítica em informação é, ao mesmo tempo, uma filosofia, uma prática e um objetivo constante de ensino/aprendizagem; um conjunto intersubjetivo de habilidades e disposições para lidar cotidianamente com a informação de forma consciente e libertadora. Seu ensino deveria ser “a disciplina interdisciplinar” que levantaria debates e questionamentos acerca do que está sendo dito nas outras disciplinas, em um movimento dialético de compreensão e contestação do conhecimento que contribua para a formação de cidadãos e cidadãos com autonomia para aprender, conviver em sociedade e transformá-la.

¹⁰ O construtivismo é uma corrente pedagógica que tem como principal foco que o conhecimento é construído e que a aprendizagem se dá na interação do indivíduo com o meio (WIKIPEDIA, 2020c, online).

A partir das críticas aos *standards*, e para dar conta da onipresença das TIC no cotidiano das pessoas, a própria ACRL traz outra proposta mais flexível de competência em informação, o *Framework* (ACRL, 2016). O documento substitui padrões por enquadramentos que reconhecem algumas contradições advindas da construção social da autoridade e do valor comercial da informação, o caráter iterativo da pesquisa, entre outras perspectivas interessantes. Os seis standards são: Autoridade é construída e contextual; Criação de informação como processo; Informação tem valor; Pesquisa como investigação; Academia como conversa; Busca como exploração estratégica.

Nota-se uma transformação importante nas listas de etapas que tornam uma pessoa competente em informação. Tatiana Sanches e Maria Manuel Borges (2019¹¹) apresentam uma revisão de literatura sobre as inovações contidas no Framework com relação aos standards, especialmente a compreensão de como se desenvolve a competência em informação e na sua adoção como instrumento pedagógico por parte de docentes e profissionais da informação.

2.1.2 A competência crítica em informação no Brasil

No Brasil, a primeira menção à subárea de estudos chamada em inglês de *critical information literacy* foi em um artigo de revisão do conceito de competência em informação das bibliotecárias Elizete Vitorino e Daniela Piantola (2009), em que dedicam uma seção do artigo ao que chamam de competência informacional crítica. Começam pelos pioneiros Jeremy Shapiro e Shelley Hughes (1996, p. 2, tradução nossa) e seu questionamento sobre que tipo de habilidade informacional as pessoas precisam desenvolver: domínio de tecnologias, técnicas de busca ou “pensar criticamente sobre toda a construção informacional e sobre a sociedade da informação”?

Na sequência, as autoras citam referências incontornáveis como Elmborg (2006) e Doherty (2007), sublinhando que o primeiro destaca a influência direta da pedagogia de Paulo Freire na proposta de educação para a autonomia nas bibliotecas. Já o segundo fala de dar voz aos silenciados, uma questão que dialoga bem com o pensamento de Djamila Ribeiro (2017) e Grada Kilomba (2016),

¹¹ Resumo apresentado ao EDICIC em 2019 (<https://fima.ub.edu/edicic2019/sites/edicic2019/files/2019-05/012.pdf>) e trabalho completo disponibilizado em pre-print no link: <https://osf.io/7mw8s/download/?format=pdf>

conforme veremos no capítulo 3. Por fim, Vitorino e Piantola (2009) dizem que alguns autores se referem ao legado da Escola de Frankfurt como base para uma visão não neutra, ou seja, contextualizada/situada da ciência.

Em 2015, no Brasil, o termo competência crítica em informação aparece pela primeira vez, em um artigo apresentado no Enancib (BEZERRA, 2015). O trabalho mobiliza o conceito para falar de como os algoritmos das plataformas digitais vigiam o comportamento de quem as utiliza e registram esse histórico para filtrar e ordenar o acesso a conteúdos na internet.

Na nossa pesquisa de mestrado, o conceito de competência crítica em informação acabou se tornando o fio condutor da dissertação. Nela, estudamos a circulação de informação e a (auto)aprendizagem nas escolas ocupadas no Rio de Janeiro. O trabalho inclui, entre outros, um capítulo teórico, onde se discute por um lado teorias da pedagogia crítica com considerações de Pierre Bourdieu, Paulo Freire e Edgar Morin, e por outro, o conceito de competência em informação e a base de sua crítica, pautada nos princípios de diversas teorias críticas e em compreensões do conceito de regimes de informação (DOYLE, 2017).

Na primeira parte da pesquisa (composta por visitas a 5 escolas durante a ocupação), observamos que a atitude política de ocupar sua escola e a responsabilidade por todas as tarefas da escola, compartilhada entre as/os ocupantes, foi um grande aprendizado para os grupos de adolescentes.

Os resultados, obtidos pela análise das entrevistas com estudantes que ocuparam suas escolas, mostra que houve mudança na autopercepção da competência crítica em informação dos participantes. Por um lado, ao diversificar as fontes de informação, trazendo para a escola atividades culturais, rodas de debate e tendo aulas abertas, a comunidade aprendeu que a multiplicação das fontes de informação contribui para tornar o aprendizado mais rico. Estudantes e simpatizantes entenderam que, quando aquilo que se aprende tem relação direta com a vida real daquelas pessoas, a aprendizagem faz mais sentido.

Por outro lado, como estavam em uma posição privilegiada por serem ao mesmo tempo parte da notícia, seus produtores e consumidores, os grupos compreenderam alguns mecanismos de construção da informação midiática. Viram suas falas serem descontextualizadas, imagens não representativas serem

privilegiadas, eventos isolados serem generalizados. Com isso, aprenderam a ler as mídias de uma forma mais atenta, mais crítica.

A conclusão é que, para além dos eventuais ganhos obtidos pelas negociações com o governo, as práticas das ocupações contribuíram que seus organizadores compreendessem melhor os processos de construção social da informação, se tornassem indivíduos mais conscientes de seu papel social e mais preparados para o aprendizado ao longo da vida (DOYLE, 2017).

Esta dissertação foi a segunda pesquisa de mestrado a ser desenvolvida no Brasil em torno do conceito de competência crítica em informação, tendo sido precedida pelo trabalho “A ágora digital, a competência crítica em informação e a cidadania ampliada: uma construção possível” de Anna Brisola (2016). A autora evidencia a relação entre competência em informação, pensamento crítico e participação cidadã no novo milênio, sublinhando a importância de uma atitude crítica que favoreça o despertar do gosto informacional e da busca do conhecimento em uma sociedade midiática e digitalizada.

A partir daí alguns trabalhos, que comentaremos adiante, se desenvolveram e contribuíram para a ampliação dos entendimentos e dos questionamentos em torno da CCI. Em consulta à BDTD, foi encontrada mais uma dissertação, de Daniela Alvez de Melo (2019). A autora coloca a competência crítica em informação como ferramental de base para práticas de resistência à opressão histórica das mulheres negras na instituição analisada. Até onde se pode observar, não há registro de tese de doutorado defendida com o tema.

Em consulta à Brapci¹², 23 artigos foram encontrados. O quadro abaixo sistematiza seus títulos, autores, locais e anos de publicação. Coletamos suas palavras-chave para compreender os principais temas tratados nesses trabalhos. A partir da leitura dos resumos, identificamos quais dessas pesquisas tinham sido desenvolvidas a partir de um campo empírico (PE = Pesquisa Empírica) e quais delas se relacionavam diretamente com o ensino/aprendizagem dessa competência (EA = Ensino/Aprendizagem da CCI).

A proposta dessa revisão de literatura é, além de apresentar um panorama do campo a partir dos temas já tratados pelas pesquisas publicadas, verificar a

¹² As consultas foram feitas em 10 de fevereiro de 2021 com o descritor “competência crítica em informação”

suposição inicial de que o campo ainda está numa fase teórica. Supõe-se também que não haja, ainda, pesquisas dedicadas ao ensino dessas competências.

Quadro 1 – Literatura sobre competência crítica em informação na BRAPCI em fevereiro de 2021.

Autoras/es	Ano	Título	Periódico/Evento	Palavras-chave	PE*	EA**
DOYLE, Andréa; BEZERRA, Arthur	2016	(In)formação e cultura nas escolas ocupadas do Rio de Janeiro	Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia	Ocupação. Competência crítica em informação. Educação. Cultura. Ensino Médio.	Sim	Não
FIGUEIREDO, Márcia Feijão de.	2016	Ferramentas no julgamento avaliativo em ambiente web para buscas com vistas ao desenvolvimento de competência crítica em informação	<u>Revista Conhecimento em Ação</u>	Ciência da Informação. Biblioteconomia. Competência em Informação. Busca da Informação. Julgamento Avaliativo.	Não	Não
BEZERRA, Arthur Coelho; DOYLE, Andréa	2017	Competência crítica em informação e participação ética em comunidades de aprendizagem	<u>XVIII ENANCIB, 2017.</u> (Gt-1 – Estudo Histórico e Epistemológico da Ciência da Informação - Comunicação Oral)	Competência em Informação. Competência Crítica em Informação. Ética. Framework for Information Literacy for Higher Education. ACRL.	Não	Não
BRISOLA, Anna Cristina; GOMES, Josir Cardoso; SCHNEIDER, Marco André Feldman	2017	Hackeando dados abertos: competência crítica em informação e cidadania	<u>XVIII ENANCIB, 2017.</u> (Gt-5 – Política e Economia da Informação - Comunicação Oral)	Competência Crítica em Informação. Dado Aberto. LAI.	Sim	Não

Autoras/es	Ano	Título	Periódico/Evento	Palavras-chave	PE*	EA**
BRISOLA, Anna Cristina; SCHNEIDER, Marco André Feldman; SILVA JÚNIOR, Jobson Francisco da	2017	Competência crítica em informação, ética intercultural da informação e cidadania global na era digital: fundamentos e complementaridades	<u>XVIII ENANCIB, 2017.</u> (Gt-5 – Política e Economia da Informação - Comunicação Oral)	Ética em Informação. Competência Crítica em Informação. Cidadania. Credibilidade.	Não	Não
BEZERRA, Arthur Coelho	2018	Contribuição da Teoria Crítica aos estudos sobre regime de informação e competência crítica em informação	<u>XIX ENANCIB, 2018.</u> (Gt-1 – Estudo Histórico e Epistemológico da Ciência da Informação - Comunicação Oral)	Teoria Crítica. Regime de Informação. Competência em Informação. Competência Crítica em Informação. Desinformação.	Não	Não
BRISOLA, Anna Cristina; ROMEIRO, Nathália Lima	2018	A competência crítica em informação como resistência: uma análise sobre o uso da informação na atualidade	<u>Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação</u>	Competência Crítica em Informação. Ética. Cidadania. Desinformação. Competência em Informação.	Não	Não
BRISOLA, Anna; BEZERRA, Arthur Coelho	2018	Desinformação e circulação de “fake news”: distinções, diagnóstico e reação	<u>XIX ENANCIB, 2018.</u> (Gt-5 – Política e Economia da Informação - Comunicação Oral)	Desinformação. Fake News. Competência Crítica em Informação. Competência em Informação.	Não	Não
DOYLE, Andréa	2018	Ideologia e Competência Crítica em Informação: um olhar para movimentos de biblioteconomia crítica	<u>Revista Folha de Rosto</u>	Competência crítica em informação. Biblioteconomia crítica. Ideologia. Movimento social. Twitter.	Sim	Não
LEITE, Bruno Ferreira; PIMENTA, Ricardo Medeiros	2018	Contribuições da Competência Crítica em Informação para a atuação em preservação por arquivistas e bibliotecários	<u>XIX ENANCIB, 2018.</u> (Gt-10 – Informação e Memória - Comunicação Oral)	Competência em Informação. Competência Crítica em Informação. Preservação. Arquivista. Bibliotecário.	Não	Não

Autoras/es	Ano	Título	Periódico/Evento	Palavras-chave	PE*	EA**
OLIVEIRA, Maria Lívia Pacheco de; SOUZA, Edivanio Duarte	2018	A competência crítica em informação no contexto das fake news: os desafios do sujeito informacional no ciberespaço	<u>XIX ENANCIB, 2018.</u> (Gt-1 – Estudo Histórico e Epistemológico da Ciência da Informação - Comunicação Oral)	Competência Crítica em Informação. Fake News. Sujeito Informacional.	Não	Não
ROMEIRO, Nathália Lima; SILVA, Franciéle Carneiro Garcês da; BRISOLA, Anna Cristina Caldeira de Andrada Sobral	2018	A página arrumando letras como um espaço para a desconstrução da dominação do patriarcado	<u>Revista Digital de Biblioteconomia & Ciência da Informação</u>	Ciência da Informação. Ética. Patriarcado. Mídia Social. Cultura Musical. Gênero. Competência Crítica em Informação.	Sim	Não
VEIGA, Miriã Santana; PIMENTA, Jussara Santos; SILVA, Luciana Semeão da	2018	O desafio educacional do bibliotecários nas bibliotecas multiníveis da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica	Biblionline	Letramento informacional. Bibliotecário. Educação profissional.	Sim	Sim
ARRUDA, Anderson Matheus Alves; ALVES, Adriana Lopes	2019	Construções epistemológicas e o papel do sujeito ativo no processo da informação a partir da competência crítica em informação: uma análise de caso	<u>Revista Conhecimento em Ação</u>	Ciência da Informação. Competência Crítica em Informação. Paradigma Social. Processo Informacional.	Sim	Não
BELONI, Aneli; BEZERRA, Arthur Coelho	2019	Competência crítica em informação e ética em big data	<u>XX ENANCIB, 2019.</u> (Gt 5 - Política e Economia da Informação)	Big Data; Competência Crítica em Informação; Competência em Informação; Ética.	Não	Não

Autoras/es	Ano	Título	Periódico/Evento	Palavras-chave	PE*	EA**
BEZERRA, Arthur Coelho; BELONI, Aneli	2019	Os sentidos da “crítica” nos estudos de competência em informação	Em Questão	Ciência Social Aplicada. Ciência da Informação. Competência em Informação. Competência Crítica em Informação. Teoria Crítica. Filosofia Crítica. Pedagogia Crítica.	Não	Não
BEZERRA, Arthur Coelho; SCHNEIDER, Marco André Feldman; SALDANHA, Gustavo Silva	2019	Competência crítica em informação como crítica à competência em informação	Informação & Sociedade: Estudos	Competência crítica em informação. Competência em informação. Teoria crítica. Emancipação social.	Não	Não
LOPES, Bianca da Costa Maia; BEZERRA, Arthur Coelho	2019	Entre hiperinformação e desinformação: o “fio de ariadne” para a preservação da informação na web	<u>Liinc em revista</u>	Hiperinformação; Memória; Preservação; Competência Crítica em Informação; Era Digital.	Não	Não
MELO, Daniella Alves de; ROCHA, Paullini Mariele da Silva; ALVES, Edvaldo Carvalho; BRASILEIRO, Fellipe Sá	2019	Práticas informacionais e a competência crítica em informação	XX ENANCIB, 2019. (Gt 3 - Mediação, Circulação e Apropriação da Informação)	Práticas informacionais; Competência crítica em informação; Feminismo negro; Bamidelê.	Sim	Não
BEZERRA, Arthur Coelho	2020	Da teoria matemática para uma proposta de teoria crítica da informação: a integração dos conceitos de regime de informação e competência crítica em informação	Perspectivas em Ciência da Informação	Teoria crítica da informação; Teoria matemática da comunicação; Regime de informação; Competência crítica em informação; Competência em informação.	Não	Não

Autoras/es	Ano	Título	Periódico/Evento	Palavras-chave	PE*	EA**
BRISOLA, Anna Cristina; RAMOS JUNIOR, Maurício	2020	O bibliotecário como um fator estratégico de marketing e de aprimoramento da competência crítica em informação	Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação	Biblioteca. Competência Crítica em Informação. Informação. Diálogo. Marketing.	Não	Não
FERREIRA, João Rodrigo Santos; LIMA, Paulo Ricardo Silva; SOUZA, Edivanio Duarte	2020	Desinformação, infodemia e caos social: impactos negativos das fake news no cenário da COVID-19	Em Questão	Caos social. Competência em Informação. COVID-19. Desinformação. Fake news. Infodemia	Não	Não
MELO, Daniella Alves de; ALVES, Edvaldo Carvalho; BRASILEIRO, Fellipe Sá	2020	Práticas Informacionais das mulheres negras	Revista Folha de Rosto	Práticas Informacionais. Competência Crítica em Informação. Bamidelê.	Sim	Não

Fonte: Elaborado pela autora (2021). Legenda: *PE = Pesquisa Empírica / **EA = Ensino/Aprendizagem

Nota-se um campo em início de desenvolvimento. Foram referenciados 2 trabalhos em 2016, 3 em 2017, 8 em 2018, 5 em 2019 e 4 em 2020. Sobre as pesquisas empíricas e aquelas relacionadas com o ensino de competências, o resultado, como já imaginávamos, mostrou uma maioria de pesquisas teóricas. Dos 23 trabalhos recuperados, 15 deles ou 65% do total é estritamente teórico; 8 trabalhos ou 35% tem um campo empírico e apenas 1 trabalho do total de projetos trata do ensino de competências em informação.

O trabalho, de autoria de Veiga, Pimenta e Silva (2018, p. 12), é o relato de uma pesquisa feita nas bibliotecas do IFRO (Instituto Federal de Rondônia). As autoras, que consideram que “educar informacionalmente um aluno é incentivá-lo a ter um senso crítico da informação que recebe e que dispõe para a sociedade”, viram que quase metade do corpo de profissionais da biblioteconomia nunca recebeu orientações sobre ações educativas. A partir das pesquisas documentais e entrevistas, elas desenvolveram, junto com as equipes das bibliotecas, uma proposta de incentivo ao letramento informacional.

As atividades propostas pelo grupo de trabalho coordenado por Veiga, Pimenta e Silva (2018) são exclusivamente voltadas para treinamentos e normas técnicas. Como mencionado na seção anterior, a ideia de treinamentos e regras de citação condiz mais com a ideia de Colnfo dos *Standards* do que com a proposta de educação emancipatória para uma relação crítica com a informação da definição de Accardi, Drabinski e Kumbier (2010). Ou seja, mesmo mencionando o termo competência crítica em informação e entendendo que a educação informacional passa pelo senso crítico, o grupo não desenvolveu as práticas de ensino/aprendizagem alinhadas com o conceito de CCI.

Fica evidenciado que, até o momento, a Ciência da Informação brasileira não tratou a competência crítica em informação como um conjunto de práticas críticas de ensino de competências em informação, mídia e tecnologias digitais. Assim, a presente pesquisa inaugura uma forma de olhar que ainda não foi iniciada no país.

Mas então, se a competência crítica em informação no Brasil, ao contrário dos EUA, não trata de métodos libertadores de ensino, de que elas tratam? Os temas já tratados por pesquisas publicadas no Brasil, coletados pelas palavras-chave usadas para indexar os artigos, estão representados abaixo pela nuvem de palavras.

Figura 1 – Nuvem de palavras-chave da literatura sobre Competência Crítica em Informação na BRAPCI em fevereiro de 2021



Fonte: Elaborado pela autora (com wordart.com) em 2021.

Foram contabilizadas 55 palavras-chave no levantamento da literatura relacionado no quadro 1, sendo competência crítica em informação a principal com 20 ocorrências, seguida de competência em informação com 12; ética aparece 5 vezes; Ciência da Informação e desinformação vêm com 4 ocorrências cada, seguidas de fake news e teoria crítica com 3; Biblioteconomia, cultura, cidadania, bibliotecário, práticas informacionais, preservação, regime de informação e Bamidelê contam 2 ocorrências cada uma. Os 40 demais termos aparecem apenas uma vez.

Vale destacar a presença dos termos Gênero, campo de estudos no qual se insere o presente trabalho, Feminismo Negro, berço de algumas importantes compreensões desenvolvidas no capítulo anterior e Patriarcado, a fonte da opressão de gênero que lutamos para desconstruir. Já os termos Educação, Ensino Médio, Educação Profissional e Pedagogia Crítica remetem ao universo do ensino/aprendizagem do qual estamos tratando.

2.1.3 Considerações sobre *lócus* e contextos

Nos Estados Unidos, foi dentro das bibliotecas escolares e universitárias que o conceito de competência crítica em informação se desenvolveu e continua sendo pensado. Ou seja, é nas bibliotecas e nas aulas dadas por bibliotecárias e bibliotecários que se propaga a ideia de uma competência em informação voltada para a conscientização das pessoas sobre o papel social da informação no mundo e, conseqüentemente, para sua transformação na direção da justiça social.

Mais especificamente, foi na atividade de educação para a competência em informação, ou seja, na interseção da biblioteconomia com a docência que os primeiros questionamentos e as primeiras soluções práticas surgiram. Daí se entende a forte presença do pensamento de Paulo Freire, seja pela perspectiva construtivista de educação ou pela conscientização dos sujeitos para a autonomia, nos primeiros estudos de *critical information literacy* e até hoje.

Já no Brasil, o conceito de competência crítica em informação, tem sido trabalhado notadamente por pesquisadoras e pesquisadores em Ciência da

Informação docentes e discentes do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI-IBICT-UFRJ), dentro de uma perspectiva teórica de pesquisa, e não de uma perspectiva aplicada, como nos EUA. Nos estudos brasileiros, observa-se a influência da teoria crítica da Escola de Frankfurt, informando o direcionamento de suas investigações.

Nesse período inicial da pesquisa nacional sobre o tema (2016-2020), nota-se o desenvolvimento de estudos variados sobre temas como educação revolucionária, cidadania digital, gosto informacional, ética da informação, para citar alguns dos temas dos trabalhos listados na subseção anterior. A revisão de literatura também mostrou que ainda não há pesquisas aplicadas ao ensino crítico de tais competências.

O desenvolvimento do campo no Brasil gerou um curioso problema técnico de recuperação da informação. O termo '*critical information literacy*' é recuperado tanto em buscas por '*critical information literacy*' quanto por '*information literacy*'. Já o termo "competência crítica em informação", em que a palavra crítica está no meio da expressão, inviabiliza a recuperação dos trabalhos críticos pelos usuários que buscam o termo "competência em informação". Idealmente, deveríamos estar indexando nossos trabalhos com o descritor "competência em informação crítica"¹³, como foi a iniciativa de Vitorino e Piantola (2009).

Dois desdobramentos da escolha do termo brasileiro são relevantes. Por um lado, cria-se um nicho de pesquisa mais ou menos isolado da grande massa de pesquisas sobre competência em informação, criando uma dificuldade maior para a irradiação do debate crítico na comunidade acadêmica. Por outro, a troca de posição impede a polissemia do conceito em inglês que tanto pode ser entendido como *critical* + '*information literacy*' (sentido principal) quanto como '*critical information*' + *literacy*, desenvolvido por Jessica Critten (2016).

Recuperando Buckland (1991) para quem a informação pode ser uma coisa, um processo ou o conhecimento propriamente dito, a autora sublinha a característica contextual (socio-cultural e pessoal) da informação. Critten (2016) explica que essas coisas, processos ou conhecimentos têm significados diferentes para pessoas diferentes em contextos diferentes.

¹³ Para contornar esse problema, indexamos nossos trabalhos com dois descritores: "competência crítica em informação" e "competência em informação", para ampliar seu alcance. Ao mesmo tempo, essa prática reduz a possibilidade de indexar mais um termo, reduzindo seu alcance.

Eu colocaria este conceito da ‘informação crítica’ no lugar onde informação, linguagem e significado se interconectam. Informação crítica não é só a mensagem, mas também o contexto na qual ela é transmitida e entendida. Ela reconhece sua natureza socialmente construída e as implicações políticas e culturais que carrega (CRITTEN, 2016, p. 2, tradução nossa¹⁴).

Para voltar à discussão sobre o significado do termo crítica nas pesquisas sobre competência crítica em informação, entendemos que o sentido atribuído por Critten (2016) vai na direção do nosso debate e da oposição entre teoria tradicional, quer dizer, aquela que é apresentada como isenta, neutra, objetiva (pelo menos no discurso e na aparência) e teoria crítica, que se esforça para ser contextualizada, responsável e responsabilizadora, emancipatória.

Aqui aparece a principal vantagem do *lócus* onde o conceito de competência crítica em informação se desenvolveu no Brasil: a amplitude da compreensão brasileira de Ciência da Informação como ciência transversal a todas as outras.

A Ciência da Informação que se faz hoje é muito diferente daquela de cinco décadas atrás (...) porque o desenvolvimento das tecnologias solucionou uma série de problemas, mas trouxe muitos outros, relativos às questões humanas (sociais, culturais, políticas, econômicas, jurídicas) de como nós, seres humanos, no século XXI, produzimos, fazemos circular, disseminamos, organizamos, preservamos, usamos e nos apropriamos dos registros do conhecimento produzidos, bem como intervimos, criando instituições, serviços e produtos, nos fluxos informacionais (ARAÚJO, 2018, p. 7).

O entendimento da CI como campo de científico que se ocupa de todas as questões que circundam os registros do conhecimento e os fluxos informacionais a coloca no centro dos principais desafios da contemporaneidade. Qualquer pessoa hoje é, ao mesmo tempo, produtora, mediadora e consumidora de informação. Mais ainda, isso não acontece de forma esporádica ou eventual, para atender a uma necessidade de informação específica, mas de forma contínua, ininterrupta, e frequentemente até involuntária.

É necessário, também, considerarmos o ambiente informacional em suas dimensões econômicas, políticas, legais, culturais e sociais. Desde o cinturão de satélites e da fibra óptica da infraestrutura da internet, passando pelas

¹⁴ Citação original: *I would locate this concept of ‘critical information’ in the site where information, language and meaning become interconnected. Critical information is not just the message itself, but also the context in which it is transmitted and understood. It recognizes its socially constructed nature and the political and cultural implications that come with it.*

sobreviventes dos conglomerados de mídia (Disney, Time Warner, 21 Century Fox e CBS) do hardware (Apple, Microsoft e Intel) e da telefonia (AT&T, Telefonica), pelas gigantes das plataformas (Google, Facebook, Amazon, Netflix) até os robôs aspiradores e a internet das coisas (IoT), a onipresença das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na sociedade é incontestável.

Na França, *information literacy* é traduzido com *maîtrise de l'information*, o que, em Português poderia ser o domínio da informação. Mas o termo mais usado tem sido *Education aux Médias et à l'Information* (EMI, Educação para Mídias e Informação). Seu *locus* é o do campo das Ciências da Informação e da Comunicação, minha formação de origem. Lá os estudos da informação e da comunicação se misturam, contrastam e complementam desde a formação do próprio campo científico. Assim, o entendimento de EMI também perpassa as duas disciplinas.

A informação midiática, agora “aumentada”, requer da parte de todas as pessoas usos razoáveis, competentes e autônomos das tecnologias da informação e da comunicação, e a aquisição de competências midiáticas transversais desde a mais tenra idade, na vida escolar e pessoal. A convergência de diferentes “literacias” (midiática, digital, informacional, cultural e social) convida estudantes a adquirir uma cultura das mídias e da informação (DUMEZ, 2020, p. 4, tradução nossa¹⁵).

Esta pesquisa, que se pretende ampla e interdisciplinar como seu campo, entende que quando se fala em informação se fala obrigatoriamente também de mídias e de tecnologia digital. Assim, no próximo subcapítulo olharemos um pouco para as áreas irmãs, Comunicação Social, Tecnologias Digitais e Educação, para completar nossa fundamentação teórica.

2.2 EDUCAÇÃO MIDIÁTICA, LETRAMENTO DIGITAL E CONVERGÊNCIAS

Inicialmente abordaremos os estudos das mídias feitos pela área da Comunicação Social, chamados em inglês de *media literacy* e, em português alfabetização/competência/educação midiática, letramento midiático, alfabetização

¹⁵ Citação original: *L'information médiatique désormais « augmentée » requiert de la part de tous les citoyens des usages raisonnés, maîtrisés et autonomes des technologies de l'information et de la communication, et l'acquisition de compétences médiatiques transversales dès leur plus jeune âge, dans la vie scolaire et personnelle. La convergence de différentes « littératies » (médiatique, numérique, informationnelle, culturelle et sociale) invite les élèves à acquérir une culture des médias et de l'information.*

para os meios, educação para as mídias, educomunicação, mídia-educação, entre outras. A área tem até uma subárea, a *news literacy*, que se refere a habilidades e competências mais específicas ao Jornalismo, a de lidar com notícias. Não há tradução, ao nosso conhecimento, deste termo em português, mas ele aparece eventualmente em trabalhos em língua inglesa.

Outro importante conjunto de saberes, usualmente trabalhado na interseção entre o ensino de Computação e Letras é a *digital literacy*, ou em português competência/letramento/alfabetização digital. A capacidade de lidar com equipamentos digitais como computadores, *smartphones* e *tablets* assim como com a Internet também é chamada de *computer literacy* (competência computacional) e de *ICT literacy* (competência TIC), termos que também não são usualmente empregados em português.

Da mesma forma que há divergências entre os termos competência, alfabetização e letramento na Ciência da Informação, as traduções desse termo também são muitas nas outras áreas. Usamos um termo diferente para cada especialidade, como pode ser constatado nos subtítulos desta seção. Esta opção foi empregada não por afinidade com autores que adotam a terminologia, nem por convicção conceitual, mas justamente pela falta dela, para registrar a variedade de expressões com a qual estamos lidando. Cada campo vai ler, entender e debater os conceitos e traduções a partir de sua forma de pensar.

Como todos esses campos específicos têm em comum a educação, ou a *literacy* básica, apresentamos uma breve discussão sobre o termo e sua tradução literal para o português, literacia.

Para além dessas competências específicas (em informação, mídia, tecnologia digital), há estudos que se esforçam para identificar atravessamentos e convergências entre elas. A alfabetização midiática e informacional (*media and information literacy*) é um conceito composto definido pela Unesco para se tornar um grande guarda-chuva de todas as literacias que envolvem as TIC. Da mesma forma, o termo transliteracias é entendido como a superação da divisão disciplinar ultrapassada pelas novas tecnologias de informação e comunicação. Por fim, as chamadas habilidades para o século XXI (*21st century skills/literacy*) são uma orientação supra-tecnológica para que a educação corresponda aos desafios do novo milênio.

2.2.1 Educação Midiática (da Comunicação Social)

O campo da Comunicação Social discute a integração entre mídias e educação há muitas décadas. Assim como no campo da Ciência da Informação, há debates e múltiplas interpretações sobre os conceitos, definições, usos e objetivos.

Para Pereira, Pinto e Pereira (2011), a literacia midiática se desdobra entre estudar construção e funcionamento das mídias e usar mídias para ensinar outras disciplinas. Para Lopes (2011), educação para os media¹⁶ e literacia midiática são duas coisas distintas sendo a primeira o processo e a segunda o resultado. Ela diz: “A EpM está, portanto, no centro da aquisição de competências de literacia mediática” (LOPES, 2011, p. 3).

Aqui é interessante constatar uma abordagem que distingue a educação, a literacia e as competências. A autora destaca a falta de consenso entre países anglófonos (que fazem a distinção) e francófonos (que usam educação para as mídias para ambos). Ela inclui os termos usados nas Américas como alfabetização midiática, mídia-educação e educomunicação e também ressalta a diferença entre o uso das mídias como ferramentas de educação (educação com os media) e a educação sobre a construção social das mídias e das mensagens midiáticas (educação para os media).

Segundo Lopes (2011), a primeira definição consistente de *media literacy* está na Declaração de Grünwald, em 1982. Nesta reunião, considerou-se que, diante da onipresença das mídias na vida das pessoas, não se poderia nem condenar nem apoiar o “inquestionável poder das mídias”. Ao invés disso, precisa-se entender o papel da comunicação no processo de desenvolvimento e não subestimar sua influência na participação ativa das pessoas na sociedade cidadã.

Os sistemas político e educativo devem reconhecer as suas respectivas obrigações na promoção de uma compreensão crítica do fenómeno da comunicação entre os seus cidadãos. [...]. Assim, apelamos às autoridades competentes para:

1. lancem e apoiem programas integrados de educação para os media – do ensino pré-escolar ao ensino universitário e à educação de adultos – cujo objetivo seja desenvolver os conhecimentos, aptidões e atitudes que favoreçam o crescimento de uma consciência crítica e, consequentemente,

¹⁶ Em Portugal os meios de comunicação são chamados de media e o termo educação para os media se abrevia EpM.

de uma maior competência entre os utilizadores dos media electrónicos e impressos (UNESCO, 1982, p. 2, sic¹⁷).

Na França, o *Centre pour l'Éducation aux Médias et à l'Information*, o CLÉMI, foi criado em 1983, logo após e como uma resposta concreta à Declaração de Grünwald. A instituição é responsável por desenvolver ações de alfabetização midiática e informacional para escolas, mesmo sem criar uma disciplina nova. A proposta é encontrar, nas diversas disciplinas escolares e para cada uma das séries, espaços ou momentos em que o uso das mídias/recursos informacionais contribua para a compreensão dos conteúdos específicos. Sua missão é

promover, tanto no plano nacional quanto nas academias, principalmente por ações de formação, a utilização plural dos meios de informação no ensino para proporcionar uma melhor compreensão de estudantes sobre o mundo em que vivem, desenvolvendo seu senso crítico (CLÉMI, online, tradução nossa¹⁸).

No Brasil, o Instituto Palavra Aberta parece se aproximar da atuação do Clémi, com a diferença que a instituição francesa é credenciada pelo ministério da educação para produzir conteúdos e estimular a educação midiática nas escolas, e aqui, trata-se de uma iniciativa independente. Ainda assim, o “EducaMídia é o programa criado para capacitar professores e engajar a sociedade no processo de educação midiática dos jovens” (EDUCAMÍDIA, online).

Segundo Lopes (2011, p. 9), um parecer da União Européia sobre educação em 2009, diz que há necessidade de proporcionar um ensino crítico sobre a estrutura das mídias e sobre a informação midiática tanto para o corpo docente quanto o discente. Esse estudo seria como um antídoto contra “um mundo em que as respostas são fáceis, pois o discurso simplista dos media já lhes deu antecipadamente uma interpretação sobre cada questão”. A autora cita, também, a obra *Teaching the Media* (DE LEN MASTERMAN, 1985), referência nos estudos de educação midiática, e fala especificamente do pensamento autônomo e da rejeição de estereótipos.

¹⁷ O sic é referente a linguagem de gênero. Como nossa pesquisa preza por uma linguagem não-sexista, apontamos as citações que não adotam esse padrão.

¹⁸ Citação original: *promouvoir, tant au plan national que dans les académies, notamment par des actions de formation, l'utilisation pluraliste des moyens d'information dans l'enseignement afin de favoriser une meilleure compréhension par les élèves du monde qui les entoure tout en développant leur sens critique.*

A EpM permite “entender” os *media*, num sentido dilatado (*understanding media*), desenvolvendo e potenciando a capacidade de cada um pensar por si próprio (a capacidade que Len Masterman, em *Teaching the Media*, designa por “critical autonomy”), rejeitando a reprodução gratuita de modelos ideológicos dominantes e de “etiquetas sociais” (tendências, estereótipos, preconceitos) (LOPES, 2011, p. 21).

Para demonstrar não só a existência como a fabricação desses modelos dominantes e dessas etiquetas sociais, explicadas como tendências, estereótipos e preconceitos, Masterman insiste na agência humana de construção das mensagens midiáticas. . Ele aborda a representação em termos de relações de poder, ou seja, quem decide como mostrar o mundo.

(...) se estamos olhando para a televisão como um sistema de representação, então inevitavelmente se coloca a questão de quem está criando essas representações. Quem está representando? Quem está nos dizendo que é assim que o mundo é? Que seu jeito de ver é simplesmente natural? (CML, 2013, p. 4, tradução nossa¹⁹).

É interessante notar que a obra de Masterman baseia seus métodos de ensino na pedagogia crítica de Paulo Freire: leitura das estruturas vigentes, questionamento da pseudo transparência da televisão entendida como uma janela, aprendizagem coletiva e empoderamento de estudantes para compreensão crítica do mundo (CML, 2013). Masterman desenvolveu uma variedade de exercícios e jogos para o desenvolvimento da percepção da comunicação não-verbal e adotou uma postura científica para a análise da informação televisiva, debatendo seus significados iniciais, suas representações e metáforas assim como os sub-entendidos político-sociais mais amplos. No começo dos anos 80 do século passado, o autor já falava em metodologias centradas em estudantes e em aprendizado ao longo da vida, dois conceitos-chave nos estudos de competência (crítica) em informação (MASTERMAN, 1993).

Mais tarde, em 1993, Aufderheide redige o relatório da conferência nacional estadunidense sobre competência midiática. Esse documento é indicado por Sonia Livingstone (2004), uma autora de referência, como um marco no desenvolvimento do campo. Na conferência formula-se uma das primeiras definições de media literacy, entendida como “a habilidade de um cidadão de acessar, analisar e

¹⁹ Citação original: “...if we are looking at TV as a representational system, then the question inevitably arise as to who is creating these representations. Who is doing the representing? Who is telling us that this is the way the world is? That their way of seeing is simply natural?”

produzir informação para fins específicos” (AUFDERHEIDE, 1993, p. 6, tradução nossa, sic²⁰).

Essa definição é mais geral e ampla do que qualquer definição de *information literacy*. É interessante notar que ela não menciona mídias, veículos de comunicação, imprensa, redes de televisão, mensagens, emissor, receptor, ou seja, dispensa todo o vocabulário usado pelos profissionais da comunicação. Daí, parece, surge o debate, que traremos na seção sobre as convergências, sobre qual termo, entre as duas literacias, da informação ou das mídias, engloba qual outro.

Apesar da enorme diferença entre os contextos, ao ler o relatório de Aufderheide de 1993, identificamos imediatamente semelhanças entre suas premissas e os enquadramentos do *Framework* (ACRL, 2016).

Quadro 2 – Comparação entre premissas da *Media Literacy* e da *Information Literacy*.

Aufderheide 1993: Media Literacy	ACRL 2016: Information Literacy
Media are constructed, and construct reality	Authority Is Constructed and Contextual
Media have commercial implications	Information Has Value
Media have ideological and political implications	Scholarship as Conversation
Form and content are related in each medium, each of which has a unique aesthetic, codes and conventions.	Information Creation as a Process
Receivers negotiate meaning in media.	Searching as Strategic Exploration
	Research as Inquiry

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Colocados lado a lado, nota-se particularmente o entendimento da construção social da informação/mídias, da influência de condicionantes extrínsecos (contexto social, político, econômico, histórico, cultural etc.) assim como a ideia de um processo complexo de significação (ao invés de coisa finalizada em si). Essa correspondência aproxima ainda mais os dois campos, localizando ambos dentro de da linha de pensamento da pedagogia crítica.

²⁰ Citação original: *is the ability of a citizen to access, analyze, and produce information for specific outcomes*. O sic é referente a linguagem de gênero. Como nossa pesquisa preza por uma linguagem não-sexista, apontamos as citações que não adotam esse padrão.

Corroborando essa visão, Thomas Bauer (2011, p. 9) conclui que “media literacy não se resume ao treinamento para usar os meios, mas torna-se um elemento do pensamento crítico no auxílio à cidadania e à participação política.” Bévort e Belloni (2009), ao falarem da história e das perspectivas da mídia educação, afirmam que para não ficar desconectada da cultura geral, a escola precisa proporcionar uma compreensão crítica e estimular um uso criativo de todos os meios e tecnologias contemporâneas.

[O texto] defende uma ideia e uma prática indispensáveis para que a formação de educadores cumpra sua função social: a ideia de que não pode haver cidadania sem apropriação crítica e criativa, por todos os cidadãos, das mídias que o progresso técnico coloca à disposição da sociedade; e a prática de integrar estas mídias nos processos educacionais em todos os níveis e modalidades, sem o que a educação que oferecemos às novas gerações continuará sendo incompleta e anacrônica, em total dissonância com as demandas sociais e culturais. Com essa pretensão, nos inscrevemos perfeitamente na tradição da mídia-educação, que sempre foi uma atividade militante (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1082 [sic]²¹).

Com essa perspectiva de pensar uma educação em sincronia com as tecnologias e seus usos culturais, especialmente em sua relação com a educação, seja ela com ou para as TIC, vamos agora apresentar rapidamente o campo da *digital literacy*.

2.2.2 Letramento Digital (da Computação)

O levantamento da literatura sobre *digital literacy*, foi feito a partir de buscas no Google Acadêmico. Selecionamos para consulta uma revisão de literatura (HAGEL, 2015), uma tese de doutorado (BELSHAW, 2011), um livro (LANKSHEAR; NOBEL, 2008), especialmente o capítulo sobre origens e conceitos (BAWDEN, 2008) e uma entrevista com Paul Gilster²² (POOL, 1997) na literatura em língua inglesa e cinco artigos em língua portuguesa (BUZATO, 2006; FREITAS, 2010; SANTOS, AZEVEDO, PEDRO, 2015; RESENDE, 2016; MORA e SILVA, 2019).

Na literatura consultada, é consenso que o termo *digital literacy* foi popularizado por Paul Gilster em 1997, em livro com este mesmo título. O autor era

²¹ O sic é referente a linguagem de gênero. Como nossa pesquisa preza por uma linguagem não-sexista, apontamos as citações que não adotam esse padrão.

²² O livro “Digital literacy” de Paul Gilster não foi consultado porque não está disponível no catálogo da UFRJ nem em acesso livre na internet, parâmetros definidos para as consultas desta pesquisa.

professor de inglês e entusiasta da tecnologia. Seu livro tinha o objetivo de mostrar para as pessoas as potencialidades das ferramentas digitais e teorizar as diferenças entre a informação analógica e a informação no ambiente digital. Interessantemente, há mais de vinte anos, o autor já dizia que não se pode achar que investir em tecnologia vai resolver os problemas da educação, além de pontuar que a internet tem de tudo: o melhor, o inócuo e o perigoso, sendo grande parte da *digital literacy* voltada para a avaliação dos materiais, relata Carolyn Pool (1997).

Pauline Hagel (2015) fez uma revisão de literatura sobre o conceito de *digital literacy* e diz que, embora haja consenso sobre sua origem e importância, não há sobre sua conceituação. Segundo David Bawden (2008, p. 17, tradução nossa²³), o termo é definido por Gilster como ‘literacia para a era digital’. Doug Belshaw (2011, p. 83) diz que Gilster fez onze tentativas de definição do termo ao longo do livro, e destaca que a mais citada é a afirmação de que ‘*digital literacy* é mais sobre dominar ideias do que teclas’.

Bawden (2008, p. 17, tradução nossa²⁴), na introdução de seu capítulo sobre as origens e os conceitos em torno do termo *digital literacy*, diz que seu objetivo é “descrever a emergência e o desenvolvimento da ideia de *digital literacy* e mostrar como ela se relaciona com diversas outras ‘literacias da informação’”. Na sequência o autor menciona diversos tipos de literacias (*ICT literacy*, *computer literacy*, *media literacy*, entre outras) dizendo que a terminologia é confusa, e que além desses, ainda tem os termos que não mencionam literacy como *information fluency* (fluência informacional) e os que nem falam de informação como *internet savvy* (pessoa habilidosa para a internet). Colin Lankshear e Michelle Nobel (2008, p. 2, tradução nossa²⁵) dizem que seu livro apoia a tendência emergente de tratar as *digital literacies* em sua multiplicidade dada “a força e a utilidade de uma perspectiva sociocultural de literacia como prática, e nesse sentido literacia é melhor entendida como literacias”.

Para Hagel (2015, p. 5) há cinco causas para a confusão em torno da definição de *digital literacy* sendo elas: 1) tem vários ‘parentes’ como *information*

²³ Citação original: *literacy for the digital age*.

²⁴ Citação original: *The purpose of this chapter is to describe the emergence and development of the idea of “digital literacy” and to show how it relates to the various other “literacies of information*.

²⁵ Citação original: *the strength and usefulness of a sociocultural perspective on literacy as practice, according to which literacy is best understood as literacies*.

literacy, *media literacy* e *ICT literacy*; 2) cada parente traz seu foco e sua orientação prática para o conceito; 3) o conceito também é influenciado por instituições e políticas internacionais de ensino, 4) a educação superior influencia o conceito com as noções de síntese, pensamento crítico e criação de conhecimento, e 5) o movimento da competência puxa para o lado individual e comercial do conceito.

Percebe-se, a partir dessas discussões, que a disputa terminológico-conceitual não é uma exclusividade da ciência brasileira, à qual ainda se acrescentam as diversas considerações sobre a tradução ideal. Rita Santos, José Azevedo e Luís Pedro (2015) fazem um extenso mapeamento de terminologias e conceitos em torno da literacia digital, mas escapam do debate sobre a tradução de *literacy* já que usam a tradução literal competência para *competence*, literacia para *literacy*, fazendo referência aos termos tanto em inglês quanto em português.

Considerando que o conceito de literacia de informação tende a centrar-se nas formas como a informação é acedida e avaliada e que as definições de literacia mediática tendem a enfatizar a natureza dos vários tipos de media e a forma como as mensagens são construídas e interpretadas, a opinião dos autores que o conceito de literacia digital parece ser aquele que melhor transmite a ideia de uma *framework* que integra várias outras literacias e conjuntos de competências para lidar com o ambiente digital que caracteriza a Sociedade da Informação (SANTOS, AZEVEDO, PEDRO, 2015, p. 41).

Neste artigo, notamos uma tendência, que se repete igualmente nos campos vizinhos, de se considerar os termos mais limitados/específicos e o seu como elemento mais abrangente. É importante considerar, como coloca Hagel (2015), todas as influências para a definição do conceito e como explicam Santos, Azevedo e Pedro (2015) que a literacia digital envolve o uso bem sucedido das tecnologias em situações reais de vida.

No Brasil, a busca no Google Acadêmico retornou trabalhos na área de educação, em letras e na linguística. Os trabalhos consultados (FREITAS, 2010; RESENDE, 2016) se referem à definição proposta por Marcelo Buzato (2006) como ponto de partida dos trabalhos em português.

Maria Teresa Freitas (2010, p. 339) apresenta o letramento digital como um preparo para o uso crítico da informação oriunda de fontes múltiplas, com diversas formas, mediada por computador e compartilhada socialmente.

A partir do exposto, compreendo o letramento digital como um conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo

capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente.

Marianna Resende (2016, p. 94) explica que *literacy* em inglês quer dizer ‘habilidade para ler e escrever’, que se traduz como alfabetização em português, mas que a palavra letramento surgiu para dar uma dimensão freireana à alfabetização, para marcar o uso social da leitura.

Mais adiante, depois de muito debate, Resende (2016, p. 98) conclui que “[...] explicitadas as diferentes interpretações para o conceito de letramento e de discutidos os diferentes modelos de letramento, destacamos nossa defesa de que a escolarização deva voltar-se para a interpretação revolucionária de letramento [...]”. A autora não define *digital literacy* mas a trata como uma prática social crítica de leitura e escrita mediada por tecnologias digitais. A visão de ambas as autoras indica uma aderência muito grande entre os estudos de letramento digital e o que compreendemos como competência crítica em informação.

Gabriela Mora e Nathália Silva (2019) entendem que o letramento digital é um direito previsto no Marco Civil da Internet.

No Brasil, o Marco Civil da Internet (MCI - Lei nº 12.965 de 23 de Abril de 2014) apresenta os princípios que amparam possíveis ações e políticas públicas de promoção da literacia digital. Embora o termo não apareça no documento, está prevista, em seu artigo 26, a responsabilidade do Estado pela educação para o uso da Rede: ‘O cumprimento do dever constitucional do Estado na prestação da educação, em todos os níveis de ensino, inclui a capacitação, integrada a outras práticas educacionais, para o uso seguro, consciente e responsável da Internet como ferramenta para o exercício da cidadania, a promoção da cultura e o desenvolvimento tecnológico’ (MORA; SILVA, 2019, p. 7063).

As autoras citam a “Política de Inovação Educação Conectada” (BRASIL, 2017), lançada pelo Governo Federal em novembro de 2017, comentando que documento identifica metas do Plano Nacional de Educação (PNE), da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), propõe infraestrutura, formação de professores e implantação progressiva até 2024. Elas indicam um portal, feito em parceria com o Comitê Gestor da Internet (CGI), de Recursos Educacionais Digitais²⁶ (MECRED) que tem um pouco a função do CLÉMI francês, ou seja, reúne recursos pedagógicos que possam ser integrados aos programas das disciplinas, dispensando a necessidade de criação de uma disciplina específica.

²⁶ Disponível em: <https://plataformaintegrada.mec.gov.br/sobre> Acesso em: Mar. 2020

As autoras entendem que há um movimento em direção à formulação de políticas públicas para as novas literacias, que pode ser muito benéfico desde que coloquem o foco nos processos educativos. E lembram que as novas literacias “não se restringem ao acesso às tecnologias, mas também compreendem o desenvolvimento de novas formas de pensar e agir” (MORA; SILVA, 2019, p. 7057).

2.2.3 Literacia (da Educação)

Abrimos essa seção destacando que ela é diferente das duas outras, uma vez que a ideia de literacia é o elemento comum a todas as competências aqui comentadas. A função dessa discussão é mostrar, por um lado, que mesmo em inglês, ao contrário do que imaginávamos ao iniciar esta pesquisa, o conceito de *literacy* também é discutido. Assim, apresentamos alguns pontos de vista com relação ao termo e sua carga conceitual. Por outro lado, trata-se também de mostrar que o termo literacia, há muito tempo adotado em Portugal, também está sendo usado no Brasil, o que foi outra surpresa encontrada no processo dessa revisão de literatura.

A acadêmica inglesa dos estudos de mídia Sonia Livingstone, em emblemático artigo sobre a passagem dos estudos de mídia para os estudos das tecnologias digitais, questiona o interesse de se usar o termo *literacy*, visto que ele foi associado à alta cultura, às estruturas de poder no aprendizado, na produção e no acesso ao texto impresso. Contudo, ela conclui que, como o termo já foi usado para outros contextos, ele pode se reinventar como “pan-mídia no sentido de incluir a interpretação de todos os textos simbólicos complexos e mediados, transmitidos ou publicados por redes eletrônicas de comunicação” (LIVINGSTONE, 2004, p. 5, tradução nossa²⁷).

Para James Elmborg (2012), que é professor de inglês, de redação e um dos fundadores da subárea da CCI, uma vez que as sociedades compreenderam a relação entre literacia e poder, elas começaram a regular a distribuição de poder por meio de leis sobre quem pode aprender o quê. “A literacia sempre esteve conectada com poder e classe social e tem sido intencionalmente empregada pelas sociedades para administrar essas categorias e funções” (ELMBORG, 2012, p. 79,

²⁷ Citação original: “*pan-media in that it covers the interpretation of all complex, mediated symbolic texts broadcast or published on electronic communications networks*”

tradução nossa²⁸). O autor também entende que a partir dos anos 90 do século passado, o termo *literacy* foi acoplado com diversos outros (como *computer*, *media*, *financial* e *information*) como um segredo de sucesso multiuso.

Uma das propostas do autor é que se ultrapassem as relações de poder entre docentes (com conhecimento de um lado) e estudantes (desprovidos dele do outro), para se adotar o conceito freireano de conscientização e seu entendimento de educação como vivências de atos cognitivos. Tanto Livingstone quanto Elmborg reconhecem a origem elitista do termo ao mesmo tempo em que conseguem ressignificá-lo.

No Brasil, Beatrice Rosa (2016), que faz uma revisão transdisciplinar dos conceitos do guarda-chuva AMI, começa defendendo o termo *literacia* como tradução adequada do termo *literacy*, indicando sua progressão, ao longo dos séculos. Do significado mais elementar de alfabetização, *literacia* passa a se referir a uma ideia mais ampla envolvendo a decodificação e contextualização de qualquer sistema simbólico. Na linha de Livingstone, a autora adota a terminologia portuguesa e passa a se referir aos conceitos tratados como: *literacia da informação*, *literacia de mídias* e *literacia digital*.

Mais recentemente, Gabriela Mora e Natália da Silva, da Universidade de Brasília também usam os termos *literacia midiática* e *literacia digital* em seu trabalho. Sua pesquisa, que “propõe uma reflexão sobre as possibilidades de a *literacia midiática* se apresentar como um caminho para educação cidadã das novas gerações em um cenário dinâmico e hiperconectado” (MORA; SILVA, 2019, p. 7.053), também olham para pontos de convergência entre os campos da Comunicação, das Tecnologias e da Educação.

Para Mora e Silva (2019, p. 7.054), “os conceitos acerca das competências necessárias para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) parecem variar mais em termos de nomenclatura”. Assim, “optamos por não enfatizar possíveis diferenças entre a *literacia midiática* e a digital, por entendermos que ambas se constituem como desdobramentos do mesmo conceito.”

Segundo a pesquisa de Rosa (2016), desde que a Unesco lançou o conceito guarda-chuva MIL (*Media and Information Literacy*), traduzido em português como AMI (Alfabetização Midiática e Informacional) favoreceu-se a convergência entre as

²⁸ Citação original: *Literacy has always been connected to power and to social class, and it has been intentionally deployed by societies to manage these categories and functions.*

três literacias principais e diversas outras mais específicas já mencionadas. Assim, a próxima seção se dedica à apresentação dessas soluções de união entre o que está sendo chamado aqui de áreas irmãs.

2.2.4 Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) e outras convergências

Como se constata nas seções apresentadas, estamos tratando de um conjunto de competências, habilidades, atitudes, disposições e práticas que envolvem a relação de indivíduos/grupos/sociedades com a leitura/compreensão e com o acesso/uso/compartilhamento da informação, tome ela a forma de livro, arquivo, objeto, metadados, conteúdos midiáticos ou interativos; seja ela acessada sob a forma analógica ou digital; seja ela composta por textos, sons, imagens ou outros elementos sensoriais/inteligíveis.

Não pretendemos entrar no debate filosófico-epistemológico do conceito de informação, ou de mídia ou de digital. Tampouco, além dos conceitos, nas lealdades para com os campos científicos a que se pertence. Como colocam Paulo Teles, Karla de Souza, Marciel Consani e Fabiana Vetritti (2017), existe uma questão antiga entre Comunicação e Ciência da Informação sobre qual campo/termo é mais amplo.

Segundo a UNESCO, entre esses dois campos convergentes há duas escolas principais de pensamento, a que considera a alfabetização informacional um campo mais amplo de estudos que inclui a alfabetização midiática e outra que enxerga a alfabetização informacional como parte da alfabetização midiática (TELES; SOUZA; CONSANI; VETRITTI, 2017, p. 88).

A resposta da citação, com a qual concordamos é: são convergentes. O que pretendemos observar nesta seção é: de que forma a AMI se coloca como termo/conceito guarda-chuva? E a *digital literacy*? No capítulo 2 de sua dissertação sobre o guarda-chuva AMI, Béatrice Rosa (2016) busca definir os conceitos e encontrar pontos de convergência entre eles. A partir de declarações e documentos internacionais, especialmente os da Unesco, ela retraça o desenvolvimento dos conceitos e propõe quadros-síntese que estão disponíveis nas páginas 160-170.

Rosa (2016) analisa tanto o campo conceitual de *literacy* quando seus compostos. Enquanto *information literacy* e *media literacy* têm desenvolvimentos relativamente paralelos e independentes entre os anos 1960 e 2000, a partir da virada do milênio, a *digital literacy* aparece e passa a fazer parte também das outras

definições. Além disso, segundo a autora, em 2008 aparece o termo Media and Information Literacy (MIL), em documento que “cita e define o conceito de ‘literacias de mídia e informação’; direciona suas recomendações para a formação transdisciplinar de professores; e promove o empoderamento de cidadãos através das MIL” (ROSA, 2016, p. 169).

Parece-nos que os limites se confundem e, ao mesmo tempo em que as TIC promovem uma convergência técnica nos usos da informação e da comunicação, opera-se igualmente uma convergência conceitual. Não pretendemos diminuir os esforços político-conceituais de instituições, cientistas e docentes para efetivar essa convergência. Apenas constatamos que as fronteiras conceituais e tecnológicas se flexibilizam conjuntamente.

Rosa (2016) conclui que, apesar de não constarem na sigla, as tecnologias digitais não só estão presentes no conceito, como vêm cada vez mais ocupando um papel central em sua compreensão. Encaradas como um meio (e não como um fim), é pelas TIC que as pessoas acessam conteúdos e se expressam compartilhando suas produções.

A UNESCO, como já mencionado, acaba propondo o termo MIL, traduzido em português como Alfabetização Midiática e Informacional (AMI). Segundo o documento de 2011 (traduzido para o português em 2013), que dedica algumas páginas à explicação da convergência entre os diversos termos, a UNESCO entende que todas as competências/literacias apresentadas na Figura 5, abaixo, estão contempladas pelo termo MIL/AMI.

Figura 2 – Ecologia da AMI: noções de AMI.



Fonte: Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong e Cheung (2013. p. 17).

O documento atesta que a AMI é um direito humano fundamental do ser humano e dentre seus benefícios estão o empoderamento de cidadãs e cidadãos, a partir da compreensão sobre o funcionamento de mídias e provedores de informação, em que o desenvolvimento de mídias independentes e pluralistas é fomentado. Na sequência, Caroline Wilson, Alton Grizzle, Ramon Tuazon, Kwame Akyempong e Chi-Kim Cheung (2013) entendem que a AMI supõe os seguintes requisitos:

1. a alfabetização midiática e informacional deve ser considerada como um todo e deve incluir uma combinação de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes);
2. o currículo da AMI deve permitir que os professores ensinem a alfabetização midiática e informacional aos alunos com o objetivo de prover-lhes as ferramentas essenciais para que eles possam engajar-se junto às mídias e aos canais de informação como jovens cidadãos autônomos e racionais;

3. os cidadãos devem ter conhecimentos sobre a localização e o consumo de informações, bem como sobre a produção de informações;
4. as mulheres, os homens e os grupos marginalizados, como as pessoas com deficiências, os povos indígenas ou as minorias étnicas, devem ter acesso igualitário à informação e ao conhecimento;
5. a AMI deve ser vista como uma ferramenta essencial para facilitar o diálogo intercultural, a compreensão mútua e a compreensão cultural entre os povos (WILSON; GRIZZLE; TUAZON; AKYEMPONG; CHEUNG, 2013, p. 20)

Salientamos que essas afirmações são louváveis e têm o mérito de dar um passo em direção à compreensão de todas essas competências como parte de um mesmo conjunto conceitual. Por outro lado, não podemos deixar de apontar, desde a perspectiva da pedagogia crítica, um problema.

Na segunda afirmação, ainda se perpetua a noção que professores ensinam alunos a manipular ferramentas e que isso é suficiente para que raciocinem de forma autônoma. bell hooks (2019a) demonstra, capítulo após capítulo, que o trabalho (interminável) de docentes que se importam com o ensino crítico é dar voz a estudantes de diversos horizontes diferentes para que se crie uma comunidade de aprendizagem e que o conhecimento seja coletivamente construído e desconstruído de forma autêntica, duradoura e libertadora.

Voltando ao comentário sobre os benefícios da AMI, é importante sublinhar que, apesar de ser fundamental, não basta ter conhecimento sobre o funcionamento das estruturas de informação e mídia para fomentar sua democratização. Existem diversos aspectos histórico-político-econômico-sócio-culturais, raramente abordados, que entram em jogo nesse ponto como monopólios de grupos midiáticos ou, mais recentemente, a onnipresença das gigantes do vale do Silício no cotidiano conectado da humanidade.

Já a afirmação 4 traz uma qualidade especialmente relevante para esta pesquisa: a nomeação de grupos historicamente marginalizados no acesso à informação. Principalmente, a menção às mulheres em primeiro lugar, que demonstra uma necessária preocupação com a equalização do acesso à informação por parte da UNESCO.

Beatrice Rosa afirma ainda, em suas considerações finais, que “a UNESCO trabalha atualmente com a convergência do conceito de *transliteracy* que, por ser recente assinala uma continuidade dessa área de conhecimento” (ROSA, 2016, p.

179). Sara Pereira, Pedro Moura e Joana Fillol, da Universidade do Minho em Portugal, já trabalham com essa noção, adotando o termo transliteracias.

Para o grupo português, transliteracia se refere a uma literacia transmediática que corresponde à “mobilização de um conjunto de capacidades em interação, abrangentes e complexas, que permitem tirar partido das múltiplas esferas, plataformas, redes e meios em que devemos ser literados” (PEREIRA, FILLLOL, MOURA, 2018, p. 6). Eles identificam o surgimento da noção de transmídia, ou seja, uma “intertextualidade transmediática” nos anos 90 do século passado e entendem que hoje,

o fosso digital não se coloca tanto ao nível das acessibilidades e do acesso aos media, mas antes no modo como as pessoas, neste caso crianças e jovens, usam esses meios e se apropriam deles; no modo como recebem, analisam criticamente e produzem informação e ainda na forma como aproveitam as oportunidades e o potencial desses meios para a aprendizagem, para a criatividade, para o pensamento e a ação críticas, para a abertura de horizontes culturais e para o conhecimento do mundo (PEREIRA, FILLLOL, MOURA, 2018, p. 5).

Nota-se que o foco é especificamente direcionado às experiências educativas que visam a participação e o desenvolvimento da criatividade, do pensamento e do diálogo intercultural, como sugere a Unesco, do que em acesso físico ou em habilidades técnicas de uso. Na introdução de seu guia de atividades transmidiáticas a serem feitas em sala de aula, Pereira, Fillol e Moura (2018) citam autores e autoras que já trabalham com a noção. Chama especial atenção o artigo “*Transliteracy as the New Research Horizon for Media and Information Literacy*”²⁹ de Divina Frau-Meigs (2012).

Para a autora, o conceito composto *Media and Information Literacy* é, ao mesmo tempo, válido (pelo esforço de convergência) e obsoleto, na medida em que reflete uma visão moderna linear de mídias de massa analógicas, que fizeram parte da passagem da economia da produção para a economia do consumo. Frau-Meigs (2012) segue dizendo que para passarmos da economia do consumo para a economia da participação no novo milênio, precisamos de um conceito que dê conta não só da convergência tecnológica, da passagem do *offline* para o *online*, dos conteúdos produzidos por usuários, mas especialmente uma nova forma de pensar, que não seja herdada do iluminismo com suas divisões disciplinares e sua racionalidade. Trata-se de uma proposta de mudança de estrutura mental, cultural e

²⁹ Transliteracia como o Novo Horizonte de Pesquisas para a Alfabetização Midiática e Informacional.

social, que a autora chama de era do ‘ciberismo’ (em resposta tanto ao modernismo quanto ao pós-modernismo).

A autora também se interessa pela ideia de *lôcus* e contextos quando explica a diferença de usos do termo. O conceito de *transliteracy* se desenvolveu nos EUA e no Reino Unido no âmbito do ensino de Inglês e Tecnologia, longe do universo das bibliotecas, mídias e planilhas. Ao chegar na França, ele foi ressignificado para dar conta da convergência entre *information*, *media* e *computer literacy*, como “um termo guarda-chuva com a vantagem retórica de abraçar toda uma série de plataformas, competências e usos cuja hibridização precisava ser elaborada” (FRAU-MEIGS, 2012, p. 20, tradução nossa³⁰). Para a autora, *transliteracy* é

a habilidade de ler, escrever e codificar em interação com plataformas e ferramentas digitais, assim como a capacidade de buscar, testar e validar ‘informação’ em suas diversas formas como entendidas pela ciência da computação (códigos), pela ciência da comunicação (notícias) e pela ciência da informação (documentos) (FRAU-MEIGS, 2012, p. 21, tradução nossa³¹).

É interessante notar que, por um lado, a autora quer ampliar o escopo da AMI para fora das escolas e bibliotecas ao propor o termo transliteracias, tomando o cuidado de pontuar que não se trata de uma abordagem orientada pela tecnologia mas pela cultura. Por outro, as práticas de educação crítica, como apontadas por hooks (2019a) tentam fazer o caminho inverso: levar a discussão sobre a informação, as mídias e as tecnologias digitais para dentro da sala de aula, para que possam ser contextualizadas, apropriadas e usadas conscientemente.

Por fim, Frau-Meigs (2012) convoca os grupos que estão trabalhando com *e-learning* ou Educação à Distância (EaD) a incrementar seus campos teóricos e metodológicos e a incorporar a noção de investigação crítica da informação e a reconhecer as dimensões multi-modais da transliteracia para colher todo o potencial da convergência digital. Ela conclui que a informação e sua comunicação são os combustíveis do desenvolvimento do conhecimento no século XXI, o que faz desse campo interdisciplinar um elemento central da ciência e da educação.

³⁰ Citação original: *an umbrella term presented the rhetorical advantage of embracing a whole series of platforms, competences and uses whose hybridization needed elaboration.*

³¹ Citação original: *the ability to read, write and encode in interaction with digital tools and platforms as well as the capacity to search, test and validate ‘information’ in its various shapes as understood in computer sciences (codes), in media and communication sciences (news) and in information sciences (documents).*

Na linha de Frau-Meigs, no Brasil, destaca-se o trabalho orientado por Brásilia Passareli sobre transliteracias, tecnologia e educação. O grupo diz:

As literacias digital, informacional, midiática, dentre tantas outras, inseridas na cultura digital perdem a sua exclusividade para se tornarem transliteracias. Elas se interconectam, se sobrepõem e convergem umas com as outras. Aprender a transpor os nossos limites e desenvolver a capacidade de transitar por múltiplos espaços midiáticos por meio dos dispositivos móveis é o grande desafio de alunos e professores no Século XXI (POSSA; ACHUTTI; FERNANDEZ; CALIXTO; SCHADT; ALBINO; TEIXEIRA; ANTUNES; SAITO; COSTA, 2015, p. 3).

Vista por esse ângulo do trânsito entre diversas literacias, a ideia de transliteracias se apresenta como uma proposta intrinsecamente dialógica, o que tem muita aderência aos princípios da pedagogia crítica. A proposta parece também poder fomentar práticas novas, que podem ser voltadas para a superação do modelo bancário de ensino (Freire, 1987) ainda em vigor.

Apresentamos agora a última noção convergente que as pesquisas exploratórias nos retornaram. Trata-se das *21st century literacies/skills*, que podem ser traduzidas como competências/habilidades do século XIX. Encontramos um documento chamado “Framework for 21st century Learning” produzido pela *Partnership for 21st century learning*, que se define como

A Parceria pela Aprendizagem no Século XXI reconhece que todo estudante precisa de experiências educativas na escola e além, do berço à carreira profissional, para construir conhecimentos e habilidades para atingir o sucesso em um mundo global e digitalmente interconectado. Representando mais de 5 milhões de membros da força de trabalho global, a P21 une negócios, governo e líderes educacionais dos EUA e países estrangeiros para avançar práticas e políticas educacionais baseadas em evidências e para tornar o ensino/aprendizado inovador uma realidade para todas/os. (PARTNERSHIP FOR 21ST CENTURY LEARNING, 2019, p. 2, tradução nossa³²).

Uma rápida análise desse discurso indica que se trata de um retorno aos conceitos de eficácia e eficiência dos primórdios dos treinamentos da competência em informação, há muito tempo superados pelos diversos campos das *literacies* ao longo das décadas. Termos como “para atingir o sucesso”, “membros da força de trabalho global”, “dos EUA e países estrangeiros”, “avançar” e “inovador” denotam

³² Original: *The Partnership for 21st Century Learning recognizes that all learners need educational experiences in school and beyond, from cradle to career, to build knowledge and skills for success in a globally and digitally interconnected world. Representing over 5 million members of the global workforce, P21 unites business, government, and education leaders from the U.S. and abroad to advance evidence-based education policy and practice and to make innovative teaching and learning a reality for all.*

uma visão tecnicista e imperialista da educação como instrumento de formação de mão-de-obra capacitada. Tal visão é diametralmente oposta aos ideais de construção de cidadania e participação ética em comunidades de aprendizagem dos documentos organizadores da AMI na última década.

Andrew Rotherham & Daniel Willingham (2010) entendem que nenhuma das capacidades associadas às habilidades do século XXI é nova. Os autores mencionam o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas como habilidades desenvolvidas pela humanidade desde, pelo menos, a invenção das primeiras ferramentas e da agricultura, da mesma forma que a arte de considerar fatos e efetuar análises complexas já se discute desde Platão, há 24 séculos atrás. Por outro lado, eles constataam que o sistema público de educação nos EUA não é feito para estimular esse tipo de ensino, ainda restrito a escolas de elite ou aos poucos estudantes que têm a sorte de encontrar professores excepcionais.

Os autores entendem que o desafio é universalizar o ensino/estímulo dessas habilidades, ou seja, não é a novidade em si, mas sim a escala de implementação de mudanças nas formas de ensinar, aprender e avaliar o sistema de ensino que estão no centro da questão. Já para Katerina Ananiadou e Magdalean Claro (2009), em relatório de extensa pesquisa para a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o nome habilidades do século XXI não se refere à criação de novas habilidades mas “indicam que elas atendem melhor as necessidades relativas aos modos emergentes de desenvolvimento econômico e social, do que aquelas do século passado, apropriadas para o modo de produção industrial” (ANANIADOU; CLARO, 2009, p. 5, tradução nossa³³).

As autoras explicam que a definição dessas competências, a saber, “habilidades e competências que jovens precisam ter para serem trabalhadores e cidadãos eficazes na sociedade do conhecimento do século XXI” (ANANIADOU; CLARO, 2009, p. 8, tradução nossa³⁴), é deliberadamente ampla visto que não há consenso sobre quais são e como são definidas essas competências. Inclusive, um dos objetivos da pesquisa era levantar essa resposta dos países participantes.

³³ Citação original: *indicate that they are more related to the needs of the emerging models of economic and social development than with those of the past century, which were suited to an industrial mode of production.*

³⁴ Citação original: *indicate that they are more related to the needs of the emerging models of economic and social development than with those of the past century, which were suited to an industrial mode of production.*

O estudo mostra que dos 17 países respondentes, só dois disseram que seus currículos escolares não cobrem nenhuma das habilidades listadas, a saber: criatividade/ inovação; pensamento crítico; solução de problemas; tomada de decisão; comunicação; colaboração; competência em informação; pesquisa e questionamento; alfabetização midiática; cidadania digital; conceitos e operação TIC; flexibilidade e adaptabilidade; iniciativa e autonomia; produtividade; liderança e responsabilidade. Todas elas (com exceção talvez de produtividade e liderança) são mobilizadas pelo que chamamos de competência crítica em informação, mídia e tecnologia digital.

Na síntese de 4 documentos internacionais sobre essas competências, Patrícia Sá e Fátima Paixão (2015) expõem o que elas chamam de competências-chave para todos no século XXI. As autoras mostram que as literacias TIC, as competências interpessoais/sociais e a aprendizagem ao longo da vida aparecem em todos os documentos. Por fim, destacam que o espírito crítico só aparece em um deles e concluem que o foco nas competências que envolvem a educação para a ciência e tecnologia denota uma convicção de que essas capacidades estimulam o desenvolvimento econômico das nações.

Muitos dos discursos em prol da implementação e avaliação dessas habilidades do século XXI no ensino formal são fortemente pautados por ideais positivistas e objetivos mercadológicos. Ainda assim, no nosso entendimento, apesar do discurso que as legitima, as competências em si são de fato importantes e podem ser desenvolvidas por uma educação engajada e mobilizadas em prol da justiça social.

Essa seção apresentou um panorama de estudos sobre as competências midiáticas e digitais, as propostas de convergência Alfabetização Midiática e Informacional e transliteracias e a noção transversal de habilidades do século XXI. Para encerrar este capítulo sobre os múltiplos olhares a partir de e em direção a essas diversas competências, propomos uma última consideração em torno de seus movimentos ditos críticos.

2.3 MOVIMENTOS CRÍTICOS E AS LITERACIAS: O PESSOAL É POLÍTICO

Quando o Carol Hanish (1969) afirma que “o pessoal é político”, trata-se principalmente de uma recusa à compreensão das mulheres como seres domésticos e, conseqüentemente, que suas questões continuassem a ser tratadas como internas, familiares, domésticas. A começar pelo corpo até a gestão do patrimônio, passando pela segurança, educação e trabalho, todas as questões envolvendo direta e especificamente as mulheres dependem de convenções sociais como leis, regulamentos e julgamentos morais. Tais convenções necessitam ser debatidas e acordadas publicamente, ou seja, como diz seu nome, elas precisam ser convencionadas coletivamente.

Nesta pesquisa, como já mencionado, a crítica feminista é a lente pela qual nos debruçamos sobre os temas e as conquistas dos diversos movimentos feministas são guias para nossas considerações e objetivos. Assim, vamos usar esse mesmo raciocínio do ‘pessoal é político’ para defender a nossa leitura sobre os movimentos críticos relativos às competências tratadas nesse capítulo. *Critical information literacy, critical media literacy, critical digital literacy*, para só citar as principais, são subáreas ou braços de pesquisa dos seus respectivos campos e têm alguns elementos em comum.

É indiscutível, visto que está declarado nos principais documentos fundadores, como mostra Rosa (2016) e esse capítulo inteiro, que esse conjunto de literacias são voltadas para o desenvolvimento de cada indivíduo e da sociedade como um todo. Elas se empenham em estimular, por exemplo, uma melhor seleção de informações, uma melhor compreensão de conteúdos multimídia ou um melhor uso das ferramentas tecnológicas no sentido de formar pessoas mais aptas a tomar decisões para si e para sua sociedade, a serem cidadãs e cidadãos conscientes, produtivos e participativos na busca por uma sociedade melhor. A Unesco diz

A Alfabetização Midiática e Informacional reconhece o papel primário da informação e da mídia em nossas vidas cotidianas. Se posiciona no centro da liberdade de expressão e de informação - visto que busca **empoderar** cidadãos a **compreender** as funções das mídias e outros provedores de informação, a **avaliar criticamente** seus conteúdos e a **tomar decisões informadas** como usuários e produtores de informação e mídias (UNESCO, *online*, 2020, tradução e grifos nossos³⁵).

³⁵ Citação original: *Media and Information Literacy recognizes the primary role of information and media in our everyday lives. It lies at the core of freedom of expression and information - since it empowers citizens to understand the functions of media and other information providers, to critically evaluate their content, and to make informed decisions as users and producer of information and media content.*

O nosso entendimento é que as literacias críticas se propõem a contribuir (para seus respectivos campos especificamente, para as transliteracias da informação e da comunicação em geral e para a sociedade global) com os questionamentos que desenvolveremos na próxima parte deste trabalho: o que significa melhorar (origens)? Que ferramentas usamos para aprender e ensinar essas melhorias (métodos)? O que estamos querendo construir de melhor (objetivos)?

A partir de nossa operacionalização da noção de crítica no capítulo 3, esse olhar têm uma função autorreguladora (de se colocar em questão), uma dimensão criativa (para desenvolver métodos participativos de escuta e de respeito às individualidades diversas) e um quê de resiliência (a melhoria da sociedade é um projeto eterno). Mais do que campos distintos de conhecimento, ou até mesmo subáreas especializadas, os núcleos ‘críticos’ de estudos e práticas dessas competências representam uma postura política.

Em pesquisa sobre a relação entre desinformação e competência crítica em informação, chegamos ao entendimento que, ao destacar a centralidade de uma postura crítica, estamos dizendo que a sociedade é injusta, que a produção de informação, de mídias e de tecnologias digitais é formada por e informa essa injustiça, e que resolver isso é fundamental para a redução da desigualdade no mundo.

Sentimos que a competência crítica em informação, mais do que um conceito, é um posicionamento político. Profissionais que se identificam como docentes, pessoas pesquisadoras ou praticantes da competência crítica em informação estão basicamente afirmando que não estão aqui para executar treinamentos ou seguir protocolos; estamos aqui para incitar a consciência, estimular a emancipação e lutar contra injustiças naturalizadas por meio de nossas pesquisas, aulas e práticas. [....] trata-se de empoderar, compreender, analisar criticamente e tomar decisões informadas, exatamente como a AMI é definida pela UNESCO (BRISOLA; DOYLE, 2019, p. 283, tradução nossa³⁶).

Essa compreensão, por um lado, aceita o compromisso de convergência proposto pela Unesco, se enquadrando dentro da ideia guarda-chuva e

³⁶ Citação original: *we feel that CIL, more than a concept, is a political stance. Professionals that identify themselves as CIL teachers, researchers or practitioners are basically stating we are not here to train or check boxes, we are here to arise consciousness, stimulate emancipation and fight naturalized injustices through our researches, courses and practices. In sum, as we highlighted in the quotation, it is about empowerment, understanding, critical evaluation and informed decisions, just as MIL is presented by Unesco.*

reproduzindo suas próprias palavras. Por outro, ela nos atribui uma responsabilidade sobre o uso ético e principalmente inclusivo desse guarda-chuva na prática. O que significa melhor? Melhor para quem, de que forma, com qual resultado? É o posicionamento dos núcleos que se afirmam críticos na defesa da equidade de acesso e oportunidades de ação e expressão para diversos grupos identitários e sociais, como mulheres, pessoas não-brancas, LGBTQIA+, entre outras diversas minorias e grupos periféricos.

Voltando ao trabalho de mapeamento dessas convergências de Rosa (2016), a autora coloca, nas considerações finais, dois pontos que corroboram a pertinência e relevância do presente trabalho: o fato de sua pesquisa não ter incluído o estudo de métodos e modelos de ensino dessas literacias, tema do nosso quarto capítulo, e da disparidade de gênero na sociedade em rede, foco das análises aprofundadas dessa tese, desenvolvidas no quinto capítulo.

3 O ESTEREÓTIPO DE GÊNERO E A CRÍTICA FEMINISTA

Minha dor é perceber que apesar de termos feito tudo o que fizemos
ainda somos os mesmos e vivemos como nossos pais
(BELCHIOR, Antônio, 1976)

A canção da epígrafe, imortalizada na voz de Elis Regina, foi gravada no meu ano de nascimento, 1976. Ela retrata a desilusão de uma juventude reprimida vivendo sob uma ditadura militar, ao mesmo tempo em que reforça, justamente por isso, a necessidade de manter a esperança e lutar por dias melhores. A mesma observação pode ser feita para outros movimentos sociais, como os feministas. Apesar dos imensos esforços que têm sido feitos há quase dois séculos e de suas inegáveis conquistas, a equidade de oportunidades entre mulheres e homens ainda é um objetivo distante.

O presente capítulo pretende colocar a pregnância do estereótipo de gênero, apresentando uma gama de estudos sobre seu atravessamento em praticamente todas as dimensões da vida social, sua perenidade e seus efeitos. A ideia do feminino como frágil (amorosa, passiva, intuitiva, seguidora, caseira) e do masculino como forte³⁷ (decidido, ativo, racional, líder, aventureiro) (DUARTE; SPINELLI, 2018) são as bases dos estereótipos de gênero em vigor nas sociedades ocidentais.

“O estereótipo de gênero é [...] o conjunto de crenças acerca dos atributos pessoais adequados a homens e mulheres, sejam estas crenças individuais ou partilhadas”, diz Maria D’Amorim (1997, p. 122). Guacira Louro (1997) vai na mesma direção e explica que a ideia de feminino e masculino nas sociedades não corresponde propriamente às características de homens e mulheres, mas àquilo que se diz ou pensa a respeito delas, ou seja, à forma como tais características são representadas e, principalmente, valorizadas.

Assim, se a liderança é uma qualidade mais valorizada no mercado de trabalho, e essa característica é “naturalmente” atribuída a homens, compreende-se que eles sejam favorecidos na hora da escolha para posições de liderança. Mesmo que a preocupação com a paridade tenha aumentado consideravelmente no meio corporativo, o relatório de Batista e Mattos (2019, p. 5, sic) mostra que “meros 3%

³⁷ Em inglês o conjunto de características atribuído ao feminino é chamado de *communality*, mas não encontramos esse termo em português. O conjunto compreendido como masculino é chamado de *agency* (agência).

dos presidentes e 5% dos presidentes de conselho das 250 maiores empresas brasileiras são do sexo feminino”.

De acordo com o motor de busca Google Acadêmico, no primeiro semestre de 2020 foram publicados em torno de 50 trabalhos sobre estereótipo de gênero em língua portuguesa. Na seção 3.1 faremos uma avaliação dos temas abordados e dos campos de conhecimentos em que esses trabalhos foram desenvolvidos. O conjunto desses estudos mostra o aspecto multi-dimensional e indiscutivelmente prejudicial dos estereótipos de gênero, fornecendo a primeira justificativa para a escolha desse tema. O segundo argumento é que os estereótipos de gênero, por serem culturalmente transmitidos por gerações desde a mais tenra infância e se misturarem com nossas próprias identidades (LOURO, 1997), são muito persistentes na vida social. Eles se mantiveram praticamente inalterados há pelo menos três décadas, apesar das conquistas e das mudanças efetivas no papel social das mulheres (HAINES; DE AUX; LOFARO, 2016).

Daí surge a necessidade de se pensar em mecanismos para a desconstrução desses estereótipos. Iniciaremos tal tarefa, na seção 3.2, pelo desenvolvimento da primeira parte teórica deste trabalho. Exploraremos a ideia de que o feminismo contém um conjunto de propostas teóricas que podem não só identificar as injustiças ligadas aos estereótipos como também fornecer algumas ferramentas para desconstruí-lo.

Na subseção 3.2, faremos uma apresentação do feminismo e seus principais movimentos (HOOKS, 2000; TIBURI, 2019; HOLLANDA, 2019). Em seguida mobilizaremos a proposta de saber localizado de Donna Haraway (1988), de lugar de fala de Djamila Ribeiro (2017) e de outridade de Grada Kilomba (2016).

Na sequência, traremos uma discussão sobre a pedagogia crítica de Paulo Freire (1980, 1987, 1996) acompanhada pelo contraponto feminista de bell hooks (2019a) ao mestre da pedagogia mundial. Discutiremos também a adequação dessas propostas pedagógicas hoje, em tempos de conexão mediada por computadores e algoritmos, para se pensar a educação como prática de liberdade.

3.1 A ONIPRESENÇA DOS ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Segundo verbete da Wikipedia, o termo estereótipo designa inicialmente uma técnica de impressão.

O termo nasceu no mundo da impressão criado pelo gráfico francês Firmin Didot em 1794 para referir-se a um tipo de impressão onde moldes recortados eram usados para reproduzir duplicatas de placas metálicas que permitiam a impressão em massa de livros, jornais e etc. Sua utilização com semântica psicológica nas ciências sociais se deve ao jornalista estadunidense Walter Lippmann que aplicou o termo com este sentido pela primeira vez em 1922 em seu livro *Opinião pública*, para descrever a simplificação que fazemos do mundo e das pessoas a fim de facilitar a nossa compreensão destes. (WIKIPEDIA, 2020b, online).

O estereótipo inventado por Didot era um processo de fabricação de impressos. Envolveria a criação de uma chapa de metal que era a matriz a partir da qual uma página era reproduzida. Uma fôrma, um molde fixo, mais barato e com qualidade superior às impressões com tipos móveis (HORNE, 1814, p. 219). Já o sentido que entendemos hoje, a saber, um conjunto pré-estabelecido de características que servem para identificar e categorizar um indivíduo dentro de um grupo, foi inaugurado por Walter Lippmann, no livro “Public Opinion”, publicado em 1922.

Há quase cem anos atrás, o autor explicava que durante nossa vida, nossa experiência pessoal só atinge uma parte muito pequena do território e da população mundial, ou seja, conhecemos o mundo a partir de relatos de outrem. Além disso, nossa própria experiência é entremeada de elementos de nós próprios e até mesmo os relatos de testemunhas oculares são construídos. “Um relato é uma mistura entre quem conhece e o que está sendo conhecido no qual o papel de quem observa é sempre seletivo e comumente criativo” (LIPPMANN, 1997, p. 54, tradução nossa³⁸).

Lippmann (1997) relata uma experiência em que 40 pessoas vêem uma cena de briga e escrevem imediatamente seus relatos. Desses, alguns eram totalmente fantasiosos, metade continha detalhes falsos e apenas seis foram considerados como evidência aproximada do evento. O autor diz que o que as testemunhas viram e relataram foi um misto da cena que presenciaram com seus próprios estereótipos. Ou seja, nossa capacidade de ver/conhecer é modulada pela nossa cultura (opiniões, valores, crenças) e nossas opiniões vão sendo construídas a partir das nossas experiências, em um movimento cíclico de influência.

³⁸ Citação original: *A report is the joint product of the knower and known, in which the role of the observer is always selective and usually creative.*

No caso do estereótipo de gênero, trata-se de entender como nossa capacidade de ver/conhecer/desejar/conseguir é informada pela percepção (tanto individual quanto da sociedade da qual fazemos parte) sobre nosso gênero. O estereótipo de gênero é, segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos, um modo preconcebido de ver qualidades e ações de homens e mulheres.

Um estereótipo de gênero é uma opinião ou um preconceito generalizado sobre atributos ou características que homens e mulheres têm ou deveriam ter ou sobre as funções sociais que desempenham ou deveriam desempenhar. O estereótipo de gênero é prejudicial quando limita a capacidade da mulher ou do homem de desenvolver suas habilidades pessoais, seguir suas carreiras profissionais e tomar decisões sobre suas vidas (OHCHR, online, tradução nossa³⁹).

Quando se diz que estereótipos são visões sobre características que temos ou deveríamos ter e funções que fazemos ou deveríamos fazer, já se pode ver que, seremos duplamente julgadas: tanto por ter/fazer quanto por não ter ou não fazer. Se uma mulher é gentil (estereótipo feminino), ela então não é forte (estereótipo masculino). Mas se ela demonstra liderança, então ela sai do papel feminino dela, e, portanto é ignorada ou até repreendida. Na seção a seguir, veremos diversos exemplos dos processos e dos efeitos perversos dessa classificação automática das pessoas em conjuntos de atributos fechados que são os estereótipos.

3.1.1 A ameaça do estereótipo de gênero

Uma pesquisa comparativa da visão atual e das repostas dadas nos anos 80 do século passado (HAINES; DEAUX; LOFARO, 2016) conclui que pouco ou nada mudou com relação aos estereótipos de gênero nos Estados Unidos da América. As autoras mostram que, apesar das mulheres terem conquistado muitos espaços na sociedade nos últimos 30 anos (seja na composição da mão-de-obra em geral, na política ou em cargos de gestão), a imagem que homens e mulheres têm das características tanto do seu gênero como do oposto ainda se mantém intactas.

³⁹ Citação original: A gender stereotype is a generalised view or preconception about attributes or characteristics, or the roles that are or ought to be possessed by, or performed by women and men. A gender stereotype is harmful when it limits women's and men's capacity to develop their personal abilities, pursue their professional careers and make choices about their lives. Ler mais em: GENDER stereotyping. **The Office of the High Commissioner for Human Rights**, s.l., 20 feb. 2020. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/Issues/Women/WRGS/Pages/GenderStereotypes.aspx> Acesso em: Ago. 2020.

No Brasil, o estudo de Mesquita Filho, Eufrásio e Batista (2011) sobre a visão de adolescentes meninos conclui que, em relação à violência contra a mulher, os resultados foram positivos, mas em relação ao cuidado com filhos, a grande maioria ainda acha que é “coisa de mulher”. Ao compararem seus resultados com dois estudos estadunidenses do final dos anos 1980, autora e autores percebem uma leve diminuição dos estereótipos. Já quando comparam com um estudo brasileiro da virada do milênio, as respostas são muito semelhantes, denotando manutenção dos estereótipos de gênero.

Para traçar um panorama do estado da arte dos estudos sobre estereótipos de gênero, selecionamos artigos e capítulos de livros publicados no primeiro semestre de 2020 no Google Acadêmico em português. A coluna Tema/Palavras-chave indica as palavras-chave presentes no artigo/capítulo. Elas podem ter sido indicadas por autoras e autores ou por editoras ou editores da publicação. Na falta de palavras-chave indicadas, um tema geral do trabalho, identificado pelo hífen, foi incluído por nós para não deixar a célula vazia.

Quadro 3 – Artigos e capítulos de livros sobre estereótipos de gênero recuperados pelo Google Acadêmico no primeiro semestre de 2020.

Autoria	Ano	Título	Periódico/livro	Palavras-chave/ Tema
Azar; Motta	2020	Violência de gênero e Lawfare: uma análise dos casos Dilma Rousseff e Cristina Fernández de Kirchner	Pesquisa, gênero & diversidade: memórias do III Encontro de Pesquisa por/de/ sobre Mulheres	- Mulheres na política
Bastos; Vestena; Sepel	2020	Conhecimentos, Valores e Práticas Sociais referentes à Sexualidade: implicações na formação inicial de pedagogas	Ensino, Saúde & Ambiente	Pedagogia. Formação inicial. Sexualidade. Valores. Práticas sociais.
Bueno e Marques	2020	Jornalismo esportivo e relações de gênero: o espaço para a participação feminina	Comunicação & Inovação	Jornalismo. Gênero. Esporte. TV brasileira.
Ferreira; Dias; Franciscon; Oliveira*	2014 / 2020	Pandemias em um mundo globalizado: desafios para o acesso universal à saúde	<u>Simulação das Nações Unidas para Secundaristas - SiNUS</u>	- Estereótipo de gênero e saúde masculina

Autoria	Ano	Título	Periódico/livro	Palavras-chave/Tema
Ferreira; Madureira; Lima**	2019	O Álbum Ilustrado Infantil na Comunicação da Saúde Mental	CONFIA - International Conference on Illustration & Animation	- Meninos não choram
Flores; Richartz	2020	A violência simbólica presente no estereótipo da mulher objeto na propaganda de cerveja no Brasil (título do periódico)	Quais são as mulheres na publicidade: identidade, papéis, gênero, estereótipo, LGBTI+ e profissão.	mulher; estereótipo; cerveja; violência simbólica.
Fontes; Rodrigues	2020	A Física Moderna e Contemporânea nas perspectivas CTSA e História da Ciência nos livros didáticos de Física	Revista Eletrônica Pesquiseduca	Análise de livro didático, PNLD, Física Moderna e Contemporânea.
Fróis	2020	A construção da expressão de gênero na infância: do gesto à palavra	Pesquisas e práticas psicossociais	Expressão de gênero. Gestualidade. Infância. Construcionismo social. Estudos de gênero.
Garcia-Prieto; Arriazu-Muñoz***	2020	Estereótipos de gênero na educação infantil: um estudo de caso a partir da perspectiva sociocultural	Revista Zero-a-Seis	Educação. Infância. Estereótipo sexual. Investigação social. Problema social.
Marcon; Petroll; Barros; Rocha**	2019	Estereótipos Femininos na Propaganda - Uma Revisão Sistemática da Literatura	Revista Brasileira de pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia	Estereótipos femininos. Propaganda. Consumidores.
Montana**	2019	Da invisibilidade da violência ao feminicídio: porque Roraima é o estado mais perigoso para ser mulher	Revista de Estudos e Pesquisas Avançadas do Terceiro Setor	- Feminicídio

Autoria	Ano	Título	Periódico/livro	Palavras-chave/Tema
Renan Nunes de Lima; Ítalo Carlos Soares do Nascimento; Jandeson Dantas da Silva; Wênkyka Preston Leite Batista da Costa.	2020	Avanços e desafios do gênero feminino no exercício da profissão contábil	Diversidade de gênero no ambiente contábil	Mulher. Mercado de Trabalho. Contabilidade.
Pereira	2020	O impacto do viés inconsciente na carreira de mulheres: caso de ensino “Construtora Meirelles&Silva”	Trabalho de conclusão de mestrado	viés inconsciente; viés de gênero; diversidade de gênero; estereótipos; preconceitos; crenças.
Barros; Oliveira	2020	Estereótipos, preconceito e exclusão de mulheres no contexto laboral: construindo estratégias metodológicas para o empoderamento feminino	Metodologias e investigações no campo da exclusão social	- Empoderamento
Silva	2020	A mulher negra e o cinema comercial: uma análise sobre direito, corpo social e estereótipos	Revista Direito e Sexualidade	Cinema Comercial; Mulher Negra; Corpo Feminino; Direito.
Silva; Rocha	2020	3xxxholic e a (dis)solução de papéis sócio-históricos de gênero	Revista de Iniciação Científica da Unifamma	Relações culturais. Papéis sócio-históricos. Mangá
Silveira	2020	O discurso de violência simbólica em interações no Facebook sobre a participação feminina no cenário dos jogos eletrônicos de combate	Revista Linguagem & Ensino	Violência simbólica; Gênero; League of Legends; Facebook; Discurso Mediado por Computador.
Teixeira; Modanez; Sales; Gomes	2020	Ficção científica e super-heroínas: estratégias para debater sobre a mulher na ciência	Revista do Encontro de Divulgação de Ciência e Cultura	Divulgação Científica. Ficção Científica. Super-heroínas.
Uamusse; Cossa; Koulechova	2020	A mulher em cursos de ciências, tecnologia, engenharia e matemática no ensino superior moçambicano	Revista Estudos Feministas	Barreiras; ensino superior; intervenções; mulher; STEM.

Autoria	Ano	Título	Periódico/livro	Palavras-chave/Tema
Vieira; Garcia; Maciel	2020	Isolamento social e o aumento da violência doméstica: o que isso nos revela?	Revista Brasileira de Epidemiologia	Coronavírus. Isolamento social. Violência doméstica. Violência contra a mulher.
Osmar Moreira de Souza Júnior	2020	Gênero, educação física escolar e pedagogia do esporte: construindo processos educativos empoderadores	Gênero e sexualidade no esporte e na educação física	- Esportes e gênero

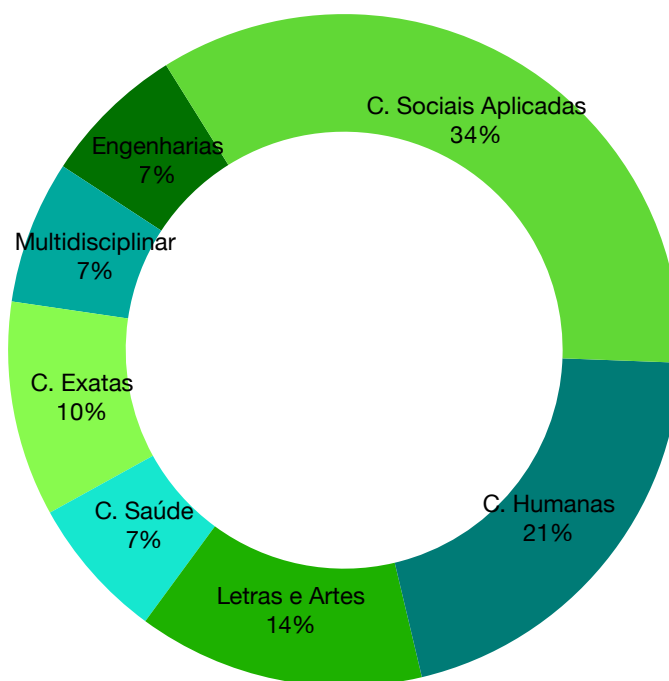
Fonte: Elaborado pela autora (2020)⁴⁰.

A primeira observação com relação ao conjunto é a variedade de áreas acadêmicas nas quais os estereótipos de gênero são discutidos. Essa seleção de trabalhos mostra que se estuda os mecanismos dos estereótipos de gênero em campos tão diversos quanto a comunicação (publicidade e jornalismo), no esporte e na saúde, na contabilidade e nas artes, na tecnologia e na engenharia, no direito e na política, e, no ensino, perpassa a educação infantil, a educação sexual no ensino médio, e a universidade. O gráfico abaixo mostra a divisão pelas grandes áreas das Capes⁴¹.

⁴⁰ *Este estudo foi originalmente publicado em 2014, mas republicado em 2020 por causa da pandemia do novo coronavírus. Como fala de estereótipos de gênero com homens, decidimos incluir. ** Estes capítulos têm data de publicação de 2019, mas foram recuperados pelo recorte 2020, provavelmente por serem edições de 2019 que só foram de fato disponibilizadas em 2020. *** Este artigo está em língua espanhola, porém foi publicado em periódico brasileiro, e considerando a natureza do estudo, incluímos.

⁴¹ Grandes áreas – Capes: <https://uab.capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>

Gráfico 1 – Artigos encontrados no Google Acadêmico no primeiro semestre de 2020 sobre estereótipos de gênero divididos por grandes áreas.



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

O gráfico indica que, como esperado, a maioria dos trabalhos são das áreas sociais e humanas. Ainda assim, todas as seis grandes áreas do conhecimento estão contempladas por esse conjunto, demonstrando a importância das relações de gênero em todos os aspectos da vida humana.

Já sobre os enfoques, classificamos os trabalhos em quatro tipos: construção social, mecanismos de reprodução, consequências e propostas de desconstrução. O primeiro tipo apresenta trabalhos que discutem o desenvolvimento das percepções e atitudes de gênero em crianças, ou seja, a construção social da vida generificada. Outros se debruçam sobre os mecanismos de reprodução simbólica dos estereótipos seja por negar as capacidades, apagar as realizações ou perpetuar a imagem da mulher objetificada. Um terceiro tipo vai estudar as consequências concretas desse imaginário: o teto de vidro (barreiras invisíveis para a promoção de mulheres a altos cargos) e a violência física tendo seu ápice no assassinato de mulheres, o feminicídio. Por fim, felizmente, há estudos que propõem diversas soluções e relatam atividades bem sucedidas de desconstrução.

Erica Fróis (2020) vai observar as brincadeiras de crianças pequenas e como são estimuladas a reforçar ou quebrar os estereótipos de carrinho x boneca. Ela nota que as crianças reproduzem muito do que veem e ouvem, mas também ressignificam os objetos para criar brincadeiras inclusivas, como o exemplo em que um grupo misto cria um jogo de hockey com o kit de vassourinha/rodinho e umas panelinhas. A autora conclui que construção da expressão de gênero é um processo contínuo e não linear e diz que “é possível percebermos que as práticas discursivas trazem ditos sexistas, excludentes, heteronormativos para o diálogo, contudo há modos inventivos de resistência a esses discursos dominantes” (FROÍS, 2020, p. 13)

A pesquisa de Itziar Garcia-Prieto e Ruben Arriazu-Muñoz (2020) também vai na mesma linha. Autora e autor observaram as brincadeiras e entrevistaram crianças de 3 a 7 anos de idade sobre o trabalho doméstico em suas casas. Eles notaram que os meninos ocupam o espaço central no recreio ao dominar a quadra e as meninas ficam nas periferias ocupando as laterais. Nas entrevistas, identificaram que as mulheres responsáveis pelas crianças, ainda hoje, fazem a maior parte do trabalho doméstico, tendo exemplos de crianças que riram ao responder que o pai não faz nada em casa, só fica no sofá. A conclusão do estudo foi que precisamos “ressignificar as políticas educacionais em termos de equidade de gênero pois, como vimos, a influência e a determinação cultural está muito presente desde as mais tenras idades, condicionando o futuro das novas gerações” (GARCIA-PRIETO; RUBEN ARRIAZU-MUÑOZ, 2020, p. 25).

Vários dos trabalhos recuperados estudam os mecanismos de reprodução dos estereótipos. Um dos artigos trata da forma como pedagogas abordam a educação sexual com adolescentes (BASTOS; VESTENA SEPEL, 2020), identificando que professoras sugerem, apenas às meninas, que procurem um/a ginecologista para aprenderem a se proteger, tanto de doenças quanto da gravidez. A pesquisa mostra por um lado, uma biologização da sexualidade e por outro, que a responsabilidade pela contracepção é depositada exclusivamente nas meninas. Já o capítulo sobre prevenção de pandemias (FERREIRA; DIAS; FRANCISCON; OLIVEIRA, 2020) tem uma pequena observação sobre como o estereótipo segundo o qual homens devem ser independentes, autoconfiantes, fortes, resistentes e vigorosos prejudica a saúde pública. E afirmam que “influenciados por esse

entendimento dominante de masculinidade, os homens tendem a suprimir e a ignorar suas necessidades relacionadas à saúde” (FERREIRA; DIAS; FRANCISCON; OLIVEIRA, 2020, p. 397).

Outro mecanismo de reprodução de estereótipos é a negação das capacidades das mulheres. Indiana Rocío Azar e Luiza Tavares da Motta (2020) estudaram o tratamento misógino dispensado a Dilma Rousseff e a Cristina Kirchner chamadas de loucas, irracionais ou incapazes pelas mídias. As autoras entendem que essa construção pública foi a base de um *lawfare* (guerra jurídica) que não só as enfraqueceu ou as retirou do poder, como prejudica todas as mulheres na política e na sociedade em geral.

O apagamento de realizações de mulheres é comentado no artigo sobre o ensino de física. Os autores se mostram incomodados com o fato de o verbete sobre radiatividade só incluir nomes e fotos de homens, deixando de fora as imensas contribuições de Marie Curie, até hoje a única pessoa a ganhar dois prêmios Nobel em áreas diferentes, para a física, para a química e para a ciência em geral. E concluem: “Por conta disso, nós sugerimos que uma discussão a respeito do papel da cientista mulher seja importante para não reforçar o estereótipo de gênero dentro da ciência” (FONTES; RODRIGUES 2020, p. 404).

Outra face da reprodução de estereótipos é a objetificação ou sexualização da mulher. No artigo sobre propagandas de cerveja, Jhancarla Velarde Flores e Terezinha Richartz (2020) mostram mecanismos como a utilização do corpo, ou até de partes do corpo (corpo sem rosto, somente seios, entre outras manifestações) para transmitir a ideia de que a mulher existe para dar prazer ao homem. As autoras comentam um início de reação, especialmente das mulheres, mas concluem que “apesar dos avanços conquistados pelas mulheres, a forma como ela é apresentada em propagandas de cerveja, com imagens apelativas, tem influência na forma com que ela ainda é vista e tratada por setores da sociedade: como um objeto sexual” (FLORES; RICHARTZ, 2020, p. 195).

No artigo sobre a imagem da mulher negra no cinema, Ana Caroline Oliveira da Silva (2020, p. 3) lamenta que ela ainda seja vista como “a escrava, a empregada doméstica, [...] a amante, a sensual, a pobre, a “barraqueira”, a favelada, a esperta, a associada ao mundo do crime, a amiga da protagonista mais nunca protagonizada”. A autora traz dados sobre a ínfima participação de mulheres, de

pessoas negras e, pela interseção desses fatores, da mulher negra como artista ou técnica no cinema brasileiro e mundial. A autora conclui que, a partir do empoderamento feminino, mulheres negras têm conquistado espaços para contarem suas próprias histórias seja produzindo, roteirizando ou atuando em filmes. Desse modo, conseguem “se afastar da lógica hegemônica na construção de novas narrativas, em um lugar em que o corpo negro feminino tem o protagonismo de ser o sujeito de sua própria história e não mais o objeto” (SILVA, 2020, p. 11).

Uma revisão de literatura sobre estereótipos femininos na publicidade em geral identifica elementos tanto de negação quanto de objetificação. O artigo de Fernanda Marcon, Martin Petroll, Ludmila Barros e Rudimar Rocha (2019) identificam as seguintes representações da mulher na propaganda: (1) o lugar de uma mulher é em casa; (2) mulheres não tomam decisões importantes; (3) mulheres são dependentes de homens; e (4) mulheres são objetos sexuais. Elas e eles concluem que a atualidade e importância das pesquisas sobre o tema são evidenciadas por “fatores como o fortalecimento do ativismo feminino aliado à tecnologia em várias partes do mundo e, principalmente, no Brasil, como também o aumento de processos no CONAR para avaliação de propagandas consideradas sexistas” (MARCON; PETROLL; BARROS; ROCHA, 2019, p. 264).

Outro trabalho em que aparecem tanto marcas de negação como de objetificação é o artigo de Graciele Silveira (2020) sobre violência simbólica em comentários sobre video games. A autora observa que jogos para meninas são sempre cor-de-rosa e tratam de questões como beleza, compras, casa e filhos. Já nos jogos masculinos, a mulher ou é a donzela a ser salva ou é personagem com seios fartos, curvas generosas e cabelos longos. Para a autora, que traz exemplos de comentários em posts de comunidades online, “a violência simbólica de gênero pode ser observada nas seguintes formas: interdição do discurso, estereótipos, insultos, assédio sexual e por culpabilizar as vítimas pelas agressões” (SILVEIRA, 2020, p. 384). Ela conclui que esse tipo de discurso “tem por objetivo que o gênero feminino permaneça em uma posição histórica de invisibilidade, restrito a tarefas domésticas e de menos destaque” (SILVEIRA, 2020, p. 399).

A partir e para além dessas violências simbólicas, identificamos dois tipos principais de consequências dos estereótipos de gênero: o teto de vidro e a

agressão física. Sobre o teto de vidro, a retenção de mulheres em níveis médios de gestão é, muitas vezes, velada e/ou inconsciente, especialmente em profissões consideradas masculinas. O artigo de Noemi Bueno e José Carlos Marques (2020) mostram que as jornalistas esportivas já conseguem ser apresentadoras, mas ainda nem se consideram nem são consideradas capazes de serem narradoras ou comentaristas.

Já no estudo sobre gênero na contabilidade (LIMA; NASCIMENTO; SILVA; COSTA, 2020) as mulheres entrevistadas dizem não notar discriminação de gênero nas suas carreiras. Por outro lado, afirmam que conciliar as tarefas domésticas com o trabalho é o principal entrave a suas promoções. Os autores, além de apresentarem dados concretos sobre os entraves dentro das organizações, também concluem que ainda é o estereótipo de gênero que as impede de progredir. Na proposta de Cristina Kerr de Barros Pereira (2020) são os homens que não têm consciência de seus estereótipos. O trabalho é sobre o caso fictício de uma construtora que passa por uma consultoria de equidade de gênero de modo a trazer à tona os diversos vieses inconscientes atuantes na contratação e promoção de mulheres engenheiras.

No último texto sobre o tema do teto de vidro, as mulheres na ciência também estão no centro da pesquisa. O trabalho de Ailton Pereira do Rêgo Barros e Lígia Carolina Oliveira (2020) cita a pesquisa de Gilda Olinto (2011) sobre preferências por disciplinas por gênero, identificando os efeitos nefastos da ideia comum que homens são melhores nas matérias exatas (matemática, física, química) e mulheres nas humanas como literatura, português e religião. Ele trata da ‘ameaça do estereótipo’ explicando que uma menina que faz um teste de matemática experimenta uma carga cognitiva e emocional extra de preocupação relacionada ao estereótipo, citando Paulo Freire como inspiração para um modelo de empoderamento que promova consciência crítica e transformação social. Autor e autora concluem que “Produzir mudanças em contextos sociais historicamente construídos tem-se demonstrado uma tarefa hercúlea para os pesquisadores sociais e profissionais da área, sendo necessária a união de modelos teórico-metodológicos e de intervenção de diferentes matrizes epistemológicas” (BARROS; OLIVEIRA, 2020, p. 92).

Se podemos ver o quão nociva é a violência simbólica, é com mais pesar ainda que olhamos para os casos de violência física, sejam agressões, estupros ou assassinatos. O texto de Pâmela Vieira, Leila Garcia, Ethel Maciel (2020) traz dados sobre o aumento da violência contra mulheres diante do isolamento social. Elas explicam que a situação de confinamento exacerbou situações já delicadas das mulheres que ficaram mais vigiadas e com menos acesso a redes de apoio. O controle das finanças torna-se mais acirrado, principalmente diante da perda de status de macho provedor pelo desemprego, que pode ser um gatilho para comportamentos violentos. Por fim, a desigual divisão das tarefas domésticas pesa especialmente quando mais gente passa mais tempo em casa. As autoras completam dizendo que “o sentimento de posse do homem sobre a mulher e a naturalização da violência cotidiana, especialmente a invisibilização da violência simbólica sofrida por nós, têm em comum as raízes de uma sociedade patriarcal, androcêntrica e misógina” (VIEIRA; GARCIA; MACIEL, 2020, p. 3), e concluem dizendo que a ideia do lar como um local seguro de descanso ainda é um privilégio de classe e de gênero.

No trabalho sobre o feminicídio, Mônica Montana (2019) traz horrendas estatísticas nacionais como os quase 50mil estupros, somados a 4.645 assassinatos de mulheres, fazendo com que a taxa de feminicídio no Brasil, em 2016, fosse de 4,5 para cada 100mil mulheres, a quinta pior do mundo. A autora vai olhar para as estatísticas de Roraima para destacar um pico na taxa de 14,8 feminicídios por 100mil mulheres, o que corresponde ao triplo da média nacional. Além disso, a autora comenta o relatório do IPEA de 2018, que indica que 14 mulheres indígenas foram assassinadas em 2016 contra nenhuma branca, indicando a racialização do feminicídio na região. A autora conclui que “um número crescente de mulheres e adolescentes estão enfrentando seus medos e, implicitamente, o medo de seus agressores porque mesmo em condições precárias, elas estão tomando coragem para denunciar os diferentes tipos de violência sofrida” (MONTANA, 2019, p. 131).

Para reagir a esse panorama desolador, o último conjunto de trabalhos são aqueles que propõem algum tipo de solução para frear ou até desconstruir esses estereótipos de gênero. No trabalho sobre saúde mental, Catarina Ferreira, Marta Madureira e Luís Lima (2019) apresentam o livro infantil “Porque Choramos?”. Ele

traz a história de uma mãe que não só “explica ao menino as razões e a importância deste ato, como subentende outras questões de grande importância por exemplo, o estereótipo de gênero de que os meninos não choram e que chorar é sinal de fraqueza” (FERREIRA; MADUREIRA; LIMA, 2019, p. 530).

Já no estudo sobre o mangá “3XXXHolic”, Grazielle Silva e Tacia Rocha (2020) analisam a inversão de estereótipos de gênero na cultura japonesa como uma contranarrativa. Na história, a personagem feminina é forte, poderosa e independente, e o personagem masculino é o empregado doméstico que faxina, cozinha e que representa a fortaleza para a mulher, o exato contrário do padrão cultural vigente no país. As autoras concluem que “o mangá é um meio para repensar os papéis homem/mulher” (SILVA; ROCHA, 2020 p. 1) por meio da inversão de expectativas na história analisada.

Thaís Saboya Teixeira, Rayana Saboya Modanez, Ana Paula dos Santos Sales e Emerson Gomes (2020) relatam a realização de oficinas que buscam, a partir da ficção científica e das histórias de super heroínas, exemplificar a importante participação de mulheres na ciência. Elas e ele propuseram jogos de mímica, debates e atividades de desenho com estudantes do ensino fundamental como ferramenta para despertar o interesse de meninas pelas carreiras STEM (*Science, Technology, Engeneering & Mathematics*). O grupo conta sucessos e fracassos e conclui que uma oficina não é suficiente para desfazer algo que é construído ao longo da vida. “Desde que as crianças começam a entender o que é o mundo suas percepções do que é melhor são sempre em vista das classes dominantes, como o patriarcado branco. Logo, é uma desconstrução diária” (TEIXEIRA; MODANEZ; SALES; GOMES, 2020, p. 448)

Amália Uamusse, Eugenia Cossa e Tatiana Kouleshova (2020) trazem um balanço cultural sobre as barreiras para a entrada de meninas moçambicanas no ensino superior, especialmente nas áreas STEM. Elas consideram que, além do “gendramento do conhecimento e reprodução de estereótipos”, meninas também abandonam a escola primária e secundária devido a “factores culturais, como o respeito de crenças e valores tradicionais, exigências particulares do meio que as viu nascer, obrigações e tarefas caseiras, abandono da escola por gravidez e casamentos prematuros” (UAMUSSE; COSSA; KOULESHOVA, 2020, p. 6). As autoras sugerem, então, uma série de medidas que podem ser tomadas por

diversos agentes para estimular a educação de meninas, considerada como um fator essencial para garantir sua dignidade e pleno desenvolvimento. Dentre as sugestões estão: a valorização de mulheres nas carreiras STEM (*role models*), a promoção de colônias de férias de ciências (*science camps*), visitas de estudantes do fundamental e médio a universidades e empresas de tecnologia, caravanas de ciências que seriam laboratórios móveis enviados por instituições de pesquisa a escolas mais remotas para um primeiro contato de crianças com as ciências; maior atenção à formação de professoras e professores de ciências e por fim, uma sensibilização das famílias quanto à importância do estudo das meninas.

Nosso último exemplo vai falar de gênero e esportes, mais especificamente o futebol. O autor propõe mais atenção ao desenvolvimento físico e coletivo das meninas, além de afirmar que “meninos e homens imersos nos padrões da masculinidade hegemônica são dotados de maior capital social, ao passo que aqueles que se comportam ou se identificam com formas discordantes desses padrões são segregados” (SOUZA JÚNIOR, 2020, p. 49). A proposta do Futebol Generificado é uma série de regras que prejudicam as meninas de acordo com o que acontece na sociedade: salários menores, dupla jornada, estereótipo de incapacidade. Essas regras geram muitas reclamações de ambos os gêneros e os debates são muito enriquecedores. Já a proposta do *Futbol Callajero* desenvolvido na Argentina traz valores como paridade, respeito, cooperação e solidariedade como elementos que pontuam e decidem os vencedores de uma partida. O autor conclui que iniciativas como essas promovem diálogos sobre “relações de gênero como forma de empoderamento de meninas e tomada de consciência de meninos sobre a urgência de rever atitudes e normas socialmente ‘naturalizadas’ e convencionadas que alimentam a lógica androcêntrica estabelecida” (SOUZA JÚNIOR, 2020, p. 54).

Os estudos documentam, em sua grande maioria, os efeitos nefastos do estereótipo de gênero para meninas e mulheres, do viés inconsciente ao feminicídio, passando pela violência simbólica e pela saúde sexual. Os prejuízos vão do estresse suplementar gerado pela ameaça do estereótipo, insultos em chats de jogos eletrônicos até a violência física e sua consequência última, a morte.

Trouxemos, também, dois trabalhos sobre o peso do estereótipo de gênero para meninos e homens: um sobre a expressão de emoções e o choro e outro sobre

o pouco cuidado com a saúde de homens por conta da ideia de força. Além disso, considerou-se também o peso do estereótipo para meninos e homens que não se indentificam com os padrões dominantes de masculinidade.

Por outro lado, alguns trabalhos relatam sugestões de ações reparadoras e até iniciativas já realizadas voltadas para a desconstrução desses estereótipos de gênero, como as oficinas de ficção científica, o futebol generificado e o livro sobre o choro dos meninos. Em comum, a grande maioria desses trabalhos afirma que, apesar dos avanços, ainda há muito o que fazer para que se atinja uma equidade de gênero.

O conjunto de trabalhos analisados reforça nossa concordância com a proposta, amplamente difundida pelos movimentos feministas, de que toda e qualquer pessoa é afetada pelo estereótipo de gênero. É necessário, portanto, sejamos todas, todos e todes, feministas (ADICHIE, 2015; HOOKS, 2000, TIBURI, 2019; PAREDES, 2010). Assim, na próxima seção mergulharemos no pensamento feminista, reconhecendo feminismos plurais, como diz Djamila Ribeiro⁴².

3.2 TEORIAS E PEDAGOGIAS FEMINISTAS

O feminismo é entendido por Márcia Tiburi (2019, p. 07) “como filosofia, como teoria e como prática”.

O feminismo [...] luta por direitos de *todas*, *todes* e *todos*. *Todas* porque quem leva essa luta adiante são as mulheres. *Todes* porque o feminismo liberou as pessoas de se identificarem somente como mulheres ou homens e abriu espaço para outras expressões de gênero - e de sexualidade - e isso veio interferir no todo da vida. *Todos* porque luta por certa ideia de humanidade [...] (TIBURI, 2019, p. 11, grifos da autora).

A autora vê as mulheres lutando pelo direito de todo e qualquer ser humano (seja esta pessoa mulher, homem ou assuma qualquer outra expressão de gênero e sexualidade) ter seus direitos e sua voz respeitadas, numa democracia de fato. Ela deseja que o feminismo se estabeleça como potência transformadora e que, para isso, precisamos afastá-lo da seara das polêmicas infundáveis e pensá-lo “de modo analítico, crítico e autocrítico” (TIBURI, 2019, p. 09).

⁴² Feminismos Plurais é o nome da coleção de livros sobre diversas facetas do pensamento feminista negro organizado pela filósofa (JANDAÍRA, 2020).

Por compartilharmos essa posição, buscamos então não só analisar, criticar e fazer uma autocrítica, como completar o ciclo fazendo também o caminho inverso: pensar o próprio conceito de crítica a partir de contribuições do feminismo. Essa noção de crítica vai ser o elemento central para a seleção das práticas de ensino mapeadas no capítulo 5 e vai servir de base para a criação das categorias de análise do capítulo 6.

Assim, propomos, nessa seção, uma discussão geral sobre feminismo e teorias críticas feministas. Em seguida, como a educação é uma ferramenta potente para a transformação pessoal e coletiva, vamos dialogar com a chamada pedagogia crítica, inaugurada por Paulo Freire e incrementada, do ponto de visto feminista, por bell hooks. Finalmente, explicitaremos a ideia de crítica que se define a partir dessas discussões teóricas.

3.2.1 Teorias críticas feministas

Para bell hooks (2000, p. 1) “feminismo é o movimento para acabar com o sexismo, com a exploração e opressão sexista”. Na introdução do livro *“Feminism is for everybody: passionate politics”*, a autora diz que esperava, quando formulou esta definição mais de dez anos antes⁴³, que ela fosse largamente adotada por ser simples e por não focar nos homens como inimigos, mas no sexismo. A compreensão do problema como um fenômeno estrutural, reproduzido muitas vezes de forma inconsciente seja por homens ou mulheres, adultos ou crianças, torna sua definição ampla e útil. Na virada do milênio, a autora lamenta a situação e diz:

Para acabar com o patriarcado (um outro nome para a exploração sexista institucionalizada), precisamos deixar evidente que todas e todos continuaremos a perpetuar o sexismo até mudarmos nossas mentes e corações, até superarmos pensamentos e ações sexistas e conseguirmos substituí-los por pensamentos e ações feministas” (HOOKS, 2000, p. ix, tradução nossa⁴⁴).

A autora percebe que é o conjunto da sociedade que precisa desconstruir ideias, sentimentos e regras sobre o que é ser ou como se deve agir quando se é

⁴³ No livro “Teoria Feminista: da margem ao centro”, cujo título original é *“Feminist theory: from margin to center”* (HOOKS, 1984).

⁴⁴ Citação original: *To end patriarchy (another way of naming the institutionalized sexism) we need to be clear that we are all participants in perpetuating sexism until we change our minds and hearts, until we let go of sexist thought and action and replace it with feminist thought and action.*

mulher/homem (identidades e papéis de gênero) e sua proposta é que sejam substituídos por pensamentos e ações feministas. E o que seriam pensamentos e ações feministas? Levantamos, a seguir, alguns pontos sobre a militância nos movimentos sociais, que pode ser considerada ação e sobre o desenvolvimento acadêmico de teorias, que seria o pensamento.

Para Heloísa Buarque de Hollanda (2019), há três momentos importantes do feminismo, que se convencionou chamar de ondas. A primeira, no sec. XIX e início do XX, corresponde à luta pela igualdade de direitos, com destaque para o movimento sufragista pelo direito ao voto (direitos). A segunda onda se insere no bojo dos movimentos sociais dos anos 60/70 do século passado, em luta pela liberdade sexual, de trabalho, de oportunidades (autonomia). Já a terceira onda, iniciada por volta dos anos 90 do século passado, reconhece as particularidades dos diferentes grupos sociais de mulheres e a interseccionalidade chama atenção para o cruzamento de marcadores de raça, classe social, escolaridade, orientação sexual, entre outros (diferenças).

No Brasil, segundo o entendimento de Constância Lima Duarte (2019), houve quatro fases marcantes. Na primeira, por volta dos anos 1830, a tradução livre de Nísia Floresta do manifesto pelos direitos das mulheres de Mary Wollstonecraft marca a luta pela alfabetização das mulheres. Em torno de 1870, nota-se uma ampliação de jornais e revistas e tem, na encenação da peça de Josefina Álvares “O voto feminino” seu momento-chave. O terceiro momento, identificado pela autora como o caminho da cidadania, se dá na década de 1920 com o “Manifesto Feminista” de Bertha Lutz e companheiras.

Já o quarto momento é de revolução sexual e literária. O ano de 1975 é o Ano Internacional da Mulher, a fundação do Jornal Brasil Mulher, do Centro da Mulher Brasileira, se estendendo pela década de 1980 com o “lobby do batom” pela inserção de mais direitos para as mulheres na Constituinte de 1988. Na produção de pensamentos, destaca-se uma explosão literária com obras de Nélida Piñon, Lydia Fagundes Telles, Clarice Lispector e muitas outras, assim como uma legitimação dos estudos sobre a mulher na academia.

Para concluir esse breve histórico, acrescentamos que é nessa época que Lélia Gonzalez começa a escrever sobre a interseção entre raça e gênero na academia. Em seu texto “Racismo e sexismo na cultura brasileira” (1984), Gonzalez

denuncia o mito da democracia racial brasileira e se posiciona em um lugar próprio de mulher negra. Como membro do Movimento Negro Unificado e de outros coletivos, a autora diz que as contradições a levaram a aprofundar uma reflexão ao invés de reproduzir modelos oferecidos.

Voltando ao feminismo internacional, Lúcia Scavone (2008, p. 175) entende que a publicação do livro “O segundo sexo” de Simone de Beauvoir (1949) “abriu um debate político mais radical lançando as matrizes teóricas de uma nova etapa do feminismo”. Ou seja a segunda onda do feminismo corresponde a um primeiro movimento acadêmico de pensamento feminista. A autora relaciona diversas circunstâncias do final dos anos 60 do século passado para a emergência dos estudos de gênero.

Já havia um movimento de desconstrução do sujeito único universal tanto nos movimentos sociais identitários (mulheres, marginalizados, colonizados, homossexuais) quanto nas teorias sociológicas de Foucault, Bourdieu, Giddens e Latour, que questionavam as dicotomias indivíduo x sociedade, cultura x natureza; sujeito x objeto, etc. A entrada das mulheres no mercado de trabalho e o advento da pílula anticoncepcional também se incluem no conjunto de contextos favoráveis. Ainda assim, para a autora, os movimentos sociais são o epicentro das ideias feministas.

Se tal produção teórica está contextualizada de forma mais ampla nas transformações políticas, econômicas e sociais que sacudiram a sociedade moderna em um período de transição, seu alicerce é a história das lutas feministas, as quais, ao longo de mais de dois séculos, propiciaram gradativa visibilidade às questões de gênero nos diferentes campos sociais. As idéias defendidas por essas lutas criaram condições para a emergência de uma teoria crítica feminista que, por sua vez, influenciou e incrementou estudos e pesquisas científicas sobre as relações sociais de sexo/gênero na academia ou fora dela (SCAVONE, 2008, p. 176).

A autora menciona o desenvolvimento de uma teoria crítica feminista, que produz pesquisas sobre relações sociais de gênero, sublinhando os aportes de autores identificados como pós-estruturalistas. E os frankfurtianos? A autora comenta a crítica de Nancy Fraser (1987) à teoria da ação comunicativa de Habermas, que coloca a comunicação familiar na esfera da reprodução simbólica e não da reprodução material. Por outro lado, destaca que Fraser considera a ação comunicativa uma categoria analítica interessante para o estudo da dominação masculina nas relações de família.

Existe toda uma linha de estudos feministas que têm por base os princípios (ou uma releitura) das teorias produzidas pela Escola de Frankfurt⁴⁵. As editoras do dossiê especial “Teoria Crítica e Feminismo” da revista “Dissonâncias” (CYFER; MARIN; TEIXEIRA; BATALHÃO, 2017) afirmam que as questões feministas ocupam hoje um lugar central nos debates sobre a teoria crítica. Para elas, esses temas, que não estavam originalmente nas preocupações dos pensadores, foram gradualmente sendo forjadas por filósofas que se identificavam com ambos os movimentos, a partir dos anos 60 do século passado.

Se os estudos de gênero estão são tão bem acolhidos pelos pós-estruturalistas, “por quê apoiar a Teoria Crítica no feminismo e vice versa, no século XXI?”, se pergunta Estelle Ferrarese (2017, p. 176). Ferrarese (2017) identifica um grupo de filósofas estadunidenses, composto por Nancy Fraser, Seyla Benhabib e Iris Marion Young, que trabalharam essa correspondência nos anos 60. Mas, para além das leituras e usos específicos da Teoria Crítica (TC) nesse primeiro momento de teorização, a autora entende que

o feminismo tem algo a dizer sobre a participação, a reificação, o capitalismo, a crise, ou mesmo os processos de subjetivação em geral. A teoria crítica feminista recusa abandonar o geral porque as mulheres foram dele expulsas. Ela é levada pela convicção de que o feminismo pode e deve modelar o gesto crítico, e que este se exerce ou não sobre o patriarcado e a dominação masculina (FERRARESE, 2017, p. 179).

Nesse trecho, a autora defende que o arcabouço teórico feminista pode ser utilizado para discutir qualquer tema social e não só exclusivamente as questões de gênero propriamente ditas. A (re)leitura que Ferrarese (2017, p. 179) faz da TC corresponde a “uma recepção clandestina da Teoria Crítica, um uso tanto escrupuloso em sua forma quanto infiel em sua finalidade”. Ela destaca três pontos básicos para esse desvio da Teoria Crítica em direção ao feminismo e vice-versa: a

⁴⁵ Resumidamente, Max Horkheimer (1983), o diretor do do Instituto de Pesquisa Social, escreve um texto-manifesto chamado Teoria Tradicional x Teoria Crítica. Ele entende que, em oposição a uma teoria que se pretende neutra e objetiva, uma teoria crítica é uma produção científica que sabe que é obrigatoriamente parcial e que toma conscientemente o partido da redução das desigualdades sociais. Outros nomes importantes dessa escola são Theodor Adorno e suas críticas à indústria cultural, Jurgen Habermas com sua teoria da ação comunicativa e Marcuse, com suas indagações sobre a tecnologia.

ideia de uma natureza inatingível e supérflua⁴⁶; o debate sobre o paradoxo da emancipação⁴⁷; e por fim, a transformação das relações de gênero a partir das mutações entre produção, reprodução e apropriação⁴⁸.

A autora conclui que o interesse mais recente pelo feminismo por parte Teoria Crítica não visou apenas denunciar a desigualdade de gênero, mas reflete uma busca pela compreensão das diversas questões colocadas pelo feminismo contemporâneo.

Persistir na inclinação da Teoria Crítica em direção ao feminismo não consiste, então, em conservar os vislumbres de denúncia de uma ordem de gênero, que estão nos escritos das sucessivas gerações da Escola de Frankfurt. Esse gesto deve ser compreendido como um exercício de escavação de ideias (tal como a de natureza), de métodos (como a atualização dos paradoxos), de formas (como a de apropriação) que, independentemente de seu uso inicial, mantêm correspondências com as preocupações feministas contemporâneas. (FERRARESE, 2017, p. 191-192).

Essa escavação de ideias, métodos e formas que a autora propõe, assim como esse desvio de finalidade é, de certa forma, o que tentaremos propor teoricamente: a construção de uma ideia de crítica a partir de teorias feministas, operacionalizada para analisar as práticas de ensino de competência crítica em informação, mídias e tecnologias digitais.

Se, por um lado, Ferrarese aplica os princípios da TC como crítica a algumas linhas feministas, por outro ela também critica alguns posicionamentos frankfurtianos desde seu ponto de vista feminista. Ou seja, uma crítica da sociedade patriarcal no primeiro caso, uma crítica da sociedade capitalista no segundo, o que

⁴⁶ Ferrarese (2017) usa os princípios da TC para refutar a ideia eco-feminista de que a mulher cuida e não domina a natureza, e as teorias do cuidado como traços 'naturalmente' femininos. Ela considera ideologizantes as perspectivas voz/emancipação feminina como processos internos/individuais e reforça que as questões se colocam e resolvem nas relações sociais.

⁴⁷ A autora fala da particularidade do capitalismo/modernidade em que “a concretização de um projeto produz efeitos opostos às intenções que o animam e justificam” (FERRARESE, 2017, p. 184) e cita a conclusão de Fraser quando investigou as mulheres executivas que, em seu sonho de emancipação, reforçaram as relações capitalistas de exploração. Ela também comenta a obra de Roswitha Sholz e coloca a questão das “possibilidades” e das “escolhas” mais como ilusão de liberdade do que real emancipação (CHEROBINI, 2010).

⁴⁸ Ferrarese (2017) menciona o trabalho das feministas materialistas de crítica/atualização das considerações marxistas sobre trabalho produtivo e reprodutivo. Ela entende o desinvestimento do Estado no bem-estar social como um (re)confinamento das mulheres às tarefas reprodutivas, e cita a leitura de Fraser da bomba de amamentação: “Num só objeto encontram-se atadas a produção de mercadorias, a reprodução metabólica da vida, a força do trabalho – em suma a produção, a reprodução e a apropriação – com a lógica do gênero.” (FERRARESE, 2017, p. 192)

acaba se tornando uma crítica da sociedade patriarcal-capitalista. Esta é a nossa leitura de uma teoria crítica feminista pautada na Escola de Frankfurt.

bell hooks (2000) mostra que quando surgiram as questões interseccionais, o feminismo se dividiu entre reformistas e revolucionárias. As primeiras (usualmente brancas e/ou de classes mais abastadas) queriam igualdade de acesso ao sistema tal como ele era. Já as segundas, usualmente negras e/ou das classes mais populares, queriam derrubar todos os sistemas de opressão.

Para a autora, a grande mídia patriarcal só visibilizou as manifestações reformistas, por motivos óbvios, fazendo com que a imagem do feminismo fosse assim construída no imaginário popular. Por outro lado, ela reconhece que o pensamento revolucionário foi mais bem recebido pela academia.

Nesses círculos, a produção de teoria feminista revolucionária progrediu, mas ela quase não foi disponibilizada ao público. Ela se tornou e ainda é um discurso privilegiado disponível para aqueles dentre nós que são altamente letrados, bem educados e frequentemente materialmente privilegiados. (HOOKS, 2000, p. 5, tradução nossa⁴⁹).

O desafio passa então a ser o de tirar as ideias do feminismo revolucionário do plano do debate teórico/erudito e trazê-las para a realidade. Em trabalho sobre a perspectiva de Iris M. Young, Voirol (2017) destaca uma crítica da identidade entre conceito e coisa. A autora vai entender a teoria da imparcialidade na justiça de Rawls⁵⁰ como “uma ficção idealista” pois é “impossível adotar um ponto de vista moral não situado” (YOUNG, 1990, apud VOIROL, 2017, p. 24). Por fim, Voirol (2017) entende que, além de conceitos fundamentais, Young se pauta em uma metodologia crítica para desenvolver seu trabalho. Essa questão do que seria um método crítico (em oposição a um método bancário) será melhor trabalhada na próxima seção, a pedagogia crítica.

Já a ideia da impossibilidade de se adotar um ponto de vista neutro corresponde tanto aos princípios da teoria crítica quanto ao conceito de lugar de fala, de outridade e de saber localizado que desenvolveremos a seguir. Segundo

⁴⁹ Citação original: *Ironically, revolutionary feminist thinking was most accepted and embraced in academic circles. In those circles the production of revolutionary feminist theory progressed, but more often than not that theory was not made available to the public. It became and remains a privileged discourse available to those among us who are highly literate, well educated, and usually materially privileged.*

⁵⁰ Segundo Voirol (2017) Rawls achava que as pessoas precisavam se colocar em uma “posição original” fora das suas identidades, contextos e motivações e vestir um “véu da ignorância” sobre as identidades, contextos e motivações dos réus para ter condições imparciais de julgamento.

Djamila Ribeiro (2017), Márcia Amaral (2005) constrói o conceito de lugar de fala dentro do campo da comunicação para explicar que o jornal popular com que estava trabalhando tinha uma maneira diferente de apresentar e dar espaço aos discursos.

Para Amaral (2005, p. 105), esse conceito é um “instrumento teórico-metodológico que cria um ambiente explicativo para evidenciar que os jornais populares ou de referência falam de lugares diferentes e concedem espaços diversos à falas das fontes e dos leitores.” Amaral (2005) se apoia nas concepções de discurso de Foucault e de capital simbólico de Bourdieu e mobiliza, ainda, a compreensão de José Luiz Braga, que destaca o aspecto situacional, o lugar do mundo de quem fala e dos seus problemas do dia a dia

Para o autor, o Lugar de Fala é uma lógica que articula fala, textos e situação. O Lugar de Fala define-se pelo cotejo com outros Lugares de Fala vizinhos. Trata-se de uma situação concreta, específica, historicamente descritível. O conceito não é reduzido ao lugar sociológico do falante à sua posição no mundo, mas o contém, corresponde ao lugar construído pelo discurso no contexto. O que esta fala tenta construir, recortar, responder no espaço social? Toda fala tenta resolver problemas de ordem imediata (AMARAL, 2005, p. 106).

Amaral (2005) explica que a força da ideia de lugar de fala não se resume a uma característica identitária ou a uma posição social. Ele contextualiza um discurso a partir de uma existência específica, de um contexto histórico e de diálogo com a sociedade.

Quando Grada Kilomba diz que, na academia e na ciência, “eles têm fatos, nós temos opiniões; Eles têm conhecimento, nós temos experiências”, ela está questionando “Quem pode falar?” (KILOMBA, 2016, *online*). Seu texto fala da objetificação, da colocação de pessoas negras e não-brancas em posição de outridade na academia que tem sistematicamente desqualificado suas vozes pelo que se entende como conhecimento válido. A outridade é ser o subjetivo e não o objetivo, o particular e não o universal. “Essas não são apenas categorizações semânticas; elas possuem a dimensão de poder que mantém as posições hierarquizadas. Nós não tratamos aqui, simplesmente, duma semântica, mas duma hierarquia violenta que define quem pode falar” (KILOMBA, 2016, *online*).

Se, por um lado, essa indignação é primariamente baseada nas questões étnico-raciais, por outro também exprime a nossa visão de que as mulheres também são sistematicamente caladas ou desqualificadas na academia. O lugar de

fala como instrumental analítico tem essa função de situar. Situar a pessoa falante e sua fala em um lugar construído pelo discurso e pelo contexto.

Essa ideia de lugar já aparecia anteriormente na proposta da filósofa Donna Haraway (1988) de saber localizado. Ela debate uma longa tradição dos feminismos de desconstrução do mito da objetividade científica hegemônica, tentando não cair na falácia do relativismo total. A autora conclui que a objetividade precisa estar localizada em um corpo particular e específico para ser possível e que a tentativa de transcendência desse corpo acaba gerando uma visão falsa e irresponsável.

A moral é simples: somente uma perspectiva parcial promete uma visão objetiva. Todas as narrativas culturais do ocidente são alegorias de ideologias que governam as relações do que chamamos de mente e corpo, distância e responsabilidade. A objetividade feminista diz respeito à uma localização limitada e um saber localizado e não à transcendência e à divisão entre sujeito e objeto. Ela nos permite poder responder por aquilo que aprendemos a ver (HARAWAY, 1988, p. 582-583, tradução nossa⁵¹).

O que Haraway (1988) argumenta é que a mulher sempre foi corporificada (uma ideia próxima a de outridade da Kilomba), enquanto que o homem se colocava acima do corpo, no ponto de vista total. O homem seria o geral, a mulher, o específico. A opressão então acontece não pela localização do saber feminista mas pela falta de reconhecimento, por parte de homens, que seu saber também é localizado, parcial e limitado.

Assim, o que precisa ser questionado não é a objetividade em si - sem cuja possibilidade não há método científico - mas as condições situacionais de uma objetividade que é obrigatoriamente parcial. A autora conclui que quando o saber está localizado em uma pessoa, ela pode se responsabilizar por ele.

Voltando ao lugar de fala, Ribeiro (2017, p. 33), descendente desta tradição, afirma que “a origem do termo é imprecisa, acreditamos que este surge a partir da tradição de discussão sobre *feminist stand point* – em uma tradução literal “ponto de vista feminista” – diversidade, teoria racial crítica e pensamento decolonial.”. Para a autora o conceito foi se desenvolvendo nos movimentos sociais com o intuito de se colocar “contra uma autorização discursiva”. A teoria do *standpoint* é, então, discutida a partir da localização dos grupos nas relações de poder.

⁵¹ Citação original: *The moral is simple: only partial perspective promises objective vision. All Western cultural narratives about objectivity are allegories of the ideologies governing the relations of what we call mind and body, distance and responsibility. Feminist objectivity is about limited location and situated knowledge, not about transcendence and splitting of subject and object. It allows us to become answerable for what we learn how to see.*

As experiências desses grupos localizados socialmente de forma hierarquizada e não humanizada faz com que as produções intelectuais, saberes e vozes sejam tratadas de modo igualmente subalternizado, além das condições sociais os manterem num lugar silenciado estruturalmente. (RIBEIRO, 2017, p. 36).

Ribeiro (2017) entende que o pouco prestígio social dos grupos subalternizados é transportado para o conhecimento que eles produzem. Ou seja, retornamos à afirmação de Kilomba (2016) que certos grupos são silenciados, e quando são ouvidos, seus propósitos, que obviamente partem de um outro olhar, são descartados. Nosso entendimento é que um trabalho não pode se posicionar dentro de uma teoria crítica sem atentar para essas exclusões históricas e sem se orientar em direção à luta pela sua correção.

Finalmente, Ribeiro (2017) diz que todo mundo tem um lugar de fala e deseja que mais pessoas se posicionem e estudem as questões relacionadas aos diversos lugares. Especialmente as pessoas em posição hegemônica precisam estudar seus próprios lugares, para também se entenderem situadas.

[...] há uma política (e uma polícia) da autorização discursiva que antecede a quebra promovida pelos ativismos do lugar de fala. Quero dizer: não são os ativismos do lugar de fala que instituem o regime de autorização, pelo contrário. Os regimes de autorização discursiva estão instituídos contra esses ativismos, de modo que o gesto político de convidar um homem cis eurobranco a calar-se para pensar melhor antes de falar introduz, na realidade, uma ruptura no regime de autorizações vigente. Se o conceito de lugar de fala se converte numa ferramenta de interrupção de vozes hegemônicas, é porque ele está sendo operado em favor da possibilidade de emergências de vozes historicamente interrompidas (MOMBAÇA, 2017, online).

É evidente que uma interrupção de privilégios é conflituosa, é sentida como uma perda para os que antes se beneficiavam da exclusividade dos espaços. Isso se vê não só na academia como em toda a sociedade. Os movimentos progressistas e as forças reacionárias estão sempre se enfrentando, em ciclos de conquistas e retrocessos. E qual é o objetivo dessas lutas? A maior parte das pessoas envolvidas com algum tipo de feminismo vai responder que é o empoderamento feminino para o fim do patriarcado.

Vale ressaltar que, ao contrário do que se imagina pelo senso comum, o feminismo, como já vimos, não é o contrário do machismo. O feminismo vai tratar do fortalecimento das mulheres para que se libertem da opressão patriarcal e

assim, contribuam para a construção de uma sociedade melhor para todas as pessoas independente do seu gênero.

O termo empoderamento é por vezes contestado pois ele remete ao poder, à noção de imposição, de ‘poder sobre’. Aqui, utilizamos o termo a partir da leitura da equatoriana Magdalena León (2000). Ela considera três outras formas de ver o poder e, consequentemente o empoderamento, que são: o poder para (possibilidade de agir, construir, pensar); o poder com (a força da coletividade e do compartilhamento); e o poder interior (a energia para resistir ao poder violento).

À pergunta se é possível empoderar alguém, a autora responde que empoderamento é um processo que se manifesta em diferentes cenários, em que cada dimensão ou fase contribui para a seguinte. Para a autora, o empoderamento é o caminho para a equidade de gênero.

o empoderamento conduz à autonomia individual, à resistência, à organização coletiva e ao protesto mediante mobilização. Em resumo, os processos de empoderamento são, para as mulheres, um desafio à ideologia patriarcal com vistas a transformar as estruturas que reforçam a discriminação de gênero e a desigualdade social. O empoderamento, portanto, se entende como um processo de superação da desigualdade de gênero. (LÉON, 2000, p. 13, tradução nossa⁵²).

Magdalena León (2000) afirma que o empoderamento das mulheres também empodera os homens, que, por compartilharem as responsabilidades materiais e emocionais, também se libertam do peso dos estereótipos de gênero. A autora confirma o que outras pensadoras de outras tradições de pensamento insistem em dizer: que o feminismo é para todo mundo (HOOKS, 2000). Mas e o sistema de opressão patriarcal?

Para Heleieth Saffiotti (2011, p. 45), gênero é um conceito geral, “a construção social do feminino e do masculino” que não representa obrigatoriamente uma desigualdade. Ela localiza o patriarcado num processo histórico dos últimos 5 ou 6 milênios, a partir de uma lenta subordinação das mulheres pelos homens. Uma das explicações para essa dominação foi a conjunção entre o controle da natureza advindo da agricultura, a compreensão do papel masculino na reprodução, antes considerada mágica e autoconcebida pelas mulheres, e a importância

⁵² Citação original: *el empoderamiento conduce a lograr autonomia individual, a estimular la resistencia, la organización colectiva y la protesta mediante la movilización. En suma, los procesos de empoderamiento son, para las mujeres, un desafío a la ideología patriarcal con miras a transformar las estructuras que refuerzan la discriminación de género y la desigualdad social. El empoderamiento, por lo tanto, se entiende como un proceso de superación de la desigualdad de género.*

econômica da prole para o trabalho no campo. Patriarcado seria, assim, um acordo de homens para submissão de mulheres. Entende-se

[...] o patriarcado como um pacto masculino para garantir a opressão de mulheres. As relações hierárquicas entre os homens, assim como a solidariedade entre eles existente, capacitam a categoria constituída por homens a estabelecer e a manter o controle sobre as mulheres (SAFFIOTTI, 2011, p. 104).

À oposição de algumas feministas ao uso do termo patriarcado, para quem ele seria uma categoria fixa, inapropriada para analisar realidades múltiplas e instáveis, a autora responde dizendo que não usá-lo seria pior ainda. Ignorá-lo seria devolvê-lo para as sombras, retirando-o das reflexões e lutas.

O mesmo movimento acontece com o termo feminismo, entendido, por algumas vertentes, como um movimento reformista pequeno burguês (SAFFIOTTI, 2011; PAREDES, 2015). A boliviana aymara Julieta Paredes (2015), do movimento social chamado feminismo comunitário, explica que seu feminismo não vem do racionalismo da Revolução Francesa que gesta o sufragismo, mas da cosmovisão do seu povo. Ainda assim, reconhece que há similaridades nas lutas e defende a apropriação do termo como gesto simbólico em prol do necessário diálogo entre os diversos movimentos feministas.

A partir da visão do feminismo comunitário dos povos originários da Abya Yala⁵³, a autora atesta que Patriarcado (com letra maiúscula) é o nome do grande sistema de opressão e violência que abrange todo tipo de exploração da mulher que afeta toda a humanidade e a natureza.

o Patriarcado é o sistema de todas as opressões, todas as explorações, todas as violências e discriminações que vive toda a humanidade (mulheres, homens e pessoas intersexuais) e a natureza, historicamente construído sobre o corpo das mulheres (PAREDES, 2015, p. 106, tradução nossa⁵⁴).

Paredes (2015) vai dizer, assim como diversas outras teóricas (ADICHIE, 2015; HOOKS, 2000, TIBURI, 2019, CABNAL, 2010), que o feminismo é fundamental para toda a sociedade, e que a desconstrução do patriarcado precisa

⁵³ Abya Yala é como as feministas comunitárias se referem ao território conhecido como continente americano.

⁵⁴ Citação original: *o Patriarcado es el sistema de todas las opresiones, todas las explotaciones, todas las violencias y discriminaciones que vive toda la humanidad (mujeres, hombres y personas intersexuales) y la naturaleza, históricamente construida, sobre el cuerpo de las mujeres.*

necessariamente da adesão de homens, mulheres e pessoas com outras identidades de gênero. A autora inclui as relações com a natureza nessa luta pela libertação, ampliando a tese, destacada por Saffioti (2011), da dominação da natureza como possível origem do patriarcado.

A diferença para outros feminismos, para os quais o patriarcado é somente a relação de poder e de dominação de homens sobre as mulheres, uma espécie de subsistema de outro maior que, para os socialistas é o capitalismo, e para os indianistas é a colônia e a colonização. Para nós, o sistema maior é o Patriarcado (PAREDES, 2015, p. 101, tradução nossa⁵⁵)

Assim, é a dominação patriarcal que se coloca como o problema maior. A autora entende que o domínio da natureza precisa ser transformado em convívio harmonioso entre pessoas e mãe terra. Essa também é uma das atenções do feminismo comunitário: tanto entre pessoas, quanto entre pessoas e natureza, a horizontalidade das relações e o respeito mútuo é o que vai promover o estado de bem-viver.

A guatemalteca maya xinka Lorena Cabnal (2010) pesquisa o patriarcado ancestral originário, com seus tempos e manifestações específicas, perpetuado desde tempos milenares contra as mulheres indígenas. Para ela, a existência de um patriarcado original foi uma condição prévia para a penetração e o fortalecimento do patriarcado colonizador. Sua postura é que, ao recuperar o domínio sobre seu território-corpo, as mulheres indígenas contribuem por um lado, para a luta contínua dos povos originários contra as invasões de seus territórios (onde esses corpos vivem) e por outro, para a denúncia de qualquer violência contra a mulher, dando um passo para a abolição do patriarcado global.

A ideia do corpo da mulher como lugar onde a opressão patriarcal é exercida e, portanto, como ponto primário do “continuum de resistência, transgressão e epistemologia” (CABNAL, 2010, p. 12) é muito potente. Paredes diz que, a partir do corpo, o feminismo comunitário vai propor um novo olhar, de mulher, para buscar o bem viver das pessoas e da natureza em comunidade. Surge a proposta de despatriarcalização, que implica em uma desconstrução conjunta de outros sistemas de opressão. “Nosso feminismo é despatriarcalizador. Para tanto, é

⁵⁵ *A diferencia de otros feminismos, para los cuales el patriarcado es solamente la relación de poder y de dominación de los hombres hacia las mujeres, una especie de subsistema de otro mayor que, para los socialistas, es el capitalismo y, para los indianistas, es la colonia y la colonización. Para nosotras el sistema mayor es el Patriarcado.*

descolonizador, desheterossexualizador, antimachista, anticlassista e antirracista (PAREDES, 2010, p. 120, tradução nossa⁵⁶).

Falando especificamente da educação, bell hooks defende uma perspectiva muito próxima e diz que: “o foco em diversidade revitalizou o aprendizado, ao transformar a educação para que ela não refletisse e não sustentasse preconceitos inerentes ao pensamento patriarcal imperialista capitalista supremacista branco” (HOOKS, 2020, p. 166). Na próxima seção, apresentaremos a pedagogia crítica conforme idealizada e desenvolvida por Paulo Freire e abraçada, criticada e atualizada por bell hooks. Trata-se, antes de tudo, de um método de ensino, a proposta de um jeito de organizar o processo social de ensino-aprendizagem que favoreça a emancipação dos sujeitos que dele participam.

3.2.2 Educação para a autonomia, emancipação e cidadania plena

Paulo Freire, além de ser o patrono da educação brasileira, é o terceiro pensador mais citado do mundo na área das humanidades⁵⁷. Desde o mestrado, nos familiarizamos com seu método de alfabetização de adultos, a “Pedagogia do oprimido” (FREIRE, 1987), inaugurando o que hoje se chama de Pedagogia Crítica. Ele percebeu, assim como Bourdieu e Passeron em “A Reprodução” (1982), que a escola tradicional se baseia e favorece a reprodução das ideias e da cultura das elites. O modo de falar, de se portar e o acesso ou não a livros e passeios culturais na primeira infância logo de saída já prejudica as pessoas oriundas de arranjos sócio-econômicos menos favorecidos.

Para trabalhar com grupos mais populares, Freire (1980, 1987) parte da realidade das pessoas que ele ia alfabetizar, e cria um método revolucionário de ensino/aprendizagem. O educador seleciona palavras geradoras oriundas do contexto de vida de cada grupo e promove círculos de cultura onde se estimula e desenvolve o hábito e o gosto pela leitura e pelas artes. O autor propõe um processo coletivo de construção de conhecimento em que professores e estudantes cooperam para o enriquecimento de todas e todos. Assim, não só faz a crítica como propõe a superação do que ele chama de educação bancária, que

⁵⁶ Citação original: *Nuestro feminismo es despatriarcalizador. Por lo tanto, es descolonizador, desheterossexualizador, antimachista, anticlassista y antirracista.*

⁵⁷ Segundo levantamento de Elliot Green feito em 2016 no Google Acadêmico (PAIVA, 2016).

supõe que uma pessoa que conhece (docente) deposita informações/conhecimentos na cabeça de uma pessoa que não conhece (FREIRE, 1980, 1987).

Argumentamos, à época do mestrado, que essa prática pedagógica permite que a escola deixe de ser um depósito de crianças ou uma fábrica de pessoas objetificadas para se tornarem mão-de-obra barata, e possa ser o seu contrário: um lugar de construção de sujeitos plenos, de conscientização e emancipação para que atinjam seu pleno potencial humano. Ao partir dos contextos concretos de vida dos grupos para alfabetizá-los, Freire (1980, 1987) mostra que compreender sua realidade e se entender como sujeito ativo é o primeiro passo para transformá-la. Ao se colocar em posição de escuta e de valorização dos membros de seu grupo, ele ajuda essas pessoas a também se valorizarem e se escutarem entre si.

Essas bases teóricas, usadas para a leitura e compreensão das atividades desenvolvidas nas escolas ocupadas pelos grupos de estudantes e simpatizantes que interagiam com eles, nos permitiram concluir que as atividades da ocupação foram a própria realização daquilo que estavam reivindicando (DOYLE, 2017). Convidamos quem se interessar pelo tema a consultar a dissertação de mestrado “Competência crítica em informação nas escolas ocupadas no Rio de Janeiro” que aprofunda as discussões pedagógicas nas seções 2.1, 4.2 e nas considerações finais.

Aqui, para este trabalho de tese, retornamos à pedagogia crítica que será fundamental para o entendimento do conceito de crítica, do significado de competência crítica em informação, mídias e tecnologias digitais e para a avaliação das experiências de ensino dessas competências. Acrescentaremos, porém, uma nova camada feminista a esse debate visto que é prioritariamente a partir desse lugar que desenvolveremos nossa contribuição teórica.

Em texto-manifesto escrito com Nathália Romeiro e Anna Brisola (2018), nos comprometemos a prestar atenção nos grupos sociais que compõem as referências bibliográficas, ou seja, aqueles que têm um lugar à mesa da conversa acadêmica. Nosso entendimento, como apresentado na seção anterior, é que a ciência é uma conversa que historicamente exclui as mulheres (e diversos outros grupos ditos minoritários). No ensaio, debatemos a importância de, sendo feministas, privilegiar o diálogo com o pensamento de outras mulheres. Nos comprometemos, a começar pelo próprio texto de 2018 em sua construção, a equilibrar o número de referências

bibliográficas entre mulheres e homens, com preferência para as mulheres sempre que possível (ROMEIRO; DOYLE; BRISOLA, 2018).

Na prática, constatamos que a tarefa é árdua, o que só reforça sua urgente necessidade. Especialmente quanto se trata de filosofia e tecnologia, a masculinidade é onipresente. Não queremos excluir completamente autores consagrados nem trabalhos importantes do diálogo porque eles são de homens. Mas propomos a adoção de algumas estratégias como:

- a) Pesquisar, encontrar e priorizar teorias de mulheres que possam embasar nossos trabalhos;
- b) Quando conversarmos com teorias de homens, buscar trabalhos de mulheres para ilustrar/criticar/ampliar/situar o ponto de vista;
- c) Atentar para conhecer o trabalho de professoras e colegas mestrandas e doutorandas e divulgá-los quando for pertinente;
- d) Ao indicar os limites da pesquisa, apontar autoras que tratam de temas conexos;
- e) E por fim, sensibilizar professores e professoras, responsáveis pela seleção das bibliografias de cursos e concursos, ao interesse da diversidade de visões e como podem contribuir para dar voz às mulheres em suas práticas diárias.

Mesmo se, e principalmente quando a discussão não é especificamente sobre mulheres, gênero e feminismo, a valorização de trabalhos de mulheres enriquece o arcabouço. Por mais periféricas que essas leituras sejam em relação à discussão principal, ainda dominada por pontos de vista masculinos em muitas áreas do conhecimento, esta iniciativa foi a maneira que encontramos para dar um passo em direção à paridade nas bibliografias. E quanto mais esforços fizermos para encontrar e conversar com pontos de vista teóricos de mulheres, mais suas vozes estarão ativas e valorizadas na conversa acadêmica.

Como diz Ranganathan (1931, p. 131, tradução nossa⁵⁸) na segunda lei da biblioteconomia, homens duvidavam da capacidade intelectual das mulheres até perceberem que “a educação de mulheres, especialmente nos altos estágios, vai disponibilizar para o país uma capacidade de riqueza que, hoje, é amplamente desperdiçada pela falta de oportunidade”.

⁵⁸ Citação original: *the education of women, especially in the higher stages, will make available to the country a wealth of capacity that is, now, largely wasted through lack of opportunity.*

O indiano seguiu o mesmo raciocínio para defender livros/educação para pobres, camponeses, pessoas com deficiência, privadas de liberdade, de todas as cores e nacionalidades. Assim, podemos e devemos fazer o mesmo movimento de paridade no sentido de dar mais visibilidade a teorias, pesquisas e ensaios de pessoas não-brancas, periféricas, LGBTQIA+, do sul global, e muitos outros grupos colocados à margem da academia.

Da margem para o centro é, aliás, o subtítulo do livro sobre teoria feminista de bell hooks⁵⁹ (1984), a autora que tivemos o prazer de descobrir quando procuramos um diálogo feminino para a pedagogia crítica de Paulo Freire. A educadora, que se inspira no legado de Freire, chama seu método de ensino de pedagogia engajada, feminista e antirracista.

O livro “Ensinando a transgredir: educação como prática de liberdade” (HOOKS, 2019a), uma síntese de aproximadamente vinte anos praticando essa pedagogia, é ao mesmo tempo pragmático e muito inspirador. Ela conta seus esforços, sucessos e fracassos para conciliar a teoria e prática feminista, junto com a teoria e prática antirracista e com a teoria e prática da educação para a liberdade. Publicado nos anos 90 do século passado, o modelo bancário hegemônico que ela denuncia no livro ainda hoje é o padrão de escolas e universidades, amplamente naturalizado e aceito por diversos agentes e diversas instâncias do sistema educacional.

Na introdução, bell hooks (2019a) conta sua infância no sul estadunidense nos anos 1960. Sua escolaridade se iniciou em escolas segregadas, em que a imensa maioria da comunidade escolar (docentes, corpo administrativo e discentes) era composta por pessoas negras. Ela diz que a educação era vista como potência política, como luta social antirracista, como revolução. “Aprendemos desde cedo que a nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista” (HOOKS, 2019a, p. 10).

Na sequência de seus estudos, no ensino médio e na universidade, a autora relata que a transição para escolas brancas, “onde os alunos negros eram sempre vistos como penetras, como gente que não deveria estar ali, me ensinou a diferença

⁵⁹ Gloria Watkins é o nome da pessoa que adotou, em homenagem à avó materna, o pseudônimo intelectual de bell hooks. Por desejo da autora, seu pseudônimo é sempre grafado em minúsculas, em uma tentativa de fazer o conteúdo ser mais valorizado do que o nome de quem o produziu.

entre a educação como prática de liberdade e a educação que só trabalha para reforçar a dominação” (HOOKS, 2019a, p. 12). Essa última entra na categoria do que Freire chama de educação bancária.

Ao perder o entusiasmo pelo aprender (o que para ela é parte fundamental da pedagogia engajada) e sofrer com esse lugar de outridade, hooks decide o tipo de professora que não quer ser. Nessa ocasião, descobre a obra de Paulo Freire, enxerga nele “um mentor e um guia” (HOOKS, 2019a, p. 15) porém, já engajada no pensamento feminista, usa essa lente para criticar o trabalho do brasileiro. Inversamente, a pedagogia freireana lhe dá argumentos para criticar as limitações das salas de aula feministas, ocupadas quase que exclusivamente pelas mulheres brancas⁶⁰.

Quando encontrou a obra de Paulo Freire, a autora conta que refletiu muito sobre a impossibilidade de se entrar na luta como objeto para se tornar sujeito mais tarde. Essa valorização da sua própria subjetividade alimentou sua luta contra o processo de colonização. Por outro lado, ela reconhece que Freire, assim como Franz Fanon e outros teóricos periféricos, “constrói um paradigma falocêntrico da libertação, onde a liberdade e a experiência da masculinidade patriarcal estão ligadas como se fossem a mesma coisa” (HOOKS, 2019a, p. 69).

Contudo, ao mesmo tempo que observa e se incomoda com isso, a autora afirma que criticar não significa rejeitar. Pelo contrário, bell hooks entende que as leituras e práticas dos movimentos feministas possibilitaram que ela enxergasse essa parcialidade e tecesse críticas construtivas. Inversamente, ela diz que, como pessoa negra do origem rural, se reconheceu muito mais na pedagogia do oprimido do que na leitura de *The Feminine Mystique*⁶¹. Nas salas de aula de estudos da

⁶⁰ Para quem não tem familiaridade com as diferenças entre as lutas de mulheres negras e brancas, indicamos o discurso de Sojourner Truth, de 1851, “E eu não sou uma mulher?”. Ela diz que enquanto homens afirmavam que mulheres precisavam ser ajudadas a subir em carruagens e atravessar poças de lamas, ela trabalhou, carregou peso, apanhou e comeu como um homem a vida inteira. Esse discurso marca, não só a decisiva contribuição do feminismo negro para a causa feminista, como a distinção entre a luta pela autonomia das brancas e pela humanidade das negras. VOICES OF A PEOPLE'S HISTORY OF THE UNITED STATES. Ain't I a woman? - lido por Kerry Washington com legendas em português (BR). Trad. Juliane Bianchi Leão. **Youtube**, October 5, 2005. (3 min 09 seg.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QM7DNHjQKnQ> Acesso em: Ago. 2020.

⁶¹ Pesquisa de Betty Friedan, publicada em 1963, sobre a infelicidade da mulher estadunidense com a limitação de ser apenas mãe e dona-de-casa.

mulher conduzidas por e para mulheres brancas, ela se identificava mais com Paulo Freire e o seu esforço para valorizar a subjetividade dos grupos marginalizados.

Na ocasião em que Paulo Freire fez uma série de conferências na universidade onde bell hooks estudava e trabalhava, ela soube que não tinha sido convidada para os encontros “por medo de que, levantando críticas feministas, eu atrapalhasse a discussão de questões mais importantes” (HOOKS, 2019a, p. 78). Finalmente ela conseguiu uma vaga e obviamente confrontou o brasileiro, que não só acolheu suas críticas entendendo-as como cruciais, como se comprometeu a falar e escrever publicamente sobre essas questões, fato que fica evidenciado em sua obra posterior. Com esse encontro, hooks diz que seu amor por ele só cresceu pois ele mostrou em suas ações os princípios de escuta e autocrítica que guiam sua pedagogia.

A conscientização, seja de seu lugar do mundo, seja de seu papel social ou suas limitações/potenciadas, tão central na pedagogia de Paulo Freire, também aparece de forma precisa e intensa na obra de bell hooks. O segundo capítulo de seu livro “Feminismo é para todo mundo” (HOOKS, 2000) é inteiro dedicado a uma (auto)análise do que significa ser feminista. Ela abre o capítulo afirmando que “feministas não nascem, são formadas” (HOOKS, 2000, p. 7, tradução nossa⁶²).

Trata-se certamente de uma referência ao lema de Simone de Beauvoir, no livro *O Segundo Sexo*, publicado em 1949. Aliás, vale a pena fazermos um pequeno desvio para citar a continuação de sua fala.

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um Outro (BEAUVOIR, 1967, p. 9)

Beauvoir (1967) já colocava que a construção social do feminino se dá nesse lugar do outro, o que vem reforçar a necessidade desse tema. Voltando a bell hooks, a importância de seu capítulo sobre a conscientização feminista é a de mostrar que, para acabar com o patriarcado precisamos desconstruir nós mesmas.

O inimigo de dentro deve ser transformado antes que possamos confrontar o inimigo de fora. O pensamento e o comportamento sexista são o inimigo, a ameaça. Enquanto mulheres levantarem a bandeira da política feminista

⁶² Citação original: *feminists are made, not born*.

sem trabalhar e transformar seu próprio sexismo, o movimento estará minado. (HOOKS, 2000, p. 12, tradução nossa⁶³).

Esse posicionamento, conhecido como a autocrítica feminista, é uma parte fundamental da sua pedagogia. A educadora não se contenta em propor uma autocrítica ao movimento feminista, ela lança mão desse procedimento em diversos relatos de suas experiências de sala de aula. Atenta a questões de raça, de gênero, de sexualidade e de classes sociais, ela confessa, em muitos capítulos, dificuldades e mesmo fracassos, seja em lidar com o corpo administrativo, colegas ou discentes.

Temas como a dor do aprendizado quando ele demanda o abandono de uma regra internalizada ou de uma zona de conforto social; a dificuldade de construir uma comunidade de aprendizagem diversa em que as vozes e subjetividades são valorizadas mas não a ponto de silenciar outras; a necessidade do corpo discente querer e então conseguir se respeitar entre si para abrir a possibilidade de se transformar pelo aprendizado; ou o enfraquecimento de nossa capacidade de enfrentar a realidade e nossa vontade de intervir e mudar as circunstâncias de injustiça, causados pelo consumo cultural coletivo da desinformação, são tratados a partir de relatos de experiência e debates teóricos.

De acordo com sua própria colocação, sua trajetória permitiu que ela

imaginasse e efetivasse práticas pedagógicas que implicam diretamente a preocupação de questionar as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação (como o racismo e o sexismo) e ao mesmo tempo proporcionam novas maneiras de dar aula a grupos diversificados de alunos. (...) Quero que esses ensaios sejam uma intervenção - contrapondo-se à desvalorização da atividade do professor e, ao mesmo tempo, tratando da urgente necessidade de mudar as práticas de ensino (HOOKS, 2019a, p. 20-21).

Assim, entendemos que bell hooks consegue criticar o ensino valorizando a educação, valorizar o uso de processos colaborativos criticando sua padronização e refutar a exclusão pela transformação das marginalidades em potência. Suas práticas vão nos ajudar a compor a ideia de crítica.

Por fim, para estabelecermos uma ligação teórica entre a pedagogia e as competências em informação, mídias e tecnologias digitais, mobilizamos um trecho de Ana Paula Leite (2019) no seu livro “Paulo Freire em tempos de Fake News”.

⁶³ Citação original: *The enemy within must be transformed before we can confront the enemy outside. The threat, the enemy, is sexist thought and behavior. As long as females take up the banner of feminist politics without addressing and transforming their own sexism, ultimately the movement will be undermined.*

Os ambientes virtuais de comunicação carregam as mesmas contradições das relações sociais que estabelecemos presencialmente, com suas manipulações ideológicas, interesses comerciais, defesa de hegemonias culturais, filtragens desconhecidas, entre tantas outras. Além disto, vivemos uma avalanche informacional, que soterra e oclusa as nossas possibilidades de interpretação da própria realidade. O que supomos, então, é que, mais do que nunca, precisamos formar cidadãos capazes de estabelecer uma relação crítica com as TICs e todas as espécies de discurso, de diálogo, de interação, de proposição, incluindo as Fake News, as Pós-verdades, as manipulações, as ideologias de toda ordem, que nascem desta rede (LEITE, 2019, p. 16).

A autora sublinha que os ambientes digitais, por serem socialmente construídos a partir das mesmas bases dos ambientes *off-line*, carregam consigo as mesmas contradições das relações sociais presenciais. Questões como interesses, desejos e limitações dos simbolismos e discursos predominantes, além dos tsunamis de informação que nos atingem diariamente, demandam uma educação que reforce a capacidade crítica de avaliação da informação.

Ana Paula Leite (2019) contribui, ainda, com uma sugestão de como incluir a competência em informação nos currículos escolares, reduzindo o risco de promover as tecnologias de modo inconsequente e acrítico.

Se respondidas em um Círculo de Cultura que elencasse as Fake News como pauta, a tão necessária Alfabetização Midiática Informacional ocorreria de forma natural, dialógica e significativa para seus educandos. Em consistentes e desapressadas experimentações e debates, em ponderações a mais das vezes otimistas, a apropriação dos artefatos aconteceria para cada um, já com o reconhecimento de suas dicotomias. Isto certamente garantiria que esta formação não fosse apenas uma instrumentalização, para competências exigidas por um mercado, mas para libertação, autonomia e pensamento crítico dos indivíduos sobre esse novo mundo tecnologicamente globalizado. (LEITE, 2019, p. 17).

Sua proposta é que a AMI fosse trabalhada no âmbito dos círculos de cultura, pautando a questão das fake news como tema de debates, para que apropriação dos artefatos digitais fosse problematizada desde o início. É exatamente esse tipo de modelo educativo, de práticas de ensino e de exemplos de aprendizagem de/com sistemas/fontes de informação que nos interessa mapear.

Para fechar esse capítulo de debates conceituais, vamos compilar esses aportes teóricos em torno de uma noção de crítica feminista que possa ser operacionalizada para o desenvolvimento da pesquisa empírica.

3.3 O CONCEITO DE CRÍTICA FEMINISTA

Vera Dodebei (1997), em sua tese de doutorado, constrói um conceito de documento para a memória social, trazendo teorias e argumentos de diversos campos tangenciais à Ciência da Informação. Uma das principais originalidades de sua pesquisa, para além de uma nova definição de documento, foi o método de investigação que ela desenvolveu para dar conta de seu projeto. A autora construiu um mapa teórico-conceitual em que conceitos foram extraídos de teorias (das mais variadas origens, incluindo, filosofia, linguística, sociologia e disciplinas da informação) e agrupados e analisados de acordo com o ciclo de vida da informação.

Sua motivação para essa investigação foram as trocas com colegas nos departamentos de Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia e sua inquietação diante do fato que nenhum daqueles entendimentos de documento era amplo o suficiente para contemplar a outro. Foi o questionamento do próprio campo que permitiu que ela não só contribuísse para sua solidificação teórica, como abrisse a possibilidade de desenvolvimento de um outro campo de estudos, também interdisciplinar e cheio de interseções com a CI, a Memória Social.

Em sua conclusão, Dodebei (1997, p. 162), diz que

A consequência do conceito de Documento explicitado por este trabalho poderá permitir não só uma revisão das atribuições das instituições que buscam a preservação da memória social, como também proporcionar uma orientação ao desenvolvimento teórico-metodológico das disciplinas que vêem a Memória como seu objeto de estudo.

Discutir o conceito de documento significa, antes de mais nada, compreender que a interferência da lógica e da dialética são essenciais ao resultado significativo. Dizer que tudo é documento é abdicar de sua compreensão. Dizer que documento não existe é anular a possibilidade de memória. (DODEBEI, 1997, p. 168).

A autora recusa tanto o niilismo quanto o relativismo para enfrentar as contradições em torno do seu objeto de estudos. Ela questiona a origem, constrói um método e acaba atingindo um objetivo maior do que sua tese: ao resolver um problema de seu campo, criou alicerces para outro.

Sem ter nenhuma pretensão de resolver grandes problemas teóricos ou alicerçar novos campos de estudos, nossa proposta para essa seção é executar um exercício similar. Pretendemos usar o exemplo da autora para extrair noções e

questionamentos das teorias e pedagogias críticas feministas apresentadas nas seções anteriores com vistas a construir um entendimento de crítica a partir de um lugar feminista. Esse conceito de crítica deve nos ajudar a compreender como seria, na prática, o ensino-aprendizado de uma competência crítica em informação, mídias e tecnologias digitais, especialmente preocupada em lutar contra o sexismo, ou seja, que possa promover a desconstrução dos estereótipos de gênero.

Para seguir caminhando, a exemplo de Dodebei (2002, p. 77) que abre seu capítulo sobre conceito com a subseção chamada “O conceito de conceito”, trazemos a definição do conceito de crítica do Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano (2000, p. 223). Para o autor, crítica é um “termo introduzido por Kant para designar o processo através do qual a razão empreende o conhecimento de si (...)”. Enquanto alguns autores continuam reproduzindo essa linhagem conceitual que vai da crítica da razão pura de Kant, passa pela crítica da economia política de Marx e chega na crítica da ciência positivista ou teoria crítica de Horkheimer, nosso percurso segue uma outra ancestralidade.

O nosso processo para o conhecimento de nossa razão virá carregado do silenciamento, do menosprezo, da culpabilização e das múltiplas violências contra as mulheres, mas também dos afetos, das potências, da criatividade e da intelectualidade, da ancestralidade, da garra e da generosidade que nos constitui.

Dodebei (2002, p. 84) explica que “ideia ou conceito é a simples representação intelectual de um objeto”. A autora mobiliza uma parte do texto de Régis Jolivet (1965) que compõe a introdução à lógica formal de seu curso de filosofia. O autor explica que para se considerar uma ideia, pode-se adotar o ponto de vista da compreensão ou da extensão, sendo o primeiro o conjunto de elementos que compõem uma ideia e o segundo o conjunto de elementos a que a ideia convém. Dodebei (2002, p. 84-85) propõe exemplos na forma de gráficos, que adaptamos para visualizarmos o nosso conceito, a crítica feminista.

Figura 3 – Compreensão de ‘crítica’



Fonte: Elaborado pela autora (2020) adaptado de Dodebei (2002)

Figura 4 – Extensão de ‘crítica’



Fonte: Elaborado pela autora (2020) adaptado de Dodebei (2002)

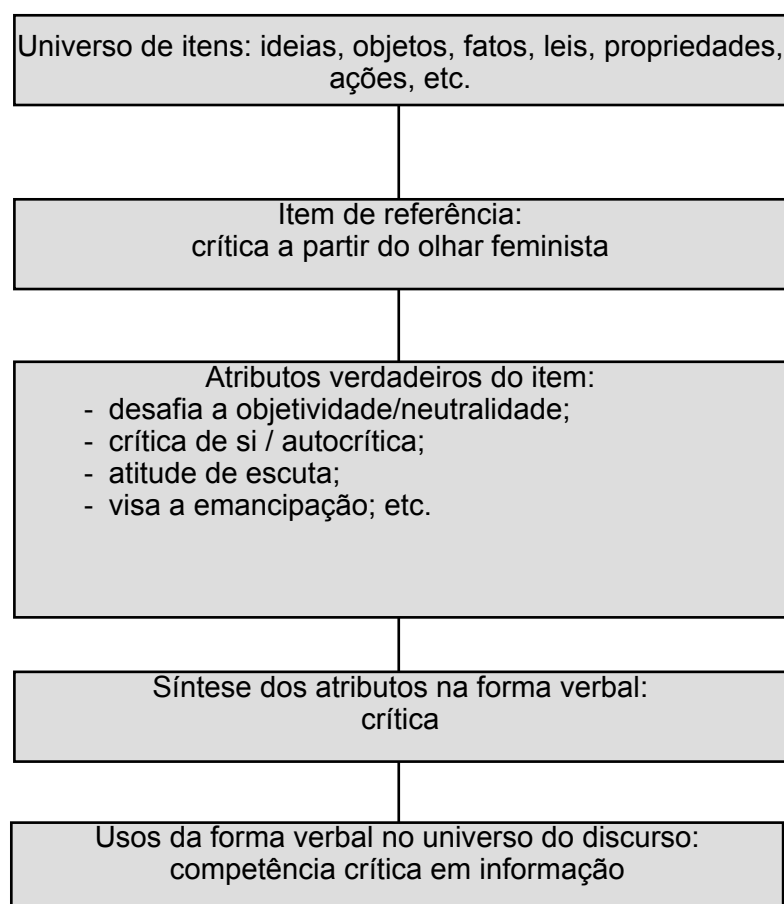
Na sequência, Dodebei (2002) mobiliza uma segunda abordagem teórica sobre o conceito, a predicação conceitual de Dhalberg (1978). Para esta última, o conceito geral de um objeto seria a soma dos seus enunciados verdadeiros. No caso do objeto geral ser a crítica a partir de um olhar feminista, alguns enunciados verdadeiros são: desafia a objetividade/neutralidade; envolve a crítica de si/autocrítica; supõe uma atitude de escuta; visa a emancipação dos sujeitos. De

acordo com Dodebei (2002, p. 89), cada enunciado contém uma característica do conceito e “esse processo de identificação das características do conceito é denominado predicação conceitual”.

Esse modelo, da predicação conceitual, é muito útil para nossa tarefa de conceituar crítica a partir de um olhar feminista. Ao contrário do objetivo do livro de Dodebei (2002), a saber, ensinar futuros profissionais da informação a compreender, usar e produzir linguagens documentárias, o nosso se limita à discussão sobre o conceito de crítica para esta tese. Portanto, não precisamos nos preocupar com a completude, a hierarquia ou outras questões centrais de um sistema de classificação, mas com a operacionalização da pesquisa.

Na figura 5, a seguir, adaptamos o modelo de predicação conceitual de ‘crítica’ proposto por Dodebei, adaptando-o à perspectiva da crítica feminista.

Figura 5 – Predicação conceitual de crítica feminista’ a partir de Dodebei



Fonte: Elaborado pela autora (2020) adaptado de Dodebei (2002)

A partir desse processo teórico, quando falarmos em competência crítica em informação, mídia e tecnologias digitais, ficará transparente para leitoras e leitores que se trata de uma visão da competência em informação/mídia/tecnologia que se preocupa com sua autocrítica, que questiona a objetividade/neutralidade dos discursos da ciência, que se pauta em uma atitude de escuta e que tem por objetivo o pleno desenvolvimento daqueles sujeitos na sociedade, entre outras características.

Lembrando as perguntas da Anielle Franco (2020) que incitaram essa parte do trabalho, a saber: a) De onde viemos? b) Onde estamos? O que (e como) estamos fazendo? E c) Para onde gostaríamos de ir?, esboçamos uma organização dos predicados verdadeiros da ideia de crítica a partir das teorias feministas estudadas nesse capítulo em termos de a) Origens/Início, b) Processos/Meio e c) Objetivos/Fim

- a) Origem/Início: autocrítica, questionamento de si, de suas premissas, seus fazeres e seus objetivos. É o lugar de onde viemos, nosso ponto de partida, as ancestralidades, o lugar de fala. Inclui a corporeidade, a parcialidade, o saber localizado, a experiência, o elemento circunstancial e específico de cada grupo/situação. Inclui também: interesses, desejos, vieses e limitações: tudo o que motiva ou desmotiva o fazer.
- b) Processo/Meio: trata-se da consciência da construção coletiva do conhecimento. Inclui a compreensão e a resignificação da ideia de autoridade, colaboração e cooperação. Se traduz em horizontalidade entre professores e estudantes; na escuta, na inclusão pela valorização de cada pessoa com suas marcas sociais e identitárias diversas; na escolha de temas de trabalho pautados na realidade de vida de cada grupo social; no estudo e na compreensão de mecanismos da construção social da educação, da ciência, da tecnologia, da informação, da comunicação e também dos estereótipos e preconceitos.
- c) Objetivo/Fim: o propósito do processo educativo. Que cada participante se perceba sujeito da sua história, compreenda melhor sua sociedade e suas desigualdades, que encontre sua voz e seu

lugar no mundo, e, preferencialmente que continue trabalhando para a promoção de equidades e redução de injustiças.

Para exemplificar de que forma essa organização pode nos ajudar a operacionalizar nossas análises sobre os estereótipos de gênero, podemos dizer que uma proposta crítica é aquela que promove a compreensão: a) de sua existência (aprender a identificá-los em si e na sua coletividade); b) de seus processos de produção e reprodução; c) de modos de desconstrução.

Para finalizar esta seção, produzimos um quadro teórico-conceitual, para fechar a seção teórica. Dodebei (1997, p. 28), quando concebe essa sistematização de influências interdisciplinares para definir seu conceito de documentos, apresenta uma matriz em que as seções horizontais são organizadas de acordo com o ciclo de vida dos objetos informacionais/memoriais e as colunas representam conceitos, teorias e intelectuais. Aqui, ao invés de nos pautar no ciclo de vida da informação, como fez a autora, organizaremos as seções horizontais de acordo com os lugares/momentos críticos apresentados acima: a origem/início, o meio/processo, o destino/objetivo.

Quadro 4 – Quadro teórico-conceitual da ‘crítica’ a partir do olhar feminista

Lugar/Momento	Conceitos gerais	Discursos teóricos
ORIGEM / INÍCIO	Autocrítica, metacognição, reflexividade	Gayatri Spivak, bell hooks, Márcia Tiburi, Estelle Ferrarese
	Ancestralidade	Anielle Franco, Constança Duarte, Heloísa Buarque de Hollanda, Beatriz Nascimento, Lorena Cabnal
	Lugar de fala, contexto, corporeidade, sexualidade	Márcia Amaral, Djamila Ribeiro, Guacira Louro, bell hooks
	Saber localizado, parcialidade, ponto de vista	Donna Haraway, Gayatri Spivak, Grada Kilomba, Simone de Beauvoir, Iris M. Young
PROCESSO / MEIO	Interseção de marcadores sociais, experiências, diversidade	Lélia Gonzales, bell hooks, Chimamanda Adichie
	Horizontalidade, escuta, troca, comunidade, coletividade	bell hooks, Grada Kilomba, Julieta Paredes, Lorena Cabnal

Lugar/Momento	Conceitos gerais	Discursos teóricos
	Desconstrução de sistemas de opressão - patriarcado - (hierarquia, neutralidade, autoridade, violência)	Todas
OBJETIVO / FIM	Conscientização, busca por equidade	Todas
	Emancipação, autonomia, entusiasmo, empoderamento, auto-estima	Todas
	Bem viver, prazer, diversão, plenitude	Todas
	Resistência contínua	Todas

Fonte: Elaborado pela autora (2020) inspirado em Dodebei (1997).

O quadro mostra as teóricas que informaram nossa compreensão das diversas dimensões do conceito de crítica feminista. Por um lado, percebemos que algumas aparecem em apenas um aspecto, como a Márcia Amaral no Lugar de fala, visto que esta pesquisa só dialogou com um trabalho específico da autora sobre lugar de fala. Por outro lado, quando se trata do objetivo da ação feminista, independente das origens ou dos meios ou métodos preconizados por essa ou aquela corrente feminista, todas são voltadas tanto para a desconstrução do patriarcado quanto para os objetivos de conscientização, de emancipação, de resistência contínua e de bem viver.

Esse quadro foi sendo revisitado e complementado à medida que mais leituras, teorias e experimentos se somaram às que já tinham sido sistematizadas. Agora que o conceito de crítica foi esmiuçado a partir do meu lugar de fala e ancestralidade, usando o método de Dodebei (1997, 2002), podemos vislumbrar o uso dessas teorias e pedagogias feministas para analisar as práticas de ensino e identificar aquelas que podem promover a desconstrução de estereótipos de gênero.

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Acender uma vela é lançar uma sombra
(LE GUIN, Úrsula, 2016)

Conforme discutido ao longo dos capítulos teóricos, um dos problemas apontados neste trabalho foi a carência de aplicações práticas em estudos sobre competência crítica em informação na literatura de Ciência da Informação sobre o tema no país. Apresentamos, neste capítulo, aspectos metodológicos que guiaram um levantamento de exemplos de ensino-aprendizagem de AMI, em diversos países.

A primeira parte da revisão sistemática se propõe a destacar o ensino de habilidades informacionais, digitais e midiáticas (AMI) por meio de práticas consideradas críticas. Essa associação não é inédita nem recente. Já existe, em diversos países do mundo, um corpus importante de pesquisas realizadas, métodos desenvolvidos e testados e relatos de práticas que usam essa interseção conceitual. É, por um lado, a reunião desses trabalhos dispersos pelas áreas do conhecimento e com nomenclaturas distintas, e por outro a diversidade do acúmulo dessas experiências, que a nossa pesquisa quer sublinhar.

Para os metodólogos Petticrew e Roberts (2006), a revisão sistemática de literatura (RSL) é um método para se dar sentido a um grande corpo de informações. Na verdade, trata-se de uma abordagem muito próxima à da subárea das metrias da informação, uma das linhas de pesquisa mais centrais à Ciência da Informação. O que ambas fazem é olhar para uma seleção de pesquisas científicas, até então lidas individualmente, e procurar extrair informações novas a partir da análise do conjunto.

A revisão sistemática de literatura (RSL) foi especialmente desenvolvida no campo da saúde com o objetivo de coletar e selecionar diversos estudos sobre um tema. O método permite que se possa responder a uma pergunta, no sentido de tomar uma decisão, a partir dos resultados desses estudos, ou seja, das evidências encontradas por eles. Daniele Masterson, bibliotecária de referência em saúde da UFRJ, explica que,

para a avaliação, a incorporação ou o abandono de determinados procedimentos clínicos ou tecnologias em saúde com base na pesquisa surge a revisão sistemática (RS). Trata-se de um tipo de investigação científica que tem por objetivo reunir, avaliar

criticamente e produzir uma síntese dos resultados de múltiplos estudos primários. (FERREIRA, 2017, p. 18)

Petticrew e Roberts (2006), cujo livro trata da aplicação do método de RSL nas Ciências Sociais, entendem que

Revisões sistemáticas são revisões de literatura que aderem bem de perto a um conjunto de métodos científicos que explicitamente procuram limitar os erros sistemáticos (viés), principalmente por tentar identificar, avaliar e sintetizar todos os estudos relevantes (de qualquer tipo) para responder a uma questão particular (ou um conjunto de questões) (PETTICREW; ROBERTS; 2006, p. 9, tradução nossa⁶⁴)

Para os autores, as principais vantagens da RSL são a possibilidade de lidar com grandes massas de dados e a redução de viés. Uma das maneiras de fazer isso é explicar, em detalhe, cada etapa do processo para que as dificuldades encontradas ao longo do caminho e, especialmente as decisões tomadas diante delas, fiquem o mais explícitas possível. Além desse detalhamento, a adoção de critérios pré-estabelecidos de inclusão, exclusão e avaliação de estudos vem compor um conjunto de medidas protocolares destinadas à busca por uma ‘objetividade’ da pesquisa, uma das garantias de cientificidade do método.

Tenta-se, assim, por um lado, obrigar a pessoa que pesquisa a refletir, a cada etapa, sobre suas escolhas e a descrevê-las no sentido de favorecer uma reprodutibilidade da pesquisa. Se alguém quiser seguir os passos dessa pesquisa, seja para verificar/validar o trabalho, seja para melhorá-lo ou dar continuidade a ele, pode entender o raciocínio, os percalços e os compromissos adotados em prol da realização da pesquisa.

Vale ressaltar que passamos três capítulos falando de ciência posicionada, lugar de fala e da incontornável parcialidade toda produção informacional, e não mudamos de ideia. É evidente que não existe objetividade quando se trata de um processo feito de escolhas e de decisões tomadas por pesquisadoras e pesquisadores. Mas, justamente, a ideia de justificar cada uma delas cria um compromisso com o método, o que acaba por provocar uma autorreflexão sobre as próprias decisões.

⁶⁴ Citação original: *Systematic reviews are literature reviews that adhere closely to a set of scientific methods that explicitly aim to limit systematic error (bias), mainly by attempting to identify, appraise and synthesize all relevant studies (of whatever design) in order to answer a particular question (or set of questions).*

Adotamos um tipo específico de revisão sistemática de literatura, o mapeamento sistemático de literatura (MSL). Na revisão sistemática, o maior critério de exclusão é a qualidade dos estudos. Procede-se a um julgamento de valor, eliminando grande quantidade de trabalhos considerados fracos, de baixa qualidade, para mergulhar profundamente naqueles identificados como os mais robustos, ou seja, aqueles que apresentarão as evidências mais confiáveis.

Já no mapeamento sistemático de literatura, o objetivo é apresentar um panorama de estudos. Trata-se não da avaliação da qualidade das pesquisas, mas de sua categorização (GOUGH; KIWAN; SUTCLIFFE; SIMPSON; HOUGHTON, 2003; PETERSEN; FELDT; MUJTABA; MATTSSON, 2008). As categorias se propõem a classificar os trabalhos, oferecendo, como resultados, uma organização, por vezes visual (daí a ideia de mapa), do campo.

O mapeamento sistemático de literatura tem muitas etapas em comum com a RSL. Com a diferença das duas últimas, ambos os métodos contêm as seguintes etapas:

A abordagem metodológica da RSL se inicia com a definição da questão de pesquisa e dos eixos conceituais, passando-se às seguintes etapas: escolha dos tipos de estudos adequados para responder à questão proposta; seleção das fontes de informação e estratégias de busca para recuperação dos estudos primários; realização da busca; triagem dos resultados localizados nas fontes de informação selecionadas; aplicação dos critérios de elegibilidade e exclusão; análise crítica dos estudos selecionados e sistematização dos resultados (NASCIMENTO; ALBAGLI, 2019, p. 3)

No caso do MSL as duas últimas etapas são: categorização dos estudos selecionados e sistematização/visualização dos resultados (GOUGH; KIWAN; SUTCLIFFE; SIMPSON; HOUGHTON, 2003; PETERSEN; FELDT; MUJTABA; MATTSSON 2008).

A coleta de dados aconteceu em setembro de 2019 e a análise dos dados coletados aconteceu entre novembro de 2019 e em janeiro de 2020. Levantamos dados como quantidade de participantes, nível escolar, localidades onde se desenvolveram, entre outras informações de cunho panorâmico.

Esse corpus de 65 trabalhos foi analisado com o uso de princípios da análise de conteúdo para pesquisas qualitativas. Trata-se de um método já bastante consagrado nas Ciências Sociais que se configura como um “conjunto de técnicas

de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2011, p. 44).

A análise de conteúdo se divide em três fases: a organização, a codificação e a categorização. A organização vem do mapeamento sistemático e foi explicada acima. A codificação foi feita tendo em mente as possibilidades de acesso e uso do corpus de pesquisa como um catálogo de práticas. Extraímos um máximo de informações técnicas e metodológicas para que docentes e profissionais das TICs, desejosos de iniciar ou incrementar suas práticas de ensino crítico de AMI, possam consultá-las e se inspirar nelas.

A planilha de codificação, produzida com o *software* Excel, tem 14 tipos de registro, a saber: número de participantes, nível educacional, duração (em horas e semanas), região (cidade e país), campo do conhecimento, campo AMI, teorias/conceitos, métodos, objetivos, produtos, resultados, tema social, dimensão crítica e ideia geral. Essa planilha⁶⁵ é considerada dado de pesquisa e estará disponível para consulta junto com a tese.

Essas informações foram selecionadas pensando principalmente na consulta por parte de docentes que estivessem em busca de inspiração para suas próprias práticas. Pensamos em questões práticas como o tamanho das turmas, a duração das experiências e nos níveis de ensino. Se eu sou uma professora de química do ensino fundamental e posso dedicar quatro aulas de uma hora para incluir uma experiência crítica na minha disciplina, que exemplos eu posso ler de ensino de química, de ensino para crianças do fundamental e de práticas feitas em 4 horas?

Também pensamos em mapear os projetos ao redor do globo, coletando dados sobre cidades e países, assim como as áreas do conhecimento que eles abarcam. Outra preocupação do mapeamento foi destacar as principais teorias e suas respectivas autorias para orientar futuras leituras e pesquisas. Imaginamos também que a sistematização de temas sociais, como gênero e estereótipos, mas também racismo, sustentabilidade e justiça social por exemplo, poderia auxiliar quem busca aliar sua prática de ensino com algum tipo de mudança social.

O resumo do processo de seleção e análise do corpus de trabalhos e os resultados do mapeamento sistemático de literatura compõem o capítulo 5.

⁶⁵ Link para a planilha: <https://drive.google.com/drive/folders/1mW4fIKY8E2WIWsF3EKjpiizoOLYGzTs2?usp=sharing>

Na segunda etapa da pesquisa, ocorrida entre novembro e janeiro de 2021, revisitamos os 65 trabalhos para buscar aqueles que pudessem nos ajudar responder nossa questão de pesquisa: como se dá, na prática, o ensino de competências críticas em informação, mídias e tecnologias digitais com vistas à desconstrução de estereótipos e redução de desigualdades de gênero?

Para a etapa de categorização, a partir da filtragem por tema social com os descritores gênero, feminismo e estereótipos, selecionamos os trabalhos que trazem os aportes mais relevantes para a nossa pesquisa. Esses 23 trabalhos, que representam 1/3 do corpus total, foram tratados com o *software* especializado em análise qualitativa de dados, Atlas.ti, versão 9. Ele processa os textos selecionados em busca das palavras-chave, seleciona o trecho em que há uma ocorrência e permite que se atribua uma categoria para o trecho. Depois, gera contagens, gráficos e até uma nuvem de palavras a partir do conjunto dos textos.

Visto que nosso interesse de pesquisa é entender como fazer, ou seja como o ensino crítico subsidia a desconstrução de estereótipos de gênero, construímos 6 categorias de análise a partir da junção de princípios convergentes entre as teorias e pedagogias feministas e as teorias e recomendações dos estudos de competências em informação, mídias e tecnologias digitais. Essas categorias serão detalhadas na análise de dados apresentada no Capítulo 6

5 PRÁTICAS DE ENSINO CRÍTICO DE AMI: UM MAPEAMENTO SISTEMÁTICO DA LITERATURA

Precisamos mudar não só nossos paradigmas, mas também o modo como pensamos, escrevemos e falamos. A voz engajada não pode ser fixa e absoluta. Deve estar sempre mudando, sempre em diálogo com um mundo fora dela (HOOKS, 2019b, p. 22).

Identificamos, na literatura, relatos bem sucedidos de práticas de ensino de AMI que promovem o desenvolvimento de um relacionamento crítico com a informação, as mídias e as tecnologias digitais em um ambiente horizontal de escuta e colaboração, ou seja, que correspondem às características da crítica feminista. O presente capítulo vai apresentar o processo de pesquisa e os resultados do mapeamento sistemático de literatura que percorreu bases de dados internacionais em busca de relatos de práticas aplicadas de ensino de competências em informação, mídias e tecnologias digitais, alinhadas com as teorias e pedagogias críticas exploradas no capítulo 3.

O Mapeamento Sistemático de Literatura (MSL) envolve o cumprimento de uma série de etapas rígidas com vistas à obtenção de resultados de qualidade, além da preocupação com a reprodutibilidade da pesquisa. Por questões de espaço, interesse e fluidez do texto, a descrição metodológica minuciosa da pesquisa está disponível no Apêndice A. Lá detalhamos os eixos conceituais, a escolha dos termos de busca, das bases, os testes de expressões nas bases, todas as expressões de busca usadas e todo o processo de recuperação e eliminação de documentos. Aqui resumiremos, a seguir, as principais etapas.

5.1 A SELEÇÃO DO CORPUS DE TRABALHO

O mapeamento da literatura visa a atender ao objetivo específico c) Mapear práticas críticas de ensino de competências em informação, mídia e tecnologias digitais (AMI) registradas em grandes bases de dados bibliográficas e servir de subsídio para o objetivo específico seguinte, a saber, d) Analisar as práticas de ensino de AMI que envolvem gênero e/ou a desconstrução de estereótipos.

O processo de planejamento da RSL/MSL inclui uma sequência de etapas que respondem ao encadeamento lógico: conceitos → termos → expressão de

busca. Os eixos conceituais derivam de uma questão norteadora que, aqui, pode-se considerar: como se ensina a competência crítica em informação na prática ou “Que métodos de ensino de AML, que podem ser considerados críticos, já foram desenvolvidos e testados?”

O público-alvo (aqui, estudantes, usuários, aprendentes), o tipo de intervenção que se quer recuperar (aqui, métodos/modelos aplicados de ensino) e os resultados obtidos pelos estudos (aqui a competência em informação, mídias e tecnologias digitais) são os 3 eixos conceituais básicos para a formulação da expressão de busca. A eles, foi acrescido o eixo que se chamou de ‘fio condutor’, a ideia de crítica, que é o primeiro critério de inclusão/exclusão. O que se quer dizer com isso é que a presente pesquisa só se interessa por estudos que demonstrem desenvolver competências (em informação, mídias e equipamentos digitais) a partir da nossa visão de crítica feminista, já amplamente mencionada.

As bases selecionadas foram bases de dados generalistas e mundialmente consagradas, a saber, Web of Science e Scopus (que juntas têm amplitude suficiente para um panorama da literatura científica internacional), SciELO (com foco na América Latina) e ERIC (especializada em Educação).

Após alguns testes, selecionamos uma série de termos para dar conta das convergências entre as áreas TIC: tecnologia, informação e comunicação. Desta forma, foram selecionados, como termos conexos, em língua inglesa, para fazer parte da pesquisa, junto com *information literacy* e *library literacy/skills*, aqueles correspondentes à área da Comunicação (*media literacy* e *news literacy*) e à da Tecnologia (*digital literacy*, *computer literacy* e *ICT literacy*).

Adicionalmente, como esta iniciativa é transdisciplinar, ou seja, que atravessa diversas disciplinas, os trabalhos identificados pelos termos *transliteracy/ies* foram incluídos. Por fim, inclui-se igualmente o termo *21st century literacy/skills* que define exatamente o ponto de vista deste trabalho sobre a competência em informação: uma habilidade fundamental para a pessoa do século XXI.

Já para os termos referentes à educação e ao desenvolvimento de modelos educacionais, consultou-se o tesouro da base especializada em educação ERIC (Education Ressources Information Center). Depois de diversos testes

terminológicos, escolheu-se a totalidade dos 16 termos⁶⁶ que dizem respeito aos modos de ensino/aprendizagem, incluindo qualquer combinação entre eles.

Nas 4 bases, foram recuperados 458 trabalhos. As referências foram importadas no aplicativo Zotero, que exporta um arquivo de planilha sem as duplicatas. Ao eliminarmos 105 repetições, partimos, assim de 353 estudos cujo resumo foi lido. Como já mencionado, os estudos que nos interessam são aqueles que relatam um modelo ou método de ensino, que foi aplicado pelo menos uma vez, que objetiva o desenvolvimentos de habilidades TICs e que proponham um fazer crítico.

Para avaliar a pertinência ou não de cada estudo para o mapeamento, dois grupos de critérios de exclusão foram desenvolvidos: um mais técnico, um mais conceitual. Os critérios técnicos utilizados na primeira fase de exclusão foram:

- a) Repetidos: artigos presentes em duas ou mais bases.
- b) Grandes formatos: os tipos de comunicação científica de grande formato, como teses, dissertações e livros completos foram excluídos, sendo incluídos os formatos mais enxutos como artigos e capítulos.
- c) Não acessíveis: o último critério técnico foi a disponibilidade de acesso ao documento.

Os critérios conceituais utilizados na segunda fase de exclusão foram:

- a) Não crítico: se o método de ensino não for crítico no sentido reflexivo ou emancipador, ou seja, se o termo crítico tiver sido usado no sentido de importante ou urgente (pontos críticos de ensino); ou no sentido retórico;
- b) Não TIC: se não diz respeito ao ensino de competências informacionais, midiáticas ou tecnológicas aplicadas à informação e à comunicação;
- c) Não primário: se o trabalho não for primário, como o caso de revisões de literatura ou avaliações de métodos, também não se adequam.

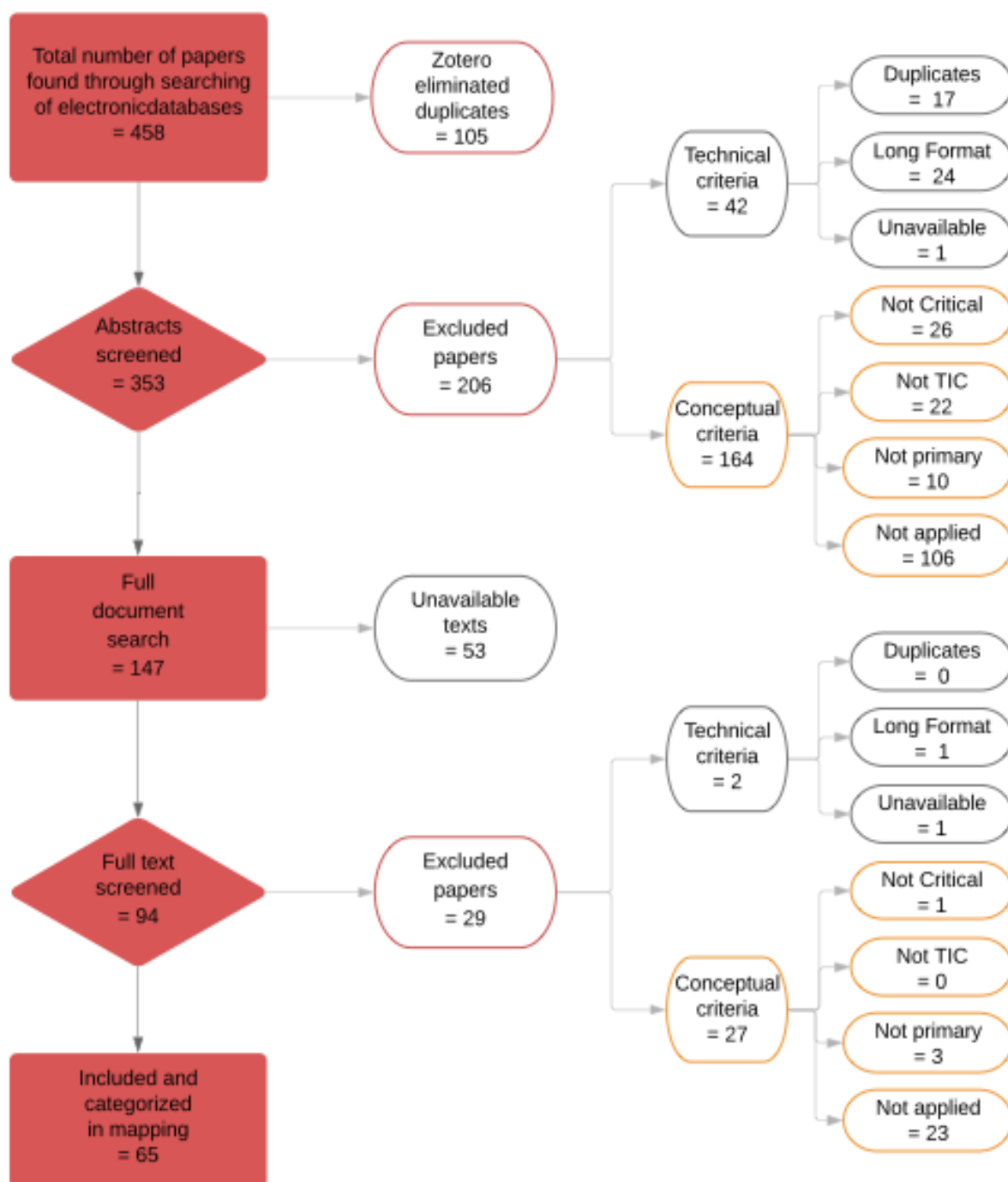
⁶⁶ *classroom techniques; educational experience; educational methods; educational practices; educational strategies; instructional design; instructional methods; instructional strategies; learning experience; learning processes; learning strategies; teaching experience; teaching methods; teaching models; teaching techniques; training methods.*

- d) Não aplicado: por fim, se o trabalho não tiver, como questão/objetivo principal a aplicação prática de métodos, estratégias de ensino ou modelos educativos.

A partir da leitura dos 353 resumos, selecionamos 147 trabalhos para serem lidos integralmente. Trata-se do conjunto daqueles que passaram pelos critérios técnicos e conceituais utilizados na primeira fase de exclusão acima mencionados. Procedemos à busca dos documentos completos e aplicamos os critérios técnicos e conceituais uma segunda vez. Esses procedimentos resultaram em um total 65 trabalhos que passaram a constituir o corpus do mapeamento sistemático da literatura. Ou seja, encontramos 65 estudos que mostram atividades pedagógicas aplicadas, feitas para ensinar competência crítica em informação, mídia e/ou tecnologias digitais, conforme detalha a figura 6 a seguir.

A figura mostra o detalhamento de cada etapa utilizada na inclusão/exclusão dos trabalhos contidos nas bases de dados bibliográficas mencionadas. Nela, visualizamos as etapas consideradas no MSL para a obtenção dos documentos considerados na nossa análise. Na seção seguinte, descreveremos os métodos de análise dos dados.

Figura 6 – Etapas de inclusão e exclusão de estudos no MSL a partir de levantamento em 4 bases de dados bibliográficas, 2019



Fonte: Bases de dados: WOS, Scopus, Eric e SciElo. Elaborada pela autora, 2019.⁶⁷

⁶⁷ Adaptado de Gough, Kiwan, Sutcliffe, Simpson e Houghton (2003).

5.2 CARACTERÍSTICAS GERAIS DA LITERATURA

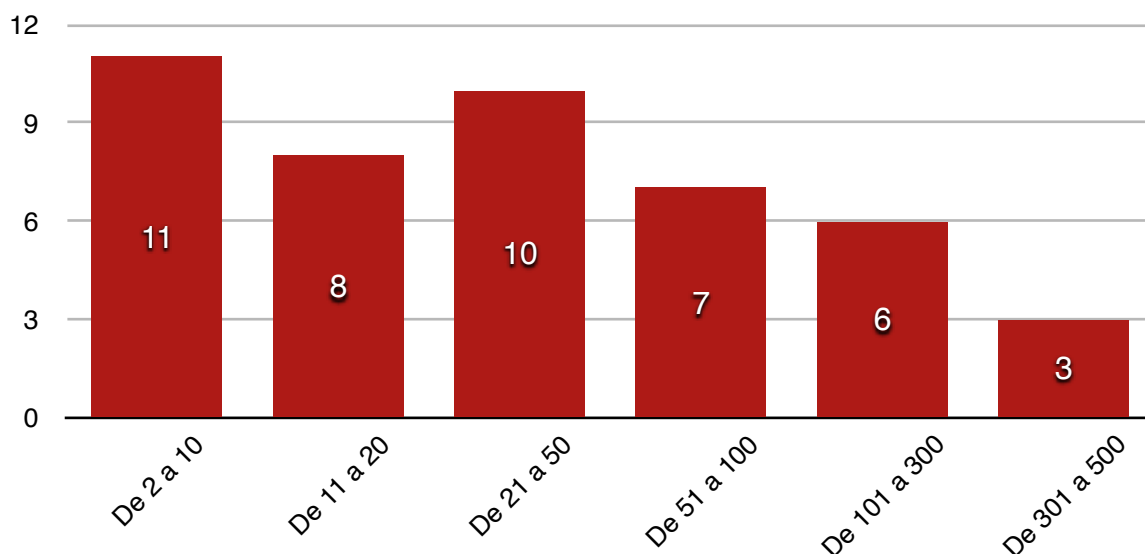
A seguir apresentaremos um panorama geral das 65 práticas de ensino de competências em informação, mídias e tecnologias digitais que envolvem algum componente da pedagogia crítica e da ideia de crítica feminista. Cada um desses trabalhos tem elementos que podem ajudar docentes, pessoas bibliotecárias e profissionais da pesquisa a identificar aquelas iniciativas que podem melhor corresponder à sua realidade e aos seus objetivos pedagógicos. Assim, podem se inspirar com elas, adaptá-las e/ou reproduzi-las com mais facilidade, aprendendo também com os trabalhos que enfrentaram obstáculos de alguma forma.

Todas essas práticas envolvem teorias, métodos, ou têm algum objetivo que as caracterizam como pedagogia engajada, para usar o termo de bell hooks (2019a). Assim, muitas delas, unem temas sociais com o ensino de AMI. Além das questões de gênero que nos interessam particularmente e que serão exploradas no capítulo 6, temas como questões étnico-raciais, meio ambiente, diversidade cultural e justiça social, também aparecem em conjunto com as questões informacionais, midiáticas e tecnológicas.

Para sistematizar a análise, cada experiência foi classificada nos seguintes aspectos: 1. Identificação: quem e onde fez (participantes, nível educacional, região geográfica, campo de conhecimento e subárea AMI); 2. Abordagem teórico-metodológica: como foi feito (3 categorias: Duração; Teorias/Autorias; Métodos); 3. Objetivos, produtos e resultados: para quê e com que resultados (Objetivos; Produtos; Resultados/Conclusões); e 4. Particularidades: (Tema Social; Dimensão Crítica; Ideia principal).

No que se refere a aspectos identitários, encontrou-se projetos que envolveram de 2 a 500 estudantes; em níveis escolares que vão da alfabetização ao mestrado; e em contextos escolares/universitários, para-escolares (projetos complementares, aulas depois do horário) e extra-escolares (centros comunitários, centros de educação especial), como mostra o gráfico 2 a seguir. Lembramos que o detalhe de cada estudo pode ser consultado na planilha disponível no link: <https://drive.google.com/drive/folders/1mW4fIKY8E2WIWsF3EKjpiizoOLYGzTs2?usp=sharing>

Gráfico 2 – Práticas críticas de AMI organizadas por quantidade de participantes: Levantamento em 4 Bases de Dados bibliográficas, 2019.



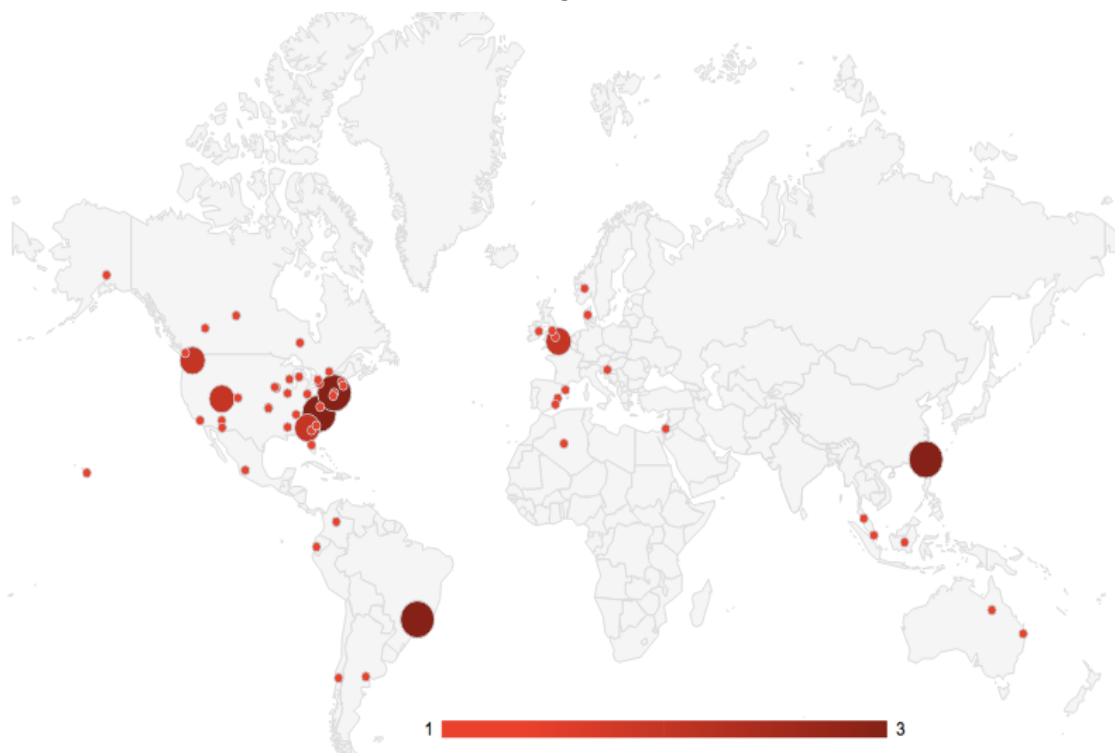
Fonte: Bases de dados: WOS, Scupos, Eric e SciElo. Elaborado pela autora (2020).

Como pode ser observado, na maior faixa, os estudos (11) envolveram poucos participantes (2 a 10 pessoas), sendo que a grande maioria das práticas relatadas (29) envolveram até 50 participantes. Em 20 dos trabalhos, não foi possível identificar a quantidade de participantes. Por outro lado, apesar de mais raros, é interessante ver exemplos de projetos de grande porte, mostrando que é possível ampliar a educação engajada para que ela envolva todo um curso, toda uma instituição e até um conjunto de instituições.

Os estudos levantados mostram que a temática tem sido abordada em todos os cinco continentes habitados do globo, com destaque para a América do Norte. O gráfico 3, a seguir, mostra o mapa do mundo e os lugares, por regiões e países, onde os estudos foram realizados. Os círculos menores e mais claros representam 1 estudo feito no local, as de tamanho médio, dois estudos e as maiores e mais escuras representam 3 estudos realizados no local.

Nota-se uma grande concentração de estudos no leste dos Estados Unidos. Os polos que surpreendem são Taiwan e Brasil, com 3 estudos cada. Sente-se falta de estudos localizados nos países centrais europeus, como Portugal e França, onde sabemos que há produção científica sobre os temas. Já na Ásia continental e na África sub-saariana não aparecem estudos e desconhecemos o estado da pesquisa sobre o tema nessas regiões.

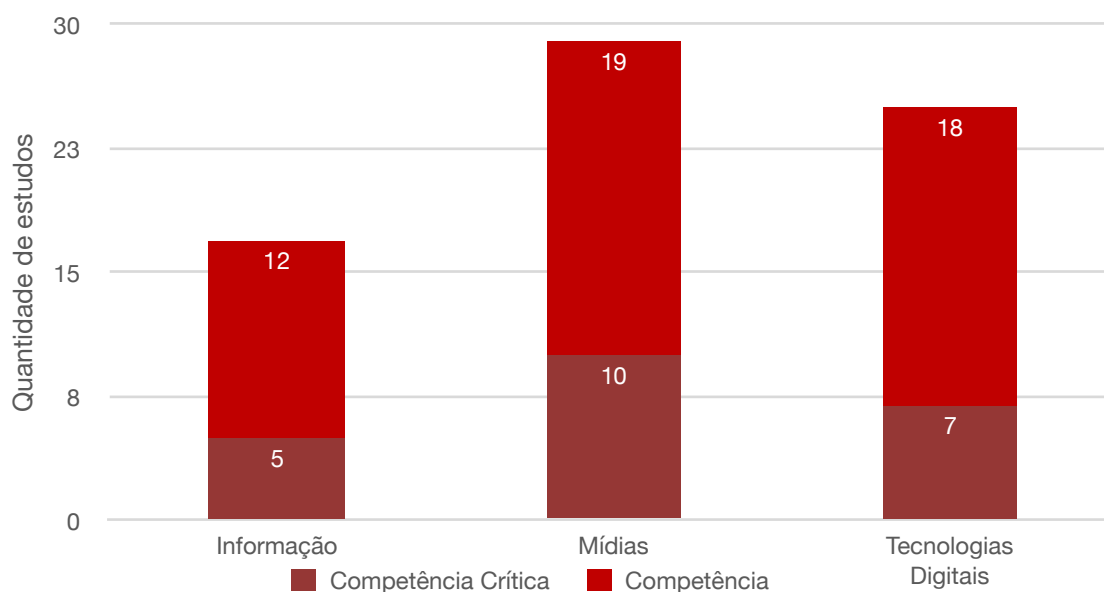
Gráfico 3 – Local de realização dos estudos AMI. Levantamento em 4 bases de dados bibliográficas, 2019.



Fonte: Bases de dados: WOS, Scupos, Eric e SciElo. Elaborado pela autora (2020).

Quanto aos campos do conhecimento, eles vão da Química à Psicologia, da Engenharia à Nutrição, da Agricultura à Administração, ainda que a maior parte das iniciativas, fora das áreas da AMI, seja da área das Línguas.

Gráfico 4 – Estudos AMI segundo abordagem da competência crítica em informação. Levantamento em 4 bases de dados bibliográficas, 2019.



Fonte: Bases de dados: WOS, Scupos, Eric e SciElo. Elaborado pela autora (2020)

O gráfico 4 mostra que os projetos relatados encontram-se distribuídos pelos 3 campos AMI, com uma concentração maior na Comunicação (29), seguida pelas Tecnologias (25) e pela área da Informação (17), sendo que apenas 30% deles (22) se identifica como crítico em seu campo AMI (*critical media literacy*, *critical digital literacy* ou *critical information literacy*). Alguns trabalhos (6) se enquadram em mais de uma categoria, fazendo com que o total de campos AMI some 71 ocorrências.

Esse resultado indica, por um lado, que os movimentos críticos estão presentes nas três áreas estudadas e que representam mais ou menos um terço das iniciativas. Por outro lado, esta pesquisa indica que diversos projetos alinhados com a pedagogia crítica não se identificam como tal. Esse achado confirma nossa suposição inicial, quando optamos por fazer o mapeamento separando o termo crítico dos descritores AMI e tem implicações para futuros levantamentos bibliográficos.

O próximo gráfico compara os estudos levantados pela uso dos conceitos de competência em informação sem referência ao aspecto crítico cotejados com aqueles que o fazem.

Com relação a aspectos teórico-metodológicos, as durações dos programas vão de uma sessão de 2 horas a projetos que envolvem diversas disciplinas ao longo do ano inteiro, sendo a maior parte deles desenvolvida ao longo de um semestre (23). Os projetos também aconteceram durante algumas semanas (13), em sessões únicas (10), em alguns encontros (9) ou o ano inteiro (7). Em alguns trabalhos (3), não há menção ao tempo de trabalho.

As principais fundamentações teóricas mencionadas são obras de Paulo Freire disparado na frente, tendo sido citado em 14 trabalhos, seguido por David Buckingham (9), Donna Alvermann (8), Renée Hobbs (7) Douglas Kellner (7), Jeff Share (7) e bell hooks (6). Destacamos a presença de autores do nosso referencial de competência crítica em informação (CCI) como James Elmborg (2) Jessica Critten (1), Eamon Tewell (1), James Doherty (1); e do referencial de feminismo, além de bell hooks, citada em seis trabalhos, encontramos Chimamanda Adichie em um deles. Alguns trabalhos usam referenciais teóricos locais ou específicos que optamos por não destacar. Para quem tiver interesse, todo o material coletado está disponível na planilha de trabalho.

As instituições mais mencionadas são a ACRL (6), seguida pela 21st century Partnership (3) e por Unesco, AASL, National Research Council e European Commission, citadas cada uma em dois trabalhos. Já os conceitos mais usados foram *critical literacy/pedagogy* (15), *critical thinking* (10), *constructivism* (7), *active learning* e *new literacies* (6) e *problem-solving*, *multimodality* e *feminist theory* (4). Lembramos que não listamos aqui todas as instituições ou conceitos ou métodos, apenas os mais relevantes e aderentes à presente pesquisa.

No que diz respeito aos métodos mais usados nas pesquisas, a pesquisação e o estudo de caso são os principais. Já no que diz respeito às atividades desenvolvidas em classe, as mais usadas são: trabalho em grupo (12), discussões grupo (11), leitura crítica e análise de conteúdo/discurso (9), workshops práticos (8) e projeção de vídeos e avaliação de informação (5).

Coletamos também dados de uma terceira classe de categorias, a dos Objetivos, ou seja, para quê o trabalho foi realizado e que resultados ele apresenta (Objetivos; Produtos; Resultados/Conclusões). Dada a heterogeneidade desses trabalhos, não conseguimos visualizar grupos a partir da coleta de dados como aconteceu com as outras categorias. Como o presente mapeamento, no contexto desta tese, é só uma etapa que leva ao coração da pesquisa na seção seguinte, decidimos não analisar esse conjunto de dados nesse momento. Entendemos que esta etapa poderá acontecer em oportunidade posterior, em vistas de publicação/disponibilização do mapeamento como resultado de pesquisa para a comunidade científica.

Por fim, a quarta categoria é a das especificidades de cada trabalho. Ela inclui os temas sociais abordados ou não, e as dimensões críticas que cada trabalho apresenta. Em termos de temas sociais, o principal foi gênero, presente em 18 trabalhos; seguido por relações de poder, discutidas em 16 trabalhos; questões étnico-raciais e justiça social foram discutidas, cada uma, em 10 trabalhos e os estereótipos e a diversidade cultural foram discutidas, respectivamente em 8 trabalhos, assim como o capacitismo (a discriminação das pessoas com alguma deficiência) em 6 trabalhos. Apenas 25 trabalhos (em torno de um terço do total) não tratam de nenhum tema social, o que indica que é bastante comum que as práticas críticas de ensino de AMI incluam temas sociais em seus programas e discussões.

Indicamos, na planilha, quais dimensões críticas, aquelas que desenvolvemos ao final do capítulo 3, cada proposta pedagógica desenvolve. Ou seja, identificamos quais relatos discutem questões ligadas às Origens (autocrítica, ponto de vista, etc.), aos Processos (métodos participativos, horizontais, etc.) e aos Objetivos (emancipação, conscientização, liberdade). A maior parte deles (36) aborda as três; 15 incluem a crítica apenas nos métodos, em dois se desenvolvem os objetivos do processo de ensino-aprendizagem e 12 trabalhos envolvem duas dimensões.

Finalizando este capítulo, optamos por fazer uma breve análise qualitativa de quatro trabalhos que se destacam por lidar com abordagem crítica inovadora. Eles focalizam temas que não estão diretamente relacionados àqueles que serão considerados na próxima seção desta tese, a saber gênero e estereótipos, mas que tratam de inclusão de grupos sociais marginalizados, do gosto pela leitura, da abertura a diferentes pontos de vista e da produção digital como elemento agregador.

Um dos estudos (#147) relata a alfabetização de crianças com dificuldades cognitivas pelo uso do *mouse* (para desenvolvimento da coordenação motora fina) e da escrita e leitura de emails e de cartões digitais enviados para familiares e amigos. Outro relato explica como uma bibliotecária criou, como atividade depois do horário das aulas em uma escola do fundamental II (#91), um clube do livro para trabalhar o valor informativo dos elementos pré e pós textuais e estimular a curiosidade dos participantes.

Um professor de história do ensino médio compila matérias de jornal e capas de revistas (#115) para discutir com estudantes do ensino médio os vários pontos de vista em relatos de guerra e a subjetividade da história. Por fim, um concurso de Gifs animados (#43) capacitou uma centena de estudantes de uma universidade, a partir de um formato híbrido de workshops presenciais e tutoria online, produzindo 134 gifs dispostos em uma galeria online que mobilizou 500 estudantes na eleição dos premiados.

Esses exemplos práticos mostram como a informação, as mídias e as tecnologias, que cada vez fazem mais parte de nossas vidas cotidianas, podem ser usadas e pensadas, produzidas e compartilhadas em um contexto de ensino libertador. Na próxima seção, nos aprofundaremos em um corpus composto de 23

estudos selecionados por tratarem, de alguma forma, de questões de gênero ou de desconstrução de estereótipos.

6 PRÁTICAS DE ENSINO DE AMI PARA A SUPERAÇÃO DE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO

As mulheres não precisam eliminar suas diferenças para construir vínculos de solidariedade. Não precisamos viver sob a mesma opressão para combatermos a opressão em si. Não precisamos sentir hostilidade contra os homens para nos unirmos, tão grande é a riqueza das experiências, culturas e ideias que podemos partilhar umas com as outras (HOOKS, 2019b, p. 174).

Este capítulo se propõe a identificar e analisar os projetos que envolvem discussões específicas sobre gênero ou sobre estereótipos, dentre os que foram encontrados pelo mapeamento sistemático da literatura (MSL) feito e apresentado na seção anterior. A partir do mapeamento dos temas sociais, identificamos que 18 trabalhos abordam questões de gênero e 8 tratam de desconstrução de estereótipos, formando um corpus de 23 trabalhos que chamaram nossa atenção.

A proposta desse capítulo é listar e descrever sucintamente cada um desses estudos (seção 6.1), dando ênfase na nossa questão norteadora a saber, de que forma práticas críticas de ensino de AMI podem contribuir para a desconstrução de estereótipos de gênero? Na seção 6.2 vamos explicar o processo de construção das categorias de análise e na seção 6.3 procederemos com a análise propriamente dita desses trabalhos.

6.1 PROJETOS DE AMI SOBRE ESTEREÓTIPOS E GÊNERO

O quadro 5 lista os trabalhos por autoria, ano e periódico de publicação, título e inclui uma primeira coluna com o número do trabalho (em relação ao MSL) e uma última coluna que contém a descrição sucinta de cada prática. A proposta é que leitoras e leitores possam ter um primeiro contato com os trabalhos de forma geral.

Quadro 5 – Trabalhos sobre práticas de ensino envolvendo gênero e estereótipos identificados através do MSL. Levantamento em 4 bases de dados bibliográficas, 2019.

ID	Autoria	Ano	Título	Periódico / Livro	Descrição
001	Sherell McArthur	2019	Centering Student Identities in Critical Media Literacy Instruction	Journal of Adolescent & Adult Literacy	Apesar da diversidade da população nos USA, a língua inglesa continua a ser ensinada a partir de textos e valores de homens brancos. A professora criou um coletivo de estudos depois da escola com meninas negras para analisar os estereótipos de mulheres negras e propor contranarrativas.
004	Katherine E. Batchelor	2018	Using Linked Text Sets to Promote Advocacy and Agency Through a Critical Lens	Journal of Adolescent & Adult Literacy	As referências estudadas na disciplina informam o olhar para aquele assunto. A professora propõe reflexão e compilação de conjuntos de referências multimídias, escolhidas para promover justiça social. Uma das estudantes compila referências sobre a cultura do estupro.
007	Les Hutchins on and Maria Novotny	2018	Teaching a Critical Digital Literacy of Wearables: A Feminist Surveillance as Care Pedagogy	Computers and Composition	As informações sobre saúde são protegidas pelo sigilo médico-paciente, mas os dados coletados em aplicativos que monitoram nossos corpos não. As professoras montam um curso baseado na ética do cuidado feminista que propõe, como trabalho final, que grupos de estudantes usem um dos equipamentos e escrevam um guia de uso voltado aos interesses de usuários.
008	David Poulus and Beryl Exley	2018	Critical Literacy for Culturally Diverse Teenagers: "I've Learned Something That Is Actually Useful"	Journal of Adolescent & Adult Literacy	Um professor de comunicação escolhe uma notícia polêmica para trabalhar relações de poder e diversidade cultural com seus estudantes em uma comunidade de baixa renda. Eles analisam o texto em 7 etapas, debatem e o trabalho final é reescrever o texto de modo a criar uma imagem mais justa da realidade.
010	Brian McKenzie et al.	2018	From Poetry to Palmerstown: Using Wikipedia to Teach Critical Skills and Information Literacy in A First-Year Seminar	College Teaching	Em projeto colaborativo de edição de verbetes na Wikipedia, estudante nota que o verbete Poesia só apresentava artistas homens e incluiu informações sobre Emily Dickinson. Sua edição foi recusada, ela levou o tema para debate em sala, o professor interveio e conseguiu aprovar a inclusão. O caso foi debatido como exemplo de viés cultural e discriminação de gênero.

ID	Autoria	Ano	Título	Periódico / Livro	Descrição
012	Robin Jocius, Samant ha Shealy	2017	Critical Book Clubs: Reimagining Literature Reading and Response	The Reading Teacher	O trabalho descreve a condução de um clube de leitura crítica no ensino fundamental cujo objetivo é partir da literatura para estimular conversas sobre deficiências, diferenças e estereótipos. Resultados positivos incluem a produção de um vídeo sobre mitos e verdades sobre a síndrome de Down e um jogo de tabuleiro estilo trívia sobre a espinha bífida.
035	Diane Watt	2019	Video Production in Elementary Teacher Education as a Critical Digital Literacy Practice	Media and Communication	Pesquisa com estudantes de pedagogia sobre a produção de vídeos e sua inclusão como atividade no currículo escolar. A autora dá como exemplo um plano de aula sobre estereótipos em publicidades para crianças. Elas debatem os papéis de gênero e são motivadas a criarem um comercial que quebre essas expectativas.
044	Vivian Bynoe and Anne Katz	2018	Thinking outside the box: a critical literacy collaborative	Reference Services Review	Parceria entre uma bibliotecária e uma professora de pedagogia para promover técnicas de leitura crítica a professores em formação. O livro escolhido foi sobre uma jovem muçulmana que decide usar o véu. Atividades incluíram análises sobre o ponto de vista da autora e visitas de especialistas e ativistas.
045	Natalie Amgott	2018	Critical literacy in #DigitalActivism: collaborative choice and action	The International Journal of Information and Learning	A autora analisa casos de sucesso de ativismo digital, especialmente a hashtag #MeToo. Ela se baseia na pedagogia freireana e na máxima “o pessoal é político” para propor que seus estudantes escolhessem um tema e criassem uma campanha digital com possibilidades de impacto na vida social.
046	Anna Zankova	2018	Development of critical thinking and media literacy of adult learners in the Russian as a foreign language classroom	Media Education	A autora promove uma reflexão sobre a narrativa única das mídias ocidentais sobre a Rússia. Ela propõe análises autobiográficas, de personagens e de estereótipos e pede a seus estudantes que comparem com os de seus países de origem. Eles exprimem suas opiniões por meio da produção de vídeos caseiros simples.

ID	Autoria	Ano	Título	Periódico / Livro	Descrição
054	Jamie Joanou	2017	Examining the World Around Us: Critical Media Literacy in Teacher Education	Multicultural Perspectives	Curso de leitura crítica da mídia no mestrado em Educação. A autora apresentou conceitos de teorias feministas, queer, e pedagogia crítica e os conectou com as mídias do cotidiano. Dentre os projetos finais, um foi sobre como mulheres brancas podem se associar à luta das mulheres negras, integrando Freire, hooks e recortes de notícias.
057	Ted Kesler, Pablo P. L. Tinio and Brian T. Nolan	2016	What's Our Position? A Critical Media Literacy Study of Popular Culture Websites With Eighth-Grade Special Education Students	Reading & Writing Quarterly	Os autores trabalham com cultura pop para mobilizar adolescentes com dificuldades de aprendizado para a leitura crítica e o uso das mídias digitais. O artigo detalha o caso de uma estudante que produziu um glog (poster digital) que oferece uma contranarrativa sobre meninas adolescentes apresentando imagens de foco nos estudos e contribuição para suas comunidades.
068	Catherin e Burwell	2013	The Pedagogical Potential of Video Remix	Journal of Adolescent & Adult Literacy	O trabalho explora a cultura do remix para fomentar debates sobre criatividade, ética e o poder das mídias. O remix "Buffy x Edward" trata de masculinidade, feminilidade e papéis de gênero. Pensa-se como as representações de gênero são construídas pelas características semióticas dos filmes e nota-se a diferença de ponto de vista história de amor x relacionamento abusivo.
082	Julia Voss	2018	Who Learns from Collaborative Digital Projects? Cultivating Critical Consciousness and Metacognition to Democratize Digital Literacy Learning	Composition Studies	A colaboração em trabalhos de grupo é boa para quem? A autora estuda privilégios de raça, classe, gênero e outros marcadores sociais na divisão de tarefas e como afetam as possibilidades de aprendizado. Ela sugere que esses papéis sejam debatidos abertamente ao longo do processo decisório para ampliar a metacognição de seus participantes sobre processos colaborativos.

ID	Autoria	Ano	Título	Periódico / Livro	Descrição
084	Anna Mendoza	2018	Preparing Preservice Educators to Teach Critical, Place-Based Literacies	Journal of Adolescent & Adult Literacy	Reconhecendo que as identidades de povos originários, imigrantes e minorias são construídos pelas narrativas oficiais, a autora trabalha para descolonizar o pensamento a partir de um exercício de saber localizado. Para ela, a via da multiplicidade é aquela que consegue realizar um <i>métissage</i> de vozes.
093	Shinying Huang	2015	The intersection of multimodality and critical perspective: multimodality as subversion	Language Learning & Technology	O trabalho tem foco na identificação de estereótipos de raça, gênero e classe social em filmes. As turmas analisaram os retratos discriminatórios pelas imagens, sons, gestos e organização espacial. Um dos exemplos de trabalho final é a análise das relações de gênero no filme “Austrália” e a contranarrativa de empoderamento de Nicole Kidman.
103	Theresa Redmond	2012	The Pedagogy of Critical Enjoyment: Teaching and Reaching the Hearts and Minds of Adolescent Learners Through Media Literacy Education	Journal of Media Literacy Education	A autora propõe uma abordagem chamada “pedagogia da satisfação crítica”, que envolve colaboração, horizontalidade e diversão. Ela relata o programa das aulas que incluem um dia para discutir imagens e estereótipos de meninos, um para as meninas e o último que é o dia do empoderamento.
104	Debbie Holley and Tom Boyle	2012	Empowering Teachers to Author Multimedia Learning Resources That Support Students' Critical Thinking	European Journal of Open, Distance and E-Learning	Pessoas bibliotecárias, especialistas em tecnologias e docentes de moda se juntaram para produzir conteúdos digitais interativos. A proposta era capacitar e empoderar docentes para a produção de suas próprias plataformas e conteúdos digitais. Um projeto fala da sexualização do corpo feminino a partir da moda e outro envolve a feminista Josephine Butler.
106	Stephanie Flores-Koulis	2010	Practicing Critical Media Literacy Education: Developing a Community of Inquiry Among Teachers using Popular Culture	American Educational Research Association	A autora relata suas práticas com estudantes no mestrado em pedagogia. O grupo debate privilégio branco, reprodução cultural e como a mídia contribui para a construção dessas narrativas e produz um ‘mémor’ de seu próprio consumo antes de integrarem a educação midiática nos seus currículos respectivos.

ID	Autoria	Ano	Título	Periódico / Livro	Descrição
118	Dierdre Glenn Paul	2000	Rap and orality Critical media	Journal of Adolescent & Adult Literacy	A autora relata o uso do rap para tratar de poesia nas aulas de inglês. Além de discussões sobre valor artístico e étnico-raciais, ela relata debates sobre versos provocativos cantados por mulheres em torno e estereótipos e de empoderamento sexual x reprodução de comportamento masculino.
125	Brian Morgan	1997	Critical Perspectives in Community-Based, Adult ESL Programs	Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages	O autor desconstrói com seu grupo de imigrantes a mensagem de um referendo no Canadá a partir de uso de textos em inglês e na 1ª língua. Relata o empoderamento dos estudantes ao compreender que a confusão e a indefinição por vezes são intencionais nas mensagens que pretendem manter o status quo.
141	Juan Rey, Hernández-Santaola Ila y Francisco Silva-Vera	2017	Media literacy and advertising discourse in three schools in Guayaquil	Convergencia Revista de Ciencias Sociales	Os autores desenharam uma atividade de leitura crítica de publicidade com 5 comerciais. Os dois primeiros eram sobre machismo. O artigo debate os resultados detalhados de cada grupo (experimental e controle), concluindo que a educação midiática favorece a detecção do machismo.
143	Alexandra Bujokas de Siqueira e Liana Catarina da Silva Carvalho	2013	Experiências de mídia-educação: estudando a fotografia no Ensino Médio	Pro-Posições	As autoras conduziram oficinas de leitura e produção crítica de fotografia. Uma das oficinas era sobre os valores adjacentes transmitidos pelas imagens e o exemplo foram 3 propagandas com mulheres. Estudantes refletem e debatem sobre as circunstâncias da exploração do corpo feminino.

Fonte: Bases de dados: WOS, Scopus, Eric e SciELO. Elaborado pela autora (2021).

Em alguns trabalhos (012, 046, 082, 084, 125), o estereótipo a ser desconstruído não é o de gênero, sendo respectivamente sobre deficiências, a imagem do povo russo, liderança, povos originários e imigrantes. Ainda assim, entendemos que os processos de desconstrução de estereótipos descritos neles, inclusive suas dificuldades e frustrações, deveriam ser incluídos para enriquecer a discussão.

Todos os demais 18 estudos tratam de gênero, seja pelo uso de teorias feministas, de métodos feministas, da discussão sobre relações de gênero ou até como tema dos trabalhos apresentados pelos grupos de participantes. Esses 23 trabalhos têm em comum a característica de terem aplicado as teorias e pedagogias críticas em seus universos pedagógicos com a proposta de sensibilizar seus grupos de estudantes para as inequidades de gênero ou para a construção social dos estereótipos e os prejuízos que eles implicam. A informação, as mídias e as tecnologias, na qualidade de construções sociais, podem ser compreendidas como veículos que reforçam ou que combatem tais injustiças.

Apesar da dificuldade, evidenciada pelo fato de a maior parte desses projetos serem longos, tendo sido desenvolvidos regularmente durante um semestre inteiro e nem sempre conseguirem atingir seus objetivos, a maior parte acaba oferecendo relatos de sucesso. Se a educação, especialmente a crítica, se dá no nível interpessoal e afetivo, mudar a percepção de uma pessoa sobre a construção de sentidos à sua volta pode mudar um destino ou até mesmo, como dizem as bibliotecárias da saúde, salvar uma vida.

Esse conjunto de trabalhos contém muito mais dicas, debates e referências, comentários, percalços e resultados do que o que conseguiremos explorar nessa pesquisa. Sugerimos fortemente a leitura dos textos integrais a qualquer profissional com interesse em incrementar suas práticas no sentido de incorporar elementos críticos com foco nas inequidades de gênero.

Considerando que nosso interesse maior é esmiuçar como eles fazem, para aprender a fazer, na próxima seção, mergulharemos nos pontos que entendemos como essenciais para que uma prática crítica de AMI possa também ser útil para lidar com questões de desigualdade de gênero. A partir da leitura dos trabalhos por essa lente, pretendemos responder à seguinte pergunta: de que forma cada um deles contribui para a desconstrução de estereótipos de gênero?

6.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE CRÍTICAS E FEMINISTAS

Para entender as práticas relatadas nos trabalhos, construímos 6 categorias de análise baseadas nas teorias e pedagogias feministas discutidas no capítulo 3 e sistematizadas no quadro teórico-conceitual 2 produzido na seção 3.3. Buscamos

também, na literatura sobre competências em informação, mídias e tecnologias digitais, discutidas no capítulo 2, elementos de convergência com essas categorias. Esse esforço visa facilitar a identificação dos processos críticos nas práticas de ensino e reforçam a relação entre os dois referenciais teóricos desta pesquisa. São elas: ponto de vista, autocrítica; colaboração; desconstrução; empoderamento; e bem viver.

O ponto de vista é o nosso lugar no mundo. Nas teorias feministas, se relaciona com nossa ancestralidade, com nossos corpos, com nossas parcialidades e experiências. É a partir daí que conhecemos, que falamos, que agimos. É a base das teorias de saber localizado e de lugar de fala que discutimos no capítulo 3. Nas teorias da informação e das mídias é o contexto: o elemento circunstancial que agrega significado, que situa a leitura e que permite a compreensão.

A autocrítica, no feminismo, vem da ideia que nós feministas, especialmente, mas também todas as pessoas, precisamos trabalhar continuamente nosso próprio machismo internalizado para podermos remodelar nossos pensamentos e comportamentos. Esse princípio tem a ver com questionar os próprios preconceitos e estereótipos de cada pessoa. Na literatura sobre competência em informação, o elemento mais unânime de todas as abordagens é o aprender a aprender, ou seja, a consciência dos processos de aprendizagem (metacognição). Aqui, a autocrítica é o esforço de avaliarmos nossos modos de pensar, sentir e aprender.

A colaboração é a base da construção social. No feminismo, as noções de comunidade e coletividade são muito fortes. Ninguém faz nada sozinho. Se temos um ponto de vista localizado, é ouvindo, trocando, incluindo e colaborando de forma horizontal com pessoas diversas, com generosidade e empatia, que temos a possibilidade de enxergar para além dos nossos próprios olhos, de ampliarmos nosso saber. Nos estudos de ColInfo, é a ideia de que a produção de conhecimento é uma conversa em uma comunidade de aprendizado. Já nos estudos de recepção de mídias, é a ideia que o significado de uma mensagem midiática é negociado pelo receptor de acordo com seu ponto de vista e não acontece de forma passiva.

Para falarmos de desconstrução, a partir do feminismo, começamos pela desnaturalização das opressões, especialmente a de gênero, mas também de raça/etnia, sexualidade e outras. As mulheres não têm menos participação na sociedade porque não querem ou não têm capacidade: elas foram historicamente e ainda são

sistematicamente diminuídas, privadas de oportunidades e tiveram seu pensamento e trabalho desvalorizados, invisibilizados ou até demonizados. Identificar os mecanismos de opressão na sociedade é um primeiro passo para reagir a ele ou desconstruir seu funcionamento. Já pelo entendimento sobre a construção social da informação, das mídias e das tecnologias, entende-se que mensagens, suportes e os usos das tecnologias tanto podem reforçar as injustiças e estereótipos ou ajudar a desmontá-los e produzir novas narrativas.

O empoderamento, no feminismo, é o fortalecimento da pessoa para que ela desenvolva o poder de agir, pensar e construir, a si mesma e com sua coletividade, ao mesmo tempo que resiste a investidas de opressão. É um processo social de conscientização das subjetividades, dos pontos de vista, das potencialidades e dos desejos. A pessoa se percebe, se vê, desenvolve a auto-estima, se respeita e se admira. Na literatura sobre AMI, é a autonomia de busca/leitura/manuseio da informação/mídia/tecnologia e a segurança para tomar decisões e avaliar fontes/discursos/sistemas.

A partir desse fortalecimento das pessoas, elas podem contribuir para a transformação de suas comunidades: famílias, instituições de trabalho, localidades. O bem viver é a busca por uma sociedade mais justa, mais empática e mais feliz. Trata-se de um esforço contínuo de construção colaborativa e resistência à dominação. Na ColInfo, é o aprendizado ao longo da vida e a certeza de que a participação ética em uma comunidade de aprendizagem é uma busca constante e interminável.

O quadro 6 organiza essas categorias de acordo com o lugar/momento desenvolvido anteriormente. Cada lugar/momento, a saber, Origem/Início, Processo/Meio, Objetivo/Fim, acomoda duas categorias que juntam conceitos oriundos das teorias e pedagogias feministas e da literatura sobre competências em informação, mídias e tecnologias digitais (AMI). A última coluna é o resumo da descrição da categoria, para facilitar a leitura e a compreensão.

Quadro 6 – Sistematização das categorias de análise das práticas críticas

Lugar / Momento	Categoria	Feminismo	AMI	Descrição
ORIGEM / INÍCIO	Ponto de vista	Lugar de fala, saber localizado, parcialidade, ancestralidade, corporeidade	Contexto	Partimos de um corpo, de um lugar, de uma experiência, de uma temporalidade e de uma ancestralidade. Esse é nosso contexto sócio-histórico de atuação, o nosso ponto de vista inicial.
	Autocrítica	Autocrítica; autorreflexão; autoavaliação	Aprender a aprender, metacognição	Questionar nossos próprios mecanismos cognitivos, nossos preconceitos/ estereótipos. Compreender nossos modos de pensar, sentir e aprender.
PROCESSO / MEIO	Colaboração	Comunidade, coletividade, diversidade, cooperação, horizontalidade, escuta, troca, inclusão	Academia como conversa; negociação de significados	Se temos um ponto de vista localizado, é ouvindo, trocando, incluindo e colaborando de forma horizontal com pessoas diversas, com generosidade e empatia, que ampliamos nosso saber.
	Desconstrução	Do Patriarcado (e outros sistemas de opressão)	Informação/ mídias/ tecnologias são construídas socialmente	Compreender a estrutura dos sistemas de opressão, a construção social da informação/mídias/ tecnologias e como elas podem reproduzir ou desconstruir esses sistemas.
OBJETIVO / FIM	Empoderamento	Entusiasmo, Auto-estima, Conscientização	Autonomia; auto-confiança; capacidade de decisão e de avaliação	Objetivo dos processos educativos e sociais: o desenvolvimento pleno da pessoa em sua subjetividade e potencialidade.
	Bem viver	Equidade de oportunidades, justiça social, continuum de resistência	Ética, Aprendizado ao longo da vida	Objetivo final: pessoas conscientes e podem contribuir para uma sociedade (e uma academia) mais justa e feliz. E sabem que esse é um trabalho contínuo.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Como conclusão desta seção, e justificando as categorias selecionadas para análise dos trabalhos levantados, propomos uma alegoria. Suponhamos que essas categorias fossem uma pessoa no mundo, cada um ou uma de nós, falando na primeira pessoa. Primeiro, eu me percebo no meu corpo, no meu ambiente social, com minhas experiências (Ponto de Vista). Então me pergunto como eu aprendi e como continuo aprendendo. Que imagens, estereótipos e preconceitos eu carrego e me questiono sobre minhas qualidades, limitações e privilégios (Autocrítica).

Aí, eu percebo que o aprendizado se dá no relacionamento com outras pessoas e que preciso delas para ver outras coisas, ter novas ideias e construir coisas que sozinha eu não consigo (Colaboração). Nesse processo, eu reparo que algumas pessoas aparecem mais que outras, que algumas são consideradas melhores que outras e que isso é feito de um jeito às vezes explícito, mas quase sempre sutil, o que me obriga a questionar o que estou lendo/vendo, prestar atenção nos silenciamentos e procurar essas contranarrativas (Desconstrução).

Por fim, à medida que vou conseguindo perceber os mecanismos de dominação que funcionam ‘normalmente’ na sociedade, eu me sinto cada vez mais capaz de fazer uma leitura crítica e sinto que minha experiência, história e meus conhecimentos também têm valor e merecem ser compartilhados. Ao melhorar minha auto-estima e me orgulhar da minha trajetória, percebo que também posso agir para mudar as coisas (Empoderamento).

Quando eu consigo isso, eu me junto a grupos de pessoas que dedicam sua vida, continuamente, a combater as inequidades e ampliar oportunidades para grupos historicamente marginalizados. Ao me juntar a esses grupo, posso colaborar para construir e manter uma comunidade ética de pessoas plenas e felizes (Bem viver).

Esse foi o método de análise que desenvolvemos para dar conta da tarefa da tese: refletir sobre a possibilidade e procurar exemplos práticos de ensino crítico de competências em informação, mídias e tecnologias digitais que fossem voltados para a justiça social, mais especificamente a desconstrução de estereótipos de gênero. Será que ele serve como método pedagógico aplicado? Torcemos para que alguém se interesse por aplicá-lo e compartilhe os resultados.

Essas seis categorias serão nossas chaves para procurar entender de que forma o ensino de competências em informação, mídias e tecnologias digitais,

quando informado por princípios críticos, pode se aliar à desconstrução do patriarcado e, com ele, os estereótipos de gênero. A próxima seção traz as análises dos 23 trabalhos à luz dessas 6 categorias.

6.3 COMO DESCONSTRUIR ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO?

Esta seção é dedicada à análise dos trabalhos selecionados para entendermos de que forma eles atacam o problema dos estereótipos e das desigualdades de gênero por meio do ensino de competências em informação, mídias e tecnologias digitais (AMI). Para desenvolver esta seção, depois de construirmos as categorias, percorremos os textos com o software Atlas.Ti, codificando as frases que continham exemplos das categorias. Selecionamos, então, para explicar dentro da categoria, os trabalhos que melhor exemplificam ou representam cada uma.

Além dos exemplos de como fazer, tivemos um olhar voltado também para os problemas e as tentativas frustradas, já que sabemos que mudar o nosso funcionamento mental, simbólico e emocional é das tarefas mais árduas. Outro cuidado que tivemos foi de apresentar exemplos das diversas dimensões de cada categoria, representadas pelas diversas palavras-chave que as compuseram. A proposta é apresentar os trabalhos de modo a que sejam úteis para futuras práticas e reflexões.

6.3.1 Ponto de vista

A busca pelos termos relativos a essa categoria retornou 94 frases em 20 trabalhos, dos quais destacaremos alguns. No trabalho com estudantes de pedagogia sobre seleção de leituras (004), a autora explica que “o viés implícito é definido como as atitudes ou estereótipos que afetam nossas compreensões, ações e decisões de modo inconsciente” (p. 380). A atividade foi pedir que participantes preparassem suas listas de leituras que depois foram comentadas pelos pares (Colaboração) em sala.

Orientadas pelo foco na diversidade e atentas aos perigos da estória única de Adichie⁶⁸, a turma “reconheceu as ausências que seus pontos de vista pessoais poderiam impor ao currículo” (p. 385). Aqui, a ideia de ponto de vista está relacionada com a de diversidade de protagonistas: a necessidade de múltiplas histórias para se contemplar e acolher estudantes de realidades múltiplas.

Além da diversidade de olhares, uma das participantes escolheu montar uma bibliografia multimídia sobre a cultura do estupro, um tema sensível e fundamental para a luta por equidade de gênero. A futura professora, que partiu de vídeos contendo o ponto de vista de homens, leva a discussão para a sala de aula, pautando debates sobre sexualização do corpo feminino e discursos de culpabilização da vítima⁶⁹.

Ainda sobre o ponto de vista, o corpo da mulher também é o ponto de partida para a opressão de gênero. Seja pelo controle reprodutivo (mencionado abaixo no trabalho sobre *wearables*) ou sobre sexualidade. Aqui a professora comenta o livro “ask for it” (a tradução seria ‘ela estava pedindo’) cuja capa mostra uma barbie da cintura pra baixo e diz: “o uso da Barbie representa o modo como a mulher é vista de maneira sexual, não podendo ser acreditada, apenas usada para dar prazer ao outro” (p. 383).

No trabalho sobre o questionamento crítico de tecnologias que se usam no corpo (*wearable technology*) (007), é também a dimensão de corporeidade dessa categoria que se destaca. O estudo mostra que, enquanto informações de saúde obtidas por métodos tradicionais são protegidas, as informações corporais provenientes desses equipamentos e aplicativos não o são. As autoras apresentam referencial teórico sobre a relação entre vigilância e violência de gênero assim como as respostas feministas sob a forma de cuidado e compaixão.

O projeto envolve duas disciplinas de redação técnica (cujos programas estão detalhados no artigo) que culmina com o teste de um equipamento por parte de estudantes e a redação de um guia de usuários preocupado com a vigilância. O uso dos equipamentos para a redação do guia “destaca como o ensino de vigilância e sua relação com risco engendrado pela coleção de dados corporais deve ser construído a partir de experiências corporificadas” (p. 117).

⁶⁸ “O perigo da história única” (ADICHIE, 2009) também foi mobilizado no referencial teórico (capítulo 2).

⁶⁹ Sua bibliografia pode ser encontrada aqui: <https://padlet.com/hamilts8/RapeLinkedTextSet>.

O foco do trabalho do coletivo de meninas negras *Beyond Your Perception* ('Além da Sua Percepção', em português) (001) é a análise dos principais estereótipos de mulheres negras a saber, a jezebel (sexualmente insaciável), a mammy (a empregada gorda, tipo a Dona Anastácia), a matriarca, a safira (grossa, fala alto, malandra, raivosa) e a mãe social (que depende de assistência do estado), todos pejorativos. Elas analisaram esses estereótipos como, por exemplo, a *sapphire*, uma mulher negra irritada que é má, fala alto e castra o marido. Trazendo um poema de Maya Angelou e uma letra de Nina Simone sobre estereótipos de mulheres negras para a discussão, a mediadora pediu que as meninas pensassem sobre o que poderia estar irritando essa mulher.

O trabalho sobre o verbete Poesia na Wikipedia Irlandesa (010) usa o termo viés sistêmico. Autores relatam que uma estudante incluiu a obra de Emily Dickinson e sua edição foi revertida⁷⁰. Ela levou o tema para debate com a turma, que foi analisar o verbete e percebeu que só havia obras e imagens de homens brancos. Outro estudante inseriu uma foto de Emily Dickinson, tendo sua edição também recusada com a desculpa de ser uma “mudança sem garantia”. O caso foi debatido como exemplo de viés cultural e discriminação de gênero o que levou o instrutor a conversar com editores mais experientes da Wikipedia. O resultado prático foi a inclusão da poetisa no verbete, além da oportunidade de “usar essa página para explorar o conceito de viés sistêmico - um viés tanto cultural quando de gênero” (p. 143).

A ideia de saber localizado, de conhecimentos locais aparece principalmente em dois trabalhos. No primeiro (084), reconhecendo que as identidades de povos originários, imigrantes e minorias são construídos pelas narrativas oficiais das mídias de massa e do currículo imposto, a autora trabalha para descolonizar o pensamento de sua turma. Suas aulas começaram com uma visita a uma exposição sobre a Amazônia. Antes de entrar, estudantes recebem uma lista de perguntas, como: “de que forma você imagina que sua disciplina (artes, literatura, esportes, ciências, etc.) seja ensinada no Brasil? Como os povos nativos são retratados? A exposição tem alguma mensagem política? Se você fosse dar aulas lá, como adaptaria seus conteúdos?” (p. 417).

⁷⁰ Verbetes mais importantes têm uma equipe de editores experientes que monitoram as edições e que aprovam as mudanças ou reprovam, fazendo o verbete voltar ao que era antes da edição.

Ao compilar as respostas, a autora encontrou três tipos de visão: universalidade, dualidade e multiplicidade. Tanto o discurso único presente no primeiro tipo quanto o discurso que opõe colonizadores brancos a todos os outros tipos de pessoas dentro de suas caixas separadamente são totalizantes e para a autora, a via da multiplicidade é aquela que consegue realizar um *métissage* de vozes que se cruzam em diversos nós que são os marcadores identitários e sociais.

O trabalho que usa o rap em aulas de poesia (118) se identifica dentro da ideia de posicionalidade. Ele entende que marcadores sociais como gênero, raça, classe social e outros elementos de identidade são “marcadores de posições relacionais mais do que qualidades essenciais” (p. 247). Esse entendimento dialoga bem com o debate sobre essencialismo e lugar de fala levantados por hooks (2019a) que comentamos no capítulo 3.

Como último exemplo da categoria “ponto de vista”, apresentamos a experiência realizada em 3 escolas de Guayaquil (141). Em cada escola estudantes voluntários foram divididos em dois grupos: o grupo (experimental) que frequentou uma oficina de leitura crítica de publicidades e o outro (controle) que não. A oficina mostrava 5 propagandas, que foram selecionadas para testar “a capacidade de compreensão e interpretação assim como as atitudes diante de mensagens publicitárias” (p. 11). As duas primeiras tinham foco em relações de gênero, sendo que a segunda também continha a questão *junk food* versus comida saudável.

O estudo detalha as populações das 3 escolas (uma pública, uma privada e uma religiosa só de meninas) e conclui que: a) as meninas detectam muito melhor o machismo do que os meninos; b) estudantes identificam melhor o machismo quando ele é relacionado ao eroticismo (primeiro comercial) do que a atitudes em relação às mulheres (segundo comercial); e c) a totalidade de estudantes, independente do seu gênero, que participaram da oficina de leitura crítica identificaram melhor o machismo do que quem não participou da oficina. Esse conjunto de resultados gerou a conclusão que o desenvolvimento de uma leitura crítica da informação/mídias e tecnologias digitais favorece a identificação de desigualdades de gênero, o que sustenta a nossa posição nessa tese.

6.3.2 Autocrítica

Seis trabalhos apresentaram elementos interessantes de autocrítica (também entendida como autorreflexão, autoavaliação, metacognição). Começamos pelo estudo que trabalha o estereótipo de mulheres muçulmanas (044) e envolve uma citação⁷¹ que afirma que quando estudantes entendem sua participação na negociação de sentidos (que será discutida na categoria colaboração), eles se empoderam (que será discutido na categoria empoderamento) para questionar a opressão que sentem (que será discutido na categoria desconstrução).

Esse estudo, que gira em torno do livro *“Does My Head Look Big In This”* de Randa Abdel-Fattah (2005) junta a diversidade cultural e propõe a reflexão sobre estereótipos sob a forma de perguntas-guia para a produção do trabalho final. Especificamente “1) De que forma o livro reproduz estereótipos e 2) De que maneiras o livro desfaz estereótipos?” (p. 268). Essa dupla de perguntas é interessante para mostrar que mesmo as propostas mais engajadas na desconstrução de um tipo de estereótipo também podem reproduzir outros e toda análise precisa de um olhar crítico.

No trabalho sobre clube de leitura que se propõe a desconstruir estereótipos de deficiências (012), a atividade inclui um diário de leitura. É solicitado que estudantes anotem suas impressões à medida que forem lendo para depois discutir em grupo, com o objetivo de “reforçar estratégias de leitura metacognitivas” (p. 694). O estudo ainda fala de atividades que “engajam para a reflexão e auto-avaliação constantes” (p. 696).

O capítulo sobre a imagem do povo russo na comunidade internacional (046) traz uma boa contribuição de prática reflexiva: a partir da identificação de estereótipos dos personagens do programa *How I Became a Russian* (o oligarca, a filha riquinha, o motorista nervoso, a secretária bonita e burra, a médica inteligente, o segurança burro, o CEO malvado), Zankova pede a seus estudantes que comparem esses estereótipos com os de programas de televisão de seus países de origem.

A autora se baseia na análise de estereótipos midiáticos; análise de personagens; e análise autobiográfica para propor uma série de perguntas como (p.

⁷¹ da Jessica Critten, que mobilizamos aqui para falar da noção de informação crítica no capítulo 2

121): “qual a motivação principal desse personagem?”, “o que te surpreendeu mais na atitude do fulano?”, “você compartilha os valores expressos pela beltrana no episódio tal?”. Ela também fornece frases começadas como: “a história desse episódio me fez pensar em [...]”, “quando aconteceu comigo uma coisa parecida eu [...]”, “na minha cidade essa questão se resolveria [...]”. Esse roteiro serve de base para as respostas à tarefa de cada aula que consistem em gravar um vídeo de 1 a 2 minutos comentando o episódio.

Já no artigo sobre leitura crítica da mídia na formação de professores (054), a professora se coloca como uma mulher branca que reconhece seus privilégios e que educa para a justiça social. Faz parte da identidade dela. É uma mistura de Ponto de Vista com Autocrítica e Bem Viver. Assim, não é surpresa que a autocrítica apareça na exposição do trabalho de uma aluna.

Ela selecionou uma matéria de jornal de uma celebridade que, falando sobre seu sucesso, afirmou nunca ter sofrido discriminação por ser mulher e que culpar outros pelos nossos fracassos é vitimismo. Trouxe outro que responde ao primeiro dizendo que a autora não fala por todas as mulheres e expondo as camadas de privilégio da primeira autora. Ambos foram articulados com a a leitura de “*From Margin to Center*” (HOOKS, 1984) e com o reconhecimento por parte da aluna (branca de classe média) de seus próprios privilégios e a autopercepção de seu lugar como futura professora.

Aqui, a discussão sobre interseccionalidade partiu da escolha da aluna, mas foi informada pela atitude da professora diante de seus próprios privilégios, da presença da obra de bell hooks no referencial teórico das aulas e pelas discussões em sala que ela suscitou.

Outro exemplo de uso da autocrítica para promover a quebra de estereótipos de gênero é o trabalho da Julia Voss (082). Ele tem foco na metacognição, que aparece desde o subtítulo até as conclusões. O projeto, sobre a promoção de AMI em igrejas de uma comunidade negra, questiona a divisão de tarefas em trabalhos em grupo e observa que alguns estereótipos influenciam a escolha de líderes e chefes de tecnologia. Ela nota que, mesmo com um método horizontal, colaborativo, orientado para solução de problemas e produção midiática, ainda assim a divisão das funções carrega limitações, por vezes auto-impostas.

A autora parte do conceito de capital cultural de Bourdieu para observar as posturas dentro do grupo. Ela também cita um estudo que mostra que “o viés de gênero pode impedir que a liderança e a expertise de mulheres seja reconhecida apesar do trabalho que fazem, principalmente quando o estereótipo de gênero cria a expectativa que as mulheres vão proteger ou cobrir o trabalho de colegas desleixados” (p. 61). A autora observa a sobreposição de estereótipos, tendo os dois únicos homens brancos alcançado a liderança e a chefia de tecnologia, seguidos pela única mulher branca que ficou com outra chefia de tecnologia. A única que superou os estereótipos foi a líder do outro grupo, uma mulher negra.

A pesquisadora notou que, na hora de escolher suas atribuições nos grupos, a participante pensou em seus objetivos futuros (e não nas habilidades já adquiridas, como se faz habitualmente) e em como aquela experiência poderia alavancar seus projetos. A autora conclui que precisa incluir, na preparação do projeto, uma etapa em que o grupo discute sobre os estereótipos, as atividades e a projeção para o futuro. Assim, ela conclui que “A metacognição crítica transforma o trabalho de mera burocracia em um ato potencialmente contra-cultural” (p. 74).

Por fim, no exemplo sobre dos laboratórios de fotografia com estudantes do ensino médio (143), as autoras destacam que, ao passo que toda a turma conseguiu ter interesse e capacidade de produzir conteúdos fotográficos, também teve enorme dificuldade de promover reflexões sistemáticas sobre o que fizeram e porque fizeram dessa forma. Elas dão exemplos de explicações superficiais e circunstanciais, concluindo que, mesmo identificando simbologias (como nas publicidades sobre mulheres que comentaremos mais adiante (Desconstrução), não souberam expressar a simbologia de seus próprios trabalhos.

6.3.3 Colaboração

Essa categoria foi a que rendeu a maior quantidade de respostas: 219 ocorrências em 16 documentos. Alguns trabalhos evidenciam a revisão pelos pares (004, 010, 103, 104, 143); outros, a colaboração entre docentes/profissionais de áreas diferentes (007, 044, 057, 103); alguns se pautam no ativismo (001, 035, 045); na participação em uma comunidade online (035, 068); na tomada de decisão coletiva (045, 104); na empatia e amizade geradas a partir da colaboração (008, 012); e um deles vai problematizar a colaboração (082).

O melhor exemplo de colaboração para desconstrução de estereótipo de gênero que encontramos é, sem dúvida, o trabalho de Diane Watt (035). Ela conduziu uma pesquisa durante um semestre com estudantes de pedagogia sobre os desafios e as possibilidades da integração da produção de vídeos no currículo escolar. A autora entende que esse é um projeto de letramento digital crítico, o que para ela significa o desenvolvimento de habilidades para criticar e criar narrativas digitais que questionam cada pessoa individualmente, os outros e o mundo. Watt já tinha trabalhado com três youtubers somalis, muçulmanas e racializadas vivendo no Canadá e relata como elas repensaram suas identidades sendo mídia-ativistas produtoras de conteúdo de comédia.

Dessa vez, a autora deu aula de Linguagens/Artes para 40 professoras e professores em treinamento a quem foram apresentadas dicas sobre a produção de um vídeo e a tarefa de produzirem um vídeo de 30 segundos sobre o tema de artes que escolhessem, para ajudar suas futuras turmas a produzir vídeos. As youtubers foram dar palestras e ajudar na hora da oficina de edição. Não há treinamento técnico, os grupos acabam aprendendo entre si, sabem que têm a quem recorrer, mas, no geral, se dão conta que sabem mais do que imaginavam. Isso ajuda a descentralizar a noção de mestre que sabe e incentiva a experimentação.

Depois disso, estudantes desenham um plano de aula que inclua a produção de vídeos. Ela dá como exemplo um plano com o tema de papéis de gênero e estereótipos em publicidades para crianças. A proposta é que as crianças comecem vendo dois comerciais do mesmo tipo de produto, um feito para meninas e outro para meninos. Debatem os papéis de gênero e são estimuladas a pensarem como essas expectativas influenciam a imagem que cada pessoa tem de si e das outras. Então, são motivadas a criarem um comercial para o mesmo produto que quebre essas expectativas (Desconstrução).

Outra ideia de colaboração é quando profissionais de áreas diferentes se juntam para realizar um projeto: é o caso do projeto (104) que juntou bibliotecários, professores e técnicos em informática para produzir aplicações interativas para estimular estudantes a aprenderem as teorias, utilizarem os acervos e desenvolverem o pensamento crítico. Dois exemplos foram dados: o primeiro “A Teoria das Zonas Erógenas”, além da colaboração entre membros da universidade, teve o título modificado pelos estudantes “que clicariam imediatamente em um

recurso com esse título” (p. 4). O produto explora vestidos de diferentes décadas para mostrar como a percepção sobre o corpo é culturalmente construída.

Na sequência o segundo projeto usado como exemplo foi o artefato multimídia sobre a vida de Josephine Butler, ativista pelo direitos das mulheres, contendo imagens, vídeos e textos voltados para o desenvolvimento do olhar crítico. Autora e autor concluem que por um lado o projeto foi muito positivo, melhorando muito a compreensão das teorias apresentadas (comparadas com as turmas anteriores), e a qualidade da argumentação nos ensaios finais. Por outro lado, um dos objetivos que era empoderar (Empoderamento) professores a criar e reaproveitar artefatos feitos por outros não teve o resultado esperado.

O trabalho sobre o uso do véu e diversidade cultural (044) também é um exemplo de colaboração entre colegas da biblioteca, docentes, estudantes e pessoas de fora da comunidade escolar. Ele se pauta na troca de ideias do Paulo Freire e tem colaboração como uma das palavras-chave. Eles organizaram até um eventinho pra falar das experiências.

Uma outra dimensão da colaboração é o ativismo digital. O trabalho de Nathalie Amgott (045) tem como título “Pedagogia crítica no #AtivismoDigital: colaboração na escolha e na ação” e relata a criação, por seus estudantes, de um projeto bem sucedido de ativismo digital. A autora se pauta na Pedagogia do Oprimido e na máxima “o pessoal é político” do feminismo, além de explicar em detalhes o caso da hashtag #MeToo sobre assédio sexual e moral como exemplo de ativismo digital que ultrapassou a internet e teve resultados concretos na vida social.

A autora fala da construção de “uma comunidade de esforços que estimula a produção de sentidos colaborativa e a comunicação, atingindo os padrões de estudo e co-construindo, em comunidade, uma compreensão ou uma ação para promover justiça social” (p. 334) (Bem viver). Agindo como facilitadora, a autora promoveu uma relação de horizontalidade com estudantes que escolheram o tema da segurança alimentar, construíram um site informativo e uma campanha de divulgação online, com sugestões de envolvimento com a nutrição no campus.

Sobre o produto final, uma apresentação no Prezi, a autora e estudantes reconhecem as limitações para compartilhar e acompanhar a audiência e concluem que pequenos vídeos no youtube seriam melhores opções. A autora conclui que

“quanto mais educadores compartilharem seus trabalhos, mais seremos capazes que transformar e remixar nossas ideias, refletir e compartilhar coisas que funcionam e outras que podem melhorar.” (p. 339). Essa dimensão da coletividade online também aparece no trabalho sobre a cultura do remix (068), que entende a internet como esse caldeirão de produtos da criatividade humana disponíveis para estimular a criatividade humana a continuar criando.

O trabalho sobre a construção midiática de polos opostos (008), que analisaremos melhor na seção Desconstrução, traz para essa categoria uma conclusão interessante: o professor diz que seus estudantes criaram laços de amizade a partir dos debates e dos trabalhos em grupo. Segundo ele, “a análise crítica das mídias uniu minha turma [...] em torno de uma causa comum” (p. 278). Pesquisadores observaram uma mudança na organização da sala: estudantes continuaram sentando com seus grupos culturais, mais começaram a trocar ideias com outros grupos.

A horizontalidade e a ideia de comunidade de prática aparecem em alguns trabalhos especialmente o que relata a transformação de um video clube depois da aula em disciplina de educação midiática (103). A “educação midiática é uma experiência compartilhada para estudantes e é importante estarem em um ambiente de escuta entre pares e no qual se sentem ouvidos” (p. 111). A pesquisadora destaca a importância dessa quebra de hierarquia para que estudantes se sintam à vontade para discordar. Quando a professora “revelou suas opiniões sobre jogos violentos, o estudante conseguiu discordar, compartilhando sua opinião com o grupo” (p. 112). Para a autora, essa atmosfera estimula a vontade de participar, o engajamento com os debates e consequentemente, a possibilidade de aprendizado.

O único trabalho que questiona a colaboração como valor absoluto é, como vimos, o projeto de Julia Voss (082). Tendo a colaboração como título e objeto, a autora mostra que marcadores sociais podem influenciar as escolhas das tarefas em grupo e dá dicas para prevenir que estereótipos impeçam grupos de ter a oportunidade de desenvolver competências informacionais, midiáticas ou tecnológicas.

6.3.4 Desconstrução

Os termos dessa categoria aparecem 68 vezes em 16 documentos. Dois focos complementares são evidenciados: a) a detecção de mecanismos de persuasão, técnicas de representação e maneiras de cristalizar desigualdades (Identificação); e a produção de narrativas mais sensíveis, mais inclusivas, mais libertadoras (Contranarrativas).

O trabalho de Inglês com notícia sobre a imigração na França (008) constrói 7 aulas para evidenciar as técnicas de persuasão dos textos midiáticos. São elas: primeiro contato; resumir duas posições; significado pela organização do texto; significado pela gramática; significado pelos pronomes; significado de experiências pelas descrições; associação entre verbos e participantes. A atividade final é um texto que seja socialmente mais justo.

O artigo sobre o clube de leitura a respeito de deficiências (012) fala da importância da educação crítica para :”identificar desigualdades presentes em vários tipos de textos, desconstruindo-as em suas conversas e escritos” (p. 692). Ainda sobre a identificação, o trabalho sobre a inclusão da produção de vídeos em diversas aulas (035), a autora diz que as estratégias da pedagogia crítica usadas nas suas aulas incluem: “discussões, tarefas de redação, reflexão, questionamento, desconstrução de representações midiáticas e produção de mensagens digitais” (p. 90).

Quando o tema é reconstruir uma mensagem que não seja opressora, o trabalho sobre o coletivo de meninas negras BYP (001) apresenta uma definição que diz que contranarrativas são narrativas de *outsiders*. Em português, o termo pode ser traduzido como estranho, forasteiro, intruso. A autora diz que essas histórias são contadas “pela perspectiva de pessoas marginalizadas e têm o objetivo de desafiar a universalidade e a eficiência da história majoritária” (p. 687). A leitura e produção de contranarrativas “ensinou as meninas, como indica a contranarrativa da Sy, a serem participantes letradas da sociedade, que falam suas verdades enquanto desconstróem as narrativas dominantes”. (p. 688).

O trabalho sobre ativismo digital (045) mostra como a hashtag #MeToo produz uma contranarrativa sobre o corpo das mulheres commodificados pela cultura misógina dominante. “Usando a hashtag, as mulheres transformaram o pessoal em político pela criação de uma contranarrativa à cultura misógina dominante na qual

os corpos das mulheres são commodificados” (p. 333). No trabalho sobre o remix (068) fala-se de *reframing* (recortar e remontar *frames*, quadros): “o ato de selecionar, refragmentar e juxtapor - em outras palavras, práticas associadas ao remix - são um modo significativo de produção para jovens” (p. 206).

Um dos principais trabalhos de desconstrução e reconstrução de narrativas multimídias é o trabalho taiwanês sobre multimodalidade (093). Multimodalidade se refere ao uso de linguagens distintas de forma integrada em situações comunicativas. A desconstrução já começa no subtítulo: “multimodalidade como subversão” (p. 21). Para a autora, a “educação midiática crítica não se preocupa apenas com a identificação de como a mídia delinea pessoas de diferentes raças, classes, gêneros e sexualidades, e das consequências dessas imagens, mas enfatiza a produção de contranarrativas, tais como fazer os próprios vídeos para responder à produção de “outridade” frequentemente presente na mídia” (p. 22).

Shin-ying Huang (2015) deu um semestre de aulas de Inglês avançado para estudantes de primeiro ano de graduação de uma universidade em Taiwan. O grupo assistiu a 3 filmes cujas análises tinham por foco a identificação de estereótipos de raça, gênero e classe social. A autora diz que, mais do que nos diálogos, a turma analisou a construção desses retratos discriminatórios pelas imagens, sons, gestos e organização espacial.

Um os exemplos detalhados pela autora é a análise das relações de gênero no filme “Austrália” (LUHRMANN, 2008), que, segundo a leitura geral feita pelo grupo de estudantes, retrata mulheres como indefesas e ridículas. Especificamente na cena em que Sara, a personagem de Nicole Kidman, afirma ser tão capaz quanto qualquer homem, o grupo observa que o ângulo da câmera a retrata de cima para baixo (fazendo-a parecer menor) enquanto que o personagem masculino é retratado de baixo para cima (fazendo-o parecer mais importante), contrariando o diálogo e reafirmando uma ‘superioridade’ masculina.

No artigo, a autora ainda dá outro passo e analisa os elementos visuais, espaciais, textuais e sonoros usados pelo grupo para produzir seu trabalho final. Ela nota que as escolhas apontam um certo desconforto do grupo com as situações conflituosas, que as registrou por meio de cartoons, enquanto que as cenas harmoniosas foram registradas por fotografias.

Outro trabalho que lança mão da multimodalidade para desconstruir mensagens de gênero é o exemplo da trajetória da estudante identificada como Carmen (057). Esse trabalho cruza gênero com idade⁷² e entende contranarrativas como textos que questionam e transgridem. Os autores entendem que “a construção de identidades próprias é especialmente poderosa quando estudantes têm a oportunidade de produzir contranarrativas ou textos que desafiam ou transgridem os textos tidos como padrão da cultura popular que perpassam a sociedade” (p. 5).

Nas conclusões, os autores afirmam que a estudante “orquestrou múltiplas linguagens em um processo deliberativo de design para construir uma contranarrativa sobre meninas adolescentes” (p. 19). Carmen buscou mostrar, pelas cores, pela organização do espaço, imagens e textos, que meninas adolescentes também se dedicam os estudos, gostam de ciência e contribuem para suas comunidades.

Por fim apresentamos dois trabalhos que contém uma série de perguntas que ajudam a desconstruir narrativas, aqui especificamente voltadas para as publicidades. O trabalho da professora de mestrado em educação que trata de raça, gênero e sexualidade (106) propõe 5 perguntas para a desconstrução de mensagens: 1. Quem está enviando essa mensagem e por quê? 2. Que técnicas são usadas para chamar a minha atenção? 3. Que estilos de vida, valores e pontos de vista estão representados na mensagem? 4. De que outros modos outras pessoas podem entender essa mensagem? 5. O que está faltando na mensagem?

Já o trabalho sobre a pedagogia da satisfação crítica (103) é muito completo, trazendo debates teóricos e propostas práticas. A autora comenta que o professor frequentemente é colocado numa posição de poder: a de interpretar e desconstruir mensagens para os estudantes, o que é uma atitude protecionista.

Em suas aulas, cujo programa completo está detalhado no artigo, ela tem um dia pra desconstruir um comercial depois um dia para falar de estereótipos de meninas e outro para o de meninos. Estudantes trazem um comercial de jornal ou revista que eles acham que mostra estereótipos de gênero e o desconstroem de acordo com quatro as perguntas dentre diversas como: “O que está acontecendo na propaganda? Quem é mostrado e o que está fazendo? Se a propaganda tivesse

⁷² Na tese de doutorado, Leyde Klebia Rodrigues da Silva (2020) identifica uma importante interseção entre gênero, raça, regionalidade e geração.

um balão de diálogo/pensamento, o que apareceria em cada personagem? O que a mensagem sublinha na imagem? O que está sendo transmitido sobre homens/meninos ou mulheres/meninas? Isso combina com o que você observa no mundo? Com o que você discorda?”

O conceito de satisfação crítica (a ser retomado na categoria Bem Viver) que a autora desenvolve nesse estudo “revela uma expansão fundamental com relação a abordagens históricas para sugerir que professores motivem estudantes nas aulas de educação midiática ao estimular sentimentos de satisfação quando da desconstrução das mídias” (p. 115).

6.3.5 Empoderamento

O tema do empoderamento aparece em 20 documentos e envolve 57 frases. A essa altura, já falamos de quase todos os trabalhos, considerando que a maioria deles contém exemplos de mais de uma categoria de análise. O único que ainda não apareceu (125) é o trabalho de um autor que dá aulas de inglês como segunda língua para imigrantes e diz ser informado pelos discursos críticos, pós-modernos e feministas. Ele analisa com seus estudantes a comunicação em torno de um referendo no Canadá e usa textos nas línguas maternas junto com outros em inglês para ajudar seus alunos a entender os significados implícitos.

O autor relata o sentimento de empoderamento de seus estudantes quando percebem que não é porque não dominavam a língua que não tinham entendido o texto, mas porque ele foi construído para confundir. O trabalho coletivo em direção à auto-estima é delicado e muito importante e mesmo sem tratar de relações de gênero, ele discute essa passagem da confusão para o sentimento de confiança em si.

Já no trabalho sobre as tecnologias corporais (007), as autoras afirmam que uma das importâncias da AMI crítica é levantar questões sobre a autonomia reprodutiva das mulheres, a regulação da sexualidade, entre outros temas. Elas entendem que o discurso das tecnologias como algo auto-empoderador é um argumento de venda, visto que eles são eficientes para coletar, analisar e reportar dados para os usuários. Mas ao olharmos para a propriedade dos dados, se coloca a pergunta: esses dados empoderam quem, no final das contas? A resposta feminista é a ética do cuidado. As autoras afirmam que “queremos tecnologias

corporais sejam auto-empoderadoras; ou seja, usamos o cuidado como modelo para estudantes pensarem sobre como as tecnologias mostram cuidado pelos nossos corpos e pelos corpos de outras pessoas” (p. 118).

O empoderamento do corpo sexual das mulheres é o tema de um dos debates do trabalho sobre o uso do rap em aulas de poesia (118). A autora descreve o debate de um grupo misto sobre uma cantora de rap e alguns versos em que ela se gaba de suas proezas sexuais. “O grupo discute com entusiasmo se esses versos são feministas ou se simplesmente reforçam estereótipos negativos das mulheres e confundem liberdade e auto-realização com dominação” (p. 251).

Em outro grupo, que debate outra música de outra cantora, também se discute o empoderamento feminino. A autora conta que, enquanto algumas pessoas não gostaram do refrão “you’re not a bitch or a ho” (você não é nem vaca nem puta), outros interpretaram a passagem como uma releitura de “Respect” da Aretha Franklin. A autora conclui dizendo que os questionamentos sobre os temas de violência, misoginia e homofobia presentes nos raps permitiram que estudantes explorassem essa forma de arte (que eles gostam), criticando em seus próprios termos e tirassem suas próprias conclusões.

Dentre os trabalhos que não exploram gênero, mas outros tipos de estereótipos, o trabalho sobre o saber localizado dos povos originários (084) fala de autoestima citando as necessidades na pirâmide de Maslow para então dizer que sua proposta de multiplicidade de discursos não é um monte de identidades estereotipadas mas um *métissage* de vozes em diversas interseções. Já o capítulo sobre os russos (046) fala da busca da autonomia e da auto-realização como um dos princípios da educação de adultos. A autonomia e o empoderamento também são temas abordados no trabalho do clube de leituras sobre deficiências (012) que, citando Paulo Freire, se coloca as seguintes perguntas: “Que tópicos ou temas podem ajudar o desenvolvimento de estudantes como leitores e escritores empoderados que criticam o mundo a sua volta e advogam por mudança social?” (p. 692).

O trabalho sobre ativismo digital (045) também cita Paulo Freire e também mistura sempre empoderamento com justiça social (que categorizamos dentro de Bem Viver). “As teorias da pedagogia crítica convidam tanto estudantes quanto professores a se informar sobre as injustiças em suas comunidades e a se

empoderar com conhecimento para tomar decisões e para passar para a ação” (p.329). A autora fala de *advocacy* (que seria um termo mais comportado para militância) e de conscientização pelo ativismo digital. “Projetos multimídias que são facilmente compartilháveis e fornecem ferramentas de análise são ótimas maneiras para conscientizar e militar por ações globais e locais” (p. 329).

Ainda nesse trabalho (045) ao final a autora coloca uma fala: “Fiquei muito orgulhoso do resultado do nosso projeto” (p. 337). No projeto sobre a inclusão de vídeos no currículo (035) o tema do orgulho pelo trabalho bem-feito vem acompanhado de uma surpresa por conseguir fazer algo que parecia muito difícil.

Já o texto sobre o remix (068) dá o exemplo da série *Gossip Girl*, muito popular entre as adolescentes, que traz um discurso publicitário sobre empoderamento pelo consumo de moda e tecnologia. A autora traz o contraponto de *youtubers* que remixam cenas de modo a partir para a análise das identidades, dos relacionamentos e das emoções das personagens femininas” (p. 208).

O artigo sobre a colaboração (082) vai colocar a consciência crítica no título junto com a metacognição e logo de início ela traz o empoderamento ‘natural’ de pessoas privilegiadas - homens, brancos, jovens, bem-educados - para papéis de liderança e tecnologia. A autora entende que a consciência crítica sobre questões sócio-técnicas pode ajudar estudantes a ficarem mais atentos ao modo como o capital cultural estrutura o trabalho colaborativo, permitindo melhorar o modo como estudantes avaliam suas habilidades e experiências e como eles escolhem suas responsabilidades nos projetos.

O trabalho do cineclube (103) tem o “Dia do Empoderamento” que acontece na sequência do dia da desconstrução de estereótipos de homens/meninos e do dia das mulheres/meninas. Trata-se do último dia de conteúdo. O grupo vê coisas sobre propaganda e consumo e começa a preparar seus projetos de vídeo.

Por fim, o trabalho sobre os aplicativos de moda (104) tem empoderamento no título: “Empoderando Professores a Criar Recursos Pedagógicos Multimídia Que Favoreçam o Pensamento Crítico” (p. 1). Trata-se de empoderar para e com, como diz Magdalena León, já que é um projeto colaborativo para a criação de recursos multimídia. O artigo reconhece o sucesso do projeto mas conclui dizendo que o empoderamento não aconteceu completamente, já que a ideia era que cada docente reaproveitasse os recursos, adaptando-os para suas necessidades e

atualizando-os, o que não aconteceu. Novamente, é importante mostrar quando as expectativas são frustradas para entendermos que os processos são sempre incompletos e precisam ser continuamente atualizados, o que é o tema da nossa última categoria: o bem viver.

6.3.6 Bem viver

Esse tema foi o que rendeu o segundo maior número de ocorrências: 132 frases em 19 documentos. Essa categoria é importante porque junta a luta e a felicidade. Na verdade, ela é a felicidade que resulta das conquistas obtidas pela luta. Por um lado, o feminismo comunitário vai dizer que essas são as bases do bem viver, pois não se vive bem em uma sociedade injusta, que discrimina, que oprime e que exclui (Justiça Social). Por outro lado, esse bem viver também advém do bem estar que sentem pessoas e grupos quando ultrapassam barreiras e conquistam seus objetivos a partir de suas ações individuais e coletivas, incluindo a potência de se empolgar e se divertir fazendo uma atividade libertadora (Diversão). Por fim, a terceira dimensão dessa categoria é a continuidade. Nenhuma conquista representa o fim da luta, nenhum conhecimento é o fim do aprendizado (Continuum/*Lifelong*).

No trabalho sobre a bibliografia multimídia (004), temos exemplos das três dimensões dessa categoria. A autora afirma, já na introdução, que: “todos os professores em formação precisam de aulas que coloquem a justiça social como prioridade para se equiparem com ferramentas para lidar com questões de raça, gênero, classe, sexualidade, linguagem e deficiências nas vidas de estudantes” (p. 379). Para desenvolver materiais (aqui listas de referências bibliográficas e multimídias) voltados para a justiça social, a autora coloca que professores precisam entender seus próprios privilégios (Autocrítica).

Ela também afirma que “as escolhas são fundamentais quando se está formando leitores para a vida inteira (*lifelong readers*) e a escolha por si só desenvolve a agência e o ativismo” (p. 380). Assim, na conclusão, ela coloca que a criação das bibliografias multimídia proporcionou empolgação e sentimentos de empoderamento (Empoderamento) que eles não tinham tido em suas próprias trajetórias acadêmicas: “Eles se sentiram inspirados a se conscientizar cada vez mais sobre as injustiças sociais pela leitura, entendendo que, se essas leituras

tiveram impacto nas suas vidas, também têm o potencial de fazer a diferença nas vidas de seus futuros estudantes” (p. 385).

O texto sobre leitura crítica do mundo pelas mídias com professores no mestrado (054) explora o referencial teórico (teoria racial crítica, teorias críticas feministas, queer e outras) como bases para examinar questões sociais na escola. E diz que o ponto de vista crítico “é necessário para que professores possam trazer a justiça social para dentro da sala de aula, que é um dos maiores objetivos dessa disciplina” (p. 45). Esse trabalho é um dos que mostra que o engajamento de estudantes com a justiça social nem sempre acontece e que, como no caso analisado, alguns até se recusam a fazê-lo. bell hooks trata disso quando diz que a criação de uma comunidade de aprendizagem é tanto responsabilidade de docentes quanto de discentes (HOOKS, 2019a).

No trabalho que reflete sobre a colaboração (082), a autora diz, no resumo, que “a preocupação com equidade é especialmente urgente quando se trata do desenvolvimento de habilidades digitais do século XXI para uso cívico ou profissional.” (p. 57). No título de uma seção, a equidade aparece junto com a metacognição (Autocrítica) e mostra o foco dessa pesquisa: a equidade de oportunidades de aprendizado.

Os trabalhos (057), (103) e (118) vão mostrar como é possível, ao contrário do que pensa a autora do (106), estimular o pensamento crítico e sem estragar o prazer de desfrutar da cultura popular. A professora que ensina relações de poder e competência midiática no mestrado em educação (106) diz que “pede desculpas a seus estudantes e diz que, depois daquelas aulas, eles nunca mais vão poder olhar para as mídias e para a cultura popular como antes” (p. 10).

No trabalho sobre os *glogs* de estudantes com dificuldades de aprendizado (057), os autores falam que tiveram o cuidado de evitar leituras negativas e preservar o prazer que os jovens sentem ao desfrutar das mídias enquanto os guiavam para desconstruir e reconstruir esses textos para encontrar significados mais profundos. Em sua leitura sobre o trabalho da Carmen, dizem: “ela agiu como uma faz-tudo, deliberadamente se apropriando, juntando e transformando vários fragmentos de cultura popular enquanto expressava seu prazer e sua apreciação pelas mídias populares” (p. 20). O trabalho sobre o rap (118), como vimos na seção anterior (Empoderamento), consegue estimular o gosto pela música e conscientizar

sobre questões de gênero, raça e sexualidade, porque os argumentos e consequentemente as conclusões partem dos estudantes.

Já no artigo sobre a “pedagogia da satisfação crítica” (103), o prazer e a diversão estão no coração dos princípios pedagógicos desenvolvidos pela autora. É o título do trabalho, é sua premissa, seu objetivo. A ideia de desfrutar do aprendizado, de ter prazer com a leitura e de desenvolver uma apreciação pela crítica aparece 71 vezes ao longo do trabalho. A autora inclusive cunha esse termo *critical enjoyment*, que traduzimos como “satisfação crítica”.

Theresa Redmond (2012) divide o referencial teórico de *media literacy* em três tipos de abordagens: as que visam proteger estudantes dos perigos das mídias (propagandas, mensagens que podem ter efeitos negativos); as que pretendem preparar estudantes para uma leitura cuidadosa e crítica das mensagens considerando-os receptores ativos; e as que focam na apreciação estética e artística das mensagens. Para a autora, o problema da primeira é que ela coloca o poder de identificar os perigos nas mãos de professores que vão desconstruir as mensagens para os alunos; do segundo é o perigo da relativização de todas as opiniões e a falta de foco na produção de mensagens; e da terceira é que, com obras escolhidas pelo professor, a fruição acaba sendo uma proteção disfarçada.

O que ela propõe é uma nova abordagem que vai além dessas três: a satisfação crítica, “uma categoria teórica que representa a interseção entre objetivo, currículo, pedagogia e resultados” (p. 109). Ao analisar a disciplina de vídeo que é o campo empírico do seu artigo, a autora mostra que as professoras sensibilizam para a construção de mensagens e para os mecanismos da publicidade sem dizer que isso é mau e incluem os filmes que adolescentes acham divertidos. “O humor faz o aprendizado ser divertido, mas mais importante ainda, ele responde ao nível de desenvolvimento de estudantes do sétimo ano, fazendo dele uma estratégia de ensino essencial para uma educação midiática centrada na pessoa estudante” (p.112).

Para a autora, trata-se da inclusão dos sentimentos e das experiências dos alunos na pedagogia. Enquanto a preparação é mais intelectual e a apreciação é mais do desenvolvimento do gosto, a satisfação crítica vem de uma análise que não estraga as sensações, por ser feita em um ambiente de respeito mútuo e estímulo

da diversão. Um estudante diz: “Sinto que, se estivermos conscientes, podemos aproveitar o divertimento e ainda pensar por nós mesmos” (p. 115).

No trabalho sobre o saber localizado e os povos originários (084), a autora explica que “essas ações demandam tempo, experiência e imersão em um contexto; mas os programas de formação de professores têm a possibilidade de prepará-los para esse compromisso [com a justiça social] que é para a vida toda” (p.419). O trabalho sobre a inclusão de vídeos no currículo (035) afirma que o “Canadá é uma sociedade multicultural onde o respeito pela diversidade e equidade são valores centrais mesmo sendo processos contínuos.” (p. 84).

Ainda sobre o continuum de resistência, o trabalho sobre o ativismo digital (045) vai afirmar que: “mesmo fracassos ou sucessos parciais em tentativas de promover justiça social podem aumentar a conscientização e preparar estudantes para sucessos e fracassos que eles terão no futuro ao advogar por justiça”. (p. 331).

Por fim, o trabalho do professor de inglês com imigrantes (125) traz o que consideramos ser a citação do encerramento dessa categoria ou até do capítulo.

Tentei mostrar que a perspectiva crítica não precisa ser intelectualmente abstrata nem deveria ser entendida como uma habilidade periférica, examinada superficialmente no final do dia. Trata-se de uma maneira de olhar e de fazer que pode ser aplicada a todos os aspectos de nosso trabalho. É uma maneira de olhar para as atividades comuns de todo dia de um jeito incomum. Significa examinar teorias e métodos supostamente neutros, científicos ou pragmáticos e vê-los em termos ideológicos; ou seja, como modos de conhecer que podem negar tanto quanto proporcionar oportunidades para pessoas e comunidades (TRABALHO 125, p. 8).

Ele vai colocar a justiça e a injustiça social no mesmo lugar, dependendo se a orientação para a equidade de oportunidades está presente em todo o processo ou não. Ele também mostra, com isso, que a luta é não só contínua como difusa por todas as atividades humanas, o tempo todo.

Como fechamento desta seção, destacamos algumas conclusões que podemos formular a partir das análises apresentadas. A primeira é que o corpo feminino, nosso lugar de existência, ainda é um lugar de opressão, de controle reprodutivo e sexual, de abusos e violências. O conjunto de trabalhos propõe contranarrativas contra a comodificação do corpo, questiona a propriedade de informação corporais e as convenções sobre roupas, falas e comportamentos.

O grupo de atividades analisadas mostra que a leitura e a reflexão crítica, seja ela de elementos textuais, audiovisuais ou multimídia, favorecem a detecção de mecanismos de opressão, como a identificação do machismo. Esse tipo de atividade também proporciona a produção de textos mais envolvidos com a justiça social, além de fomentar laços de amizade e despertar sentimentos de orgulho diante da superação de obstáculos.

As atividades de análise de estereótipos propõem uma reflexão sobre as motivações dos personagens, sobre suas condições de vida e seus pontos de vista. Elas promovem uma autorreflexão sobre nossos lugares sociais e privilégios, sem cair na falácia do essencialismo identitário, mas reconhecendo e valorizando a diversidade. Elas incluem as perguntas-guia sobre quem está produzindo qual mensagem/conhecimento com qual objetivo, além de sublinhar a reflexão sobre quais valores, estilos de vida e representações de mulheres e homens estão sendo veiculados.

Já aquelas que buscam ativamente desconstruir estereótipos alertam para a complexidade da tarefa, incluindo questionamento sobre quais estereótipos estão sendo desfeitos e quais estão sendo reforçados nas mesmas narrativas. A escrita ou a composição de contranarrativas pessoais como ação de afirmação de existências periféricas também problematiza o uso das normas expressivas, que são elitistas e excludentes mas precisam ser aprendidas para favorecer a visibilidade de outras realidades.

O trabalho colaborativo e horizontal foi exaltado como parte fundamental da educação crítica pela promoção da agência de estudantes, pela junção de profissionais de áreas diferentes e pelo compartilhamento de propostas, conteúdos e resultados com a comunidade global, principalmente por meio da internet. Ele também foi problematizado já que depende da participação ativa e voluntária de todas as pessoas envolvidas, o que nem sempre acontece, além da escolha de tarefas o que pode reproduzir alguns estereótipos e limitar algumas oportunidades.

A luta pela equidade de oportunidades para todos, mas especialmente para mulheres, perpassa quase todos os projetos avaliados. A mobilização militante em projetos e ações de mudança social se mistura com algumas atividades didáticas e proporciona uma vivência coletiva e colaborativa dupla. Ela também ensina que fracassos ou sucessos parciais nos projetos colaborativos têm muito valor didático

e ajudam a preparar estudantes para os obstáculos que serão encontrados ao longo de toda a vida de militância em prol da mudança social.

Essa ideia de continuidade de esforços de superação e de aprendizado ao longo da vida é fundamental para as práticas de ensino críticas, sejam elas para o desenvolvimento de competências em informação, mídia e tecnologias digitais, para a desconstrução de estereótipos em geral e de gênero em particular, ou ambas, como buscamos fazer aqui. Essa ideia também reforça que a postura crítica não precisa ser intelectualmente abstrata, que ela pode ser aplicada a todos os aspectos da nossa vida cotidiana, como modos de conhecer que proporcionam mais oportunidades para mais grupos de pessoas.

Por fim, o conjunto de atividades analisado mostra que crítica não significa apenas enfrentamento. O prazer é um dos pontos mais marcantes desse grupo de trabalhos. Ele toma diversas formas: a felicidade de aprender ou de desfrutar de um entretenimento, a satisfação de fazer parte de uma comunidade, de ter sua opinião ouvida e considerada ou o sentimento de realização pela criação de um projeto ou produto. Ele também tem origem na autoestima de pessoas que passam a se ver como autônomas e capazes, tendo seus saberes valorizados, especialmente quando percebem que suas ações podem fazer diferença na busca por uma sociedade mais justa, com oportunidades e espaço para todas as pessoas, especialmente para as mulheres.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há limite para o que nós, como mulheres, podemos realizar.
(OBAMA, Michelle, 2017)

Por mais inspiradora que seja a epígrafe acima, sabemos, e isso ficou bastante estabelecido pelas discussões desta tese, que ela não é totalmente verdadeira. Existem muitos limites ao que as mulheres podem, de fato, realizar. Mostramos que esses limites não são intrínsecos, seja por falta de capacidade intelectual, de desejo ou de força de vontade. Eles são impostos pela sociedade, desde a primeira infância, sob a forma de normas e construções sociais sobre as características essenciais das mulheres, que influenciam as próprias mulheres e toda a sociedade.

No capítulo sobre estereótipos de gênero identificamos estudos que mostram desde os processos de construção desses ideais de gênero na primeira infância, as formas como eles são atualizados e reproduzidos na sociedade, os prejuízos que eles causam e algumas iniciativas de resistência a essas ideias fixas. As teorias feministas nos ajudaram a perceber a importância do lugar de fala como ponto de partida de uma ciência posicionada e as pedagogias críticas nos mostraram princípios de uma educação para a liberdade. Em um exercício de ancestralidade, organizamos essas teorias de modo a operacionalizar nosso conceito de crítica a partir de um olhar feminista.

No capítulo sobre competências em informação, mídias, tecnologias digitais e suas interseções, entendemos as especificidades e convergências de cada um desses campos acadêmicos, mostrando também que todos eles incluem uma dimensão crítica. Ao comparar esses movimentos críticos com o emblema feminista ‘O pessoal é político’ mostramos que as opções terminológicas, os referenciais teóricos e os objetivos do fazer científico também são atitudes políticas, quer a pessoa cientista tenha consciência disso ou não.

Quando identificamos que o campo da competência crítica em informação no país ainda não tinha abordado aspectos práticos ligados ao dia a dia escolar/universitário, nosso desejo inicial foi desenvolver uma prática de ensino. Além da subárea da competência crítica em informação (CCI) nacional ser bastante jovem, notamos que a Ciência da Informação ainda está começando um movimento de

abertura aos campos vizinhos a partir da convergência Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) proposta pela Unesco.

Por outro lado, se já estávamos familiarizadas desde o mestrado com os temas da CCI e da educação, os estudos de gênero, as teorias feministas e os estudos sobre estereótipos de gênero foram e continuam sendo a grata surpresa, os elementos mais desafiadores, emocionantes e engajados desse processo de doutorado. A cada texto se descobre mais três referências importantes e quanto mais se lê, mais se quer ler. Até chegarmos a um equilíbrio entre a apropriação das ideias gerais e a escolha de um foco, muito esforço foi necessário.

Assim, a etapa de conceituação se mostrou mais complexa, tomando mais tempo do que o esperado para o seu equacionamento e mais espaço no relato final da pesquisa contido neste texto. Por outro lado, dada a característica transdisciplinar do trabalho realizado, ficamos com o sentimento de ter capinado algumas trilhas que podem vir a ser úteis para futuras investigações.

Nesse momento de conclusão e avaliação do trabalho feito, entendemos que produzimos três ‘produtos’ principais: a) uma compreensão do conceito de crítica a partir de um olhar feminista, operacionalizado sob a forma de categorias de análise, que pode ser ampliado para futuras avaliações de práticas de ensino, sejam elas de competências em informação/mídia/tecnologia, de gênero ou outras; b) um mapeamento de práticas de ensino de AMI informadas pelas teorias e pedagogias críticas, que pode ainda ser explorado como fonte de inspiração e exemplos aplicados de boas práticas; e c) uma seleção de práticas críticas de ensino de competências em informação, mídia e tecnologias digitais, testadas e avaliadas, que subsidiam a desconstrução estereótipos de gênero e/ou estereótipos em diferentes contextos.

O que podemos afirmar a partir dos resultados dessa pesquisa, é que uma prática, para ser considerada crítica e feminista deve atentar para seu ponto de vista inicial, fazer uma contínua autocrítica, ser colaborativa, promover a desconstrução de discursos opressores, empoderar pessoas e buscar promover o bem viver na sociedade. Os resultados indicam que os objetivos específicos desta pesquisa foram atingidos e que o objetivo principal, a saber, aprender de que forma podemos desconstruir estereótipos de gênero a partir de práticas de ensino de competências AMI, foi alcançado.

Como qualquer outro, este estudo apresenta algumas limitações. As revisões de literatura dos capítulos 2 e 3 têm a particularidade de unir trabalhos de diversos campos. Isso foi necessário para essa pesquisa, que se entende como um trabalho absolutamente transdisciplinar, mas envolve, obrigatoriamente, algumas falhas. Não tivemos nem tempo, nem espaço de escrita para aprofundar cada conceito, sejam eles das diferentes literacias, dos estereótipos ou dos feminismos.

Especificamente, a revisão de literatura sobre os estereótipos de gênero foi feita no segundo semestre de 2020, com trabalhos publicados apenas no primeiro semestre do ano. Sobre o Mapeamento Sistemático de literatura, ao longo do percurso surgiram alguns outros termos como *new literacies* e *digital competencies* que não apareceram no momento das pesquisas preliminares e por isso não entraram na expressão de busca. Da mesma forma, como esperava-se encontrar mais trabalhos dos países da Europa central, pode ser que ainda haja outros termos nas literaturas locais que tenham escapado às leituras exploratórias.

Dada a grande quantidade de conceitos/teorias e revisões de literatura de muitos trabalhos, não foi possível extrair todas as referências/autores dos trabalhos. Optou-se por extrair aqueles que pareciam ser mais consensuais e/ou mais próximos do nosso próprio referencial, com o objetivo de instigar o reconhecimento e/ou a curiosidade de professores e instrutores em torno de leituras complementares às suas práticas.

Da mesma forma, alguns trabalhos apresentaram extensos resultados, discussões e implicações, sendo incompatível com o formato de planilha da extração de dados adotada. Assim, novamente usou-se do bom senso e sensibilidade para a seleção de uns em detrimento de outros. De toda forma, todos os dados extraídos estão destacados nos arquivos dos textos, sendo possível ao eventual revisor identificar o que foi ou não selecionado.

A esse respeito, optamos por propor a disponibilização do conjunto dos dados utilizados e produzidos para a realização desta pesquisa. No futuro, propõe-se que o conjunto de dados seja disponibilizado no repositório institucional do Ibict/UFRJ junto com o presente texto. Essa medida garante que os dados fiquem digitalmente consultáveis por qualquer pessoa que se interesse pelo levantamento do MSL para fazer suas próprias buscas.

A abertura dos dados de pesquisa está alinhada com o movimento de Dados Abertos / Ciência Aberta que objetiva não só dar mais transparência às pesquisas científicas, facilitando sua verificação e reprodutibilidade, como também permitir o reaproveitamento desses dados para futuras pesquisas, gerando uma preocupação com a sustentabilidade e a otimização de recursos de pesquisa. Nessa qualidade, a planilha com os dados extraídos da análise dos estudos selecionados pode servir como uma base de dados para consulta livre, tendo sido, inclusive, produzida em inglês, o que deve ampliar o acesso ao seu conteúdo a cientistas de outras partes do mundo. Espera-se, como mencionado anteriormente, que ela seja usada para buscas de exemplos aplicados e testados de atividades e propostas pedagógicas.

Já nos encaminhando para concluir o trabalho, algumas considerações sobre os usos e as contribuições deste trabalho se impõem. Podemos dizer, com alívio e alegria, que encerramos esse processo com o sentimento de dever cumprido. Conforme apresentado no início desse capítulo, conseguimos imaginar e produzir uma pesquisa, que atingiu seus objetivos, apresentou seus métodos e resultados e foi entregue dentro do prazo oficial de 48 meses.

Esta tese estreita os laços da Ciência da Informação com suas áreas irmãs, a Comunicação e a Computação, ao proceder ao mapeamento conjunto das literacias que envolvem as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Da mesma forma, ao mapear práticas de ensino, este trabalho reforça a necessidade da ampliação e generalização de uma educação voltada para o relacionamento consciente e responsável com a informação, as mídias e as tecnologias digitais. Ainda, ao selecionar práticas de ensino críticas faz coro e amplifica a urgência de se pensar a educação como prática libertadora cujo objetivo final é a justiça social.

Na qualidade de um trabalho feminista, esta tese também reforça a posição dos Estudos e Gênero dentro do campo da Ciência da Informação e vice-versa. Ela produziu um levantamento de literatura nacional sobre estereótipos de gênero que sustenta a afirmação que eles têm diversas expressões cotidianas, são extremamente perenes e absolutamente prejudiciais às mulheres, aos homens e à sociedade como um todo.

A sistematização das teorias e pedagogias críticas feministas foi fruto de um feliz insight. A partir do estímulo de Anielle Franco com suas perguntas sobre origens, caminhos e destinos, encontramos uma resposta ancestral que resolveu

um problema presente e deu frutos para a sequência da pesquisa. A adaptação da metodologia interdisciplinar elaborada por Vera Dodebei nos ajudou a organizar os conceitos feministas e acabou servindo de base para a construção das categorias de análise.

Com o mapeamento sistemático da literatura conseguimos dar um passo importante: reunir trabalhos críticos que, ao invés de teorizar abstratamente ou apontar deficiências nas práticas de ensino de AMI existentes, agiu de forma propositiva: conseguimos produzir um catálogo de boas práticas. Esperamos que ele seja amplamente consultado e sirva de inspiração para muitas atividades, cursos e programas.

A análise do corpus de 23 trabalhos extraídos do MSL nos mostrou como construir uma comunidade de aprendizagem horizontal, respeitosa das identidades, das experiências, das limitações e das possibilidades de superação de estudantes e docentes, de pessoas bibliotecárias e profissionais de outras áreas. Ao relatar suas práticas de ensino, os estudos selecionados mostraram que é possível avançar na direção de uma sociedade melhor para mais gente.

Concluimos que para desconstruir estereótipos de gênero por meio do ensino de competências em informação, mídias e tecnologias digitais são necessárias atividades de leitura, de reflexão crítica, de análise de estereótipos e de contranarrativas de desconstrução, a partir de processos colaborativos de luta contínua por justiça social e felicidade.

Apesar de tantas conquistas, o doutorado foi um processo complexo. Primeiramente, em 4 anos a vida muda, relações se desgastam, pessoas queridas morrem. Em paralelo a isso, as inúmeras atividades, de leitura, de escrita, de fichamento, de classificação, de publicação e participação em congressos, o estágio docência, o grupo de pesquisa, a palestra, o post para o blog, nos fizeram sentir como porquinhos da índia correndo para fazer a roda girar, sem vislumbrar direito um fim. Some-se a isso a submissão à hierarquia acadêmica, a exigência de produção de uma pesquisa que contenha uma contribuição original e relevante para a Ciência e a falta de perspectivas para o futuro, e o processo se torna assustador.

Os números do adoecimento de estudantes de pós-graduação são muito preocupantes. Os males do século, ansiedade e depressão, atingem a pós-graduação seis vezes mais do que a população em geral. Que Ciência é essa que

estamos construindo, que exige de estudantes e profissionais em treinamento, que comporão as futuras gerações de cientistas, um preço tão alto?

Uma das contribuições originais e relevantes que gostaríamos de proporcionar à Ciência e à sociedade com essa pesquisa é nos lembrarmos que somos comunidades de pessoas. Essa condição indica que precisamos de atenção, de empatia e carinho, não só para podermos contribuir mais efetivamente com a Ciência mas também em nome do bem viver de nossos grupos.

Além das turbulências da vida, o momento ímpar que estamos vivendo no país e no mundo faz com que o desenvolvimento desta tese não tenha podido seguir nossa intenção inicial de fazer uma intervenção pedagógica com crianças em escolas.

A pandemia do novo coronavírus, uma catástrofe humana sem precedentes na história recente, não só gerou e continua gerando temor pelas nossas vidas e as de nosso entes queridos, mas também um dispêndio imenso de tempo e atenção com protocolos de higiene e com o trabalho reprodutivo em casa. O distanciamento social, medida considerada pelas autoridades de saúde como a mais eficiente até o momento para reduzir ou evitar o contágio, traz efeitos muito cruéis para os seres sociais que somos. Tanto o confinamento de muitas pessoas em espaços pequenos quanto a solidão de quem vive só, a separação de famílias, colegas, afetos têm sido fatores que impactam fortemente nossas capacidades intelectuais, psicológicas e emotivas.

O mundo também não é mais o mesmo. Todas as nossas premissas econômicas e sociais, políticas e administrativas, culturais e educativas foram afetadas. Setores inteiros de atividade foram tornados inúteis e as pessoas que deles viviam, desamparadas. A universidade, esse lugar de trocas de saberes e fazeres, de criatividade e criação, tem uma grande reformulação pela frente. Nossas necessidades, valores, nossos modos de ver o mundo e de imaginar o futuro foram completamente alterados.

No momento em que aguardamos a ampliação da vacinação à população em geral, compartilhamos nossas ambições para a sequência da pesquisa. Como já mencionamos, este estudo foi imaginado como uma etapa intermediária em direção ao que seria o coração da tese: o desenho e aplicação de um programa de ensino de AMI voltado para a desconstrução de estereótipos de gênero. Assim, esperamos

que, senão nós mesmas, alguém encontre esse trabalho e use-o como subsídio para tal proposta.

Octavia Butler (1993, p. 6) diz “Tudo o que você toca, você muda. Tudo o que você muda, muda você. A única verdade que persiste, é a mudança”. Afirmamos que esse trabalho nos modificou de forma indelével, nos fazendo sofrer mas também nos munindo de conhecimentos, experiências e vontades para a sequências da vida, seja nos estudos ou em outras frentes que ainda se apresentarão. Esperamos que esse trabalho possa também pavimentar o caminho de futuras pesquisas e inspirar estudantes, cientistas, docentes e profissionais a testar uma abordagem mais crítica e mais feminista em suas práticas. A busca do bem viver, entre pessoas e com a natureza, urge e promete dias mais justos e felizes para todes.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ACCARDI, Maria; DRABINSKI, Emily; KUMBIER, Alana. **Critical Library Instruction: theories and methods illustrated edition**. Sacramento, Califórnia: Library Juice Press, 2010.

ACRL – ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. **Framework for information literacy for higher education**. Chicago, Illinois: ACRL, 2015. Disponível em: <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework> Acesso em: abr. 2018.

ACRL – ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. **Information literacy competency standards for higher education**. Chicago: ALA, 2000. Disponível em: . Acesso em: 16 out. 2014.

ADICHIE, Chimamanda. **Sejamos todos feministas**. Tradução de Christina Baum. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ADICHIE, Chimamanda. O perigo da história única. **TedGlobal**, 2009. (18 min. 34 seg.) Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt. Acesso em: ago. 2020.

ALA – AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. **Presidential committee on information literacy: final report**. Chicago: ACRL, 1989. Disponível em: <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>. Acesso em: ago. 2020.

AMARAL, Márcia Franz. Lugares de fala: um conceito para abordar o segmento popular da grande imprensa. **Contraponto**, n. 12, p. 103-114, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/17388/11025>. Acesso em: ago. 2020.

AMGOTT, Natalie. Critical literacy in #digitalactivism: collaborative choice and action. **The International Journal of Information and Learning**, v. 35, n. 5, p. 329-341, 2018.

ANANIADOU, Katerina; CLARO, Magdalen. 21st century skills and competences for new millennium learners in oecd countries. **OECD Education Working Papers**, n. 41, p. 2-33, dez. 2009.

ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. **Arquivologia, biblioteconomia, museologia e ciência da informação: o diálogo possível**. Brasília: Briquet de Lemos; São Paulo: ABRINFO, 2014. Disponível em: <https://archive.org/details/ArquivologiaBiblioteconomiaMuseologiaECinciaDaInformaoODilogoPossvel/page/n77/mode/2up>. Acesso em: ago. 2020.

ARAÚJO, Carlos Alberto. **O que é ciência da informação**. Belo Horizonte: KMA, 2018.

AUFDERHEIDE, Patricia. **Media literacy**: a report of the national leadership conference on media literacy. Washington, D.C.: The Aspen Institute, 1993.

AZAR, Indiana Rocío; MOTTA, Luiza Tavares da. Violência de gênero e Lawfare: uma análise dos casos Dilma Rousseff e Cristina Fernández de Kirchner. In: VIANA, Ana Cristina Aguilar et al (orgs.). **Pesquisa, gênero & diversidade**: memórias do III Encontro de Pesquisa por/de/sobre mulheres. Curitiba: Íthala, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Airton Pereira do Rêgo; OLIVEIRA, Lígia Carolina. Estereótipos, preconceito e exclusão de mulheres no contexto laboral: construindo estratégias metodológicas para o empoderamento feminino. In: CERQUEIRA-SANTOS, E.; ARAÚJO, L. F. (orgs.). **Metodologias e investigações no campo da exclusão social**. Teresina: EDUFPI, 2020.

BASTOS, Giséli Duarte; VESTENA, Rosemar de Fátima; SEPEL, Lenira Maria Nunes. Conhecimentos, valores e práticas sociais referentes à sexualidade: implicações na formação inicial de pedagogas. **Ensino, Saúde & Ambiente**, v. 13, n. 1, p. 57-83, abr. 2020.

BATCHELOR, Katherine E. Using linked text sets to promote advocacy and agency through a critical lens. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 62, n. 4, p. 379-386, jan./feb. 2019.

BATISTA, Luciana Staciariini; MATTOS, Luiza. **Sem atalhos**: transformando o discurso em ações efetivas para promover a liderança feminina. São Paulo: Bain & Company, 2019. Disponível em: https://www.bain.com/contentassets/e4fcb1f4478f49658dacdbcf326b07e/bain_linkedin_liderancafeminina_sematalhos.pdf. Acesso: jul. 2020.

BAUER, Thomas A. O valor público da *Media Literacy*. **Líbero**, São Paulo, v. 14, n. 27, p. 9-22, jun. 2011.

BAWDEN, David. **Origins and concepts of digital literacy**. New York: Peter Lang, 2008.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo II**: a experiencia vivida. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BELCHIOR, Antônio. 1976. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/como-nossos-pais/>. Acesso: jul. 2020.

BELLUZZO, Regina Célia B. Competências na era digital: desafios tangíveis para bibliotecários e educadores. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 27-42, jun. 2005. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/772/787>. Acesso em: 5 jun. 2018.

BELLUZZO, Regina Célia B. **O estado da arte da Competência em Informação (ColInfo) no Brasil: cenários e espectros: relatório de trienal de pesquisa.** Marília: Unesp, 2017.

BELSHAW, Douglas A. J. **What is 'digital literacy'? a pragmatic investigation.** 2011. 274 f. Thesis (Doctorate) – Durham University, Durham, 2011.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.

BLOG SOCIAL1. Recife, 30 jun. 2020. Disponível em: <https://blogs.ne10.uol.com.br/social1/2020/06/30/o-que-significa-cada-letra-da-sigla-lgbtqia/>. Acesso: Ago. 2020.

BORGES, Luis Claudio; OLINTO, Gilda. Competência em informação como categoria de análise ético-política da desigualdade social. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 18., 2017, Marília. **Anais [...]**. Marília: UNESP, 2017. Disponível em: <http://enancib.marilia.unesp.br/index.php/xviiienancib/ENANCIB/paper/viewFile/487/879>. Acesso em: 15 dez. 2017.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1992.

BRASIL. **Educação conectada: inovação tecnológica impulsionando a educação pública brasileira.** Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRISOLA, Anna Cristina. **A ágora digital, a competência crítica em informação e a cidadania ampliada: uma construção possível.** 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://ridi.ibict.br/handle/123456789/890>. Acesso em: abr. 2019.

BRISOLA, Anna Cristina. **Competencia critica em informação como resistencia à sociedade da desinformação sob um olhar freiriano: diagnosticos, epistemologia e caminhos ante as distopias informacionais contemporaneas..** 2021. 308 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

BRISOLA, Anna Cristina; DOYLE, Andréa. Critical Information Literacy as a path to resist fake news: understanding disinformation as the root problem. **Open Information Science**, v. 3. Issue 1, p. 274-286, 2019. Disponível em: <https://www.degruyter.com/view/journals/opis/3/1/article-p274.xml>. Acesso em: abr. 2020.

BRISOLA, Anna Cristina; ROMEIRO, Nathália Lima. A competência crítica em informação como resistência: uma análise sobre o uso da informação na atualidade. **RBBB: Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 68-87, set. 2018. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1054/1054>. Acesso em: 03 fev. 2019.

BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13077/10270>. Acesso em: ago. 2020.

BUCKLAND, Michael. Information as a thing. **Journal of The American Society for Information Science**, n. 42, v.5, p. 351-360, 1991.

BUENO, Noemi Correa; MARQUES, José Carlos. Jornalismo esportivo e relações de gênero: o espaço para a participação feminina. **Comunicação & Inovação**, v. 21, n. 45, p. 110-128, jan./abr. 2020.

BURWELL, Catherine. The pedagogical potential of video remix: critical conversations about culture, creativity, and copyright. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 57, n. 3, p. 205-213, nov. 2013.

BUTLER, Octavia E. **A parábola do semeador**. Morro Branco, 1993. (Semente da Terra, 1).

BUZATO, Marcelo E. K. Letramentos digitais e formação de professores. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE: EDUCAÇÃO, INTERNET E OPORTUNIDADES, 3., 2006, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: CIBAE, 2006.

BYNOE Vivian; KATZ, Anne. Thinking outside the box: a critical literacy collaborative. **Reference Services Review**, v. 46, n. 2, jun. 2018.

CABNAL, Lorena. Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala". *In*: FEMINISMOS DIVERSOS: el feminismo comunitario. Las Segovias: ACSUR, 2010. p. 11-25. Disponível em: <https://1drv.ms/b/s!AoZ-as87gk9xhy-MjuiDQmTdFIH3>. Acesso: jul. 2017.

CAPURRO, Rafael. Epistemologia e Ciencia da Informação. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIENCIA DA INFORMAÇÃO, 5., 2003, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2003. Disponível em: http://www.capurro.de/enancib_p.htm. Acesso em: ago. 2020.

CAREGNATO, Sônia Elisa. O desenvolvimento de habilidades informacionais: o papel das bibliotecas universitárias no contexto da informação digital em rede. **Revista de Biblioteconomia & Comunicação**, Porto Alegre, v. 8, p. 47-55, jan./dez. 2000. Disponível em: <http://eprints.rclis.org/11663/1/artigoRBC.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2017.

CHEROBINI, Demétrio. Roswitha Scholz: a emancipação das mulheres e a superação do capital. **Jornal GGN**, 14 dez. 2010. Disponível em: <https://jornalggcn.com.br/noticia/roswitha-scholz-a-emancipacao-das-mulheres-e-a-superacao-do-capital/> Acesso em: Ago. 2020.

CLEMI – LE CENTRE POUR L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET À L'INFORMAYION.

Qui sommes-nous? Paris, 2020. Disponível em: <https://www.cleml.fr/fr/qui-sommes-nous.html>. Acesso em: mar. 2020.

CML – CONSORCIUM FOR MEDIA LITERACY. Theme: len masterman and the big ideas of media literacy. **Connections**, v. 48, p. 2-4, Mar.2013. Disponível em: <https://www.medialit.org/sites/default/files/connections/len%20masterman%20and%20the%20big%20ideas%20of%20media%20literacy.pdf>. Acesso em: mar. 2020.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine. **Feminist Theory and Antiracist Politics**, v. 1989, article 8, p. 139-167, 1989. Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>. Acesso em: maio 2019.

CRITTEN, Jessica. What does critical information literacy do? In: DOWNEY, Annie. **Critical information literacy: foundations, inspiration and ideas**. Sacramento, CA: Library Press Juice, 2016.

CYFER, Ingrid; MARIN, Inara; TEIXEIRA, Mariana; BATALHÃO, Bruna. Apresentação. **Dissonância: Teoria Crítica e Feminismo**, Campinas, v.1, n. 2, p. 8-12, Dez./2017.

D'AMORIM, Maria Alice. Estereótipos de gênero e atitudes acerca da sexualidade em estudos sobre jovens brasileiros. **Temas em Psicologia**, v. 5, n. 3, p. 121-134, dez. 1997. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1997000300010. Acesso: jul. 2020.

DAHLBERG, Ingetraub. Teoria do conceito. **Ciência da Informação**, v. 7, n. 2, p. 101-107, 1978. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/115>. Acesso em: jul. 2020.

DECLARAÇÃO de Alexandria sobre competência informacional e aprendizado ao longo da vida. Edimburgo: UNESCO, 2005.

DODEBEI, Vera. **O sentido e o significado de documento para a Memória Social**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

DODEBEI, Vera. **Tesouro**: linguagem de representação da memória documentária. Niterói: Intertexto, 2002.

DOHERTY, John J. Giving voice to the silenced: an essay in support of information literacy. **Library Philosophy and Practice**, p. 1-8, jun. 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/28166347_No_Shing_Giving_Voice_to_the_Silenced_An_Essay_in_Support_of_Critical_Information_Literacy. Acesso em: jun. 2009.

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

DOYLE, Andréa. Analyzing the laws of MIL: a 5 step scientific conversation about critical information literacy. **Communications in Information literacy**, v. 13, issue 1, p. 114-126, 2019.

DOYLE, Andréa. **Competência crítica em informação nas escolas ocupadas do Rio de Janeiro**. 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Rio de Janeiro. Disponível em: http://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/960/1/Dissertacao_AndreaDoyle_Capa_Dura.pdf. Acesso em: jun. 2019.

DUARTE, Constância Lima. Feminismo: uma história a ser contada. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

DUARTE, Giovanna; SPINELLI, Letícia. Estereótipos de gênero e divisão sexual do trabalho: uma reflexão sobre a realidade do trabalho feminino. *In*: ENCONTRO COMPARTILHANDO SABERES, 2., 2018, Santa Maria. **Anais [...]**. Santa Maria: UFSM, 2018. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/compartilhandosaberes/wp-content/uploads/2018/12/Giovana-Duarte-Estereotipos-de-Genero-e-Divisao-sexual-do-trabalho.pdf>. Acesso em: jul. 2020.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1016/1071> Acesso em: jan. 2017.

DUMEZ, Isabelle Féroc. Le CLEMI, un acteur Institutionnel Clé De L'éducation Aux Médias et à L'information (ÉMI). *In*: ÉCOLE COLLÈGE LYCÉE. **Éducation aux médias et à l'information**: Edition 2020-2021. Paris: CLÈMI, 2020. Disponível em: https://www.cleml.fr/fileadmin/user_upload/Brochures/EMI_2020/CLEMI_Brochure2020_web.pdf. Acesso em: fev. 2020.

EDUCAMÍDIA. Site do projeto. Disponível em: <https://educamidia.org.br/> Acesso em: Mar. 21

ELMBORG, James. Critical information literacy: definitions and challenges. *In*: WILKINSON, Carroll Wetzel; BRUCH, Courtney (Orgs.). **Transforming information literacy programs: intersecting frontiers of self, library culture, and campus community**. Chicago, IL: Association of College and Research Libraries, 2012. Disponível em: http://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1013&context=slis_pubs. Acesso em: maio 2016.

ELMBORG, James. Critical information literacy: implications for instructional practice. **The Journal of Academic Librarianship**, v. 32, n. 2, p. 192-199, mar. 2006.

FARIAS, Gabriela Belmont de; MATA, Marta Leandro da; ALVES, Ana Paula Meneses; SANTOS, Camila Araújo dos. 20 anos de pesquisa sobre Information Literacy no Brasil: análise temática das teses e dissertações do Catálogo da

CAPES. **RICI**: R.lbero-amer. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 14, n. 1, p. 289 - 301, jan./abr. 2021. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/56093/1/2021_art_gbfarias_et_al.pdf. Acesso em: fev. 2021.

FAZZONI, Dilva Páscoa de Marco; VIANNA, William Barbosa; VITORINO, Elizete Vieira. O atual estágio conceitual da competência em informação em publicações de língua portuguesa. **Ciência da Informação**, v. 47, n. 3, p. 193-206, set./dez. 2018. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/4228/3984>. Acesso em: set. 2020.

FERRARESE, Estelle. (Re)fazer a teoria crítica: por uma (re)leitura feminista. **Dissonância**, Campinas, n. 1, v. 2, p. 176-194, 2017. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/teoriacritica/article/view/2993/2262>. Acesso em: ago. 2020.

FERREIRA, Bia. Não precisa ser Amélia. 2018. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/bia-ferreira/nao-precisa-ser-amelia/>. Acesso em: fev. 2020.

FERREIRA, Catarina; MADUREIRA, Marta; LIMA, Luís. O álbum ilustrado infantil na comunicação da saúde mental. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON ILLUSTRATION & ANIMATION (CONFIA), 7., 2019, Viana do Castelo (Portugal). **Anais** [...]. Viana do Castelo (Portugal): Escola Superior de Design (IPCA), jun. 2019. p. 528-537. Disponível em: <http://www.ceaa.pt/media/uploads/content/2020/01/17/lima-luis-o-album-ilustrado-infantil-na-comunicacao-da-saude-mental-2019.pdf>. Acesso em: fev. 2021.

FERREIRA, Clara Fontes; DIAS, Gustavo Nobre; FRANCISCON, Isabela Nunes; OLIVEIRA, Thamires Quinhões. Pandemias em um mundo globalizado: desafios para o acesso universal à saúde. In: CANDIDO, Debora Antonia Lobato; LIMA, Amanda Evelyn Cavalcanti De; DIAS, Felipe Oliveira; SCHETINGER, Isadora Bertolin; CUNHA, Rhebecca Szwarcberg (orgs.). **Justiça enquanto responsabilidade**: o potencial transformador dos agentes no mundo contemporâneo. Brasília, DF: Editora Artletras, 2014. Disponível em: <http://sinus.org.br/2014/wp-content/uploads/2013/11/OMS.pdf>. Acesso em: abr. 2020.

FERREIRA, Daniele Masterson. **Avaliação das estratégias de busca nas revisões sistemáticas da área de odontologia**. 2017. 201 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

FLORES, Jhancarla Velarde; RICHARTZ, Terezinha. A violência simbólica presente no estereótipo da mulher objeto na propaganda de cerveja no Brasil. In: DIEB, Eduardo (org.). **Quais são as mulheres na publicidade?** identidade, papéis, gênero, estereótipo, LGBTI+ e profissão. São Paulo: Árvore Digital, 2020. p. 166-192.

FLORES-KOULISH, Stephanie. Practicing critical media literacy education developing a community of inquiry among teachers using popular culture. **American Educational Research Association**, p. 1-18, may. 2010.

FONTES, Daniel Trugillo Martins; RODRIGUES, André Machado. A física moderna e contemporânea nas perspectivas ctsa e história da ciência nos livros didáticos de física. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 11, n. 25, p. 390-412, set./dez. 2019.

FRANCO, Anielle. **Marielle Franco**: pensadora, ativista e política negra 1979-2018. Rio de Janeiro, 2020. (Curso Pensadoras Negras 1. ed.). Slides de Aula.

FRANCO, Paki Venegas; CERVERA; Julia Pérez. **Manual para o uso não sexista da linguagem**. Tradução Beatriz Cannabrava. [Brasília]: UNIFEM, 2007. Disponível em: <http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/publicacoes/outros-artigos-e-publicacoes/manual-para-o-uso-nao-sexista-da-linguagem>. Acesso em: fev. 2020.

FRASER, Nancy. “O que é crítico na teoria crítica? O argumento de Habermas e o gênero”. In: FRASER, Nancy; BENHABIB, S.; CORNELL, D. (org.). **Feminismo como crítica da modernidade**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1987.

FRAU-MEIGS, Divina. Transliteracy as the new research: horizon for media and information literacy. **Medijske Studije**, v. 3, n. 6, p. 14-27, 2012.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010.

FRÓIS, Érica. A construção da expressão de gênero na infância: do gesto à palavra. **Pesquisas e práticas psicossociais**, v. 15, n. 2, abr./jun. 2020.

GARCIA-PRIETO, Itziar; ARRIAZU-MUÑOZ, Rubén. Estereótipos de gênero na educação infantil: um estudo de caso a partir da perspectiva sociocultural. **Revista Zero-a-Seis**, v. 22, n. 41, p. 04-30, jan./jul. 2020.

GENDER stereotyping. **The office of the high commissioner for human rights**, s.l., 20 feb. 2020. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/Issues/Women/WRGS/Pages/GenderStereotypes.aspx>. Acesso em: ago. 2020.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

GOUGH, D. A.; KIWAN, D.; SUTCLIFFE, K.; SIMPSON, D.; HOUGHTON, N. A **Systematic map and synthesis review of the effectiveness of personal development planning for improving student learning**. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, 2003.

HAGEL, Pauline. Discourse: deakin university library research and practice. **Towards an understanding of 'Digital Literacy(ies)'**, n. 1, p. 1-17, 2015.

HAINES, Elisabeth L.; DEAUX, Kay; LOFARO, Nicole. The times they are a-changing... or are they not? a comparison of gender stereotypes, 1983–2014. **Psychology of Women Quarterly**, v. 40, n. 3, p. 353-363, 2016.

HANISCH, Carol. **The personal in political**. S.l., 1969. Disponível em: <http://www.carolhanisch.org/CHwritings/PersonallsPol.pdf> Acesso em: Fev. 2020.

HARAWAY, Donna. Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. **Feminist Studies**, v. 14, n. 3, p. 575-599, 1988.

HATSCHBACH, Maria Helena de Lima. **A competência em informação de estudantes de graduação em turismo**: um estudo de caso no Brasil. 2009. 143 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009. Disponível em: <https://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/915/1/HATSCHBACH-tese-out2009.pdf> Acesso em: ago. 2020.

HATSCHBACH, Maria Helena de Lima; OLINTO; Gilda. Competência em informação: caminhos percorridos e novas trilhas. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 20-34, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/64/78>. Acesso em: ago. 2020.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista brasileiro**: formação e contexto. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

HOLLEY, Debbie; BOYLE; Tom. Empowering teachers to author multimedia learning resources that support students' critical thinking. **European Journal of Open, Distance and E-Learning**, n. 1, p. 1-8, 2012.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2019a.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, bell. **Feminism is for everybody**: passionate politics. Cambridge: South End Press, 2000.

HOOKS, bell. **From margin to center**: feminist theory. New York: Routledge, 1984.

HOOKS, bell. **Teoria feminista da margem ao centro**. São Paulo: Perspectiva, 2019b.

HORKHEIMER, M. Teoria tradicional e teoria crítica. *In*: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 31-68.

HORNE, Thomas Hartwell. **An introduction to the study of bibliography**: to the wich is prefixed a memoir on the public libraries of the antients. London: G. Woodfall, 1814. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/An+Introduction+to+the+Study+of+Bibliogr.html?id=9Ho3Rkg5eYMC&redir_esc=y. Acesso em: jul. 2020.

HORTON, Forest Woody. **Overview of information literacy resources worldwide**. Paris: UNESCO, 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219667> Acesso em: 20 ago. 2020.

HUANG, Shin-Ying. The Intersection of multimodality and critical perspective: multimodality as subversion. **Language Learning & Technology**, v. 19, n. 2, p. 21-37, oct. 2015.

HUTCHINSON, Les; NOVOTNY, Maria. Teaching a critical digital literacy of wearables: a feminist surveillance as care pedagogy. **Computers and Composition**, v. 50, p. 105-120. dec. 2018.

JANDAÍRA. **Coleção feminismos plurais**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://polenlivros.lojavirtualnuvem.com.br/produtos/colecao-feminismos-plurais-8/>. Acesso em: ago. 2020.

JOANOU, Jamie. Examining the world around us: critical media literacy in teacher education. **Multicultural Perspectives**, v. 19, n. 1, p. 40-46, 2017.

JOCIUS, Robin; SHEALY, Samantha. Critical book clubs: reinmaging literature reading and response. **The Reading Teacher**, v. 71, n. 6, p. 691–702, may/jun. 2018.

JOLIVET, Regis. **Curso de filosofia**. 7. ed. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1965.

KESLER Ted; TINIO, Pablo P. L.; NOLAN, Brian T. What's our position? a critical media literacy study of popular culture websites with eighth-grade special education students. **Reading & Writing Quarterly**, v. 32, n. 1, p. 1-26 2016.

KILOMBA, Grada. “Who can speak? Tradução de Anne Caroline Quiangala. **Preta, Nerd e Burning Hell**, 12 jan. 2016. Disponível em: <http://www.pretaenerd.com.br/2016/01/traducao-quem-pode-falar-grada-kilomba.html>. Acesso em: 27 out. 2019.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Introduction: digital literacies – concepts, policies and practices. *In*: KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. (Eds.). **Digital**

literacies: concepts, policies and practices. Bern: Peter Lang Inc., International Academic Publishers, 2008.

LE GUIN, Úrsula K. **Feiticeiro de terramar**. São Paulo: Editora Arqueiro, 2016. (Ciclo Terramar, 1). Disponível em: <https://nerdscomfarinha.wordpress.com/2017/09/12/review-o-feiticeiro-de-terramar-ciclo-terramar-vol-01/>. Acesso em: fev. 2021.

LEITE, Ana Paula Motta. A alfabetização midiática e informacional em tempos de fake news e o legado de Paulo Freire. In: PADILHA, Roberto; ABREU, Janaína (org.). **Paulo Freire em tempos de fake news: artigos e projetos de intervenção** produzidos durante o curso da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.

LEÓN, Magdalena. Empoderamiento: relaciones de las mujeres con el poder. **Estudos feministas**, v. 8, n. 2, p. 191-205, 2000.

LIMA, Renan Nunes de; NASCIMENTO, Ítalo Carlos Soares do; SILVA, Jandeson Dantas da; COSTA, Wênyka Preston Leite Batista da. Avanços e desafios do gênero feminino no exercício da profissão contábil. In: NASCIMENTO, Ítalo Carlos Soares do; SILVA, Sérgio Luiz Pedroza; MELO, Geison Calyo Varela de (orgs.). **Diversidade de gênero no ambiente contábil**. Mossoró: EDUERN, 2020. Cap. 8, p. 132-149.

LIPPMANN, Walter. **Public opinion**. New York: Free Press Paperbacks, 1997. Disponível em: https://books.google.com.br/books?redir_esc=y&hl=pt-BR&id=fqpEWJHEzIkC&q=stereotype#v=snippet&q=stereotype&f=false Acesso em: Jul. 2020.

LIVINGSTONE, Sonia. Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. **The Communication Review**, v. 7, n. 1, p. 3-14, 2004.

LOPES, Paula Cristina. Educação para os media nas sociedades multimidiáticas. **Centro de Investigação e Estudos de Sociologia**, Lisboa, n. 108, p. 2-30, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUHRMANN, Baz. **Australia**. Sidney: 20th Century Fox, 18 nov. 2008. (165 min.).

MACEIÓ. **Declaração de Maceió sobre a competência em informação**. Maceió: FEBAB, 2011. Disponível em: http://febab.org.br/declaracao_maceio.pdf Acesso em: jul. 2020.

MACHADO, Rita. Pensadoras negras brasileiras. **Rede Brasileira de Mulheres Filósofas**. S.l., 26 jun. 2020. Disponível em: <https://www.filosofas.org/post/pensadorasnegras>. Acesso em: ago. 2020.

MARCON, Fernanda Almeida; PETROLL, Martin de La Martiniere; BARROS, Ludmila Bandeira Lima; ROCHA, Rudimar Antunes da. Estereótipos femininos na propaganda: uma revisão sistemática da literatura. **PMKT: Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia** (on-line), São Paulo, v. 12, n. 3, p. 246-270, set./dez. 2019. Disponível em: <http://www.revistapmkt.com.br/Portals/9/Revistas/v12n3/5%20-%20Estere%C3%B3tipos%20Femininos%20na%20Propaganda%20-%20Uma%20Revis%C3%A3o%20Sistem%C3%A1tica%20da%20Literatura.pdf>. Acesso em: ago. 2020.

MASTERMAN, Len. The media education revolution. **Canadian Journal of Educational Communication**, v. 22, n. 1, spring. 1993. Disponível em: https://www.infoamerica.org/teoria_articulos/masterman01.htm. Acesso em: mar. 2020.

McARTHUR, Sherell A. Centering Student Identities in Critical Media Literacy Instruction. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 62, n. 6, p. 686–689, May/June 2019.

McKENZIE, Brian; BROWN, Jonathan, CASEY, Denis; COONEY, Adeline; DARCY, Eamon; GIBLIN, Susan; NI MHÓRDHA, Máire. From Poetry to Palmerstown: Using Wikipedia to Teach Critical Skills and Information Literacy in a First-Year Seminar. **College Teaching**, v. 66, n. 3, p. 140–147, 2018.

MELO, Daniella Alves de. **Práticas informacionais e a construção da competência crítica em Informação**: um estudo na Bamidelê – Organização de Mulheres Negras da Paraíba. 2019. 118 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

MENDOZA, Anna. Preparing Preservice Educators to Teach Critical, Place-Based Literacies. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 61, n. 4, p. 413-420, 2018.

MESQUITA FILHO, Marcos; EUFRÁSIO, Cremilda; BATISTA, Marcos Antônio. Esterótipos de gênero e sexism ambivalente em adolescents masculinos de 12 a 16 anos. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 554-567, 2011.

MOÇAMBA, Jota. Notas estratégicas quanto aos usos políticos do conceito de lugar de fala. **Buala**, 19 jul. 2017. Disponível em: <https://www.buala.org/pt/corpo/notas-estrategicas-quanto-aos-usos-politicos-do-conceito-de-lugar-de-fala> Acesso em: nov. 2019.

MONTANA, Mônica. Da invisibilidade da violência ao feminicídio: por que roraima é o estado brasileiro mais perigoso para ser mulher?. **REPATS**, Brasília, v. 6, n. 2, p. 91-135, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/REPATS/article/download/11536/pdf>. Acesso em: jan. 2021.

MORA, Gabriela Goulart; SILVA, Natália Oliveira Teles da. As novas gerações e a literacia midiática: possibilidades de educar para a cidadania. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 5, n. 6, p. 7053-7071, jun. 2019.

MORGAN, Brian. Critical perspectives in community-based, adult ESL programs. *In: ANNUAL MEETING OF THE TEACHERS OF ENGLISH TO SPEAKERS OF OTHER LANGUAGES*, 31., 1997, Orlando. **Proceedings** [...]. Orlando: ERIC, 1997.

NASCIMENTO, Andréa Gonçalves do; ALBAGLI, Sarita. Conceitos de ciência aberta no Brasil: uma revisão sistemática de literatura. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (ENANCIB)*, 20., 2019, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: UFSC, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/123239>. Acesso em: jan. 2021.

OBAMA, Michelle. As 10 principais frases de Michelle Obama para as mulheres. **Justiça de Saia**, 20 jan. 2017. Disponível em: <https://www.justicadesaia.com.br/as-10-principais-frases-de-michelle-obama-para-as-mulheres/>. Acesso em: jan. 2021.

OLINTO, Gilda. A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil. **Inclusão Social**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 68-77, jul./dez. 2011. Disponível: <http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/issue/view/18>. Acesso em: jan. 2021.

ONU. **Objetivo de desenvolvimento sustentável 5**. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/5>. Acesso em: fev. 2021.

PADILHA, Paulo Roberto. ABREU, Janaina (org.). **Paulo Freire em tempos de fake news**: artigos e projetos de intervenção produzidos durante o curso da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019. Disponível em: https://www.paulofreire.org/download/eadfreiriana/E-book_Paulo_Freire_tempos_fake_news-2019.pdf. Acesso em: jun. 2019.

PAIVA, Vitor. Paulo Freire é terceiro teórico mais citado em trabalhos acadêmicos no mundo. **Hypeness**, s.l., jun. 2016. Disponível em: <https://www.hypeness.com.br/2016/06/paulo-freire-e-terceiro-teorico-mais-citado-em-trabalhos-academicos-no-mundo/>. Acesso em: out. 2019.

PAREDES, Julieta. Despatriarcalización: una respuesta categórica del feminismo comunitario. **Revista de Estudios Bolivianos**, v. 21, p. 101-115, 2015. Disponível em: <https://bsj.pitt.edu/ojs/index.php/bsj/article/viewFile/144/919>. Acesso em: out. 2020.

PAREDES, Julieta. Hilando fino desde el feminismo comunitario. *In: MIÑOSO, Yuderkys Espinosa (coord.). Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latino-americano*. Buenos Aires: En la Frontera, 2010. p. 117-120.

PARTNERSHIP FOR 21st CENTURY LEARNING. **Framework for 21st century learning**. S.l.: Battelle for kids, 2019. Disponível em: http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf. Acesso em: Abr. 2020.

PAUL, Dierdre Glenn. Rap and orality: critical media literacy, pedagogy, and cultural synchronization. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 44, n. 3, p. 246-252, nov. 2000.

PEREIRA, Cristina Kerr de Barros. **O impacto do viés inconsciente na carreira das mulheres: caso de ensino “Construtora Meirelles & Silva”**. 96 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão para a Competitividade) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2020.

PEREIRA, Sara; FILLOL, Joana; MOURA, Pedro. **Agenda de atividades de transliteracia**. Minho: Universidade do Minho; Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, 2018.

PEREIRA, Sara; PINTO, Manuel; PEREIRA, Luís. Recursos para la alfabetización mediática: mediando la investigación sobre niños y medios de comunicación. **Revista Comunicar**, Huelva, p. 1-9, 2011.

PETERSEN, Kai; FELDT, Robert; MUJTABA, Shahid; MATTSSON, Michael. Systematic mapping studies in software engineering. In: **Proceedings of the 12th international conference on Evaluation and Assessment in Software Engineering (EASE'08)**. BCS Learning & Development Ltd., Swindon, UK, 68-77, 2008.

PETTICREW, Mark; ROBERTS, Helen. **Systematic reviews in the social sciences: a practical guide**. Estados Unidos: Blackwell Publishing, 2006.

PIMENTEL, Silvia. **Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher**. Brasília: CEDAW; ONU Mulheres, 1979.

POOL, Carolyn R. A new digital literacy: a conversation with Paul Gilster. **Integrating Technology into Teaching**, v. 55, n. 3, nov. 1997.

POR AMOR. Canção #ELENÃO (Bella Ciao). **Youtube Por Amor**, 2019. (2min. 02 seg.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uFT6-OsrdXE> Acesso em: 19 ago. 2020.

POSSA, André; ACHUTTI, Camila; FERNANDEZ, Cassia; CALIXTO, Douglas; SCHADT, Felipe; ALBINO, Jacqueline Meneguel; TEIXEIRA, Marcelo Victor; ANTUNES, Michele Cristina Fonseca; SAITO, Ricardo Toshihito; COSTA, Suéller. **Transliteracia na palma da mão: o smartphone na educação do século XXI**. Texto (Relatório) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/14086124-Transliteracia-na-palma-da-mao-o-smartphone-na-educacao-do-seculo-xxi.html>. Acesso em: abr. 2020.

POULUS, David; EXLEY, Beryl. Critical literacy for culturally diverse teenagers: “i’ve learned something that is actually useful”. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 62, n. 3, nov./dec. 2018.

RANGANATHAN, Shiyali Ramamrita. **Five laws of library science**. Madras/London: Edward Goldston, 1931.

REDMOND, Theresa. The pedagogy of critical enjoyment: teaching and reaching the hearts and minds of adolescent learners through media literacy education. **Journal of Media Literacy Education**, v. 4, n. 2, p. 106-120, 2012.

REY, Juan; HERNÁNDEZ-SANTAOLALLA, Victor; SILVA-VERA, Francisco. Media literacy and advertising discourse in three schools in Guayaquil. **Convergencia Revista de Ciencias Sociales**, v. 24, n. 74, may./ago. 2017.

REZENDE, Mariana Vidotti de. O conceito de Letramento digital e suas implicações pedagógicas. **Texto Online**, v. 9, n. 1, p. 94-107, 2016.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

ROMEIRO, Nathália; DOYLE, Andréa; BRISOLA, Anna C. Por uma representatividade feminina nas bibliografias: um ensaio teórico-militante. In: SILVA, Franciéle Carneiro Garcês da.; ROMEIRO, Nathália Lima. (Org.). **O protagonismo da mulher na Biblioteconomia e na Ciência da Informação**. Florianópolis: Associação Catarinense de Bibliotecários, 2018. p. 185-213. Disponível em: https://www.acbsc.org.br/wp-content/uploads/2018/08/LIVRO-COMPLETO_16.10.2018-1.pdf. Acesso em: mar. 2019.

ROMERO, Rafael. O que significa cada letra da sigla LGBTQIA+. **Blog Social1**. Recife, 30 jun. 2020. Disponível em: <https://blogs.ne10.uol.com.br/social1/2020/06/30/o-que-significa-cada-letra-da-sigla-lgbtqia/>. Acesso: ago. 2020.

ROSA, Beatrice Bonami. **A transdisciplinariedade das literacias emergentes no contemporâneo conectado**: um mapeamento do universo documental das literacias de mídia e informação (MIL). 183 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-09032017-143021/publico/BEATRICEBONAMIROSA.pdf>. Acesso em: set. 2020.

ROTHERHAM, Andrew; WILLINGHAM, Daniel. 21st Century: skills: not new but a worthy challenge. **American Educator**, p. 17-20, spring 2010. Disponível em: <https://dbweb01.aft.org/sites/default/files/periodicals/RotherhamWillingham.pdf>. Acesso em: abr. 2020.

SÁ, Patrícia; PAIXÃO, Fátima. Competências-chave para todos no século XXI: orientações emergentes no contexto europeu. **Interacções**, n. 39, p. 243-254, 2015. Disponível em: https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/4368/1/Compet%c3%aancias_chave_para_todos.pdf. Acesso em: abr. 2020.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2011.

SANTOS, Rita; AZEVEDO, José; PEDRO, Luís. **Literacia(s) digital(ais):** definições, perspectivas e desafios. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2015.

SCAVONE, Lucila. Estudos de gênero: uma sociologia feminista? **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p.173-186, jan.-abr. 2008.

SCHWANDT, Thomas A. Three epistemological stances for qualitative inquiry. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). **The handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2000. p. 189-213.

SCIELO. **Modelo de publicação eletrônica para países em desenvolvimento [online]**. SciELO, 2019. Disponível em: https://wp.scielo.org/wp-content/uploads/Modelo_SciELO.pdf. Acesso em: abr. 2020.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v.20, n.2, p.71-99, jul./dez. 1995.

SHAPIRO, Jeremy J.; HUGHES, Shelley K. Information literacy as a liberal art: enlightenment proposals for a new curriculum. **Educom Review**, v. 31, n. 2, mar./abr. 1996. Disponível em: <https://teaching.uncc.edu/sites/teaching.uncc.edu/files/media/article-books/InformationLiteracy.pdf>. Acesso em: set. 2020.

SILVA, Ana Caroline Oliveira da. A mulher negra e o cinema comercial: uma análise sobre direito, corpo social e estereótipos. **Revista Direito e Sexualidade**, v.1, n. 1, p. 1-12, maio. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revdirsex/article/view/36862/21109>. Acesso em: jan. 2021.

SILVA, Carlos Robson Souza da; TEIXEIRA, Thiciane Mary Carvalho; PINTO, Virginia Bentes. Metodologia da pesquisa em competência em informação: uma revisão sistemática. **RDBCI: Revista Sigital de Biblioteconomia em Ciência da Informação**, Campinas, v. 17, p. 1-18, 2019.

SILVA, Grazielle M.; ROCHA, Tacia. 3xxxholic e a (dis)solução de papéis sócio-históricos de gênero. **Revista de Iniciação científica da Unifamma**, v. 5, p. 1, 2020.

SILVA, Leyde Klebia Rodrigues da. **Feminismo negro e epistemologia social:** trajetórias de vida de pesquisadoras negras em biblioteconomia e ciência da informação. 256 f. 2020. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola da Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Rio de Janeiro, 2020.

SILVEIRA, Graciele Urrutia Dias. O discurso de violência simbólica em interações no Facebook sobre a participação feminina no cenário dos jogos eletrônicos de combate. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 23, n. 2, p. 384-401, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/17363/11226>. Acesso em: jan. 2021.

SIQUEIRA, Alexandra Bujokas de; CARVALHO, Liana Catarina da Silva. Experiências de mídia-educação: estudando a fotografia no ensino médio. **Pro-Posições**, v. 24, n. 3, sep./dec. 2013.

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. Gênero, educação física escolar e pedagogia do esporte: construindo processos educativos empoderadores. In: WENETZ, Ileana; LARA, Larissa Michelle; ATHAYDE, Pedro Fernando Avalone (orgs.). **Gênero e sexualidade no esporte e na educação física**. Natal: EDUFRN, 2020. p. 47-62.

SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TEIXEIRA, Thaís Saboya; MODANEZ, Rayana Saboya; SALES, Ana Paula dos Santos; GOMES, Emerson Ferreira. Ficção científica e super-heroínas: estratégias para debater sobre a mulher na ciência. **Revista do EDICC**, v. 6, p. 442-449, 2020. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/edicc/article/view/6475/7497>. Acesso em: jan. 2021.

TELES, Paulo Cesar da Silva; SOUZA, Karla Isabel de; CONSANI, Marciel A.; VETRITTI, Fabiana Grieco Cabral de Mello. Educação e mídias digitais contemporâneas: tendências on-line, literacias e competências multiplataforma. **Geminis**, São Carlos, UFSCar, v. 8, n. 3, p. 77-97, set./out. 2017. Disponível em: <http://www.revistageminis.ufscar.br/index.php/geminis/article/download/336/pdf>. Acesso em: mar. 2020.

TEWELL, Eamon. A decade of critical information literacy. **Communications in Information Literacy**, v. 9, n. 1, p. 24-43, 2015. Disponível em: <http://www.comminfolit.org/index.php?journal=cil&page=article&op=view&path%5B%5D=v9i1p24>. Acesso em: ago. 2016.

TIBURI, Márcia. **Feminismo em comum**: para todas, todes e todos. 12a. edição. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

UAMUSSE, Amália Alexandre; COSSA, Eugenia Flora Rosa; KOULECHOVA, Tatiana. A mulher em cursos de ciências, tecnologia, engenharia e matemática no ensino superior moçambicano. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 1, p. 1-9, jun. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v28n1/1806-9584-ref-28-01-e68325.pdf>. Acesso em: jan. 2021.

UNESCO. **5 leis da AML**. S.l., 12 fev. 2016. Disponível em: <http://caxibiblioteca.blogspot.com/2019/02/as-5-leis-da-literacia-dos-media-e-da.html>. Acesso em: mar. 2020.

UNESCO. **Declaração de Grünwald**: sobre educação para os media. Grünwald (Alemanha): UNESCO, 1982. Disponível em: <http://milobs.pt/wp-content/uploads/2018/06/Declaracao-de-Grunwald.pdf>. Acesso em: mar. 2020.

UNESCO. **Media and information literacy (MIL)**. Paris: UNESCO, 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225606>. Acesso em: mar. 2020.

UNESCO. Media and Information Literacy. **Unesco**, S.I., [2020]. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-as-composite-concept/>. Acesso em: mar. 2020.

VEIGA, Miriã Sanatana; PIMENTA, Jussara Santos; SILVA, Luciana Semeão da. O desafio educacional do bibliotecários nas bibliotecas multiníveis da rede federal de educação profissional, científica e tecnologica. **Biblionline**, v. 14, n. 4, p. 49-64, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/biblio/article/view/42957/21977>. Acesso em: out. 2020.

VIEIRA, Pâmela Rocha; GARCIA, Leila Posenato; MACIEL, Ethel Leonor Noia. Isolamento social e o aumento da violência doméstica: o que isso nos revela? **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 23, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbepid/v23/1980-5497-rbepid-23-e200033.pdf>. Acesso em: out. 2020.

VITORINO, Elizete Vieira; PIANTOLA, Daniela. Competência informacional – bases históricas e conceituais: construindo significados. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 38, n.3, p.130-141, set./dez., 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v38n3/v38n3a09.pdf>. Acesso em: set. 2015.

VOICES OF A PEOPLE'S HISTORY OF THE UNITED STATES. Ain't I a woman? - lido por Kerry Washington com legendas em português (BR). Tradução: Juliane Bianchi Leão. **Youtube**, October 5, 2005. (3 min 09 seg.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QM7DNHjQKnQ> Acesso em: Ago. 2020.

VOIROL, Olivier. O posítico e o político: Iris M. Young e o projeto da teoria crítica. **Dissonância: Teoria Crítica e Feminismo**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 14-48, dez. 2017.

VOSS, Julia. Who Learns from Collaborative Digital Projects? Cultivating Critical Consciousness and Metacognition to Democratize Digital Literacy Learning. **Composition Studies**, v. 46, n. 1, p. 57-80, 2018.

WATT, Diane. Video Production in Elementary Teacher Education as a Critical **Digital Literacy Practice**, v. 7, n. 2, p. 82-99, 2019.

WIKIPÉDIA. **Construtivismo**. S.L., 2020c. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Construtivismo>. Acesso em: jul. 2020.

WIKIPÉDIA. **Estereótipo**. S.I., 2020b. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Estere%C3%B3tipo>. Acesso em: jul. 2020.

WIKIPÉDIA. **Patriarcado**. S.I., 2020a. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Patriarcado>. Acesso em: ago. 2020.

WILSON, Carolyn; GRIZZLE, Alton; TUAZON, Ramon; AKYEMPONG, Kwame; CHEUNG, Chi-Kim. **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para

formação de professores. Brasília: UNESCO; UFTM, 2013.

YOUSAFZAI, Malala. **Quando o mundo inteiro está em silêncio, até mesmo uma só voz se torna poderosa**. Brasília, 2 mar. 2017. Twitter: @UNESCOBrasil. Disponível em: <https://twitter.com/unescobrasil/status/837324217716785153>. Acesso em: fev. 2021.

ZANKOVA, A. Development of critical thinking and media literacy of adult learners in the Russian as a foreign language classroom. **Media Education**, n. 1, v. 56, p. 117-123, 2018.

ZATTAR, Mariana. Competência em informação e desinformação: critérios de avaliação do conteúdo das fontes de informação. **Liinc em Revista**, v. 13, n. 2 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/4075/3385>. Acesso em: ago. 2019.

ZURKOWSKI, Paul. **The information service environment relationships and priorities**. Whashington: NCLIS-NPLIS-5, 1974. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf>. Acesso em: jun. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A – DETALHAMENTO DO MSL

O processo de planejamento do Mapeamento Sistemático de Literatura (MSL) inclui uma sequência de etapas responde ao encadeamento lógico: conceitos → termos → expressão de busca.

Os eixos conceituais derivam de uma questão norteadora que, aqui, pode-se considerar: “Que métodos de ensino de AMI, que podem ser considerados críticos, já foram desenvolvidos e testados?”. O público-alvo, o tipo de intervenção ou observação que se quer recuperar e os resultados obtidos pelos estudos que irão compor a revisão costumam ser os três eixos principais, o mínimo necessário para uma pesquisa baseada neste método.

No quadro abaixo pode-se notar que os 3 eixos conceituais básicos estão presentes e acrescidos do eixo que se chamou de ‘fio condutor’. A questão da crítica é essencial para a pesquisa em curso, ou seja, trata-se do primeiro critério de inclusão/exclusão. O que se quer dizer com isso é que a presente pesquisa só se interessa por estudos que tenham a preocupação de propor um ensino crítico no sentido de desenvolver competências (em informação, em mídia, em equipamentos digitais ou qualquer outra ligada às TIC) com seu público-alvo.

Quadro 1: Eixos conceituais, conceitos e definições

EIXOS CONCEITUAIS	Conceitos	Definição
Fio Condutor	Crítica	Construída a partir das teorias e pedagogias críticas feministas, o conceito inclui 3 dimensões. Trata-se de qualquer prática de ensino que a) faça uma autocrítica ou desenvolva a metacognição; b) use métodos de ensino que favoreçam a horizontalidade a construção coletiva e o respeito aos sujeitos e; e c) que tenha por objetivo a plenitude e a equidade entre pessoas diversas.
Público-alvo	Aprendiz, estudante, usuário	A pessoa que está aprendendo, seja ela estudante de ciclo básico de universidade, professores, profissionais da informação ou qualquer outro tipo de profissional ou usuário dos sistemas de informação
Intervenção	Métodos, modelos, técnicas, etc.	Experiências de intervenção educacional em que há um professor/facilitador que desenvolve ou aplica um conjunto de métodos de trabalho com seus aprendizes para atingir o objetivo educacional. No caso desta pesquisa é o desenvolvimento da competência crítica em informação
	Ensino, Educação, aprendizagem	
Resultado	Competências	Inteligência ou conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes para lidar com a informação, a comunicação e as tecnologias da informação e da comunicação (TIC)
	TIC	Tecnologias da informação e da comunicação. Inclui estruturas físicas, equipamentos e processos que permitem a troca de informação entre pessoas e pessoas e máquinas em prol da comunicação.
	Século XXI, trans	Competências transversais a diversas áreas que incluem as TIC.

Fonte: Elaborado pela autora, 2019

A partir da constatação e da perspectiva ampla e atualizada que Araújo (2018) tem da Ciência da Informação, propõe-se que a ideia de competência crítica em informação engloba um relacionamento crítico com a informação nas suas mais variadas aplicações. O ensino crítico, sendo o fio condutor deste estudo, pode ser encontrado em diversos campos. Assim, para além dos estudos norte-americanos sobre '*critical information literacy*', compreende-se que há necessidade de se pesquisar por iniciativas críticas também em outras áreas do conhecimento.

Em uma busca pelo termo *literacy* nas principais bases de dados mundiais (Web of Science, Scopus, SciELO e ERIC⁷³) diversos termos foram encontrados. Considerou-se que o recorte mais apropriado para uma primeira tentativa de exploração de convergências seriam as áreas correspondentes ao termo TIC: tecnologia, informação e comunicação. Desta forma, foram selecionados, como termos conexos para fazer parte da pesquisa junto com *information literacy* e *library literacy/skills*, aqueles correspondentes à área da Comunicação (*media literacy* e *news literacy*) e à da Tecnologia (*digital literacy*, *computer literacy* e *ICT literacy*). Outros termos como *science literacy* e *technology literacy* foram descartados por serem abrangentes demais e retornarem trabalhos muito distantes do objetivo central desta pesquisa.

Adicionalmente, por ser considerado que esta iniciativa é transdisciplinar, ou seja, que atravessa diversas disciplinas, os trabalhos identificados pelos termos *transliteracy/ies* foram incluídos. O termo *multiliteracies* também apareceu nas buscas iniciais, mas como ele é usado especificamente nos estudos de línguas, que sai do escopo dessa pesquisa, foi desconsiderado. Por fim, incluiu-se igualmente o termo *21st century literacy/skills* que define exatamente o ponto de vista deste trabalho sobre a competência em informação: uma habilidade fundamental para a pessoa do século XXI.

Para definir o público-alvo, optou-se pelos termos mais amplos encontrados. Qualquer pessoa, de qualquer idade, em qualquer contexto educacional que tenha participado de uma formação crítica de competência em informação/mídia/TIC está incluída neste estudo. Assim, os termos estudante, aprendente e usuário (muito usado em bibliotecas e nas áreas da computação), *student*, *learner*, *user* foram selecionados.

Já para os termos referentes à educação e ao desenvolvimento de modelos educacionais, consultou-se o tesouro da base especializada em educação ERIC (*Education Ressources Information Center*). Depois de diversos testes terminológicos, escolheu-se a totalidade de termos que dizem respeito aos modos de ensino/aprendizagem. Os 16 termos selecionados para o eixo 'modelo educativo' foram: *classroom techniques*; *educational experience*; *educational methods*; *educational practices*; *educational strategies*; *instructional design*;

⁷³ Busca feita no dia 24/06/2019.

instructional methods; instructional strategies; learning experience; learning processes; learning strategies; teaching experience; teaching methods; teaching models; teaching techniques; training methods.

Entendeu-se que esses termos são usados pela base especializada e que nas bases gerais poderia haver outros termos, não tão específicos, para designar as mesmas coisas. Uma vez que essas bases não possuem tesouros para indicar seus vocabulários controlados, ampliou-se as possibilidades terminológicas incluindo qualquer combinação entre todos os termos de ensino e de modelo, conforme o quadro abaixo.

Quadro 2: Termos da busca

EIXOS CONCEITUAIS	Conceitos	Termos
Fio Condutor	Crítica	Critical; critically; reflexive
Público-alvo	Aprendiz, estudante, usuário	Learner; student; user
Intervenção	Métodos, modelos, técnicas, etc.	design; experience; method; model; practice; process; strategies; technique
	Ensino, Educação, aprendizagem	classroom; educational; instructional; learning; teaching; training
Resultado	Competências	Literacy; literacies; skill; skills
	TIC (tecnologia da informação e comunicação)	Information; library; media; news; digital; computer; ICT;
	Século XXI, trans	Twenty-first century; 21st century; transliteracy; transliteracies;

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A base ERIC foi selecionada por ser a principal base que congrega trabalhos no campo da educação, com mais de 1.5 milhões de registros bibliográficos tendo centenas de novos componentes integrados a cada semana⁷⁴. A Scopus é definida por sua editora como “o maior banco de dados de resumos e citações da literatura com revisão por pares: revistas científicas, livros, processos de congressos e

⁷⁴ Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Education_Resources_Information_Center Acesso em: Jun. 2019

publicações do setor” (Elsevier, online75). A Web of Science é uma imensa base multidisciplinar generalista, que se define assim: “oferece acesso às pesquisas mais confiáveis, integradas e multidisciplinares, ligadas por métricas de citação de múltiplas fontes em uma única interface” (Web Of Science, online76).

Juntas, Scopus e Web Of Science têm amplitude suficiente para um panorama da literatura científica internacional. As plataformas Web of Science e Scopus são bases de dados de artigos científicos, multidisciplinares que reúnem um vasto conjunto de revistas de diferentes editores e facilitam um ponto de acesso global a grande parte da literatura científica publicada internacionalmente. Constituem-se como ferramentas adequadas para a realização de uma revisão bibliográfica num determinado assunto, porque são abrangentes e incluem contagem de citações por artigo e outros dados adicionais.

A SciELO, Scientific Electronic Library Online, é um modelo cooperativo.

Especialmente desenvolvido para responder às necessidades da comunicação científica nos países em desenvolvimento e particularmente na América Latina e Caribe, o modelo proporciona uma solução eficiente para assegurar a visibilidade e o acesso universal a sua literatura científica [...] (SCIELO, 2019, online).

A base conta hoje com periódicos de 16 países latinos e do sul global (África do Sul) oferecendo acesso a quase 400 mil documentos⁷⁷.

Após alguns testes nas bases, a expressão geral de busca ficou:

(Critical* OR Reflexive) AND (learner OR student OR user) AND ("information literac*" OR "library literac*" OR "library skill*" OR "media literac*" OR "news literac*" OR "digital literac*" OR "computer literac*" OR "ICT literac*" OR "century literac*" OR "century skill*" OR transliterac*) AND (classroom OR educational OR instructional OR learning OR teaching OR training) AND (design OR experience OR method OR model OR practice OR process OR strategies OR technique).

75 Disponível em: <https://www.elsevier.com/pt-br/solutions/scopus> Acesso em: Jun. 2019

76 Citação original: *provides you access to the most reliable, integrated, multidisciplinary research connected through linked content citation metrics from multiple sources within a single interface.* Disponível em: <https://login.webofknowledge.com/error/Error?Error=IPError&PathInfo=%2F&RouterURL=https%3A%2F%2Fwww.webofknowledge.com%2F&Domain=.webofknowledge.com&Src=IP&Alias=WOK5> Acesso em: Jun. 2019

⁷⁷ Fonte: <https://analytics.scielo.org/> Acesso em: Set. 2019.

O termo crítico ou reflexivo aparece na maior parte das justificativas ou consequências do ensino de competência em informação, no sentido de formar cidadãos mais críticos, mas sem que isso signifique necessariamente um processo crítico de ensino, foco deste trabalho. Para sanar esse problema dos falsos positivos, notou-se, e os testes nas bases confirmaram, que quando o processo educativo é informado por teorias críticas, os autores costumam valorizar isso a ponto dessa informação constar no título do trabalho. Assim, o primeiro termo foi alocado ao campo título e os demais aos campos Título, Resumo e Palavras-Chave.

Já na base SciELO, mais voltada para produções latino-americanas, o retorno da expressão geral foi ínfimo. Na tentativa de abarcar mais estudos desta base, a expressão geral foi ampliada ao máximo. Após múltiplos testes, detectou-se que a busca funciona melhor com pouca informação, tanto em termos de eixos quanto de termos. Notou-se também que o recurso * para truncamento nem sempre funciona. Assim, manteve-se na expressão apenas os eixos e os termos mais essenciais.

Quadro 3: Sintaxes de busca

Base de dados	Sintaxe Informação
GERAL	TITLE: (critical* OR reflexive) AND TOPIC: (learner OR student OR user) AND ("information literac*" OR "library literac*" OR "library skill*" OR "media literac*" OR "news literac*" OR "digital literac*" OR "computer literac*" OR "ICT literac*" OR "century literac*" OR "century skill*" OR transliterac*) AND (classroom OR educational OR instructional OR learning OR teaching OR training) AND (design OR experience OR method OR model OR practice OR process OR strategies OR technique).
ERIC	ti(critical* OR reflexive) AND (learner OR student OR user) AND ("information literac*" OR "library literac*" OR "library skill*" OR "media literac*" OR "news literac*" OR "digital literac*" OR "computer literac*" OR "ICT literac*" OR "century literac*" OR "century skill*" OR transliterac*) AND (classroom techniques OR educational experience OR educational methods OR educational practices OR educational strategies OR instructional design OR instructional methods OR instructional strategies OR learning experience OR learning processes OR learning strategies OR teaching experience OR teaching methods OR teaching models OR teaching techniques OR training methods)
Web of Science	TITLE: (critical* OR reflexive) AND TOPIC: (learner OR student OR user) AND TOPIC: ("information literac*" OR "library literac*" OR "library skill*" OR "media literac*" OR "news literac*" OR "digital literac*" OR "computer literac*" OR "ICT literac*" OR "century literac*" OR "century skill*" OR transliterac*) AND TOPIC: (classroom OR educational OR instructional OR learning OR teaching OR training) AND TOPIC: (design OR experience OR method OR model OR practice OR process OR strategies OR technique)

Scopus	(TITLE (critical* OR reflexive) AND TITLE-ABS-KEY (learner OR student OR user) AND TITLE-ABS-KEY ("information literac*" OR "library literac*" OR "library skill*" OR "media literac*" OR "news literac*" OR "digital literac*" OR "computer literac*" OR "ICT literac*" OR "century literac*" OR "century skill*" OR transliterac*) AND TITLE-ABS-KEY (classroom OR educational OR instructional OR learning OR teaching OR training) AND TITLE-ABS-KEY (design OR experience OR method OR model OR practice OR process OR strategies OR technique))
Scielo	(critical OR reflexive) AND ("information literacy" OR "media literacy" OR "digital literacy") AND (classroom OR educational OR instructional OR learning OR teaching OR training)

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A recuperação e seleção dos documentos

O quantitativo de documentos recuperado em cada base consultada está discriminado na tabela 1, abaixo.

Tabela 1: Recuperação inicial

Base de dados	Resultados
Web of Science	113
Scopus	162
Scielo	31
ERIC	152
	458

Fonte: Elaborada pela autora, 2019

As referências foram importadas no aplicativo Zotero, que exporta um arquivo de planilha sem as duplicatas, contendo 353 estudos cujo resumo seria lido. Para avaliar a pertinência ou não de cada estudo para o mapeamento, dois grupos de critérios de exclusão foram desenvolvidos: um mais técnico, um mais conceitual. Dos tipos técnicos estão:

- a) Repetidos: artigos presentes em duas ou mais bases. O gerenciador de referências usado, o Zotero, exclui a maior parte das duplicatas

automaticamente (105 documentos), mas ainda sobram alguns (que não têm exatamente o mesmo título ou no caso de um capítulo de livro e um artigo sobre a mesma pesquisa, por exemplo;

- b) Grandes formatos: os tipos de comunicação científica de grande formato, como teses, dissertações e livros completos foram excluídos. Trata-se de uma incompatibilidade de comparação entre formatos menores/mais pontuais e maiores/mais complexos; por outro lado, considerou-se que, em especial no campo da educação, artigos de periódicos, capítulos de livros, relatórios e artigos apresentados em conferências, poderiam, se atendessem aos demais critérios, ser avaliados conjuntamente.
- c) Não acessíveis: o último critério técnico foi a disponibilidade de acesso ao documento. Foram incluídos os documentos que possuem texto integral disponível online sem custos. Isso significa que eles ou são de acesso aberto ou fazem parte do catálogo de assinaturas do Portal dos Periódicos da Capes para a UFRJ.

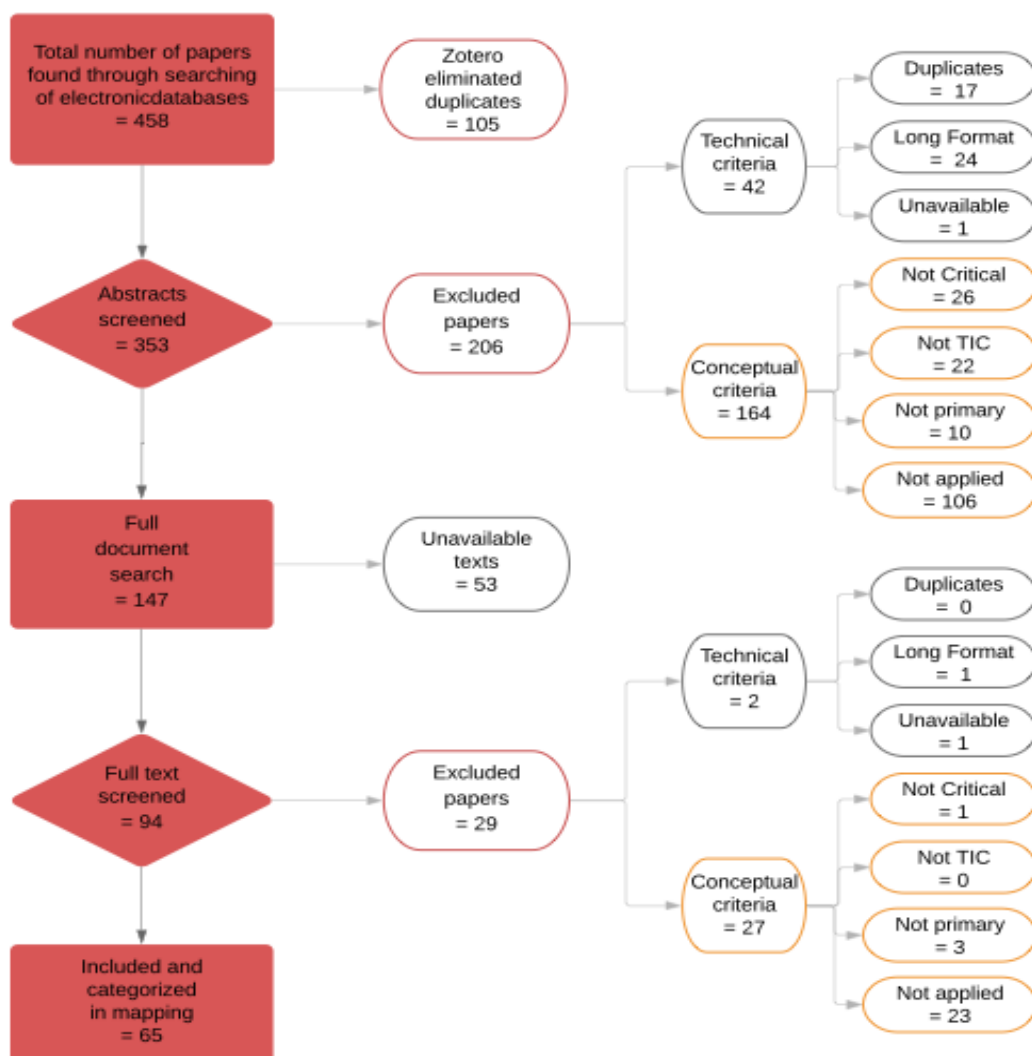
Já no segundo grupo de critérios, os conceituais, considerarmos que o objetivo desta revisão de literatura é encontrar os métodos para o ensino crítico de competências relacionadas às TIC, os critérios de exclusão aplicados à literatura recuperada foram:

- a) Não crítico: se o método de ensino não for crítico no sentido reflexivo ou emancipador, ou seja, se o termo crítico tiver sido usado no sentido de importante ou urgente (pontos críticos de ensino); ou no sentido retórico (para formar cidadãos críticos, por exemplo, que aparece em muitas definições de diversas literacies), sem que isso signifique um direcionamento que apareça no método de ensino ou no conteúdo ensinado;
- b) Não TIC: se não for aplicado às TIC, ou seja, o que não diz respeito ao ensino de competências informacionais, midiáticas ou tecnológicas aplicadas à informação e à comunicação. Embora muito ricos, ou estudos que envolvem o ensino de línguas, linguística e alfabetização inicial não entram no escopo desta pesquisa por dizerem respeito a competências mais fundamentais, enquanto que para o uso das TIC

são necessárias, ao nosso ver, competências desenvolvidas a partir dessas mais básicas;

- c) Não primário: se o trabalho não for primário, como o caso de revisões de literatura ou avaliações de métodos, também não se adequam.
- d) Não aplicado: por fim, se o trabalho não tiver, como questão/objetivo principal a aplicação prática de métodos, estratégias de ensino ou modelos educativos para o desenvolvimento da competência crítica em informação, mídia ou tecnologia digital, como por exemplo estudos teóricos ou que apresentam apenas recomendações ou críticas sem soluções também foram descartados;

Figura 1: Etapas de inclusão e exclusão de estudos



Fonte: Elaborada pela autora (2019). Adaptado de Gough, Kiwan, Sutcliffe, Simpson e Houghton (2003).

Como demonstrado na figura acima, após todas as etapas de triagem e seleção, 65 estudos foram incluídos neste Mapeamento Sistemático de Literatura (MSL). Todos esses estudos mostram atividades pedagógicas feitas para ensinar elementos de competência crítica em informação, mídia e tecnologias digitais.

Por outro lado, esse denominador comum, ser uma prática crítica de AMI, é talvez o único elemento compartilhado por essas experiências. Suas abordagens, metodologias e ferramentas, seus contextos, objetivos, produtos e resultados são os mais diversos. Os resultados do MSL estão apresentados no capítulo 5.

APÊNDICE B – PLANILHA DE TRABALHO DO MSL

N	Participants	Educational Level	Length	Region	Field	MIL Field	Theories/Concepts/Authors	Methods	Objectives	Products	Results	Specific Interest	Critical Dimension
001	8 black high school girls, 1 teacher	critical media literacy collective, Beyond Your Perception (BYP)	two-hours sessions, twice a week, for 14 weeks (one semester long)	Athens, USA	Language/writing	Critical Media Literacy	Media Literacy (read media) + Critical Media Literacy (read media) + Media literacy for power relations and social norms) + Black feminism (books)	Sociocultural examination of stereotypes foundations; media analysis; counter narratives production	To use critical media literacy as a pedagogical practice to challenge dominant traditions within English language arts instruction	Personal Counter-narratives	Curricula is not neutral and teaching is political. The importance of mirrors and windows that reflect diversity is for diverse people to self-recognize in it. Giving voice to students not only help them write but we honor and value their identities.	Stereotype (S), Gender Method (M) (G), GS (Gender) (R), (R), Place (R),	Origin (O)
002	Up to 56 students (nine teams of 5), 1 mediator;	IT students orientation course	3-hours sessions per week; year-long course.	Zagreb, Croatia	Information Technology/Information Literacy	Information Literacy	World Economic Forum (WEF) 21st century skills. Standards for the 21st century learner; Partnership for 21st Century Learning (P21) initiatives; Exercise based on Grassian website;	ERP, Evocation (E), Realization of meaning (R) and Reflection (R); Group-Based/Open-Ended Problem Solving; Flipped Classroom learning method; CRAPP methodology of information evaluation;	Learn about information literacy/fake news; work in teams to solve problems; narrow a theme down to a project; develop 21st century skills	A presentation and a written seminar.	The course was successful to develop generic skills and competences, i.e. 21st century skills. They empower students to become valuable contributors of modern society.	M	
003	10 dietetics interns, 2 librarians	University / Undergraduate	One shot; two-hour-long	Townsend, USA	Nutrition	Critical information literacy	Critical Information Literacy (Eimberg/ACRL Framework); Problem-based / active learning; Collaborative approach for authentic learning	Scientific Enquiry (research problem; database search & evaluation; synthesis); Scientific Communication	(1) Recognize the importance of evaluating information; (2) identify appropriate interdisciplinary approaches to develop appropriate search strategies (4) Synthesize information about a topic from multiple sources and articulate it to peers.	Conference poster	Students produced a search to answer a question; practiced critical evaluation of information; thought about authority and bias; synthesized their findings; practiced creativity and visual communication capability.	M	
004	3 preservice teachers, 1 instructor	Undergraduate / pre-service teachers	?	Ohio, USA	Teacher Education / Literature	Media Literacy	Critical Literacy; Lived texts sets;	(1) students selected a topic that might often be neglected or avoided in schools within a social justice framework; (2) they create a linked set of at least 10 texts (print or nonprint); (3) they critique their critical decisions through a critical lens	To reflect on one's privileges/limitations and on whose voices are heard/silenced in selected literature; to offer preservice teachers self-selected reading choices from print/nonprint; to create a critical lens at curricular decision through a critical lens	Three commented linked text sets about: Black Lives Matter movement, rape culture, and ending the stigma behind mental health issues. A critical paper on issues about choices.	Teachers confronted the implicit biases that they carry, a deeper awareness emerged of their curricular decisions based on these biases. Moreover, they noticed the danger of the single story being used. Finally, the creation of their linked text sets provided passion and feelings of empowerment	G, R, S, J, A	OMG
005	176 students, 2 librarians (2 semester long + 4 courses)	Undergraduate	Semester-long / 7-8 weeks course	Utah, USA	Information Orientation	Critical Information Literacy	Critical Information Literacy (Eimberg/Jewell/ACRL Framework); Visual Literacy; Socially Responsible Literacy (Selvester and Summes); Critical Pedagogy (Freire, hooks)	Action research; Information Literacy / visual literacy instruction. Scientific inquiry method	To help students learn information literacy and visual literacy; to engage in a socially relevant discussion; to help them communicate their findings.	Signature assignment: a 5-10 minute PPT presentation which combines 1 website, 2 scholarly articles and 1 book to answer research question.	Students scored in average 65 in Pretest and 92 in Post-test; presentations, most can find credible sources using appropriate search tools. Comments suggest is that the students are learning information literacy skills from classes that use a socially responsible pedagogical approach. They considered knowledge in a cohesive presentation and used it to engage to the class. One negative feedback is relevant.	PR, S, J,	OMG
007	2 students; 2 teachers	Undergraduate writing class	Semester long (15-16 weeks)	Michigan + Wisconsin, USA	English / Technical Writing & Digital Rhetorics	Critical Digital Literacy	Feminist surveillance as care pedagogy; Critical Digital Literacies of health and wearables; Care as praxis;	readings and assignments on internet safety and digital health safety; Analysis; Critique & Respond method.	Encourage the acquisition of critical digital literacies; Discuss the body as entity; produce writing material that respond to privacy/safety issues.	Final project: test a wearable; analyze its documentation and collaborate with (i.e. Women's Center/Health Center) to create a user guide including groups perception after course.	Once they understand their own affective relationship with technologies as embodied data-texts, then surveillance becomes a digital literacy they can engage with critically. This work requires applying a critical cultural approach to how such data implicates particular bodies and their cultural histories. Wearables are, then, the site for feminist action.	G, R, PR	OMG
008	12 male + 8 female students, 1 teacher	mainstream government secondary school in a low socioeconomic area	7 classes	Brisbane, Australia	English Communication a class	Media Literacy	Critical literacy; functional language (Halliday & Mathiesen);	Deep language analysis; content analysis; discourse analysis.	Critically read the news; to empower students to re-create a more equal version of reality	Students used their critical literacy skills to analyze the news and identify the bias that they had chosen and rewriting the persuasive elements of the text to create a more socially just representation of groups and events.	These activities provided students with a platform on which to contest their own and others' power. Students assessed their own and others' language and grammatical choices construct reality and social identity. Critically examining the news report has brought my class together can "give rise to a critical citizen, who will be able to construct a reflexive viewpoint about questions related to injustice and inequality".	G, R, PR, S, J	OMG
009	7 students, 3 teachers, 2 researchers	Government (public) secondary school in a middle class neighborhood; 14-year-olds	6 one hour lessons (sessions)	Singapore	English program	Media Literacy	Media studies and film analysis; multimodal literacy; systemic functional theory.	Multimodal approach to teach the critical viewing of films. Developed a set of vocabulary and critical questions to describe multimodal texts. Collaborative work.	A struggling class was identified. The teachers wanted to help their students move beyond a superficial understanding of multimodal texts to a critical and informed interpretation supported by textual evidence.	A digital storyboard made in groups.	Students response in the posttest was richer and more extensive. Some students were able to construct their own arguments of how arguments were constructed to persuade the viewer to the point of view in the film clip and some could show a more nuanced appreciation of the ideas and layers of meanings in the film clip.	M	

N	Participants	Educational Level	Length	Region	Field	MIL Field	Theories/Concepts/Authors	Methods	Objectives	Products	Results	Specific Interest	Critical Dimension
010	452 students from 22 separate classes; 7 different teachers	Undergraduate First year Critical Skills course	Semester long	Maynooth, Ireland	Interdisciplinary seminar: information literacy, communication skills, analytical thinking, and key research and reading skills such as analyzing peer-reviewed journal articles.	Information Literacy	Information literacy basics: ACRL Framework; Pedagogical value of Wikipedia.	A dedicated workshop session in a computer lab for each class provided an opportunity for students to receive help from the instructor. Class discussion on systemic bias – both gendered and cultural bias;	By editing Wikipedia students would (1) find, summarize, and reference academic sources for a popular audience; (2) gain a critical understanding of Wikipedia; (3) reflect on how editing Wikipedia builds knowledge practices and reinforces knowledge dispositions from the Framework.	10 small Wikipedia edits per student; a post-semester learning journal each student was required to submit	The 452 students contributed a total of 27 600 edits totalling 205,000 words spread over 2,400 articles. In the journals they expressed a sense of achievement at engaging with the world by the assignment; students increasingly grasped the Framework concepts of "Authority Is Constructed and Contextual" and "Information Creation as a Process". To work, assignments need to be modest in size and highly structured. Concludes Wikipedia is a powerful teaching instrument.	G. D.	OMG
012	7 students, 2 teachers	Elementary School, Third grade.	Year long 80-90 minute sessions, 3 times a week.	Charleston, USA	Reading, language	Digital Literacy	Book club and theories of reader response; Critical literacy;	Critical Book Clubs are based on 4 phases: Development, Practice, Independence, Refinement, all comprising reading, discussion and digital tools support	(1) create authentic literacy experiences that supported elementary students not only as readers and writers but also as human beings; (2) use literature to engage students in conversations about disabilities, difference, and stereotypes; (3) provide interactive, hands-on experiences for students to apply new understandings; and (4) encourage students to take social action in their communities.	Digital products: graphic organizers, character maps, textual evidence maps on Google Classroom; KidBlog, "Kindness Club" posters, character text messages, concordance cards, digital book trailers, disability research projects, final multimodal choice projects.	Student-led book clubs can empower readers and writers to critique the world around them and advocate for social change. Although implementing critical book clubs and activities designed to promote social action requires careful planning, explicit teacher support, and continuous monitoring and reflection, we believe that this model offers a unique opportunity to engage students in sustained meaningful and authentic literacy experiences.	SLA	OMG
013	7 students in 2-3 people teams, 1 librarian, 1 chemistry teacher	Upper-level Chemistry students	One-shot (likely)	North Carolina, USA	Chemistry / Library Instruction	Information Literacy	ACRL Framework: Research as Inquiry and Searching as Strategic Exploration.	Beginning-of-class activity: a structured interview asking about previous knowledge, main concepts, doubts, to help structure the workshop + A keyword table to fill.	Improving the quality and effectiveness of the workshop for students and encouraging active collaboration within lab teams.	The interview is a product to help the research process for the lab assignment.	Student-to-student interviews and keyword tables fostered critical thinking, topic engagement, and collaboration.		OM
015	1 teacher, 2 pre-service teachers	University/ Undergraduate	Semester long: 3 two-hour meetings + assignments	New Hampshire, USA	Pedagogy	Critical Digital Literacy	Critical Digital Literacy Framework: "critical-empiratory research paradigm".	Action research / collaborative inquiry group (planning, action, observing/reflecting); critical reflection	To reflect on their own daily technological practices; to test the investigation method to develop CDL.	Tech use journal (Cycle 1); Screen shots after the "Facebookless day" (Cycle 2)	Cycle 1: Looked at their tech use and noticed dependency (social networks) → Self-criticism: Cycle 2: Felt anxious/guilty not to see/answer immediately; friends didn't notice/get angry. Conclusion: need balance between social interaction and privacy; manage time/energy in social networks; although few participants, it worked and can be reproduced.	PH	OM
017	37 students (16 from 1 school, 21 from the other), 2 teachers, 1 researcher	Middle school, elective curriculum	9-week course with daily 55 min classes in the lab	2 middle/upper-class suburban USA cities	Technology	Digital Literacy	This study was informed by the literature addressing adolescents' use of digital media and its potential to inspire complex thinking, and by socio-constructivist theories regarding learning constructivism (Vygotsky); Partnership for 21st Century Skills; Scaffolded instruction.	Class began with a mini-lesson using the Smartboard to explore content, research approaches, preview "new" Web 2.0 tool, or review criteria sheets and rubrics. Students spent the majority of time working individually or in small groups to gather data, problem-solve, or create media, while teachers related answering questions.	How does integrating Web 2.0 technologies in the classroom impact student practices? When students are given content-creation Internet activities, which align with existing curriculum, what practices do they employ? Do students show evidence of complex practices when creating and reflecting on their work?	Teachers constructed a "teaching blog" to support students' off-site work with videos, reminders, links to research, and discussion questions. Students produced text and diagrams, written work like research summaries and scripts, online blogs and wikis, MP3 files of group podcasts, and summative tests.	Results suggest that complex practices emanate from student interaction and practices. Of the 37 students involved in both classes, 34 participated significantly as evidenced by their contributions to blog posts, wiki edits, and podcasts. The remaining three students participated in discussions, written work, posts, artifact creation, audio production, and research, but in comparison to their peers contributed less. The elective course substantiated theoretical perspectives that critical thinking can be taught and Web 2.0 technologies have the potential to facilitate cognition in instructional settings.	E	M
022	pre-service teachers, 1 teacher (150 projects over 6 years)	Undergraduate / pre-service teachers	Semester long	West Coast, USA	English/ Methodology	Media Literacy	21st century literacy; critical literacy (Freire, Giroux); cultural industries (Adorno; Horkheimer); ethnography of communication (Gumperz & Hymes); media and cultural studies in primary and secondary education (Sardar & Van Loon, 2000); digital humanities; microethnography (Barton).	Microethnography of the community; Collaborative instructional design;	To understand the community you teach in; to develop Multimedia Theme-Based Units (i.e. to surround the imposed canon literature with lots of complementary materials) in order to create deeper connections and meanings between teachers and students	Pre-planned lesson unit including a MTBU	Microethnography of community gives context and makes connections with teacher. Unit plans included a variety of media genres and some prompted students to create media like hip-hop songs in a poetry unit, MySpace and Facebook pages for fictional characters in novels and plays, and creating posters and collages. Content analysis of these unit plans are evidence of an emerging critical media literacy among the preservice teachers. A great majority of these preservice teachers learned to talk about critical theories of teaching and learning, about multiliteracies, about educational research, and about state and national standards.	PR	OMG

N	Participants	Educational Level	Length	Region	Field	MIL Field	Theories/Concepts/Authors	Methods	Objectives	Products	Results	Specific Interest	Critical Dimension
024	20 students, teachers and librarians	Undergraduate, First year, "Thought and expression" course block	3 courses that form a 7 credit course block (year long)	Washington, USA	Integrated English composition/ Critical Thinking/ Information Literacy	Information Literacy	Aristotle's rhetorical fallacies; medieval trivium; Critical thinking (AIACT); Wikipedia assignment (Dietering); Applied epistemology; Point of view;	Collaborative research projects;	To develop English communication skills and critical thinking; (1) to encourage quick knowledge acquisition and critical questioning of authority as a general habit; (2) to teach source evaluation skills and connect them through actions and reflection to a personal experience with those skills; (3) to promote source use in their writing and develop critical thinking	(1) a Wikipedia assignment, (2) a point-of-view assignment, and (3) a researched argument essay (a 10-page paper graded both for critical thinking and English)	(1) students became aware in a very real way how knowledge is created, expressed, and edited, and that awareness might enhance their general sophistication in using other information sources, including Wikipedia. (2) The class became highly motivated as they started to see how they could represent a more or less complete range of views and arguments. (3) Students seemed to fill in their knowledge deficits more quickly; they understood the need to engage a range of viewpoints, and they reflected that knowledge and understandings in their writing.		CM
026	Students, librarian	Undergraduate first year	One-shot (60-75min)	New York, USA	Hospitality Management	Critical Information Literacy	Critical thinking (Goad); Active learning; Critical information literacy (Harley); Swenson/Doherty/Ketchner; critical literacy (Freire); Bruce (1987) relational information literacy;	Real-life examples and hands-on assignments; company website analysis (including financial information; annual report); database search for external information on the company.	Make library instruction more meaningful to students	The answer to an open question about the experience.	After students participate in an active-learning approach to research, some students develop a self-awareness that may encourage critical thinking skills. Some students consider, for the first time in their life, how different information sources have a point of view and an agenda, and how these sources need to be questioned and critiqued.	PR	MG
027	140 students, teacher	Undergraduate English composition (two semesters long)	6 sessions of second term (weeks)	Iowa, USA	Agriculture, Engineering, Business and others	Critical Digital Literacy	Qualitative research project (Carpecken and Apple); Critical thinking; adult development; critical computer literacy; Coding/Decoding (Stuart Hall); Pamela Takeyoshi; Patti Lather (1986) the method is the message	This paper is about Orientation and overview; primary record and preliminary reconstructive analysis	To encourage students to become more conscious of their formation by larger cultural forces. To help them think about technology in a critical way.	Technology narrative essay (300-400 words)	The narrative exercise afforded students an opportunity to articulate and position themselves relative to some of society's most influential assumptions about technology, and to look at how these may have affected their lives and experiences with technology. Of the 140 students who completed the technology narrative, 37% could be described as being in the hegemonic position, 11% in the oppositional, and 52% in the negotiated position at this point in the study. Although most of them show a reflective perspective, these students are still very likely to see digital technology as something over which they have no control.	MG	
031	Fifty young adults with moderate to mild intellectual disability	Special needs education from 2 schools: 1 regular high school with special needs program and 1 special needs school	7 sessions (50-60 min)	Valencia, Spain	Special needs education	Information Literacy / Digital Literacy	Media studies on the skills of students with intellectual disability, perceptions and use of internet resources (Caton & Chapman; Chimer, Grmaz-Puerta, & Cardona-Mollo); learning styles of students with intellectual disability (Salomon et al.); institutional programmes to enhance students' evaluation skills (Brante & Stremse; Jeong, Cho, & Hwang; Nordheim, Gundersen, Egehaug, Gundersen, & Flottorp).	These seven modules were organized around three Wh-questions: (a) What is said? (b) Who said it? and (c) Where it is said? The programme used a combination of instructional methods, including elements of direct instruction; group discussions; Wikipedia graphic organizers; modelling and contrasting cases.	To improve the ability of young adults with intellectual disability to evaluate controversial information from the Internet. 1. Hypothesis 1: will select more often trustworthy than untrustworthy web pages. 2. Hypothesis 2: will base their selection of web pages more often on characteristics. 3. Hypothesis 3: will show better memory for source information.	No products. Pretest and post-test evaluations.	Results indicate that immediately after the instruction, participants select more often the most trustworthy web page and they justify their selection to a higher extent on source characteristics, as compared to their performance at the pre-test. This pattern of results remained at a delayed post-test conducted three weeks after the instruction. As such, our study constitutes a unique contribution by demonstrating that the educational program by designed can have a long-term positive impact of literacy skills on students with intellectual disability. The skills they acquired during such instruction could support their decisions and choices in real life.	A	G
032	70-100 introduction class students; 20 students in the capstone course	Undergraduate, 2 courses: 1 first year (PH201: introduction to Public Health); 1 last year (PH 489: Capstone Seminar)	2 sessions per project (1 30-45 min; 1 50-60 min) 2 weeks apart, 2 projects per term for PH201. One extra session per project in 489 for collaborative reflection on roles and work. (2 sessions)	Hawaii, USA	Public Health	Information Literacy	Active learning pedagogy; deliberative democracy pedagogy (consensus model of decision-making); Liberal Education and America's Promise (LEAP) learning objectives;	Team-based, peer group learning and inquiry-model activities.	PH201: 1. Introducing and applying critical thinking skills on public health topics; 2. Practicing research and investigative skills; 3. Identifying and interpreting quality resources in popular and professional literature; 4. Exposing students to current controversies and discussions in the field; 5. Making connections to public health practice. PH489: 1. Reinforcing students' critical thinking skills in public health practice; 2. Applying public health skills and concepts to controversies and discussions; 3. Gaining practice in teamwork, collaborative problem-solving, and policy development; 4. Integrating public health knowledge with practice in policy analysis 5. Gaining experience in professional communications for policy advocacy.	Both PH201 and 489: A final group worksheet documents consensus statement, team member roles, key pieces of evidence with APA citations, and criteria for validity + 15' presentation of findings in class. PH201 topics are about climate change and global health issues + insurance and health policies and PH489 are about Legislative Advocacy in Public Health Practice and Institutional advocacy in public health practice	PH201: students are able to better distinguish between high and low quality evidence, and are better able to recognize when data are needed to support claims. PH 489: They felt that these activities were valuable because they "helped me remember key points about public health," "involved practice of real-world skills," or "involved preparation for public health careers." In the paper there is a complete table containing the results for each objective. It concludes that Deliberative Democracy pedagogy is successfully used at UHM during two critical time points in the undergraduate public health curriculum. Data suggests it is successful in meeting intended learning objectives, including the application of critical thinking skills and promoting the linkage between policy and the concrete public health practice experiences.	E, PR	M

N	Participants	Educational Level	Length	Region	Field	MIL Field	Theories/Concepts/authors	Methods	Objectives	Products	Results	Specific Interest	Critical Dimension
034	37 participants, 12 purposive sampling	Undergraduate / pre-service teachers	3 weeks study within a 14 weeks Genetics course	Indonesia	Biology	Digital Literacy	21st century literacy; Critical thinking; CTS Facine framework;	3 cases posted at the online forum for the future teachers to answer; method for assessing participants CTS was through Facine framework;	To investigate CTS levels in students; to train skills such as communication, critical thinking skills, and problem solving.	Online Forum answers/ interactions	All 5 criteria from Facine framework (interpretation, analysis, evaluation, inference and interpretation) were improved from case 1 to 2 to 3. The central point of critical thinking skills is problem solving and decision making. Implementation of critical thinking skills in genetics education is a characteristic of mobile learning.		M
035	40 students, 1 teacher/ researcher and 2 doctoral research assistants	Undergraduate / pre-service teachers (for elementary school)	Semester long (12 3-hour sessions)	Ottawa, Canada	Language/Arts	Critical Digital Literacy	'New Literacies' (Lau et al.); digital literacy; critical literacy (Freire) (Avila & Zacher Parfley); technology for education (Miller); Media Literacy (videos)	Visual ethnography; Guest YouTube explain how critical perspectives communicated by video; a video production workshop to prepare the mentoring video;	To develop critical digital literacy practice. This includes the skills, knowledge, and dispositions that lead to ability to critique and create digital texts that interrogate the self, the other, and the world.	A multimodal instructional plan designed by the group including a mentor video produced by them and a reflective essay to justify the plan, analyze the collaborative video making process, and outline the possibilities of multimodal curriculum design with video.	Participation in the collaborative process of multimodal curriculum design led to positive attitudinal changes. They had a high level of enthusiasm after the hands-on experience making videos themselves, followed by having to incorporate video making into an instructional plan. As a result, "100%—all teacher candidates in the class—indicated they plan to have their own video production and digital literacy curriculum and digital literacies. All plans integrated traditional print and New Literacies perspectives into a Language Arts unit plan, and engaged curriculum expectations and critical perspectives. Teacher candidates chose critical content like environmental sustainability, identity and difference, intercultural understanding, and gender.	GSI	MG
036	79 students (27 from Primary, 52 from secondary) (two classes from Aurat-Oral Primary), 1 teacher	Undergraduate / pre-service teachers	Semester-long, 2x week, 11:30 long sessions	Sriok, Malaysia	English Teaching program	Media Literacy	Communicative language teaching (CLT); Multicultural education; diversity and inclusive participatory atmosphere (Council of Europe); critical literacy (Freire); pleasure in critical media studies (Tisdell and Thompson 2007); (Avermann and Rapold)	Selection and screening (viewing) of video clips grouped in themes and discussion; Rehearsals of dramatic dialogue.	to promote pre-service teachers' interpersonal competence and critical thinking through the use of film and follow-up activities	Debates and a retrospective self-report by students on their learning for Aurat-Oral Skills courses; there were also dramatic dialogue practices.	Films not only relax students but also impact students' critical thinking, affective change and attitude towards gender. Students suggests a significant relationship between content and critical pedagogy for the exploration of intercultural perspectives in film viewing.	CD	OMG
042	500 students, 10 teachers	Primary and secondary school; community week-end school	Semester long	London, UK / Palestine / Taiwan	Second language / bilingual; arts; digital communication	Media & Digital Literacy	(1) Critical literacy; (2) Multicultural education; (3) Multiliteracies framework; MDST (Anderson, Chung, and Madsen 2014b);	Critical ethnographic approach: digital ethnography; student co-researcher training;	(1) What is the significance of Multicultural Studies (MUST) for young people and their learning?	Project website with resources, photos, interviews etc.) + Digital stories (drafts and final versions)	Media & Digital Literacy: they thought about the project and the digital literacy skills they needed to employ; practiced collaboration and creativity. Concludes that students engaged in meaningful activities develop better their creativity, critical thinking, as well as their interest and autonomy.	PR, SI,	OMG
043	100 students, librarians and Lab staff	Undergraduate	Not specified, lab sessions, workshops, online support	North Carolina, USA	Media Literacy	Media Literacy / Multimedia Literacy	JISC – Guide to Developing Students' Digital Literacies; ISTE – Standards for Students; Media Education Lab; Connected Learning; An American Library Association's Project Read; Design; hybrid pedagogy; ACRL Framework for Information Literacy; 2018 ACRL Guidelines for Media Resources; Connected Learning framework (Bo et al.)	A GIF contest with multiple modes of outreach both online and in-person by events like: GIF workshops, a GIF making "crawl," Learning experience, i.e., the "Photo-boom," and a Harry Potter-themed challenge for students to take their own "magic photos".	To foster new perspectives on instruction, creative experimentation and engagement for educators and students using a Connected Learning experience, i.e., the "Photo-boom," and a Harry Potter-themed challenge for students to take their own "magic photos".	A competition webpage; 135 GIFs produced; 48 nominated for prize; 5 winning GIFs, including one created by a student. Choice of GIFs from 500 votes around campus.	The competition marked a test of a developing medium, pedagogy and outreach event structure. By engaging with a medium they know as an audience, students are better equipped to think about narrative and their conceptual. Many students created their own GIFs and shared perspectives of Carolina in the GIF gallery was their favorite aspect of participation. By focusing on student interest and production and situating technology as simply a piece of the entire process, we were able to underscore the importance of mentor expertise.	OMG	OMG
044	students, 1 teacher, 1 librarian	Undergraduate / pre-service teachers	A few weeks during a semester long course (web)	Georgia, USA	Pedagogy / Diversity in Education course	Critical Information Literacy	Critical literacy; Pedagogy of the Oppressed (Freire); American Library Association's Statement ACRL Framework for Information Literacy; Critical librarianship (Critten; Garcia); Close reading, every dot technique, KNO activity.	Critical reading of the novel Does My Head Look Big in This? by Audeh-Fatih (2008) using Close Reading and Every Dot technique and the "Know-New-Q" activity. Also, guest lectures from local muslim student and sociology expert increment the discussions.	Our goal is not just to show students how to find information, but we also have to consider teaching them how to analyze and synthesize sources. Read the world and read the text;	Class discussions, text analysis and an open questionnaire by the end of the semester	Participants gained critical literacy skills and learned how to incorporate strategies throughout their classroom lessons through this lens. In their learning and teaching practices, they focused on the perspectives of students with perspectives different from their own encouraged critical thinking. Students were able to generate authentic connections with the main character, providing a realistic view of our pluralistic society. Conclusion: Approaching instruction in a manner that is collaborative should become more common in academic literacies. Critical information literacy instruction is essential in our ever-changing world.	CD, SI	OMG
045	students, parents, experts, volunteers, gamers	Undergraduate / pre-service teachers	Several weeks	Aizona, USA	Second language	Digital Literacy	Pedagogy of the Oppressed (Freire); Digital Literacy (Lau et al 2013); (Avila and Moore, 2012); YPAR and the Council of Youth Research (Mirra et al., 2015; Garcia et al., 2015)	Participatory action project: reading/transforming education	To foster more collaborative choice in instruction; to develop critical thinking and literacy at all levels of education	Creation of a hashtag; subject: creation of project website; incorporation media in the website;	Students and teachers were proud of the result; teachers were empowered to work on a social issue project; learned digital tools with a purpose; purpose-driven projects allows us to think critically; it's revolutionizing learning.	PR, SI, F, R, FS	OMG

N	Participants	Educational Level	Length	Region	Field	MIL Field	Theories/Concepts/Authors	Methods	Objectives	Products	Results	Specific Interest	Critical Dimension
046	students, teacher	Adult foreign language (Russian) course (23-75 years old)	?	Argentina/ Canada/ Denmark/ England/ Norway/USA	Russian as foreign language	Media Literacy	Critical thinking (Kocotter, Luman), Media education (Fedunov; Cheykhovskiy)	analysis of media stereotypes; analysis of characters; autobiographical (personal) analysis; group discussion	Teach Russian as foreign language to adults; develop media literacy; improve critical thinking;	1-2min video learner creates on his/her opinion on the episode; if teacher has blog, posts the videos and other students comment	TV show satisfy the conditions and the peculiarities of teaching adults, (time availability, lesson duration; overall language level), as well as they meet the principles of communicative language teaching. We observe a positive effect from exploiting media texts at Russian language classroom. This conclusion is based on the results of the questionnaires and showed that 74% of learners find such tasks interesting and useful, 12% evaluate them "normal/neutral", 14% consider them difficult to discuss.	St, CD	OMG
050	29 students	Second year undergraduate students	Semester-long, 3x week,	Mississippi, Virginia, USA	Nutrition	Information Literacy	Information Literacy (ACRL Standards); information quality (Meyer and others 2008); Critical thinking skills (Flores and others 2012); Critical thinking sources review (Wertz and others 2013).	Take an existing research project on food benefits (2012); include critical thinking topics; cross-discipline lectures and a peer-review of project drafts in the experimental year (2013)	The Wiki research project challenged students to locate, evaluate, apply, and form an opinion on a functional food; (1) obtain legitimate and scientifically supported information in food and nutrition science; (2) critique any information they obtain; and (3) improve their communication of science.	Wiki research final assignment (a written piece on a chosen food) containing: information from relevant research; a critique of a popular article on the theme and, for 2013, a student peer review of the final assignment.	The experimental year had an increased gain of content knowledge by 5% compared to the control year. The critical thinking criteria illustrated improvement. We observed that students were able to distinguish high quality information sources and discuss the research. A majority of students were able to interpret and critically evaluate the statistical basis of research cited. Most importantly, we observed an improvement in student's identifying potential biases of popular press articles in the experimental year.	M	M
052	200 students (158 women and 42 men), 3 teachers	Undergraduate first year	Semester long	Barcelona, Spain	Psychology / Psychosocial issues	Digital Literacy	Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya; self-determination theory (Deci & Ryan); student's motivation (Arnore, Reynolds, & Marshall, 2009; Niemiec & Ryan, 2009); classroom management (Babadi, 2009)	Information literacy search session; Group research project; Teacher mentoring; Findings presentation.	To foster Critical Analysis and Digital Literacy in university students during their formation in the degree of psychology; to make the students face the task of giving an answer to a question related to current and socially-relevant issues based on rigorous and empirically-grounded information.	Written essay and oral presentation of search process, texts comparison and answer to the social issue through a psychosocial lens.	The process of answering a socially relevant question, through selecting keywords and analysing scientific articles from different databases, compelled the students for its experiential aspect. This methodology demands the student to make an abstraction of a social issue considering its underlying psychosocial processes, while the teacher supports the autonomy of the student in every part of the process.	M	M
053	Students, 2 teachers, 3 assistants	Undergraduate / pre-service teachers	Semester long (15 weeks, 4 in-person, 11 online follow-up)	São Paulo, Brazil	Spanish Second Language	Digital Literacy	Pedagogy of the Oppressed (Freire); Discurso e Cultura na Aula de Língua (Serrani); multidimensional curricula (Stern, apud Serrani);	Self reflection about language heritage and reality as starting point to choose final projects; online mentoring including a study diary, two open discussion forums, and a self evaluating form;	To develop student consciousness of their place in the world in order to help them choose and analyse a cultural linguistic manifestation in Spanish to study; To promote student autonomy in order for them to conduct their research; to facilitate the use of Moodle teaching platform.	Study diary; online forums; self evaluation; final project presentation.	Students started by reflecting on their own socio-historical cultural language heritage and reality and this perception of their context stimulated critical consciousness. The part in-person, part online course brought ICT and student autonomy to the center of the experience. Concludes that when future teachers recognises that ICT use with educational end coupled with student autonomy can lead to a critical knowledge construction and a disposition for life-long learning.	CD	OMG
054	11 students (9 women, 2 men), 1 teacher	Graduate (master's degree level)	Semester long	Utah, USA	Pedagogy / Critical theory course	Critical Media Literacy	Critical race theory (CRT), queer theory, feminist theory (hooks), intersectionality, critical pedagogy (Freire), and culturally relevant pedagogy; critical media literacy (Kellner; Kellner&Share; Tisdell); cultural capital (Bourdieu)	Media served as an essential teaching tool. I used media to illustrate theories, note conversations, or further illuminate issues students were grappling with.	To interrogate the ways in which factors surrounding race, class, gender, sexuality, and ability contribute to the reproduction of social inequalities and the role that schooling plays in this reproduction, thus helping future teachers to bring social justice into their classrooms.	15 minute media presentation (which included news articles, YouTube videos, political cartoons, and webseries)	Analysis of the media presentation show 3 main themes: illustration (media would visually represent theories); critical engagement; and call to action. Projects demonstrate the students' ability to connect the course content with the media that surround them, and establish a basis for teaching critical media literacy in connection with diversity training. The coupling of critical, multicultural theories with critical media literacy enabled the K-12 educators in this graduate course to develop this critical standpoint. Such a standpoint is necessary for teachers if they are to bring social justice into the classroom.	G, R, Class, A, St, PR, SJ	OMG
057	9 students, 1 teacher, 1 researcher,	Eight-grade special needs class	8 weeks, 22 sessions (45-90 min each)	New York, USA	Special needs education	Critical Media Literacy	New literacies, multiliteracies, multimodal literacy, and critical media literacy. Popular culture (Higood et al.); responsive teaching; critical media literacy (Kellner & Share), new literacies (Lankshear and Knobel (2006);	Participatory action research; brainstorming; interest lists; group discussions; blog exploring and creating; Think about protocol and Camtasia for the data collection. Telling cases for data analysis.	Our intention in this study was to harness students' affinity for popular culture websites by teaching ways to interact and respond using critical media literacy (CML)	Students made profiles at Glogster, produced their glogs (digital posters) and presented to classmates and school students and administrators. Then they wrote reflection essays on the experience.	The worksheet assisted in reading with a purpose in mind. Student showed persistence and flexibility in staying focused and completing the task each day. In each glog, students created strong counter-narratives to how teenagers are often portrayed in popular culture media by engaging in multimodal design work. They showed 21st century skills at integrating in-school and out-of-school spaces. Finally, CML enabled students to recognize the existing culture of media, interrogate the intended audience, and ideology and empowers them to challenge media messages and to produce alternative texts that improve society.	G, A	OMG

N	Participants	Educational Level	Length	Region	Field	MIL Field	Theories/Concepts/Authors	Methods	Objectives	Products	Results	Specific Interest	Critical Dimension
060	10 students (8 girls, 2 boys), 1 teacher/ researcher	Public High school (10th grade; 15-18y)	5 workshops	Boyacá, Colombia	Second language / English	Critical Media Literacy	Critical literacy (Gross, Freire, Macedo); Media Literacy (Buckingham et al. 2004); Critical Media Literacy (Tisdell); Television Literacy; Critical television literacy;	In class: PPP approach (Presentation, Practice, Production); class discussions; For the study: descriptive case study; To collect data: artefacts (student production) and interviews	To develop critical TV literacy skills while watching some episodes of The Simpsons and The Fairly Odd Parents	Students assignments after each workshop	Most students recognized that they liked to watch TV just for pleasure, but because of the project they discovered that it was important to analyze and evaluate the messages that flow up in the different media sources. Only by the empowerment of students to become more reflective and more critical, teachers can be sure that they are helping in the conformation of a better society.	M	
064	students, teachers, university professors, and graduate student researchers	High School, multyyear youth civic engagement	summer program at UCLA + year-long activities	Los Angeles, USA	Civic mobilization / social movement	Critical Digital Literacy	Civic engagement (Dewey); self actualisation (Vooks); emancipatory change/critical literacy (Freire, Macedo); critical qualitative research (Kinchelov & McLaren; Morrell)	Seminar lesson plans included activities such as critical discussions, reflection writing, PowerPoint presentation development, and group review.	Forum's goal: to conduct research aimed at improving conditions in urban schools and injecting the voices of young people into conversations around education policy and reform. Research goal: from the Council of Youth Research activities, propose a (grounded) theory of critical digital civic literacy.	Social research done by high school students (Elaborate question, surveys/interviews, observe, analyse data sets, synthesize in multimedia presentation).	Three examples show the results of summer camp: Facebook comments on Gramsci's hegemony concept; video production to counter the 'natural born leader' discourse; and a PPT presentation presenting evidence that their school environment was reproducing oppression. These findings demonstrate how the Council contributes to a grounded theory of what critical digital literacy looks like in practice with young people, taking it out of the realm of pure theory and immersing it in the messiness of students' daily lives.	PR	OMG
067	Around 400 (hybrid) students, online students, 2 teachers	Undergraduate 5 full semesters of hybrid in-person and online course + 3 full online summer courses	Semester long / summer	Tucson, USA	Geography	Critical Media Literacy	Critical theories (Adorno, Horkheimer, Baudillard) of the media; sociopolitical conception of media (Hall); we not only live in the world, but also with it (Gibson-Graham); geographic concepts of place and space; Jon Anderson's Cultural Geography (2010); Jason Dittmer (2010) colonial and neocolonial knowledge production and practice.	We do this by mixing small doses of theory in the lectures and readings with interactive activities that challenge students to locate the geographic and political relevance of mediated information in their everyday lives as consumers and users of media. / DesiredLearn Courseware platform; in-class group campus exploration; online group discussion; role-playing exercise that simulates a legislative hearing for rhetoric practice.	How do contemporary media technologies impact our shifting geographies of struggle, development, war, and peace? Places in the Media is an attempt to turn the dominant technologies on themselves in order to gain a more self-aware and reflective account of how media works to structure our everyday lives.	Online comments, short essays and debate.	This course builds the resources for a powerful critique of technology understood as an inevitably "progressive" force in the world. As such, the media are revealed to be anything but neutral. Rather they emerge, through the duration of the course, as technologies that are embedded within relations of power. If using the technology helps students gain a critical understanding of media and its role in the politics of representation, we should embrace that possibility and keep developing it towards more exciting and effective pedagogies.	PR	MG
068	Students, 1 teacher/ researcher	High school, 11th grade + Undergraduate	One-shot (45 min)	Alberta, Canada	English class (gender representation and creativity) + Digital Remix undergraduate class	Media & Digital Literacy	Remixing as one of the most significant cultural practices of our time (Manovich; Navas; Linkshear and Kriebel); new literacies (Jenkins); Remix as a "radical decentralization" of dominant media discourse (Slenn); complexity of copyright laws (Fairley et al.); critical discourse analysis (Fairclough (1988))	Brainstorming on gender/copyright; clip viewing; group discussion;	To explore video remix in order to introduce discussion on rich concepts such as media ideology, creativity, appropriation, intellectual property, and fair use, which are at the center not only of current debates over the future configuration of digital media but also of young people's media practices. To bridge the gap between inside and outside school media practices.	Group discussion	Students were able to recognize how the shift in point of view dramatically altered the representation of Edward's character, rendering him simultaneously funny and frightening. These insights—into the constructedness of gender roles and the ways in which conventional texts can be critically reinterpreted—proved to be invaluable touchstones as we continued in the course. They also came to appreciate the considerable critical and creative potential of the crossover.	G	OMG
069	7 students (purposefully selected as accomplished readers)	High School (17y)	2 sessions (45 min)	Annes, USA	Reading, language	Digital Literacy	Online Reading comprehension; new literacies (Leu et al.); intertextuality; strategic reading in both print and Internet-based contexts (Allerbach & Chou); Constructively responsive reading;	Session 1: browse the Internet and select 3 useful websites; Session2: read the websites to formulate the critical question; Data collection: verbal reports during reading; screen recordings and other (interview, prior knowledge, etc.)	The purpose of this study was to examine the complexity of Internet reading strategies used by seven accomplished high school readers.	A total of 1,784 strategic actions used by the seven participants were encoded into the rubric of top-level strategies. A catalog of Internet reading strategies was constructed. Finally, a chi-square analysis was performed to detect patterns of strategy use.	The data describe the group of strategies unique to Internet reading (like managing goal-relevant information spaces, navigating hyperlinks toward useful texts), as well as copious strategies used in both Internet- and print-based reading (identifying and learning information; evaluating and sourcing texts; monitoring and managing reading). The presence of these four top level strategies illustrates the interplay of new and traditional reading strategies.	M	
070	5 students (2012); students (2013), librarian, library teacher, guest lecturers	Graduate (master's degree level)	2x (2012, 2013) 8 weeks sessions	Illinois, USA	Library and Information Science (LIS)	Information Literacy	Praxis; Kolb's experiential learning theory and reflective practice; 2013: ACRL's Standards for Proficiencies for Instruction Librarians and Coordinators; backward design theory (Wiggins and McTighe); Habermas reflective praxis	Lectures and guest lectures; lesson planning; / instructional design; peer review lesson-plan and lesson evaluation (plus/delta exercise); attendee assessment and critical reflection;	To provide a hands-on experience for librarians to develop their teaching skills;	Revised lesson plan for a one hour library instruction session.	Students found the experience helpful towards meeting their professional career goals. Overall, positive course evaluations from the group independent study and course, 2012 and 2013, inspired the addition and further development of an advanced information literacy and instruction course to the library and information science curricula for spring semester 2014.	OM	

N	Participants	Educational Level	Length	Region	Field	MIL Field	Theories/Concepts/Authors	Methods	Objectives	Products	Results	Specific Interest	Critical Dimension
073	5 students, 1 teacher-researcher	Sixth form (High School/University) dyslexia students (special needs)	5 weeks project	Manchester, UK	Language/writing	Digital Literacy	Dyslexic students could not read digital education (Walker and Logan); literacy is social practice; Street's Ideological Model of literacy; New Literacy Studies perspective (Cope and Kalantzis); Lankshear and Knobel's cyberspace as rich opportunities for inclusive learning relevant to dyslexic students;	The study: combining aspects of case study and action research with participatory observation, interviews, video, dynamic screen capture and protocol analysis. The course design: 'scaffolded co-construction' (Lankshear & Knobel)	The broader aim of such work is to harness students' multimodal and digital literacies to produce a pedagogy without killing their passion for technology and for learning. The task was to construct a group Facebook page over 5 weeks, recording the students' scaffolded but largely self-directed research into dyslexia.	A Facebook group page capturing students' multimodal and digital literacies and their findings and shared with each other. Students produced and interacted with a wide variety of multimodal texts: text-only compositions, text-image compositions, 'boothed' text-image compositions, and 'mashed' texts and original graphic and photographic artwork and original videos.	Despite being acutely aware of the challenges dyslexic students face, the participants highly motivated to participate in a range of literacy projects and practices. Control over literacy learning and issues of identity are central to motivating dyslexic students to learn through literacy in Web 2.0 contexts. With Facebook as a catalyst, the participants had rich discussions about their learning. Study promoted positive consequences for learning, self-esteem and students' perceptions of their ability to successfully participate in a learning community. Awareness of the situated nature of literacy, notions of identity and of presentations of self and participation in communities are all facets of critical literacy.	A	OMG
078	33 students (9 boys, 24 girls)	High School Extracurricular activity (no credits)	Prior instruction; collaborative skills and a 6-h technology use workshop; Semester-long;	Taiwan	History	Digital Literacy	Internet integration in the history curriculum; Paul's critical thinking modules and Ennis complement; Hester's Doing History model and Anderson-Imman and Keesinger-Gather Model for historical inquiry learning; active learning; constructivism;	Students were instructed about historical concepts and critical thinking through targeted instructional modules, Worksheets; e-learning website; proposing a hypothesis for their projects; create their electronic projects in whatever format;	To help students develop historical understanding with a critical and creative disposition, i.e. 1) multiple information sources reading and comparing; 2) IL instruction while searching and producing content for the website; 3) discourse synthesis ability; 4) strategy for critical thinking about multiple, conflicting documents.	Several training assignments and group content production for the website.	Most students generally found their initial experiences with the project to be a combination of positive, rewarding, constructive, empowering, and challenging. They particularly valued the interactive communication on the discussion forum which broadened their understanding of the history content domain and supported further development of critical reflection. But they did not engage in deep interactions, so scaffold and have learners engage in interactive, reflective, and constructive dialogue is the next step. Also, results may indicate that 4 months is not long enough for learners to apply critical thinking skills in their history projects, particularly for those who lack historical background knowledge.		OMG
082	15 students, instructor (professor) and 2 community organisers and 1 researcher	University teachers led a project with undergraduates, graduate students, and community members.	Semester long	a mid-sized Midwestern city, USA	Advanced writing course	Digital Literacy	Bourdieu's cultural capital; the digital participation gap (Jenkins); gender bias in tech (Morgan, Janaroglo); transfer oriented writing pedagogies; metacognition of roles (Wolfe and Alexander);	Group building: Designated roles (group leader, technology expert, group secretary, community liaison) to manage project work; Multimedia composing/creation;	To develop Digital literacy skills while (1) analyzing role uptake in case studies of diverse student groups and (2) suggesting ways to expand writing students' current use of metacognition to address such inequities.	Interviews with parishioners assembled in a project which included new formats—media-enriched slideshows or html documents to compose a set of written documents (totaling 4000+ words) and over an hour of carefully selected, arranged, and edited video.	The project framed opportunities to learn digital literacy skills and assume leadership roles in terms of accumulating valuable cultural capital that students can use to forward their own causes, careers. Students should also be called to consider how doxa aligns skills and roles with stereotypes about digital literacy. Metacognition throughout the project should include explicit discussion of the participation gap context in which role uptake decisions are made. Scaffolding collaborative group composing tasks with metacognitive exercises ask students to consider not just their previous experience and inclinations toward group work, but also their future aspirations.	St	OMG
084	34 students (16 male, 18 female), 1 teacher	Graduate (teacher certification)	Six weeks, 1 3-hour session, 2 2-hour sessions per week	Vancouver, Canada	Teacher Education	Digital Literacy turned into Critical Literacy	Metissage (Donald; Hassebe-Ludt, Chambers, & Leggo); decolonization; place-based literacy; funds of experience and knowledge (Gonzalez, Moll, & Anant); arts of the contact zone (Priatt); Giamoni; Our Place (based on Aboriginal Australian author Sally Morgan's memoir My Place);	To see an exhibit on Amazon indigenous life; ask students to imagine their lives/schools; ask them to imagine ways to adapt their discipline-specific contents to a place-based fund of knowledge; synthesize and debate.	To deflect the course's implicit focus on having immigrant students adapt to a 21st century Canadian curriculum, I sought to address this challenge by combining a field trip with a form of inquiry called metissage, developed by Canadian curriculum theorists as a way to decolonize literacy curricula	Synthesis of the 34 answers showed 3 perspectives: universality, duality and multiplicity.	Universality and duality, if not used carefully, can support oppressive discourses. However, when discourses of quality and universality are anchored in place, one is primed to use them in ethical ways, recognizing that there is always a struggle for power between groups. When it comes to discourses of multiplicity, students and teacher must work to bring forth not a rainbow of stereotypical identities but a metissage of voices, each overlapping with the others in different ways.	St, D, PR	OMG
085	17 students, 13 females, 4 males, 2 teachers	Undergraduate first year / Doing School: an interdisciplinary seminar that combines education, cultural studies, and communication and media	Semester-long, 150-minute block twice a week.	NY, USA	Pedagogy + Writing and Composition	Critical Media Literacy	critical pedagogy (Freire; Jones; Morrell; Short); culturally relevant pedagogy (Ladson-Billings; Moll, Anant, Neft, & Gonzalez); critical media literacy (Kellner; Torres/Mercuro);	Article: sharing stories / action research (Kemmis & McTiggar) / Courses: A sequence of carefully scaffolded assignments and personalized feedback loops; prereading anticipation guide; combination of whole-class discussions, small-group work, and individual feedback (When students struggled with an abstract concept); A final essay	To help students learn to deconstruct print and media texts; we wanted students to construct a critical comparison of two films featuring urban students and teachers, so we used backward design (Wiggins & McTiggar) to plan how to prepare students to reach that goal.	Student blogs and e-portfolios; 2 assigned academic writings involving synthesizing texts (2 printed for 1st, 2 movies for 2nd); 1 final essay	Some students words about seeing past the surface of texts suggest that the course impacted how some students read the world (Freire). The processes of reading, thinking, writing, and synthesizing are complex and recursive. The experience ad them not only to comprehend but also to question texts, which in turn helped them write about those texts with clarity and insight. Our writing assignment, which asked them to research and write by teaching academic and critical media literacy as complementary skills have also transformed our practices as educators.	St, PR	OMG

N	Participants	Educational Level	Length	Region	Field	MIL Field	Theories/Concepts/Authors	Methods	Objectives	Products	Results	Specific Interest	Critical Dimension
096	53 students (10 in 2010, 21 in 2011, 22 in 2012), 1 main teacher, 2 teaching assistants	Undergraduate (Senior)	Semester long (2 session per week, 1h15 per session; 18 weeks)	Georgia, USA	Biology	Information Literacy	Student autonomy; student-driven projects;	Scientific Enquiry (research problem; database search & evaluation; synthesis); Scientific Communication; Online tutorial on valid sources (assessed by quiz); mini workshop on writing quality assessments; define tags to analyse articles and tag them;	To allow students to formulate a scientific question based on their interests; find and synthesize relevant literature and multimedia sources to answer; present their findings in a web-based application.	Checkpoint assignments throughout the semester; an "asking questions" activity; present outlines project for class to critique; writing critiques for other groups; a "reading peer-reviewed" workshop. Group website presenting question, a synthesis of the evidence and final considerations.	Critical Thinking Assessment Test (CAT) was used. Although not statistically relevant, pre and post-test showed mainly that students increased their ability to separate relevant from irrelevant sources, a foundational skill in an ever-expanding information sources environment. Students found tools and methods of this course helped them in their academic and future careers, and wish this course came earlier in their academic route.	M	
103	1 school librarian, 1 visual arts teacher, 40 students	Public Middle school (7th grade; 12-13y)	45 minutes sessions, once a week (for 9 weeks)	North Carolina, USA	Media Literacy	Media Literacy	Media Literacy approaches (protection, preparation, participation) Buckingham, Share, Hobbs; Social construction of media; Critical construction of media; Critical between purpose, curriculum, pedagogy, and outcomes).	Constructivism (explain the social construction of media); media viewing (break it down, slow it down, talk about it)	Media analysis and evaluation. "The goal is for kids to become critical viewers of media and in that, critical consumers." p. 110. Also to take pleasure in participating and learning.	This course was a preparation for the video production class. Media moments; Critiques of TV shows;	When teachers resist the urge to answer, students understand for themselves that all media is constructed. The concept of critical engagement and students develop the satisfaction to be able to read, deconstruct, formulate a critical opinion and be heard, respected for it while socializing and having fun.	G, R, PR	OMG
104	Several teachers from several schools, several librarians, several IT/GLO staff support	Faculty maker project (to be used by) Undergraduate first year	1 day workshop for teachers; one-shot	London, UK	Fashion, Business, Library, Multimedia Development,	Media & Digital Literacy	European Commission Report Learning, Innovation and ICT; Open Educational Resources (OERs); Interesting and challenging materials to engage policy & Do not!; Centre of Excellence for Teaching and Learning for Research in Learning Objects (RLO-CETL); faculty team work (Greaves et al.)	Action research; Library workshop; Artifact making; day-long workshop with teachers from diverse schools + librarian + GLO's support staff;	To empower teachers to create multimodal teaching resources that promote engagement and critical thinking in students across disciplines.	Multimedia artefacts made by teachers and used by students; student essays on program activities using artefacts theories. Paper details two artefacts and student reaction to them	300 students and 15 teachers used the 1st artifact. There was a significant difference in the quality of writing, in that far more students had incorporated the theories incorporated into the artifact. 30 students that had already used the first artifact, asked the second one. The group asked questions about the development of the two artefacts, and were very positive about their use in class. Although still unable to access pedagogically sound, free OER resources for their own use, reusing, in reality the project only delivered on the reuse in different learning contexts.	G, F	OMG
106	students, 1 teacher	Graduate (master's degree level)	Semester long	Colorado, USA	Pedagogy / Media Literacy Education Course + Race, Class and Gender in Education Course	Critical Media Literacy	Teacher Education for Democracy and Social Justice (Michael & Keiser); New literacies; critical literacy; media literacy questions (Hobbs); Freire, Aulderheide; Torres & Mercado;	Assignments, activities, readings, and screenings; "media memoir" for students to reflect on their past media consumption and experiences with popular culture; new literacies and critical literacy readings; media literacy screenings; debates; media viewing	Generally, understand the complex interactions that take place between reader/viewer and media texts; appreciate the power of the media to transmit culture; adopt a wider appreciation for media as text. Specifically to help students: 1. become aware of their own media experiences and feelings; 2. understand the historical context and theoretical basis of media literacy; 3. bear in mind various child development issues; and 4. develop options for integrating media literacy into the existing curricula.	In the paper: several examples of past classes discussions and conclusions. For Media Literacy Education Students: final assignment: students integrate media literacy into an existing curriculum	Students frequently described media literacy as eye opening. I have also shown examples of how this type of questioning can be transferred to other domains to promote the inquiry stance. Finally, it is in community that I have found a richness of understanding. Promoting the collaborative element within media literacy aims at enhancing the overall understanding and as well it models a practice of collective interrogation that can be healthy and productive.	G, R, SJ Class,	OMG
115	students, 1 teacher	High School (10th grade)	Year-long (lively)	New York, USA	History	Media Literacy	Facing History curriculum; Newspaper in Education program; critical thinking; media literacy.	Collective reading of media documents; Short pieces; collections of news magazines covers; Project Look Sharp media kit;	To train our students to think critically about all media messages, especially the messages they receive in the sex and a half hours of media consumption that occurs outside of our classrooms every day.	No products.	No need to "teach for test" because our critical thinking and media reading class did fine in the state tests. The lowest score was 77 percent and the average was 85 percent. My subsequent classes produced similar results over the next two years. These lessons help student begin to grapple with the subjectivity of history. By demanding that students confront fundamental questions of what to believe, we travel beyond the traditional boundaries of the history class.	OMG	
116	110 students, 5 teachers	Middle School (8th grade)	Year-long, curricula-long.	Boston, USA	Interdisciplinary / General High School Education	Media Literacy	media literacy (Hobbs); students need to be inspired (Glasser).	Voices in the Middle review writing model; PAPER Method (Point of view, Inferences, Persuasive techniques, Evidence, and Relevance); team building and collaboration; Each class creates its own Scoring Rubrics, and students, parents, and other community members assess the presentations on a real-time basis. All students engage in a Post-Assessment and write a Self-Reflective Essay describing life-long lessons learned; media creation	to enhance reading, writing, speaking, listening, and understanding	Writing a Book Review and Analyzing the Film version; two genre presentations: prepares a Documentary Storyboard Presentation. Rotating academic day (with parents volunteer help). Final Performance task, each student creates four frames that are filmed as a 30-second Public Service Commercial	Students of both genders gravitate to this unit because it utilizes the same ubiquitous technology used in their school, and it facilitates social interaction and cooperative enterprises due to shared personal, world, and learning experiences. In a fine lens, content standards in all academic areas are addressed through four essential media literacy concepts: a) Messages are constructed. b) Messages have representations of the world. c) Messages have economic and political purposes and contexts. d) Individuals create meaning in media messages through interpretation.	OMG	

N	Participants	Educational Level	Length	Region	Field	MIL Field	Theories/Concepts/Authors	Methods	Objectives	Products	Results	Specific Interest	Critical Dimension
118	118 students, 1 teacher	Undergraduate / pre-service teachers	One-shot (likely)	New Jersey, USA	Literature	Critical Media Literacy	Pedagogical literacies (Smith); cultural capital (Bourdieu); popular culture as students' voices affirmation and interrogation (Giroux); popular culture to reach students (hooks)	Half the class groups got rap video clips, half got rap audio clips, and a set of questions to direct the debate.	To create an exercise for teachers to reproduce in their classes. Working with rap to be closer to students' realities; to give voice to their marginalised peers (black-latino artists); to allow them to reflect critically on the genres and stories	Class debates	We discussed the implications of using rap's violence, misogyny and homophobia for didactic purposes. Future teachers had the opportunity to explore significant issues attached to language, culture, and power through texts to which students relate in their everyday lives.	G, F, R, D	OMG
119	248 students, 2 teachers, 1 staff, 1 researcher	Undergraduate	Semester-long	Queensland, Australia	Media and Technology Education	Cyber and technoliteracies / Critical Digital Literacy	Constructivism; post-critical pedagogy; life-long, learner-directed, contextualised, customised learning; learners should learn about learning and problem-solving (Thiagarajan and Mitchell); Semiotic Interpretation and critical practice.	Combination of face-to-face and virtual contacts. Weekly lectures, notes are published at the course website, weekly tutorial session; groups prepare week topics; 6 pedagogical features are: Self-directed Activity, Problem-solving, Collaborative Learning, Self-regulation, Student-centred, Self-perceptions, new forms of Technoliteracies, and E-tutorials.	To provide students the opportunity to acquire hypermedia and technoliteracy skills, while engaging critically with issues of how the technocultural revolution is changing education, society and work.	School webpage review; Content relevant search for websites; a Search Log (field journal); Email threads and Reflective Logs is student contribution on content and methods; Final assignment is for each group to develop a webpage	Cyber pedagogy combines old methods (eg. face-to-face lecturing) with new theory, content and technology. Cyber technologies enable a diminution of teacher-student contact and an increase in student independence and autonomy. The combination of subject content, instructional design and online pedagogy in media and technology provided the enabling conditions, and the students were able to learn together that was solving a problem in relation to email, or posing discussion questions to the e-tutorial group - helped the students to acquire new techniques, skills, knowledges and attitudes.		OMG
123	Librarians, 1 instructor	Professional practice	One-shot (likely)	Virginia, USA	Library and Information Science (LIS)	Critical Information Literacy	Critical thinking; active learning.	Guidelines to instructional design and examples of activities; Example of student-centered, inquiry based methods (group work in databases; group presentation of results; feedback)	To help librarians design critical thinking activities and active learning activities	Better instruction sessions and a meeting to discuss good practices and dead-ends.	At the end of the semester the librarians met to share both their successes and the approaches that didn't work as well as hoped. A variety of techniques had been used some dramatic and effective, some simple but still effective. With a continued emphasis on critical thinking skills and active learning, we expect that librarians will improve their teaching skills and that learners will experience even greater understanding of libraries and information resources.	M	
125	students, 1 teacher	Informal community center courses	One-shot (likely)	Toronto, Canada	English as a Foreign Language (EFL)	Media Literacy	critical, postmodern, and feminist discourses; a community-based ESL pedagogy	Using a piece of legislation; Allowing some native language; exploring ambiguities through a combination of first and second language texts and speaking activities	To understand the content of a referendum. Did it imply a renegotiation of the existing federal structure? Or did it mean a vote for independence, a clean break from Canada?	No products. Class activity	Bilingualism in the classroom helped students recognize that confusion and ambiguity are not necessarily a result of their limitations as second language learners. Instead, indeterminate meanings can be an intention of language users and one intimately connected to issues of social power. For these students, increased critical language awareness in both L1 and L2 was promoted through bilingual practices.	F, PR, SJ	OMG
132	101 students, 1 teacher, 1 librarian	Middle School 7th grade	1-2 weeks	Washington, USA	Library Instruction + Language Arts	Information Literacy	Critical thinking; problem-solving; meta-cognition; time to think, time to plan, time to reflect;	Keep a project journal; make a list of previous knowledge; formulate a research question; list ideas of how to find information at the library; make a plan; librarian gives ideas; new plan; final assignment; plan evaluation	To allow students time to reflect on their own thinking process, to plan a research and to reflect on the process afterwards, while teaching library skills and subject content.	Research journals; accomplished projects.	Most students were proud of themselves, had fun and learned about information resources and the value of a library. The evaluation part allowed them both to increase research and meta-cognition skills.	MG	
138	8 students (4 men, 4 women), 1 teacher, 1 coordinator	Young and Adult Education Center (17-24y), Elementary/ middle and high school levels	5 weeks workshop	Temuco, Chile	TIC	Critical Digital Literacy	Pedagogy of autonomy (Freire); autonomy in Young and Adult Education (Rayon, De las Heras y Muñoz); group work in YAC (Capdevila y de Guzmán Pinedo); Bourdieu's habitus and social capital (Vygotsky); Guía de Alfabetización Digital Crítica (Bebae); digital literacy (Buckingham).	Método asambleario (assembly method, consensus); project-based learning; group work.	To meet OCDE's Interactive use of ICT tools; interact in heterogeneous groups; act autonomously, we adopted a Scratch group project and focused on 3 elements: decision making, reflection about learning; responsibility and respect; light advertisement and crop-out.	Final group projects	Digital literacy shouldn't be limited to Office knowledge but questioning contexts, design and programming for students to overcome a consumer position. Think, decide and take responsibility for a project showed that vulnerable young adults can overcome initial difficulties and become more than just consumers of technology products created by the use of an open source free tool (Scratch).	OMG	
141	100 students, 1 instructor	10th grade from 3 schools in Guayaquil	One-shot	Guayaquil, Ecuador	Language/Arts	Media Literacy	Media literacy (Aparici, Buckingham); access and critical perspective on media (Aguiar); life-long skill (Guillemet and Tyner); advertising context (Fernández-Ulloa); media literacy in Ecuador (Penaherrera)	5 advertisement pieces were chosen to foster students skills to detect: 1- machismo; 2- junk food; sexism; 3- political comprehension; 4- interpretative capability/high order thinking; 5- visual/decoding capacities	To improve students decoding and interpretative capabilities.	No products. Post-test experiment (100 students) x control (104 students) groups.	GOP is private laic international school; SDG is a women-only catholic; and FHR is laic public school. SGD showed the higher scores in detecting sexism (92%) as well as girls in the other schools, compared to the boys. The results highlight the fact that, regardless of the socioeconomic context, students who were media literate showed a higher decoding and interpretative capability than those who were not.	G	
142	14 students (7 boys, 7 girls) at start, 4 called for troubled kids (14-15y) completed the program.	Special school	Semester long (likely)	Murcia, Spain	Media Education	Media & Digital Literacy	Media literacy (Buckingham & Mariné); students' digital personal use (Rubio); digital natives (Prensky) but which use? (Colás, González & Pablos; Zheng & Cheek); active media consumption (Masterman).	Action research (planning, action, observation, reflection); active learning; group tasks; individual rhythms; wiki as textbook, blog as notebooks;	1. To recover the interest of usually absent, disaffected and unmotivated students in their formation, and 2. To have them reflect on their consumption of media contents by the use of IT.	An online class newspaper	Through 4 tasks students worked on media non transparency; interests-driven information construction; internet filters and wrote a news article on their personal blogs. Months later there is change in the way they talk about media corporations and news genres. They show active, critical and personal reading of information. Overall, students liked and learned from the project and some kept reading and posting on their blogs.	SJ	MG

N	Participants	Educational Level	Length	Region	Field	MIL Field	Theories/Concepts/authors	Methods	Objectives	Products	Results	Specific Interest	Critical Dimension
143	students, 1 teacher	High School 10th and 12th	4 photographic workshops (sessions)	São Paulo, Brazil	Project Media Lab	Media Literacy	Media Literacy; Unesco MIL; media education as fertile field for critical reading; the photographic message (Barthes); Buckingham; Bévort-Belloni;	Free photographing, bringing photos to class and discussing intention and peer comprehension; journalistic image analysis; to assign values to images and compare to peers; identify semiotic techniques; simulate an accident and report it to different style papers and create captions	To read and produce content using diverse languages in order to develop skills for media use and critical analysis. Specifically in workshop 1- explore the language and assess previous knowledge; 2- Explore and systematise photographic concepts; 3-reading denotation; and 4- generate different connotations to the same reality	Blog with journals; photo galleries; class discussions	The group engaged both in the production and photographic analysis. They easily learned technical skills as framing, composition, and montage and web tools. They also understood the dubious character of photograph, which is anchored in reality but includes culturally constructed values. On the other hand, they had difficulties in identifying and explaining these values on their own photos. The experiment showed that metacognition is a basic skill on which media education is build.	G	M
145	28 students, 2 researchers (producer & director), 2 local teachers	High School and Undergraduate / pre-service teachers	4 workshops, 2-3 hours per day for 8-9 days each. (weeks)	Jalisco, Mexico	Media and Digital Education	Media Literacy	Project Video en los Pueblos; Ojo de Agua; Faye Ginsburg; Claudia Magallanes-Blanco; hybrid representations (Turner); critical media literacy; Black Gum Mountain Productions; Dominique Jonard en Mexico; media literacy (Buckingham; Goslee); native education (Akman);	4 workshops: documentary (early mornings); paper animation (13pm-15pm); 3d animation (16pm-19pm); teacher technological/media training (10am-12pm).	To provide equipment and instruction to Huichol and other original peoples students in order for them to produce their own histories and teach these skills to others.	A 13 min documentary; a 3 min stop-motion animation; a 4 min stop-motion; 2 making-of the animations; a 15min documentary on the training workshop; lesson-plans including animation for kindergarten and primary school.	Six short films were produced. Participants were pleased with the result. Some teachers and students developed real filming and technological skills and kept working with animation after the experience. When researchers came back the next year to shoot another huichol story, not only they still had their knowledge and skills but assumed leadership roles in the new projects.	First Nations	MG
147	7 students, 1 teacher, 1 researcher	1st and 2nd grade (Elementary School)	Year-long (likely)	Campinas, São Paulo, Brazil	Basic education	Digital Literacy	Critical understanding of self (Gramsci); constructivism (Vygotsky); self-image; Coscarelli digital cards;	Developing fine motor skills (mouse use); links comprehension and use; discovery of digital genres (emails, digital cards, chats and website addresses) and practice reading and writing;	To help struggling students to learn how to read through digital activities in the internet.	No products. Class activity.	Children not only improved their basic literacy but also learned to use digital tools. Also, they develop the habit of rereading their productions and to notice errors in peers and parents writing. They understood the social function of writing and usage convention rules. Because they were about to become more and more excluded, teacher feels she made a cultural revolution in these children lives.	MG	