



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

ÉDLA BARBOSA DE SANTANA

**COMPETÊNCIA DOS ESTUDANTES PARA RECONHECER DESINFORMAÇÃO
NAS REDES SOCIAIS DIGITAIS – DIAGNÓSTICO COM INGRESSANTES DOS
CURSOS DE GRADUAÇÃO DA ÁREA DA CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO DAS
UNIVERSIDADES BRASILEIRAS**

Recife

2024

ÉDLA BARBOSA DE SANTANA

**COMPETÊNCIA DOS ESTUDANTES PARA RECONHECER DESINFORMAÇÃO
NAS REDES SOCIAIS DIGITAIS – DIAGNÓSTICO COM INGRESSANTES DOS
CURSOS DE GRADUAÇÃO DA ÁREA DA CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO DAS
UNIVERSIDADES BRASILEIRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para obtenção do título de Mestra em Ciência da Informação.

Área de concentração: Informação, Memória e Tecnologia. Linha de Pesquisa Comunicação e Visualização da Memória.

Orientadora: Profa. Dra. Nadi Helena Presser

Recife

2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Santana, Édla Barbosa de.

Competência dos estudantes para reconhecer desinformação nas redes sociais digitais: diagnóstico com ingressantes dos cursos de graduação da área da Ciência da Informação das universidades brasileiras / Édla Barbosa de Santana. - Recife, 2024.

87f.: il.

Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós Graduação em Ciência da Informação.

Orientação: Nadi Helena Presser.

1. Desinformação; 2. Competência crítica em informação; 3. Estudantes de graduação; 4. Universidades públicas; 5. Ciência da Informação. I. Presser, Nadi Helena. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

ÉDLA BARBOSA DE SANTANA

**COMPETÊNCIA DOS ESTUDANTES PARA RECONHECER DESINFORMAÇÃO NAS
REDES SOCIAIS DIGITAIS – DIAGNÓSTICO COM INGRESSANTES DOS CURSOS DE
GRADUAÇÃO DA ÁREA DA CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO DAS UNIVERSIDADES
BRASILEIRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciência da Informação. Área de concentração: Informação, Memória e Tecnologia.

Aprovada em: 29/02/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Nadi Helena Presser (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Murilo Artur Araújo da Silveira (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a Dr^a Ana Reyes Pacios Lozano (Examinador Externo)
Universidade Carlos III de Madri/Espanha

Dedico esta pesquisa a minha mãe, primeiramente, por me tornar reflexo do seu carinho, cuidado e luta. E ao meu amor, Israel Fernando, por dar o real sentido à palavra companheirismo.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, atribuo a Deus a honra por tudo o que acontece em minha vida. Enquanto houver fôlego de vida, proclamarei em alto e bom som: "Até aqui, o Senhor me ajudou, e a fé é algo que ninguém vê, mas se sente com o coração e contempla com os olhos". Essa tem sido e continuará sendo a premissa dos meus agradecimentos desde o meu trabalho de conclusão de curso na graduação, pois todo o meu percurso acadêmico é entregue a Deus e à sua vontade. Obrigada, Senhor!

Não posso expressar meus agradecimentos sem evidenciar a importância da minha mãe, Suede Ferreira de Santana, nesta fase da minha vida. Afinal, sou uma mulher forte porque fui criada por uma mulher fortíssima. Hoje, reflito em mim a garra e dedicação da minha mãe. Não é fácil criar três filhos em uma favela, sendo empregada doméstica, assumindo as responsabilidades de mãe e pai. Fui a primeira da família a obter um diploma, rompendo estatísticas, estereótipos e desafiando o sistema, graças a ela, minha mãe, e ao seu amor, suas lágrimas e persistência. Foi ela, mainha, que me deu força quando enfrentei crises no desenvolvimento da escrita do meu projeto de mestrado. Eu duvidei de mim, e ela acreditou; não considerei todo o esforço que dediquei durante a graduação, e ela pontuou e lembrou cada detalhe. Enquanto meus fantasmas me assombravam, ela foi uma luz inapagável. Lembro-me vividamente de estar deitada no sofá, chorando, questionando se seria capaz de ser aprovada e escrever meu projeto. Ela não duvidou de mim, melhor, não desistiu de mim. Afinal, aos 23 anos, eu precisava definir o rumo do meu futuro e não está chorando. Mas, mãe é mãe. Mainha, obrigada por nunca desistir de mim.

Agradeço aos meus irmãos, João Davi Barbosa de Santana e José Daniel Barbosa de Santana. Quando somos jovens, é natural ponderar sobre como seria ser filho único ou ter uma irmã em vez de irmãos. No entanto, não trocaria vocês dois por nenhum desses pensamentos imaturos. Sou quem sou pelo que construímos juntos, pela infância compartilhada, pelos segredos confessados, pelas brigas de irmãos, pela necessidade e lágrimas divididas. Hoje, continuo a ser um exemplo para vocês, afinal, a responsabilidade de irmã mais velha ainda me cabe. Obrigada por tudo, meus bebês!

Agora, meus agradecimentos são direcionados ao meu amor, Israel Fernando Lima Paraguai, presente em minha vida há exatamente 2 anos e 4 meses. Nos estágios iniciais do namoro, em menos de um mês, ele arcou com as despesas do meu processo seletivo para o mestrado, correndo contra o tempo para pagar a inscrição dentro do prazo determinado pelo edital. Eu não tinha os R\$ 50,00 (cinquenta reais) e a obrigação não era dele, pois estava

indecisa entre continuar os estudos e realizar o mestrado ou ingressar no mercado de trabalho após a formatura. Ele esteve presente desde o início, mesmo sem ter tido a oportunidade de estudar ou frequentar a faculdade, com uma realidade de vida muito diferente da minha. Sua compreensão e companheirismo enchem meus olhos de admiração. Poderia enumerar todas as formas de apoio que recebi nos últimos dois anos, mas tudo começa com o gesto que mencionei. Obrigada, meu amor. Te amo, e que a admiração e o respeito continuem sendo a base do que estamos construindo juntos.

Agradeço à minha orientadora, Dra. Profa. Nadi Helena Presser, mulher incrível e inteligente. Continuo a tê-la como um exemplo de professora e pesquisadora, admirando-a enormemente. Nas oportunidades em que compartilhamos ideias, mais ouvi do que falei, pois seus ensinamentos, experiências e conhecimentos são enriquecedores. Sou muito grata por seu dedicado acompanhamento à nossa dissertação nesses dois anos. Fatores pessoais e questões de esgotamento emocional podem ter sabotado a maioria dos momentos durante o desenvolvimento da dissertação, que não cabe detalhar aqui, mas sinto que poderia ter dado ainda mais. Agradeço a Nadi pela paciência e compartilhamento de ideias. A senhora é fenomenal, e nunca imaginei ter acesso aos textos científicos magníficos que me foram passados, assisti aulas essenciais do Curso de Gestão da Informação e projetos administrados por ela, que são cruciais para compreender diversos fenômenos e buscar soluções práticas para os problemas sociais que envolve a Ciência da Informação. A senhora desempenha essa missão com maestria, convertendo teoria em prática. A Ciência da Informação só se enriquece com sua dedicação, e levo-a como um referencial profissional em que quero me inspirar. Obrigada por ser uma mulher que inspira outras mulheres.

Por fim, encerro meus agradecimentos a todo o Departamento de Ciência da Informação e a cada professor que contribuiu para a construção do que me tornei nesses dois anos de mestrado: Anna Elizabeth, Fábio Mascarenhas, Leilah Brufem, Raimundo Nonato, Murilo Silveira, Bernardina Freire, Célio Santana e Edilene Maria. Muito obrigada, professores!

“Era uma raposa igual a cem mil outras. Mas eu fiz dela uma amiga. Ela é agora única no mundo. [...]”. (Saint-Exupéry, 2015, p. 72).

RESUMO

Este estudo busca diagnosticar a relação dos estudantes de graduação da área da Ciência da Informação das universidades públicas brasileiras com as diferentes formas de desinformação, tendo em vista que, a desinformação representa parte significativa de um dos problemas mais complexos no âmbito da circulação de informações na sociedade contemporânea e os jovens são um dos grupos mais expostos a esta realidade. Com base nisso, como é que os estudantes da área da Ciência da Informação que chegam à universidade no Brasil lidam com a desinformação? Face ao que se expõe, o objetivo geral é diagnosticar a competência crítica dos estudantes para reconhecer desinformação nas redes sociais digitais e para lidar com esse ambiente informacional. Os objetivos específicos: Analisar se os alunos que chegam à universidade sabem detectar desinformação; Examinar como os alunos que chegam à universidade reagem ou se comportam quando recebem desinformação. Em relação aos seus fins esta é uma pesquisa descritiva e quanto ao método, é uma pesquisa diagnóstica. Na sua forma de avaliação é uma pesquisa quantitativa. A coleta de dados foi realizada mediante aplicação de um questionário com alunos ingressantes dos cursos de graduação da área da Ciência da Informação das universidades federais do Brasil. Os resultados indicam que a Era da Informação nos confronta com novos desafios educacionais, revelando que os alunos investigados enfrentam volumes crescentes de dados provenientes de diversas fontes e que apesar da intensa conectividade dos estudantes às redes, fazendo parte de um grupo que mantém perfis há mais de três anos e que revisitam seus feeds repetidamente ao longo do dia, constata-se que isso não os transforma em especialistas na filtragem de informações disponíveis nas redes sociais. De fato, a pesquisa identificou um grupo de estudantes com dificuldades em discernir desinformação, o que nos leva a destacar, assim, a importância de preparar os acadêmicos para a aprendizagem ao longo da vida, capacitando-os a buscar informações confiáveis para qualquer tarefa ou decisão e a combater a disseminação de desinformação.

Palavras-chave: Desinformação; competência crítica em informação; estudantes de graduação; universidades públicas; Ciência da Informação.

ABSTRACT

This study aims to diagnose the relationship between undergraduate students in the field of Information Science from Brazilian public universities and various forms of disinformation. Considering that disinformation represents a significant part of one of the most complex problems in the circulation of information in contemporary society, and young people are among the groups most exposed to this reality. Based on this, how do Information Science students entering universities in Brazil deal with disinformation? In light of the above, the general objective is to diagnose the critical competence of students to recognize disinformation on digital social networks and to deal with this informational environment. The specific objectives are to analyze whether incoming university students can detect disinformation and examine how these students react or behave when exposed to disinformation. In terms of its purpose, this is a descriptive research, and regarding the method, it is a diagnostic study. In its evaluation form, it is a quantitative research. Data collection was carried out through the administration of a questionnaire to incoming students in undergraduate programs in the field of Information Science at federal universities in Brazil. The results indicate that the Information Age poses new educational challenges, revealing that the investigated students face increasing volumes of data from various sources. Despite the intense connectivity of students to social networks, being part of a group that maintains profiles for over three years and revisits their feeds repeatedly throughout the day, it is evident that this does not make them experts in filtering information available on social networks. Indeed, the research identified a group of students struggling to discern disinformation, emphasizing the importance of preparing academics for lifelong learning. This involves empowering them to seek reliable information for any task or decision and combating the spread of disinformation.

Keywords: Disinformation; critical information literacy; graduation students; public universities; Information Science.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Características da desinformação	22
Figura 2 – Desordem Informacional.....	25
Figura 3 – Sete elementos que configuram a desordem informacional	26

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Passos básicos para identificar a veracidade da informação	29
Quadro 2 – Universidades Federais do Brasil	47
Quadro 3 – Critérios utilizados para distinguir informações confiáveis de não confiáveis...	58

LISTA DE TABELAS

Tabela - 1	Total de entrevistados por universidade/Brasil	49
Tabela - 2	Curso de graduação dos estudantes	50
Tabela - 3	Total de Universidades participantes e total de entrevistados	52
Tabela - 4	Principais fontes utilizadas na produção de trabalhos acadêmicos	62

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico -	1	Faixa etária dos estudantes	54
Gráfico -	2	Média de vezes por dia que os feeds das redes sociais eram acessados	55
Gráfico -	3	Média de horas por dia de uso das redes sociais	56
Gráfico -	4	Definição de Infodemia dada pelos estudantes	59
Gráfico -	5	Atitudes dos estudantes com notícias duvidosas na pandemia	60
Gráfico -	6	Sentimento gerado em relação às fontes que divergem das posições pessoais dos alunos	61
Gráfico -	7	Definição de <i>misinformation</i> dada pelos estudantes	63
Gráfico -	8	Definição de desinformação dada pelos alunos	63
Gráfico -	9	Respostas dos alunos sobre a imagem proposta no questionário	65
Gráfico -	10	Como os alunos identificaram que se tratava de uma desinformação	65
Gráfico -	11	Como os alunos identificaram que o tipo de desinformação proposta realmente era uma sátira	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACRL	Association of College and Research Libraries
ALA	American Librarian Association
BBC	British Broadcasting Corporation
BRAPCI	Base de Dados Referenciais de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação
CI	Ciência da Informação
CNN	Cable News Network
CoInfo	Competência em Informação
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFLA	International Federation of Library Associations and Institutions
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LISA	Library & Information Science Abstracts
OMS	Organização Mundial de Saúde
OPAS	Organização Pan-americana de Saúde
PPC	Planejamentos Pedagógicos de Curso
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA.....	16
1.2 OBJETIVOS.....	17
1.3 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA.....	19
2 REVISÃO TEÓRICA	21
2.1 DESINFORMAÇÃO E SUAS FACETAS.....	21
2.1.1 Tipos de desinformação	24
2.1.2 O custo social da desinformação	31
2.1.3 As origens da desinformação	32
2.2.1 Evolução histórica da competência em informação	36
2.2.2 Competência em Informação no Brasil.....	39
2.2.3 Competência crítica em informação como um recurso para identificar desinformação.....	41
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	47
3.1 COLETA DE DADOS	47
3.2 ANÁLISES E INTERPRETAÇÕES DOS RESULTADOS	50
3.3 SITUAÇÕES ADVERSAS ENCONTRADAS NA PESQUISA.....	51
3.4 INFORMAÇÕES ADICIONAIS REFERENTES À PESQUISA.....	51
4 ANÁLISES E RESULTADOS.....	53
4.1 PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DOS ESTUDANTES.....	53
4.2 COMPORTAMENTO DOS ESTUDANTES NAS REDES SOCIAIS DIGITAIS.....	55
4.3 COMPETÊNCIA PARA RECONHECER DESINFORMAÇÃO NAS REDES SOCIAIS.....	57
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
5.1 SUGESTÃO DE NOVOS ESTUDOS.....	70
5.2 LIMITAÇÕES DA PESQUISA.....	70
REFERÊNCIAS.....	72
APÊNDICE A – Questionário aplicado na pesquisa	80
APÊNDICE B – Convite para participação da pesquisa enviado a coordenação das universidades participantes	85
APÊNDICE C – Documento enviado em anexo no e-mail de convite para participação da pesquisa	86
APÊNDICE D – Texto enviado para os e-mails dos alunos dos cursos de biblioteconomia e gestão da informação das universidades participantes	87

1 INTRODUÇÃO

É notório que, na atualidade, a disponibilidade de grandes quantidades de informação requer o domínio de outras competências para selecionar aquelas que são as mais relevantes e confiáveis. Em outras palavras, em transação de segundos, os fluxos informacionais demandam do indivíduo habilidades e técnicas para selecionar a informação pertinente à busca e, ainda, a mais relevante dentre as quantidades cada vez maiores disponíveis. Essa habilidade requerida no ato de buscar e selecionar informação é denominada de competência em informação (information literacy).

Segundo a American Library Association (ALA) (1989), para ser competente em informação uma pessoa deve ser capaz de reconhecer quando precisa de informação e possuir habilidade para localizar, avaliar e usar efetivamente a informação recuperada. Daí que Carvalho (2008 p. 17) reforça que “os bibliotecários devem atuar utilizando sua competência profissional no sentido de educar os usuários, para que estes desenvolvam as competências em informação”. Essa tem sido a tendência dominante na hegemônica ALA norte-americana que culminou nos “Padrões de Competência em Alfabetização Informacional para Educação Superior” da Association of College and Research Libraries (ACRL, 2000), baseados em habilidades cada vez mais influenciados pelos desenvolvimentos tecnológicos (Drabinski; Tewel, 2019; Martínez-Ávila; Cuevas-Cerveró, 2022).

Todavia, o advento da Internet e o subsequente aumento das mídias sociais como formas primárias de comunicação facilitaram a distribuição de desinformação em níveis sem precedentes (Southwell; Thorson, 2015; Vargo; Guo; Amazeen, 2018). A desinformação pode ter efeitos prejudiciais em nível social e individual, pois decisões mal-informadas podem ter consequências negativas econômicas, sociais e relacionadas à saúde (Southwell; Thorson, 2015; Lewandowsky; Ecker; Cook, 2017; Bode; Vraga, 2018; Macfarlane, Hurlstone; Ecker, 2020).

A desinformação científica também já é vista como um problema público no Brasil, capaz de provocar efeitos negativos junto à coletividade, principalmente com relação à negligência ou ao mau uso de dados na construção da opinião pública e nas decisões políticas. É nesse sentido que Bezerra, Schneider e Capurro (2022) se apropriam dos contos de Machado de Assis para debater as práticas desinformacionais, colocadas em comparação com os personagens charlatões dos contos machadianos e com as ações de desinformação em saúde

evidenciadas na Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), documento produzido pelo Senado Federal do Brasil ao fim dos trabalhos da CPI em 2021 (Brasil, 2021). Noutra análise, Falcão, Oliveira e Araújo (2022) propõem que a perspectiva multidisciplinar sobre a desinformação científica contribui para as formas diversas e complexas de análise de um fenômeno relacionado a fatores tecnológicos, econômicos, socioculturais e políticos, entre eles, uma agenda de guerra híbrida instaurada no campo político e jurídico, que ameaça o sistema democrático (Oliveira, 2020).

Autores como Ribeiro e Ortellado (2018) e Alves e Maciel (2020) compreendem a desinformação como um fenômeno que envolve algo mais do que a falsidade da informação. Ressaltam que o fenômeno contemporâneo da desinformação é mais amplo e pode ser compreendido de maneira mais adequada como algo que envolve desinformações produzidas em contextos de embate e disputa ideológica, condição na qual os traços conspiratórios destinados a alimentar tensões e disputas entre grupos são a reação mais comum. Via de regra, a desinformação encontra seu motor não apenas no desejo de negar a verdade, mas sim na vontade de vencer a disputa a qualquer preço, mesmo que para isso seja preciso falsear a realidade.

Antes mesmo da ascensão da extrema direita no Brasil durante o governo Bolsonaro, Conover *et al.* (2011) já argumentavam que algumas evidências empíricas sugeriam que os usuários da Web politicamente ativos tendiam a se organizar em comunidades isoladas e homogêneas segregadas ao longo de linhas partidárias. Por si só, a formação de comunidades on-line não é necessariamente um problema sério. A preocupação é que, quando indivíduos politicamente ativos evitam pessoas e informações que não escolheram, suas opiniões provavelmente se tornarão cada vez mais extremas. Um dos motivos desse comportamento em informação é porque essas pessoas são expostas a pontos de vista mais homogêneos, e, exclusivamente, a pessoas ou fatos que reforcem suas crenças pré-existentes (Conover *et al.*, 2011; Sunstein, 2002). As implicações para as instituições econômicas, políticas, morais e legais, neste caso, são claras. Por exemplo, as pessoas que tendem a apoiar o uso de armas, provavelmente, após conversarem apenas entre si, apoiarão essa política com considerável entusiasmo. No entanto, uma democracia depende de um público amplamente informado e de um ecossistema saudável de ideias concorrentes (Sunstein, 2002).

Este fenômeno geral de polarização de grupos ajuda a explicar o extremismo, a radicalização, o antagonismo étnico, a não aceitação das diferenças culturais e o comportamento de partidos políticos e organizações religiosas, e está intimamente ligado às preocupações atuais

sobre as consequências da desinformação na Internet (Ribeiro; Ortellado, 2018; Roozenbeek; Van Der Linden; 2019; Alves; Maciel, 2020).

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

O cenário descrito até aqui reivindica abertamente uma visão mais emancipatória e a aplicação de teorias pedagógicas críticas ao ensino dos profissionais de informação (Freire, 1970; Swanson, 2004; 2005; Elmborg, 2006; Collins, 2009; Bezerra; Schneider; Saldanha, 2019; Martínez-Ávila; Cuevas-Cerveró, 2022). Ou seja, um desafio de ir às universidades para falar com os estudantes e dar-lhes a formação de que precisam para distinguir entre o que é verdadeiro e o que é falso.

Embora a competência em informação na sua abordagem tradicional – capacitar as pessoas para encontrar, avaliar e utilizar as informações de maneira eficaz - tenha sido operacionalizada com sucesso em vários contextos, há uma sensação crescente de que ela não cultiva uma disposição crítica sobre os contextos socioculturais em que as informações são produzidas e apropriadas. Tampouco reconhece como as forças e os efeitos da ideologia e do poder se manifestam nos processos de desinformação, perspectiva que Bezerra, Schneider e Saldanha (2019) tecem uma crítica à ideia de “competência” que subjaz ao conceito de *information literacy* dirigida, sobretudo, “ao seu caráter eminentemente instrumental” (Bezerra; Schneider; Saldanha, 2019, P. 14). Por sua vez, a competência crítica em informação, como usada por esses autores, denota uma abordagem avaliativa das coisas, tem a ver com a desconstrução explícita de conceitos implícitos nos textos científicos e na mídia em geral, e, mais ainda, é um modo de desbloquear a opacidade das ideologias percebidas.

Ao integrar a análise crítica com a investigação dos processos informacionais, Naiditch (2013) entende que os educadores podem ajudar os estudantes a se tornarem mais críticos sobre questões de diversidade, dando-lhes a capacidade para reconhecerem a maneira como a mídia retrata certos grupos de maneira diferente na sociedade. Na mesma perspectiva, Fuchs (2009) argumenta que a análise crítica da informação estuda o papel da informação e como a informação se relaciona com os processos de opressão, exploração e dominação.

Nesse sentido, corroboramos com Martínez-Ávila e Cuevas-Cerveró (2022) de que a obra do educador Freire é especialmente significativa por sua ligação com o aspecto mais pedagógico da competência em informação e por ser, em sua forma original, uma reflexão para produzir mudanças na ideologia capitalista que permeia, suaviza e adoça as iniciativas educativas (também nas bibliotecas).

Um dos conceitos mais influentes de Freire na competência crítica em informação é o de “educação bancária” (Freire, 1970). Segundo este educador, a educação pode preservar a ordem social atual ou transformá-la. A educação tradicional se veste de um método “bancário” que se refere a uma prática de ensino que reproduz a sociedade opressora, em que o educador se coloca em posição superior e transfere o saber aos educandos. Desse modo, a teoria de Freire é dirigida para libertar os oprimidos e, para isso, defende uma educação que promova o verdadeiro potencial das pessoas no processo de aprender. Freire propõe uma abordagem de aprendizagem que se concentra no diálogo e no pensamento crítico e que estimula os alunos a questionar seu ambiente, impulsionando-os para a ação social. Para encorajar a consciência crítica entre os grupos oprimidos, Freire defende um método no qual as pessoas desvelam o mundo da opressão e vão se comprometendo, na práxis, com a sua transformação (Freire, 1970; 2019).

É sabido que o profissional da informação, em especial o bibliotecário, tem atribuições basilares nesse contexto, atuando em ambientes de ensino, podendo assim, articular atividades de fortalecimento das pessoas nas suas capacidades de lidar criticamente com a informação. Todavia, para planejar e executar tais atividades com o desígnio de formar pessoas com competência crítica, este depende da formação recebida no seu processo formativo. Por isso, é premente refletir e buscar alternativas de formação dos futuros profissionais de informação, tais como bibliotecários e gestores da informação, para que possam contribuir na formação de outras pessoas em uma perspectiva de mitigar a desinformação e evitar a sua disseminação.

Com base nessas reflexões introdutórias, duas questões deverão ser respondidas ao longo desta pesquisa:

- I. Como é que os estudantes da área da Ciência da Informação que chegam à universidade lidam com a desinformação?
- II. Quais são as competências em informação que poderiam ser desenvolvidos nos alunos de graduação para prepará-los a lidar criticamente com o fenômeno contemporâneo da desinformação?

Na era da desinformação, pensar criticamente sobre quais informações são apresentadas nas mídias sociais e nas listas de resultados dos mecanismos de busca parece muito importante.

1.2 OBJETIVOS

Face ao que se expõe, os objetivos a serem respondidos ao longo da pesquisa são os que se seguem:

O Objetivo geral é apresentar um diagnóstico de desinformação entre estudantes de graduação na perspectiva de enfrentar o fenômeno por meio da formação em competência crítica em informação.

Os objetivos específicos:

- I. Analisar se os alunos que chegam à universidade sabem detectar desinformação;
- II. Examinar como os estudantes que chegam à universidade se comportam quando recebem desinformação.

Outras pesquisas com objetivos parecidos já foram realizadas com estudantes. Uma delas, na Espanha, (Cerdà-Navarro *et al.*,2021) investigou estudantes universitários para identificar se eram capazes de discernir a veracidade das informações que lhes chegava. Os resultados do estudo revelaram, por um lado, os défices que os universitários apresentam no que diz respeito ao reconhecimento de notícias falsas, por outro, evidenciaram uma utilização muito escassa de ferramentas para contrastar a veracidade da informação e, finalmente, permitiram aos pesquisadores delinear a relação entre diferentes tipos de consumo de informação e a capacidade de reconhecer notícias falsas.

Em Portugal, uma pesquisa analisou a percepção de 602 jovens estudantes portugueses entre os 17 e os 25 anos sobre as *fakes news* (Figueira; Santos, 2019). Os resultados revelaram que se tratava de um grupo habituado a consumir informação on-line, e que já tiveram contacto com o que consideram notícias falsas. O estudo sublinha a importância da literacia mediática e, mais especificamente, da credibilidade de contrastar a informação on-line.

A investigação de Martín-Herrera e Micaletto-Belda (2021) de Sevilla, na Espanha, teve o objetivo de conhecer a percepção dos estudantes das licenciaturas em Ciências da Comunicação e Comunicação Digital sobre notícias falsas publicadas na Internet. Interessava aos autores conhecer a posição dos estudantes, pois como futuros jornalistas profissionais, terão de atuar num mercado de trabalho marcado por esse problema social. Os resultados mostraram que, em geral, os estudantes não consumiam ou compartilhavam notícias falsas regularmente e que, graças ao treinamento que adquiriram, sabiam verificar informações. Da mesma forma, os estudantes perceberam que esse conteúdo persegue interesses políticos ou econômicos e defenderam a implementação de programas de mídia e alfabetização digital para formar uma cidadania crítica com as mensagens que são divulgadas na Internet.

1.3 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

Nosso interesse inicial nesta pesquisa surgiu na graduação em Biblioteconomia, a partir de uma pesquisa desenvolvida para o Trabalho Conclusão de Curso (TCC), intitulado “Características comportamentais da busca de informação dos alunos do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal de Pernambuco”, realizada no ano de 2021. O estudo teve como objetivo descrever os padrões de comportamento de busca dos discentes, baseando-se em um modelo comportamental desenvolvido em 1989 por David Ellis. Sendo assim, foram evidenciados os processos de busca realizado pelos discentes a partir de uma necessidade informacional, mostrando como ocorre a iniciação da busca, a seleção e a diferenciação dos materiais até o momento da finalização do processo. Os resultados demonstraram que os participantes, mesmo sendo caracterizados como discentes em biblioteconomia, apresentaram dificuldades que colocaram em xeque as suas competências informacionais, apesar de estarem sendo formados para apresentar habilidades de busca, seleção, avaliação e recuperação da informação.

Porém, pelo que discutimos nesta introdução, hoje temos um ambiente informacional mais complexo, que demanda uma formação não apenas instrumental, mas que seja a capaz de responder aos desafios sociais e políticos da informação. Nesse sentido, queremos contribuir com a formação de alunos críticos em informação que expandam o conceito de competência em informação para além da aquisição de habilidades de pesquisa para encontrar e usar informações. Desejamos contribuir com uma formação que ensine os alunos a questionar, principalmente as crenças comumente aceitas, e outros aspectos relacionados ao contexto e à autoridade ou legitimidade da informação encontrada nos ambientes digitais e nas mídias tradicionais, como TV e rádio.

A evolução das tecnologias da informação e comunicação provocou impactos em todas as atividades humanas e, essencialmente, nas atividades associadas à informação. Porém, nosso papel na Ciência da Informação não se resume na inclusão digital ou no domínio e uso dessas tecnologias. Portanto, fundamentados em Drabinski e Tewell (2019), argumentando que a competência crítica em informação, como prática, considera como os bibliotecários podem encorajar os alunos a se envolverem e agirem sobre as estruturas de poder que sustentam a produção e a disseminação da desinformação que é disseminada nas redes e mídias sociais digitais. Além disso, reconhecemos que as bibliotecas não são e não podem ser atores neutros e sim catalisadoras de mudança social.

No campo político e social, nossa contribuição se reitera com Martínez-Ávila e Cuevas-Cerveró (2022) na sustentação de que a competência crítica em informação, na sua vertente de ativismo informacional com componentes teóricos e práticos, revela-se como uma oportunidade para colaborar na construção de uma cidadania informada e ética.

No plano teórico-epistemológico, os ambientes informacionais modernos que dão origem a preocupações com a qualidade da informação disseminada nas mídias sociais digitais e caracterizam o fenômeno da desinformação sugerem, conforme estudos de Hollis (2019), um caminho para a integração entre a competência em informação e o pensamento crítico ao avaliar informações. Neste sentido, sugerimos apostar nesta formação ao longo do percurso curricular dos discentes de graduação da área da Ciência da Informação com disciplinas que tenham a mesma importância e consideração que as demais. Estratégias educativas com métodos inovadores são propostas apoiadas e aplicadas por diferentes especialistas e ambientes de aprendizagem, por exemplo, García-Quismondo e Cruz-Palacios (2018); Cernicova-Buca e Ciurel (2022); Valenzuela-Hurra *et al.* (2022).

2 REVISÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica consiste no embasamento teórico a respeito das áreas temáticas deste projeto de pesquisa por meio de fontes documentais e bibliográficas. Nesta seção são citados os autores mais relevantes e atuais sobre o assunto aqui estudado.

2.1 DESINFORMAÇÃO E SUAS FACETAS

O fenômeno da desinformação não é exclusivo do século XXI. Estudos de Burkhardt (2017) apontam que o conceito remonta a muito tempo na história, antes mesmo da época da imprensa, quando já havia relatos satíricos e fictícios produzidos por indivíduos para desacreditar uns aos outros ou simplesmente para fins de diversão. De acordo com o autor, histórias falsas e fictícias sempre fizeram parte da sociedade, seja para fins de entretenimento, política ou negócios, e isso continuou até a era da Internet. Isto pode indicar que a desinformação ou as fakes news não mudaram na sua função, mas mudaram na sua natureza e na forma como são agora divulgadas.

Podemos pensar na desinformação como um “fenômeno camaleônico”, o camaleão é uma das espécies que apresenta uma maior diversidade na hora de se transformar, sendo um animal adaptável de acordo com o ambiente. Ao entender o porquê da analogia, o fenômeno da desinformação (fenômeno camaleônico), mediante as mudanças impostas à sociedade apresenta diversas formas, se transformando de acordo com as novas conjunturas.

Em outras palavras, o fenômeno da desinformação passou por adaptações na medida em que a sociedade foi se desenvolvendo. Kapferer (1990) afirma que a circulação de informações existe desde que o homem começou a se organizar em sociedade. No entanto, a desinformação parece ter se tornado muito mais predominante nos últimos anos. Com a eclosão das mídias sociais digitais, a disseminação de informações falsas tem aumentado, com um número crescente de alcance de usuários e com uma velocidade de compartilhamento elevada.

Conforme Le Coadic:

Não há mais distância que seja obstáculo à velocidade, nenhuma fronteira detém a informação. A velocidade dos computadores se mede em bilionésimo de segundo. Os satélites de telecomunicações atingem em poucos segundos, de modo inteiramente automático, todas as regiões do mundo. Segue-se uma contação rápida do tempo necessário para coletar, tratar e utilizar a informação na tomada de decisões. (Le Coadic, 1996, p. 8)

Certamente novas tecnologias da informação estão facilitando a criação e disseminação de informações imprecisas e enganosas, mas não podemos afirmar que são a sua causa. Como resultado, vários cientistas da informação começaram a abordar o problema da desinformação (Ferreira, 2002; Lewandowsky *et al.*, 2012; Fallis, 2015; Ribeiro; Ortellado, 2018; Wardle; Derakhshan, 2018, Alves; Maciel, 2020).

Para abordar efetivamente a séria ameaça à qualidade da informação que a desinformação representa, precisamos desenvolver os estudantes com quadros teórico-metodológicos fundamentados na teoria crítica e nas estruturas da pedagogia crítica, e em técnicas para identificar a desinformação e, em nível de Governo, criar políticas para impedir sua disseminação. No entanto, para desenvolver tais técnicas e políticas, precisamos primeiro melhorar nossa compreensão da natureza e do escopo da desinformação (Fallis, 2015). Mais importante, Fallis (2015) salienta que precisamos ser capazes de distinguir desinformação de outras formas de informação enganosa (*misinformation*), como sátiras. Afinal, as pistas de que alguém está deliberadamente mentindo para nós, provavelmente, são diferentes das pistas que uma pessoa usa quando não sabe sobre o que está falando.

Desinformação, de acordo com o minidicionário da língua portuguesa do Século XXI é o ato ou efeito de desinformar; a falta de informação, de conhecimento; informação propositadamente falseada ou deformada (Ferreira, 2002). O que se entende dessa definição, é que o efeito de desinformar pode ser consequência tanto pela falta de informações sobre um determinado assunto quanto pela falta de conhecimento formado sobre o contexto no qual a pessoa está inserida. Dessa forma, infere-se que, quando uma pessoa não apreende o contexto geral no qual determinado tema está sendo abordado, acaba sendo um alvo fácil para a absorção de informações distorcidas, omitidas, falsas ou incompletas.

Fallis (2015) pontua as características que representam a desinformação (Figura 1).

Figura 1 – Características da desinformação



Fonte: Elaborado pela autora com base em Fallis (2015).

Após fazer uma análise dos conceitos de desinformação atribuídos por diversos autores e cientistas da informação Fallis (2015) conclui que desinformação é uma informação intencionalmente inverídica que tem por finalidade enganar as pessoas, podendo provocar sequelas.

No universo da desinformação três características marcam a desinformação, diz Fallis (2015). A primeira é que **a desinformação é um tipo de informação**. Como sabemos, na CI, várias concepções diferentes de informações foram propostas. Portanto, exatamente o que significa dizer que desinformação é um tipo de informação depende de qual conceito de informação escolhemos adotar. No entanto, para os propósitos aqui, não precisaremos nos fixar em um conceito específico de informação. Quase tudo o que Fallis (2015) diz sobre desinformação se aplica, independentemente da análise específica de informação que optamos por adotar. Porém, o autor apela principalmente para apenas uma característica central (e bastante incontestável), segundo ele, do conceito de informação, apresentada por Floridi (2011): informação é algo que possui conteúdo semântico ou representacional. Por exemplo, o texto "O gato está no tapete" representa o gato como realmente estando no tapete. Porém, uma fotografia do gato no tapete também pode representá-lo como estando no tapete.

A segunda característica importante da desinformação é que **desinformação é um tipo de informação enganosa**; ou seja, é a informação que provavelmente criará crenças falsas (Fallis, 2015). É esse recurso que torna a desinformação perigosa e digna de nossa preocupação, ressalta o autor. Em situações em que o receptor da desinformação transmitida não for caracterizado como um alvo fácil, a desinformação não atingirá com êxito seu objetivo principal – desinformar, logo, teremos nessas situações barreiras criadas contra a desinformação impedindo a sua propagação. Apesar disso, Fallis (2015) reforça que mesmo um sujeito não sendo atingido pela informação enganosa, o emissor dessas informações continua a disseminar conteúdos maliciosos na busca do seu próximo alvo. No entanto, por ter propensão a enganar, a desinformação sempre coloca as pessoas em risco de sofrer danos (epistêmicos e outros). Portanto, ainda é algo que gostaríamos de poder identificar e impedir a disseminação.

A terceira característica é **desinformação é informação não acidentalmente enganosa**, assim dizendo, a desinformação não acontece por acaso. É essa característica que distingue a desinformação de formas mais inofensivas de informações enganosas, como erros honestos e sátiras excessivamente sutis. É o exemplo da sátira – que representa um estilo literário com a finalidade de criticar instituições políticas, costumes e hábitos morais presente na sociedade com características fortes de ironia e sarcasmo. Nota-se, portanto, que o ponto de análise dessa característica volta-se para o objetivo no qual a informação está sendo criada e

partilhada com as pessoas. Lembrando que, não há como emitir desinformação de forma acidental, em razão de que, toda informação veiculada tem um propósito explícito ou implícito.

Por fim, tomando juntas duas concepções de desinformação - a intenção de enganar e o fato de a desinformação ter a função de beneficiar a fonte - Fallis (2015) unifica as duas concepções e define: desinformação é uma informação enganosa que tem a função de enganar alguém e beneficiar a fonte. Essa definição exclui os casos que claramente não são desinformação; por exemplo, verdades acidentais e mentiras implausíveis não são enganosas. Além disso, embora falsidades acidentais e sátiras às vezes possam ser enganosas, a fonte das informações não pretende enganar as pessoas, nem se beneficia sistematicamente das pessoas que são enganadas. Se as pessoas são enganadas, é simplesmente um acidente.

O fato de que diferentes tipos de desinformação adquiriram a função de enganar pessoas de diferentes maneiras pode fazer a diferença em como podemos detectar desinformação; por exemplo, podemos procurar evidências de que alguém tem a intenção de enganar. No entanto, também podemos procurar evidências de que alguém se beneficia com as pessoas que são enganadas.

Fallis (2015) chama a atenção para o fato de uma informação ter a função de enganar não significar que ela tivesse essa função assim que foi criada ou divulgada pela primeira vez. Na verdade, uma informação pode até se tornar desinformação mediante um ato de omissão. Se a fonte de uma informação vê que as pessoas estão sendo enganadas, ela geralmente tem a obrigação de corrigir o erro. Portanto, se ela tem a oportunidade de esclarecer as coisas e não o faz, não é mais um acidente que as pessoas são enganadas. Foi a análise que fez Lacombe (2022) quando reconheceu que a mídia devia assumir seu papel na naturalização da extrema-direita no Brasil, uma vez que omitiu muitas informações e deu ênfase a outras, ao se tratar dos Governos de diferentes partidos políticos.

2.1.1 Tipos de desinformação

Em particular, não basta saber o que é uma desinformação, é preciso conhecer as várias formas que assume para enganar e prejudicar uma pessoa, um grupo ou uma comunidade depende de como a informação veio a ser enganosa. Para descrever ambiente informacional mais amplo, Wardle e Derakhshan (2018) o caracterizam como desordem informacional e analisam as condições particulares que tornam esse fenômeno tão relevante e ameaçador dentro do ecossistema midiático atual.

Além da *misinformation* e desinformação Wardle e Derakhshan (2018) identificaram uma terceira categoria de desordem informacional denominada pelos autores de *malinformation* que traduzimos como informação maliciosa (Figura 2).

Figura 2 – Desordem Informacional



Fonte: Elaborado com base em Wardle e Derakhshan (2018).

Assim, conforme os autores:

- *Misinformation* é quando a informação falsa é compartilhada, mas não há intenção de dano.
- *Disinformation* é quando a informação falsa é compartilhada com o objetivo de causar dano.
- *Malinformation* é quando a informação verdadeira é compartilhada para causar dano e ocorre geralmente levando a público a informação que deveria se ater à esfera privada. Um exemplo é um relatório que revela a orientação sexual de uma pessoa sem justificativa de interesse público.

Todavia, a desordem informacional é configurada por mais sete formas de desinformação, como se apresenta na Figura 3.

Figura 3 – Sete elementos que configuram a desordem informacional



Fonte: Adaptado de Wardle e Derakhshan (2018).

- Sátira ou Paródia**: São elementos em comum que possuem como características conteúdos críticos, irônicos ou satíricos. Ambos não têm a intenção de causar danos, entretanto, quando um sujeito não detém conhecimentos suficientes para identificar uma sátira ou uma paródia, acaba originando uma desordem informacional por acreditar que o conteúdo acessado se trata de uma informação verdadeira.
- Conteúdo enganoso**: Os conteúdos enganosos têm como maiores características a visualização e compartilhamento de imagens, e a intenção é isolar conversas de forma seletiva, cortar fatos e contextualizá-los de forma enganosa.
- Conteúdo impostor**: Essa forma de desinformação entra em choque com as questões éticas, uma vez que, por meio de conteúdos impostores são fabricados conteúdos em nome de outras pessoas, marcas e organizações. Levando em consideração a autoridade e credibilidade desses sujeitos, o conteúdo impostor vem para confundir quem consome informações levando-os acreditar que o conteúdo realmente foi criado e divulgado por alguma autoridade no assunto.
- Conteúdo fabricado**: Diferentemente do conteúdo impostor essa forma de desinformação objetiva a criação de conteúdo para enganar as pessoas.
- Conexão falsa**: São informações que são disseminadas com títulos, manchetes, vídeos e imagens, que a princípio despertam o interesse do indivíduo. Contudo, quando as pessoas clicam nos *links* de acesso, para continuar a leitura das informações, são

totalmente enganados, sendo redirecionados para outros tipos de conteúdo diferentes do interesse inicial.

- f) Contexto falso: Nesse elemento o contexto falso causa uma desordem informacional, a partir do momento em que informações existentes são usadas fora do seu contexto de origem. Nessa ocasião, muito se observa notícias anteriores, sendo novamente veiculadas com um novo contexto empregado.
- g) Conteúdo manipulado: A manipulação tem alto poder de gerar desordem no âmbito informacional, tendo em vista, que nessa forma de desinformação o conteúdo disseminado realmente existe e foi divulgado de forma verídica e pura, todavia, a informação referente a ela é manipulada e vendida como se fosse de outra forma.

Essas formas de desinformação são fenômenos comuns do mundo real e podem ser bastante perigosos. Fallis (2015) alerta que imagens enganosas (isto é, desinformação visual) podem ser epistemologicamente mais perigosas do que palavras enganosas. Por exemplo, as pessoas geralmente tiram fotografias como evidência mais convincente do que mero testemunho. Quando confiamos no testemunho, sabemos que estamos depositando nossa fé na pessoa que o produziu. Por outro lado, uma fotografia tem valor probatório independente das intenções da pessoa que a produziu. De maneira semelhante, Schauer e Zeckhauser (2009) argumentaram que informações enganosas verdadeiras (ou seja, desinformação verdadeira ou nas formas de desinformação - conteúdo manipulado - de Wardle e Derakhshan) podem ser epistemologicamente mais perigosas do que informações enganosas falsas.

Além disso, a desinformação (partindo de uma verdade) pode muito bem ser mais predominante do que a desinformação que é realmente falsa. De acordo com Schauer e Zeckhauser (2009), há menos estigma social contra simplesmente enganar as pessoas do que contra mentir descaradamente para elas. Além disso, se você realmente não disser nada falso, será mais difícil provar que estava tentando enganar alguém. Portanto, os pretensos enganadores têm um incentivo para se apegar à verdade, se puderem, enquanto ainda enganam (Fallis, 2015).

No entanto, que Wardle e Derakhshan (2018) querem salientar que a desordem informacional é muito mais complexa do que sugere o termo *fake news* e que precisamos começar a pensar sobre o problema com muito mais cuidado. Para os autores, *fake news* assume a forma de notícias jornalísticas e denota a ideia de novidade.

No campo das mídias sociais - Facebook, WhatsApp e Twitter -, as notícias falsas ganharam essa terminologia, além de se tornarem mais evidentes. Muitas notícias circulam pela internet e pelas redes sociais, por exemplo o Facebook e o WhatsApp, devido aos

compartilhamentos realizados pelos próprios usuários. Sabe-se que grande quantidade de notícias e informações falsas são difundidas pelo “efeito manada”, tendência dos usuários de repetir ações realizadas por outros indivíduos, como o compartilhamento de *links* em redes sociais sem antes haver uma checagem da veracidade da fonte da informação disseminada.

Outro mecanismo de compartilhamentos de notícias falsas, sem o trabalho orgânico de um ser humano e sua presença nas redes sociais, são os *bots* (abreviatura de *robot* em inglês), que são *softwares* que executam tarefas semelhantes aos de humanos de uma forma mais rápida e dinâmica. Ao serem utilizados nas redes sociais têm como objetivo o compartilhamento e a publicação de desinformação em massa.

Em uma entrevista realizada pelo jornalista Fernando Scheller do jornal paulista “O Estado de São Paulo”, mais conhecido como Estadão, com o professor da escola de negócios do Massachusetts Institute of Technology (MIT), Sinan Aral, que realizou um estudo junto à rede social Twitter, foi apresentado que as *fakes news* são disseminadas 70% mais rápido que notícias verdadeiras, e as notícias falsas que mais são compartilhadas são as que envolvem conteúdos políticos. Na mesma entrevista, o jornalista pergunta sobre o papel exercido pelo WhatsApp e obtém como resposta a seguinte afirmação:

eu considero o Whatsapp uma espécie de mídia social, assim como outras plataformas de comunicação descentralizadas e digitais, como o Telegram e Facebook Messenger. O Whatsapp é uma preocupação no Brasil e na Índia. É possível criar um grupo de 256 pessoas e compartilhar todo o tipo de informação – é uma plataforma tremendamente poderosa para espalhar notícias falsas. (Aral, 2019).

Dessa forma, é possível observar que as redes sociais podem ser os maiores canais de compartilhamento de *fake news*. Sendo assim, tornam-se fontes de informações verdadeiras e falsas, sendo essas últimas (informações falsas) as com maiores impactos ao leitor. A grande maioria das pessoas que compartilha as informações, como dito anteriormente, não realiza a checagem da fonte da informação que está sendo compartilhada, sendo está a melhor forma de identificar se uma informação é verdadeira ou não. Fontes de informação podem ser definidas como:

aquelas que nos permitem criar, recriar e ter acesso ao conhecimento sobre um assunto ou área de nosso interesse ou pesquisas. De modo que, as fontes de informações são referências sobre o que está registrado e disponível ao ser humano, possibilitando reinventar ou compreender melhor seu objeto de estudo. (Araújo; Fachin, 2015, p. 84).

Com base no exposto, precisamos pensar nas pessoas que estão criando esse tipo de conteúdo e o que as motiva a fazer isso; que tipo de conteúdo eles estão produzindo e como

estão sendo recebidos pelo público; o que motiva o público a decidir compartilhar essas postagens. Há muitos aspectos que precisam ser debatidos para abranger essa complexidade. Embora ideologias, crenças e visões de mundo pessoais possam ser grandes obstáculos para a eliminação de preconceitos, existem várias técnicas eficazes para reduzir o impacto da desinformação (Lewandowsky *et al.*, 2012) e é nisso que devemos ater atenção especial.

Por exemplo, uma pessoa poderia seguir alguns passos para identificar se a informação possui veracidade, como é sugerido no Quadro 1.

Quadro 1 – Passos básicos para identificar a veracidade da informação

Situação	Passos a serem tomados
Recebi uma informação duvidosa e agora?	Ao receber uma informação duvidosa o sujeito deve ter um senso crítico e de questionamento sobre o determinado compartilhamento.
Eu só li o título, fiz certo?	Não. Pois, não se deve se ater somente ao título, é necessário ler o texto completo, pois muitas vezes os títulos comportam uma estrutura sensacionalista a fim de chamar a atenção.
Estou em dúvida sobre a fonte da notícia...	Para isso é importante checar a fonte a qual a informação é originária e se há autoria. Se não houver a autoria, deve haver desconfiança. Caso tenha o nome do autor, é válido e recomendável fazer a busca do autor indicado na fonte, na internet, para saber se é uma pessoa de credibilidade.
Não encontrei a fonte e agora?	Se a fonte não for encontrada, busque pelo título da informação desejada na internet, pois se for realmente verdadeira, outras fontes de informação com credibilidade irão publicá-las também.
Consultei e achei uma única informação na internet, posso ficar tranquilo?	É recomendável ser feito o cruzamento de informações, ou seja, buscar a determinada informação em diversas outras fontes para comprovar a sua veracidade, verificando também a data de publicação.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Contudo, salienta-se que esses passos para auxiliar o processo de busca e verificação de informações duvidosas, assim como os trabalhos realizados pelas agências de verificação de fatos (também referidas pelo termo em inglês *fact-checking*) não podem desfazer, de forma confiável e abrangente, os danos causados pela exposição à desinformação; os mitos podem permanecer em nossas redes de memória mesmo depois de se mostrarem falsos. Isso é preocupante porque há uma disparidade significativa entre a facilidade de disseminar desinformação e a dificuldade de corrigi-la. As correções podem ser ineficazes e as pessoas muitas vezes continuam a usar informações incorretas corrigidas em seu raciocínio inferencial, um fenômeno denominado efeito de influência contínua (Lewandowsky *et al.*, 2012; Ecker; Lewandowsky; Chadwick, 2020).

Uma explicação teórica do efeito de influência contínua assume que isso é resultado da recuperação seletiva (Ecker; Lewandowsky; Chadwick, 2020). Mais especificamente, de acordo com modelos de memória de processamento duplo, efeitos de influência contínuas podem surgir quando uma tarefa de raciocínio exibe um sinal que ativa automaticamente a recuperação da desinformação, ao passo que a memória da correção falha (Marsh; Fazio, 2006). Estudos sobre os efeitos cognitivos mostram que a ativação automática da desinformação é impulsionada pela familiaridade, um processo automático que facilita a recuperação rápida e livre de estímulos encontrados anteriormente, em que o grau de ativação de uma representação de memória depende da frequência com que o estímulo associado foi encontrado no passado (Hintzman; Curran, 1994; Ayers; Reder, 1998), fazendo com que as retratações de informações incorretas sejam ineficazes na atualização da memória.

Em 4 de agosto de 1961, uma jovem deu à luz um menino saudável em um hospital, localizado à rua Bingham St., 1611, na cidade de Honolulu. Essa criança, Barack Obama, mais tarde se tornou o 44º presidente dos Estados Unidos. Não obstante a evidência incontestável do simples fato de seu nascimento americano - de uma certidão de nascimento a anúncios de nascimento em jornais locais, até o fato de que sua mãe grávida foi para o hospital de Honolulu para dar luz a um bebê - um grupo conhecido como "*birthers*" afirmou que Obama nasceu fora dos Estados Unidos e, portanto, não era elegível para assumir a presidência. Embora as alegações tenham sido recebidas com ceticismo pela mídia, as pesquisas da época mostraram que elas eram amplamente aceitas por uma proporção considerável do público, incluindo a maioria dos eleitores nas eleições primárias republicanas em 2011 (Barr, 2011).

No Reino Unido, um estudo de 1998 sugerindo uma vinculação entre uma vacina infantil comum e o autismo gerou um medo considerável no público em geral em relação à segurança da vacina. Segundo Lewandowsky *et al.* (2012), o Departamento de Saúde do Reino Unido e várias outras organizações de saúde apontaram imediatamente a falta de evidências para tais alegações e solicitaram aos pais a não rejeitar a vacina. Posteriormente, a mídia informou amplamente que nenhuma das alegações contra a vacina havia sido comprovada. No entanto, em 2002, entre 20% e 25% do público continuaram a acreditar na ligação vacina-autismo. Mais preocupante ainda, um número substancial de profissionais de saúde continuou a acreditar nas alegações infundadas (Petrovi; Roberts; Ramsay, 2001). Por fim, descobriu-se que o primeiro autor do estudo não revelou um conflito de interesses significativo; depois disso, a maioria dos coautores se distanciou do estudo, a revista retirou oficialmente o artigo e o primeiro autor acabou sendo considerado culpado de má conduta e perdeu sua licença para praticar medicina (Colgrove; Bayer, 2005).

2.1.2 O custo social da desinformação

Esses resultados ressaltam as dificuldades de corrigir a crença generalizada na desinformação. Essas dificuldades decorrem de fatores distintos. Primeiro, segundo Lewandowsky *et al.* (2012), existem variáveis cognitivas dentro de cada pessoa que tornam a desinformação “pegajosa”. Anteriormente, nós nos referimos nos processos cognitivos de nível individual relacionados à desinformação. No entanto, uma discussão sobre a influência contínua da desinformação não pode ser completa sem abordar os mecanismos sociais que dão origem à persistência de falsas crenças em grandes segmentos da população (Lewandowsky *et al.*, 2012). Compreender por que alguém pode rejeitar evidências sobre o local de nascimento do presidente Obama é uma questão de cognição individual; no entanto, entender por que mais da metade dos eleitores das primárias republicanas expressou dúvidas sobre o local de nascimento do presidente (Barr, 2011) requer uma consideração não apenas sobre por que os indivíduos se apegam à desinformação, mas também como as informações – especialmente informações falsas – são disseminadas pela sociedade.

Portanto, com Lewandowsky *et al.* (2012) iniciamos nossa análise no nível social, primeiro destacando os custos sociais da desinformação generalizada e, em seguida, focando nos processos sociais que possibilitam sua disseminação. É uma premissa, que para uma democracia funcionar, ela depende de uma população educada e bem-informada. Os processos pelos quais as pessoas formam suas opiniões e crenças são, portanto, de interesse público, particularmente se persistirem grandes correntes de crenças que estão em oposição aos fatos estabelecidos. Se a maioria acredita em algo que é factualmente incorreto, a desinformação pode formar a base para decisões políticas e sociais que vão contra o melhor interesse da sociedade. Se as pessoas forem mal-informadas, elas também podem tomar decisões para si mesmas e suas famílias e podem ter sérias consequências. Por exemplo, seguindo as alegações infundadas de uma ligação entre vacinação e autismo, muitos pais decidiram não imunizar seus filhos, o que teve consequências terríveis para indivíduos e sociedades, incluindo um aumento acentuado de doenças evitáveis por vacinação e, portanto, de hospitalizações evitáveis (Poland; Spier, 2010; Ratzan, 2010).

Lewandowsky *et al.* (2012) salientam que a confiança na desinformação difere da ignorância, ou seja, a ausência de conhecimento relevante. A ignorância também pode ter efeitos prejudiciais óbvios na tomada de decisões, mas, talvez surpreendentemente, esses efeitos podem ser menos graves do que os decorrentes da confiança na desinformação. A ignorância pode ser um mal menor porque, na ausência auto reconhecida de conhecimento, as

peessoas muitas vezes recorrem a heurísticas simples ao tomar decisões. Essas heurísticas, por sua vez, podem funcionar surpreendentemente bem, pelo menos sob condições favoráveis. Por exemplo, a mera familiaridade com um objeto geralmente permite que as pessoas façam suposições precisas sobre ele. Além disso, Glöckner e Bröder (2011) constataram que as pessoas normalmente têm níveis relativamente baixos de confiança em decisões tomadas exclusivamente com base em tais heurísticas. Em outras palavras de Lewandowsky *et al.* (2012), a ignorância raramente leva a um forte apoio a uma causa, em contraste com falsas crenças baseadas em desinformação, que muitas vezes são mantidas fortemente e com convicção (talvez contagiante). Por exemplo, Leiserowitz *et al.* (2011) constataram que aqueles que mais veementemente rejeitam as evidências científicas sobre as mudanças climáticas são também os que acreditam estar mais bem informados sobre o assunto.

Os custos da desinformação para a sociedade são, portanto, difíceis de ignorar, e sua persistência generalizada exige uma análise de suas origens (Lewandowsky *et al.*, 2012).

2.1.3 As origens da desinformação

Como já comentamos, a desinformação pode ser disseminada de várias maneiras, muitas vezes na ausência de qualquer intenção de enganar. Por exemplo, a cobertura noticiosa oportuna de eventos que se desenrolam é, por sua própria natureza, fragmentada e requer correções ocasionais de declarações anteriores. Como exemplo, o número de mortos após um grande desastre natural – como o tsunami de 2011 no Japão – é necessariamente atualizado até que uma estimativa final esteja disponível. Da mesma forma, uma informação considerada “correta” em uma determinada etapa pode posteriormente revelar-se errônea.

De fato, como observam Lewandowsky *et al.* (2012), essa abordagem fragmentada da construção do conhecimento é a própria essência do processo científico, por meio do qual descobertas iniciais isoladas às vezes são refutadas ou consideradas não replicáveis. É por esta razão que as conclusões científicas são geralmente feitas e aceitas somente após algum tipo de consenso ter sido alcançado com base em múltiplas linhas de evidências convergentes. A desinformação que surge durante um evento evolutivo ou durante a atualização do conhecimento é inevitável e não intencional.

No entanto, existem outras fontes de desinformação que são indiscutivelmente menos benignas. As fontes específicas que Lewandowsky *et al.* (2012) apresentam e que corroboramos com os autores são:

Rumores e ficção - as sociedades têm lutado contra os efeitos dos boatos que espalham informações erradas há séculos, senão milênios. Reule (2008) definiu boato como enunciados breves, de criação anônima (desconhecida) de “**conteúdos surpreendentes**, passados adiante num meio social como verdadeiros e atuais, **expressando parte dos medos e esperanças** de um **determinado grupo** entre o qual circula.” (Reule, 2008 p. 35. grifo nosso). Obras de ficção podem dar origem a equívocos duradouros sobre os fatos. No Brasil, Zé Carioca, personagem fictício desenvolvido no começo da década de 1940 pelos estúdios Walt Disney é retratado como o típico malandro carioca, sempre escapando dos problemas com o "jeitinho" brasileiro. O caipira, homem do campo, tem servido de inspiração para diversos autores criarem textos e personagens. Ele já foi retratado em diversas manifestações culturais, como literatura, teatro, cinema, música, histórias em quadrinhos, e estudado em pesquisas científicas (Teodoro, 2007). Pedro Malasarte, apesar de europeu, foi aprovado como brasileiro por apresentar características apreciáveis ao povo, como falta de pontualidade, enganador, trapaceiro e esperto. Na literatura, vários autores usaram o personagem e nos cinemas o ele tomou corpo com As Aventuras de Pedro Malasartes, de 1960, com Mazaropi no papel principal. A concepção do caipira como preguiçoso e ignorante é representada no Jeca Tatu de Monteiro Lobato, nos quadrinhos, o caipira é retratado pela personagem Chico Bento, do quadrinista brasileiro Maurício de Sousa. Na história oficial, quando a esquadra de Pedro Álvares Cabral chegou ao Brasil, em abril de 1500 – o fato ficou conhecido como o descobrimento do país. Entretanto, as terras brasileiras já eram ocupadas pelos povos indígenas. Portanto, a história do Brasil pode ser contada sendo a chegada dos portugueses, na verdade, como uma invasão ao país.

Governos e políticos - podem ser fontes poderosas de desinformação, seja inadvertidamente ou intencionalmente. Por exemplo, um estudo de Pereira e Marques (2022) apresentou evidências de que o governo de Bolsonaro contribuiu com a desinformação no combate à COVID-19 no Brasil. O estudo dos autores concluiu que algumas das postagens e atitudes de Bolsonaro, enquanto Presidente, culminaram em discursos de ódio e ataques de seus seguidores aos opositores do governo, colocando a sociedade em um limbo de desinformação, perdida quanto à qual recomendação sanitária seguir e em quem acreditar.

Interesses adquiridos - os interesses corporativos têm uma história longa e bem documentada de tentar influenciar o debate público por meio da divulgação de informações incorretas, especialmente quando se trata de questões ambientais e saúde pública (vacinas). Uma reportagem de Junqueira e Della Barba (2021) mostrou que, das seis farmacêuticas que fabricam cloroquina ou hidroxicloroquina no Brasil, quatro não recomendam o remédio para tratar a covid-19. Essa maioria foi formada após a Apsen, principal fabricante de

hidroxicloroquina do país, se posicionar contra o uso, quando a empresa divulgou estudos que supostamente indicavam a melhora de pacientes por causa da cloroquina. O posicionamento da Apsen Farmacêutica aconteceu mais de quatro meses depois de a Organização Mundial da Saúde (OMS) rejeitar de forma conclusiva o medicamento para este fim. Outros três laboratórios – Farmanguinhos/Fiocruz, EMS e Sanofi-Medley – já haviam divulgado comunicados no qual recomendavam o fármaco apenas para doenças previstas em bula, ou seja, malária, lúpus e doenças reumáticas. Já os dois laboratórios restantes na lista dos fabricantes do medicamento, Cristália e Laboratório do Exército, não se posicionam de forma clara contra o uso do remédio para a covid, mantendo aberta a possibilidade de que a cloroquina ou a hidroxicloroquina sejam usadas no tratamento dos infectados pelo novo coronavírus. As vendas do remédio ajudaram a Apsen a alcançar faturamento recorde em 2019: próximo de R\$ 1 bilhão, 18% a mais em relação ao ano anterior. Na fase inicial da pandemia, em março de 2020, a empresa divulgou mensagem em rede social dizendo que “apesar de promissores, não existem estudos conclusivos que comprovam o uso para o tratamento da covid-19”. Já em abril, a Apsen publicou uma nota em que apontava a medicação como possível “cura” para a doença. Naquele momento, ainda não existiam estudos científicos conclusivos que descartavam a droga para a covid-19 (Junqueira; Della Barba, 2021).

A mídia - embora a mídia esteja, por definição, buscando informar o público, é notável que ela é particularmente propensa a espalhar desinformação por razões sistêmicas que merecem análise e exposição. Dado que as pessoas obtêm suas informações em grande parte da mídia (amplamente definida para incluir jornais e revistas impressos, rádio, TV e Internet), o papel da mídia na disseminação de desinformação merece ser explorado. Já mencionamos que, às vezes, a mídia inevitavelmente divulga informações incorretas devido à necessidade de uma cobertura noticiosa oportuna. Existem, no entanto, várias outras razões sistêmicas pelas quais a mídia pode entender as coisas de maneira errada. Primeiro, a mídia pode inadvertidamente simplificar demais, deturpar ou dramatizar demais os resultados científicos. A ciência é complexa e, para o leigo, os detalhes de muitos estudos científicos são difíceis de entender ou de interesse marginal. A comunicação científica, portanto, requer simplificação para ser eficaz. Qualquer simplificação excessiva, no entanto, pode levar a mal-entendidos. Em segundo lugar, em todas as áreas de reportagem, os jornalistas geralmente procuram apresentar uma história “equilibrada”. Em muitos casos, é realmente apropriado ouvir os dois lados de uma história; no entanto, Lacombe (2022) observa que, se a mídia não aderir aos princípios jornalísticos de equilíbrio, o resultado pode ser altamente enganoso. Em certas questões fortemente contestadas, há evidências de que a mídia sistematicamente extrapolou o quadro do

“equilíbrio”. Por exemplo, Marques (2016) analisou que a manipulação da imprensa na cobertura da crise política no Brasil tem reforçado opiniões contrárias à presidente Dilma, em 2016. De acordo com Marques (2016), a "manipulação da mídia" na cobertura da crise política no Brasil tem reforçado opiniões contrárias à presidente do país, Dilma Rousseff. A cobertura feita pelos meios de comunicação brasileiros estavam causando preocupação entre jornalistas, que afirmavam que o processo democrático estava sob ameaça por causa de uma imprensa "parcial" (Marques, 2016). Segundo a matéria, embora as denúncias de propina, corrupção e lavagem de dinheiro trazidas com a Operação Lava Jato implicassem representantes de todos os partidos, o foco era predominantemente nos membros do Partido dos Trabalhadores, assim como no ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Internet e mídias sociais digitais - a Internet revolucionou a disponibilidade de informações; no entanto, também facilitou a disseminação de informações incorretas uma vez que não usa mecanismos convencionais de *gate-keeping* (guarda de acesso), como editores profissionais. Esse é, particularmente, o caso do desenvolvimento da Web 2.0, em que os usuários da Internet deixaram de ser consumidores passivos de informações para criarem ativamente conteúdo em sites como Twitter e YouTube ou blogs. No que diz respeito às mídias sociais digitais, a Internet colocou imensas quantidades de informação ao nosso alcance, mas também contribuiu para a disseminação da desinformação. O fracionamento do cenário da informação pelas novas mídias é um importante contribuinte para a resiliência particular da desinformação à correção.

Câmaras de eco e polarização - o crescimento da TV a cabo, do rádio e da Internet tornou mais fácil para as pessoas encontrarem fontes de notícias que apoiem seus pontos de vista, um fenômeno conhecido como *exposição seletiva* (Prior, 2003). Quando as pessoas têm mais opções de mídia para escolher, elas são mais inclinadas a fontes de mídia com ideias semelhantes. O surgimento da Internet, em particular, levou a um fracionamento do cenário da informação em câmaras de eco (Sunstein, 2001). As câmaras de eco são formadas, de acordo com Sunstein (2001), quando pessoas com posicionamentos semelhantes se isolam e procuram acesso somente a opiniões e informações que reforçam o posicionamento do grupo. Os resultados de um estudo de Ricuero, Soares e Zago (2021) apontaram para uma rede polarizada, em que *links* contra ou favoráveis à cloroquina praticamente não circulavam em vizinhança diversa. Esse elemento sugere fortemente a presença de câmaras de eco que atuam diante de uma polarização afetiva. Há polarização afetiva quando além de opiniões divergentes, os dois grupos nutrem aversão um ao outro (Barberá, 2020), e, nas situações de intensa polarização

afetiva pode haver radicalização de indivíduos em função do aumento da aversão entre os grupos (Ricuerdo; Soares; Zago, 2021).

2.2 INFORMATION LITERACY: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

O termo *Information Literacy* surgiu há mais de 40 anos em um relatório elaborado pelo bibliotecário norte-americano Paul Zurkewski. O conceito vem sendo discutido fortemente nos últimos anos e nesta seção abordamos a evolução histórica e suas discussões no mundo e no Brasil.

2.2.1 Evolução histórica da competência em informação

No início das discussões acerca da evolução histórica da competência em informação, impõe-se uma reflexão introdutória sobre as considerações do filósofo Pierre Lévy (2000) acerca da educação e formação no mundo contemporâneo. Lévy (2000) abordou a rapidez e a imperatividade da renovação do conhecimento, denominando essa característica como cibercultura, uma cultura globalizada permeada pelo ágil fluxo de informações por meio de uma rede digital. Assim sendo, parte substancial do conhecimento absorvido em diversos momentos de nossas vidas torna-se obsoleta, incapaz de abordar uma realidade constantemente mutante, suscitando uma necessidade premente de aprendizado contínuo. Para enfrentar essa realidade em constante transformação, é imprescindível que a sociedade detenha habilidades e competências adequadas ao lidar com um fluxo de informação dinâmico.

Ao discorrer sobre competência em informação, é necessário recordar que atualmente vivemos imersos na informação, o que configura um desafio, uma vez que a localização de informações que atendam às necessidades informacionais se torna em algo complexo. Nesse contexto, concordamos com Kuhlthau (1997) quando afirma que encontrar significados em ambientes repletos de informação não é uma tarefa trivial. O usuário, na prática, assume o papel de um garimpeiro na busca por extrair as informações mais valiosas para suas necessidades. Assim como um habilidoso garimpeiro necessita de um conjunto específico de competências, o usuário, ao buscar informações, deve possuir habilidades aplicáveis em diversos contextos de sua vida.

Compreendendo essa dinâmica, voltamos nosso olhar ao surgimento do termo competência em informação e suas aplicações a partir do passado. Sua gênese na década de 70

recebeu a terminologia "Information Literacy", sucedida em 1974 pela Comissão Nacional de Bibliotecas e Ciência da Informação, responsável pela publicação do relatório intitulado "The information service environment relationships and priorities", assinado pelo bibliotecário norte-americano Paul Zurkewski, nos Estados Unidos da América.

No mencionado relatório, Zurkewski destacou "uma série de produtos e serviços de informação promovidos por instituições privadas e suas relações com as bibliotecas" (Dudziak, 2001, p. 21), ressaltando a importância de um movimento nacional em direção à Information Literacy. O termo Information Literacy foi apresentado como solução para o excesso de informação que impactaria a eficácia das pessoas na busca e seleção de informações. A partir desse ponto, observam-se as primeiras preocupações voltadas para as habilidades das pessoas no tocante ao trabalho com informação, caracterizando a década de 70 como um período em que a competência em informação era considerada fundamental para a sociedade.

Com o significativo desenvolvimento das novas tecnologias da informação na década de 80, os métodos de tratamento, organização, armazenamento e recuperação da informação passaram por mutações. A ascensão e disseminação da tecnologia da informação alteraram as bases de produção, controle, guarda, disseminação e acesso à informação, colocando o computador como foco e modificando definitivamente as bases dos sistemas de informação (Dudziak, 2001, p. 25). Diante desse cenário, surge a necessidade de capacitar os indivíduos em tecnologia da informação, visto que essas tecnologias estão interligadas com a informação. Desse modo, desenvolver competências para manipular os sistemas de informação tornou-se uma habilidade primordial.

Em 1987, a American Library Association (ALA) foi criada com o propósito de definir o conceito de "competência em informação" e delinear modelos para o desenvolvimento de habilidades inerentes à informação. A partir da criação da ALA, em 1987, o Presidential Committee on Information Literacy publica em 1989 um relatório fundamental nas discussões sobre Information Literacy, organizado por um grupo de bibliotecários que se tornou referência para muitos pesquisadores e estudos direcionados à competência em informação, elegendo-a como uma estratégia de empoderamento pessoal.

Com base no relatório publicado há 33 anos, a competência em informação foi definida como:

Uma habilidade de sobrevivência na Era da Informação em vez de se afogar na abundância de informação que inunda suas vidas, pessoas competentes em informação sabem como encontrar, avaliar e utilizar as informações de forma eficaz para resolver um determinado problema ou tomar uma decisão (ACRL, 1989, s/p, tradução nossa).

A década de 90 assinala a consolidação da definição conferida pela *American Library Association* ao termo *Information Literacy*. Contudo, ao longo dos anos, as definições desse termo não sofreram alterações significativas. Em 1996, a International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) empreende esforços para o reconhecimento do movimento de competência em informação no âmbito profissional global. No ano 2000, foram aprovados os *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, com a seguinte definição: "conjunto de habilidades que permite que os indivíduos reconheçam quando a informação é necessária e tenham a habilidade de localizá-la, avaliá-la e utilizá-la de forma eficaz" (ACRL, 2000, s/p, tradução nossa).

Imediatamente nos Estados Unidos da América (EUA), diversas pautas educacionais foram levantadas acerca da competência em informação, tornando-se uma ferramenta para o desenvolvimento da educação do usuário em informação. Isso ocorreu devido à ausência de uma definição concreta para o conceito de *Information Literacy* nas instituições americanas. Compreendeu-se, então, que as questões voltadas para a educação do usuário no contexto informacional, ao apresentar habilidades para explorar a Web, interpretar e localizar diferentes textos, identificar e selecionar informações, eram tão cruciais quanto a alfabetização, visto que um indivíduo desprovido de habilidades informacionais pode sofrer impactos sociais. Viver rodeado de informação e não saber como selecioná-la é análogo a ter diante dos olhos sílabas formadas e ser incapaz de lê-las.

A ACRL (2000), vinculada à ALA, estabeleceu um conjunto de padrões referentes às manifestações da competência em informação no contexto da educação superior. Isso decorreu da inquietação em relação à formação de futuros profissionais e sua atuação em um mercado de trabalho competitivo e de impacto na sociedade. Esses profissionais deveriam possuir capacidade de raciocínio lógico, reflexão e solução de problemas, além de capacitar pessoas competentes em informação. Os cinco padrões são estruturados e descritos a seguir:

Padrão 1 - O estudante competente em informação determina a natureza e o nível de sua necessidade de informação. Este padrão refere-se à capacidade do indivíduo de reconhecer e pontuar sua necessidade informacional em relação a algo.

Padrão 2 - O estudante competente em informação acessa a informação necessária eficaz e eficientemente. Este padrão está relacionado à capacidade do sujeito de desenvolver técnicas voltadas para sua busca, elaborando metodologias, técnicas, estratégias e análises da informação.

Padrão 3 - O estudante competente em informação avalia a informação e suas fontes de forma crítica e incorpora a informação selecionada a seus conhecimentos básicos e a seu sistema de valores. Neste padrão, espera-se que o sujeito tenha a capacidade de reunir as principais ideias e extraí-las dos materiais coletados em sua busca.

Padrão 4 - O estudante competente em informação, individualmente ou como membro de um grupo, utiliza a informação eficazmente para alcançar um propósito específico. O padrão 4 avalia se o indivíduo é capaz de fazer uso de informações prévias com as novas recuperadas em sua busca para atingir o propósito inicial da necessidade identificada no padrão 1.

Padrão 5 - O estudante competente em informação compreende muitos problemas e questões econômicas, legais e sociais que rodeiam o uso da informação e acessa e utiliza a informação de forma ética e legal. Este padrão visa identificar se o indivíduo tem a capacidade de compreender as questões éticas que envolvem o uso da informação recuperada.

Na subseção seguinte, apresenta-se a evolução da competência em informação no Brasil, trazendo os pontos marcantes do seu surgimento no país.

2.2.2 Competência em informação no Brasil

Como evidenciado na seção anterior, os debates concernentes à competência em informação têm sido uma presença global desde 1974. Contudo, no Brasil, as discussões sobre esse tema emergiram somente no ano de 2000. No cenário brasileiro, estudos como os de Caregnato (2000), Belluzzo (2001), Dudziak (2001), Campello (2002) e Hatsbach (2002) foram significativos para potencializar diversos pesquisadores, instituições e profissionais da informação a contribuir para a consolidação da competência em informação em âmbito nacional. Assim, observa-se que a temática ainda se encontra em fases incipientes de investigação.

Vários pesquisadores iniciaram suas investigações voltadas às questões terminológicas. Ao utilizar o termo *Information Literacy* em português, Caregnato (2000) optou pela terminologia "alfabetização informacional". Posteriormente, outros estudos sugeriram diversas traduções para o termo *information literacy*, tais como letramento informacional, alfabetização informacional, habilidade informacional e competência em informação. No entanto, apesar das interconexões entre esses termos, há divergências conceituais que decorrem das traduções do termo em inglês para a língua portuguesa brasileira. Dado o estágio inicial das investigações sobre esse tema, isso proporciona espaço para discussões abrangentes, visando, posteriormente, um afunilamento do campo teórico-conceitual para sua consolidação.

Sem embargo, é importante destacar as diferenças existentes entre os termos traduzidos de *Information Literacy*, a fim de evitar confusões e prosseguir com o enfoque desta seção. Nesse sentido, respaldamo-nos nas ideias de Gasque (2013), que habilmente apresenta as características particulares dos termos. Segundo ela, o **letramento informacional** é um processo de aquisição de conhecimento voltado para o desenvolvimento de competências para buscar e usar informações na resolução de problemas ou tomada de decisões. O letramento informacional se configura como um processo investigativo que propicia aprendizado ativo, independente e contextualizado, envolvendo pensamento reflexivo e a capacidade de aprender ao longo da vida. Pessoas letradas possuem a habilidade de tomar decisões mais embasadas, uma vez que sabem selecionar e avaliar informações, transformando-as em conhecimento aplicável diante de seus problemas.

Por sua vez, para Gasque (2013), o termo **alfabetização informacional**, representa a primeira etapa do letramento informacional, abrangendo os contatos iniciais com instrumentos, produtos e serviços informacionais. Nesse estágio, o indivíduo é capaz de desenvolver noções sistemáticas de informação, compreendendo a organização de dicionários e enciclopédias, os aspectos de produção das obras, a organização da biblioteca e a compreensão da existência do número de chamada, entre outras noções relacionadas à informação. Recomenda-se que a alfabetização informacional seja estimulada na fase inicial da educação infantil.

Inúmeras conceitualizações sobre a **competência em informação** foram apresentadas. Gasque (2013) refere-se ao termo como a capacidade do aprendiz de mobilizar o próprio conhecimento para agir em determinada situação. Ao longo do processo de letramento informacional, as pessoas desenvolvem competências para identificar a necessidade de informação, avaliá-la, buscá-la e usá-la eficaz e eficientemente, considerando os aspectos éticos, legais e econômicos que a envolvem.

A **habilidade informacional**, por fim, é entendida por Gasque (2013) como a realização de cada ação específica e necessária para alcançar determinada competência. Para a pessoa interagente ser competente em identificar as próprias necessidades de informação, é preciso desenvolver habilidades de formular questões sobre o problema inicial da busca, encadear por diversas fontes gerais de informação para ampliar o conhecimento sobre o assunto, diferenciando as fontes de acordo com seu foco, por meio da identificação de palavras-chave, entre outras habilidades que seriam exaustivas elencar neste momento.

Ao trazer o termo para o Brasil, Dudziak (2003) optou por não se envolver nas inquietações terminológicas, utilizando a expressão em inglês. No entanto, ela discorreu a favor do termo "competência em informação" para caracterizar um conjunto de habilidades, atitudes,

conhecimentos e valores relacionados à informação. Apesar das diversas terminologias apresentadas por diferentes autores, em 2013, a UNESCO recomendou que o termo fosse traduzido para o português.

2.2.3 Competência crítica em informação como um recurso para identificar desinformação

Como já abordado na introdução deste estudo, as redes sociais contribuíram para a pluralidade de vozes nos meios de comunicação de massa que são criadas com essas tecnologias. Essa horizontalidade na produção de conteúdo teve efeitos muito positivos na disseminação da informação, pois tem feito das redes lugares de trocas produtivas de informações. Mas o advento de ferramentas mais rápidas e imediatas, como o Twitter (atual X) ou os grupos de WhatsApp, também teve efeitos negativos. É que a popularidade de sistemas de comunicação rápidos e imediatos, com uma linguagem suprimida, atrapalha um dos principais recursos do pensamento, que segundo Candel-Mora e Tamarit-Valles (2014), é a argumentação. Se não há espaço e tempo para argumentar, para justificar, para mostrar evidências, a mensagem pode se limitar a uma mera opinião, ideia ou julgamento que uma pessoa tem ou forma sobre algo ou alguém (Candel-Mora; Tamarit-Valles, 2014), criando um terreno fértil ideal para a propagação de desinformação.

Portanto, as redes sociais digitais enfrentam uma abundância de informações muitas vezes contraditórias e proclamadas como verdadeiras. Diante disso, cada cidadão precisa, mais do que nunca, ser capaz de distinguir informações que merecem confiança de informações que devem ser julgadas com ceticismo (Jackson, 2019). Trata-se de ir além da competência em informação tradicional como definiu a ALA e integrar elementos críticos em um novo paradigma de competência crítica em informação.

Evanson e Sponsel (2019) argumentam que os bibliotecários estão se concentrando na questão da procura de informação on-line e no pensamento crítico através das lentes da desinformação num ambiente cada vez mais digital. A desinformação e os seus impactos têm sido amplamente cobertos pelos meios de comunicação social desde as eleições presidenciais de 2016, e os bibliotecários, segundo os autores, assumiram a liderança no fornecimento de instruções aos estudantes sobre a melhor forma de navegar e examinar as informações que encontram.

Para que a sociedade seja detentora de habilidades informacionais, é necessário que domine algumas competências específicas, as quais requerem bom desenvolvimento cognitivo

e desenvoltura em ações mediadoras, tais como questionar, ter pensamento lógico, avaliar a informação com criticidade, usar a informação de maneira precisa e reconhecer a importância da informação como elemento base de uma sociedade igualitária. Em contrapartida, espera-se que o bibliotecário também detenha essas habilidades informacionais, considerando sua responsabilidade na formação dessas competências na sociedade. Evanson e Sponsel (2019) destacam que o fenômeno da desinformação requer novas abordagens no ensino sobre como os usuários devem avaliar as fontes informativas. Essas abordagens focam no "como", ou seja, como os alunos avaliam a desinformação para além das técnicas de busca e recuperação.

Um estudo realizado por Wineburg e McGrew (2017) esforçou-se para compreender como ocorre a avaliação de um grupo de estudantes e historiadores. Os autores evidenciaram que os estudantes avaliavam a desinformação concentrando-se apenas no conteúdo à sua frente, tornando-os mais suscetíveis à desinformação, pois seu comportamento era estático, não se moviam para outras fontes de informação para questionar, comparar e encadear o conteúdo para constatá-lo. Já o grupo de historiadores demonstrou um comportamento dinâmico, avaliando a desinformação com base em fontes externas para confirmar o conteúdo. Defende-se, portanto, que os estudos sobre a configuração de como os estudantes avaliam a informação, principalmente a desinformação, são imprescindíveis para compreender como ajudá-los a tornarem-se competentes críticos em informação (Evanson; Sponsel, 2019).

Por outro lado, Andersen (2005) salienta que a base de formação dos profissionais responsáveis por investigar e fortalecer as habilidades nos estudantes precisa ser debatida. Isso ocorre, primeiro, devido aos estudos de biblioteca e informação preocuparem-se com a produção, distribuição e utilização de conhecimento registrado, e com o papel dos sistemas de conhecimento organizado nesta atividade. Posteriormente, pela forma como os bibliotecários pensam, falam, escrevem, leem e compreendem sua área, decorrentes dos discursos construídos em sua formação. A formação do bibliotecário deve voltar-se para a construção de um profissional não apenas tecnicista, mas também crítico. É necessário afastar-se dos textos e processos organizacionais e observá-los criticamente, inserindo as informações em um contexto social mais amplo. Essa capacidade de apartar-se dos textos para atribuir um olhar além da superficialidade das narrativas e compreensão das ideologias implícitas é denominada por Warnick (2002, p.6) como "alfabetização crítica".

Drabinski e Tewell (2019) também discutem sobre a alfabetização crítica, chamando-a de alfabetização informacional crítica. Os autores consideram as dimensões sociopolíticas da informação e da produção de conhecimento, criticando as formas pelas quais os sistemas de poder moldam a criação, distribuição e recepção da informação. Defendem que as bibliotecas

não são e não podem ser atores neutros, abraçando o potencial das bibliotecas como catalisadores de mudança social. A UNESCO, no documento intitulado "Alfabetização Midiática e Informacional (AMI): currículo para formação de professores" publicado em 2013, salienta que a informação, conhecimento e mensagem não são sempre de valor neutro. As informações devem ser transparentes e compreensíveis a todos, para que o cidadão possa se empoderar, acessar novos conhecimentos/informações e expressá-los, assim como as bibliotecas são provedoras de informação para o uso do engajamento cívico crítico.

Nesse sentido, compreende-se que a alfabetização deve ser entendida como um processo relacionado à compreensão crítica, indo além das competências de leitura e escrita, para a necessidade de que os cidadãos "leiam" (compreendam, interpretem, critiquem) o contexto em que estão inseridos e, por conseguinte, sejam capazes de intervir criticamente em seu entorno, através de relações dialógicas e interativas (Freire, 1983). A alfabetização informacional crítica está enraizada na instrução da alfabetização informacional e nos esforços educacionais dos bibliotecários que deve incentivar os alunos a reconhecer e resistir aos modos dominantes de produção, disseminação e uso de informações.

Embora baseado em estudos acadêmicos dos Estados Unidos da América, (EUA), Gottesman (2016) escreveu um livro que contextualiza o desenvolvimento de ideias críticas e projetos políticos dentro de uma história internacional mais ampla. O autor traça o surgimento histórico e o desenvolvimento de teorias críticas no campo da educação, desde a introdução das teorias marxistas e outras teorias sociais radicais na década de 1960 e, portanto, começa delineando as primeiras ondas de estudos críticos na área através de um estudo detalhado e contextual dos projetos intelectuais e políticos de diversos atores centrais, incluindo Paulo Freire, Samuel Bowles e Herbert Gintis, Michael Apple e Henry Giroux.

Muitos pesquisadores concebem os objetivos de ensino em termos de pedagogia crítica. Conforme descrito por Smith (2013, p. 19, tradução nossa), a pedagogia crítica argumenta que "os alunos só podem realmente aprender a pensar criticamente se também forem capazes de desafiar os problemas dentro das estruturas de poder e conhecimento no seu ambiente educacional, bem como no mundo em geral". Ou seja, quais são algumas formas de opressão existentes com as quais nossos estudantes se envolvem na academia; como os professores reforçam esses sistemas de opressão na sala de aula; como o professor vê seu papel como educador acadêmico e sua relação com a justiça social.

Para Kumbier:

a pedagogia crítica oferece ferramentas que podemos usar para desnaturalizar e avaliar fenômenos que são muitas vezes entendidos como inevitáveis, como a globalização econômica ou cultural, ou naturais, como um sistema binário de sexo/gênero, ou apenas aceitos, como a autoridade de uma entrada da enciclopédia” (Kumbier, 2014, p. 161, tradução nossa).

Os teóricos críticos têm creditado amplamente a Paulo Freire as primeiras aplicações da teoria crítica à educação, considerando o seu trabalho mais conhecido como a Pedagogia do Oprimido, um texto seminal no que hoje é conhecido como a filosofia e o movimento social da pedagogia crítica (Gottesman, 2016). Dedicado aos oprimidos e baseado em sua própria experiência ajudando adultos brasileiros a aprender a ler e escrever, Freire (1970) inclui uma detalhada análise de classe marxista em sua exploração da relação entre o colonizador e o colonizado. No livro, ele chama a pedagogia tradicional de “modelo bancário de educação”, porque trata o aluno como um recipiente vazio a ser preenchido com conhecimento. Ele argumenta que a pedagogia deveria, em vez disso, tratar o aluno como um cocriador de conhecimento.

A competência crítica em informação requer que professores ou bibliotecários trabalhem com os estudantes e comunidades para investigar as dimensões políticas, sociais e econômicas da informação, incluindo a sua criação, acesso e utilização (Downey, 2016). Por isso, na área da Ciência da Informação, Downey (2016) argumenta que a literacia informacional crítica vai além do papel estritamente funcional e baseado em competências de encontrar e utilizar informação, indo mais fundo do que as concepções tradicionais de literacia informacional que se concentram quase inteiramente nas fontes. Esta abordagem à competência em informação procura envolver os estudantes numa melhor compreensão dos sistemas de opressão, ao mesmo tempo que identifica oportunidades para agir sobre eles. Para tanto, examina a informação, as bibliotecas e o trabalho dos bibliotecários utilizando teorias críticas e, na maioria das vezes, as ideias da pedagogia crítica. Conforme afirmado por Gregory e Higgins (2013), a alfabetização informacional crítica leva em consideração os sistemas sociais, políticos, econômicos e corporativos que têm poder e influência sobre a produção, disseminação, acesso e consumo de informação.

Assim, em contraste com o modelo bancário, o professor, no modelo da teoria crítica, não é o distribuidor de todo o conhecimento, mas um participante que aprende com e a partir dos alunos, conversando com eles, ao mesmo tempo em que os alunos aprendem com o professor. O objetivo é libertar o aluno de uma construção opressiva de professor versus aluno,

uma dicotomia análoga a colonizador e colonizado. Não basta que o aluno analise as estruturas e hierarquias de poder da sociedade ou reconheça o desequilíbrio e a desigualdade; a pedagogia da teoria crítica também deve capacitar o aluno a refletir e agir de acordo com essa reflexão para desafiar um *status quo* do opressivo (Gottesman, 2016).

Tradicionalmente, na área da Comunicação, um dos objetivos da competência mediática, segundo Cappello (2019), tem sido o desenvolvimento da capacidade de exercitar o pensamento crítico sobre os meios de comunicação, desmascarar a sua “naturalidade” e trazer à tona as suas ideologias e valores. No entanto, quando passamos do nível abstrato da teoria crítica para as práticas em contextos educativos, este objetivo político amplo, juntamente com a sua afirmação sobre o efeito “libertador” e “capacitador” da mente crítica, apresenta limitações e contradições, analisa a autora. Assim sendo, embora a necessidade permaneça – e seja tão urgente e vital como sempre – de desenvolver competências e atitudes críticas, é também necessário enxertar a teoria crítica nos processos de aprendizagem ativados na prática (Cappello, 2019).

Para reunir uma amostra das maneiras pelas quais os bibliotecários podem incorporar a competência crítica em informação em uma aula, Tewell (2016) compartilha exemplos que a autora aprecia por sua criatividade, aplicabilidade a uma variedade de ambientes e potencial para envolver os estudantes:

- a. Um bibliotecário discutiu com os alunos em termos de pontos de vista representados numa base de dados para lhes falar sobre o papel do poder nas estruturas de informação. Uma maneira de fazer isso é falar sobre o que e quem está ou não representado e por quê. De acordo com esse bibliotecário, uma maneira de fazer isso é solicitar aos alunos que olhem para a lista de resultados e avaliar os primeiros 3-5 resultados e depois discutir o processo de avaliação deles - sobre como a informação é criada e quem faz a criação, incluindo verificar quem financiou a investigação.
- b. Outro exemplo de um professor que mostrou aos estudantes como usar um banco de dados e chamar a atenção deles para as maneiras pelas quais a organização da informação (títulos de assunto) também é problemática, especialmente quando se trata de identidade de gênero e sexualidade. A análise do professor é que esse estímulo foi fundamental, pois não só possibilitou aos estudantes observar a partir dos bastidores (do modo como a informação é produzida e organizada na academia), mas também os deixou vigilantes sobre esses processos.
- c. Uma bibliotecária de uma grande universidade de pesquisa seguiu práticas reflexivas fazendo perguntas para discussão sobre quais vozes estavam faltando nos sistemas de

busca, seja o Google ou um catálogo de biblioteca, e descobriu que os estudantes responderam a essas perguntas com interesse.

Esses diferentes exemplos demonstram que a competência crítica em informação tem o potencial de revelar e questionar algumas questões e normas, ao mesmo tempo que é algo que é exequível de ser aplicado em sala de aula. Drabinski e Tewell (2019) ressaltam que construir conhecimento é um projeto político que os educadores e bibliotecários críticos procuram trazer à tona e tornar evidente para todos os tipos de alunos. Para isso, na concepção desses autores, é importante que os bibliotecários e outros educadores não tentem evitar a política, mas, em vez disso se envolvam diretamente com as principais questões de violência contra as mulheres, as pessoas de cor, as pessoas queer e outras populações marginalizadas, e com os sistemas de poder que sancionam e endossam estas atos de violência.

Conectar essa violência a formas de produção, disseminação, organização e uso do conhecimento continuará a ser um foco para os profissionais e teóricos da competência crítica em informação. A literacia informacional crítica é uma forma de os bibliotecários poderem trabalhar com outros para identificar e resistir a formas de opressão e desinformação, e é imperativo que este trabalho continue.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em relação aos seus fins esta é uma pesquisa descritiva. Para Köche (2009) as pesquisas descritivas exigem um certo conhecimento sobre o tema por parte do pesquisador. Quanto ao método, é uma pesquisa diagnóstica: visa explorar um determinado ambiente, geralmente para levantamento de problemas que podem ou não aparecer. Conforme Martins e Theóphilo (2009), pesquisas diagnósticas geralmente são adequadas ao pesquisador que pretende apresentar uma proposta de implantação de uma solução ou política para uma determinada organização estudada, como prevê nosso terceiro objetivo específico. Na sua forma de avaliação é uma pesquisa quantitativa, em função de seus propósitos e tipos das informações e evidências obtidas (Martins; Theóphilo, 2009).

3.1 COLETA DE DADOS

Para atingir o objetivo proposto, foi desenvolvido um questionário (Apêndice A), apresentado no Google Forms, para ser aplicado aos alunos ingressantes nos cursos de graduação (Licenciatura ou Bacharelado) relacionada com a área da Ciências da Informação (Biblioteconomia, Gestão da Informação, Arquivologia, etc.) das Universidades Públicas do Brasil, oferecidos na modalidade presencial.

Inicialmente foram identificadas as universidades públicas que estão presentes no Brasil e que oferecem de cursos supracitados da área da CI (Quadro 2).

Quadro 2 – Universidades públicas do Brasil com cursos da área da CI

UNIVERSIDADES FEDERAIS DO BRASIL	SIGLAS	REGIÃO	CURSO DA ÁREA DA CI
Universidade Federal de São Carlos	UFSCAR	Região Sudeste	Biblioteconomia e Ciência da Informação
Universidade Federal do Espírito Santo	UFES	Região Sudeste	Biblioteconomia – Bacharelado
Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	Região Sudeste	Biblioteconomia – Bacharelado
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	UNIRIO	Região Sudeste	Biblioteconomia – Bacharelado e Licenciatura
Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	Região Sudeste	Biblioteconomia e Gestão de Unidades de Informação
Universidade Federal Fluminense	UFF	Região Sudeste	Biblioteconomia e documentação; Biblioteconomia – Bacharelado
Universidade de São Paulo	USO	Região Sudeste	Biblioteconomia e Ciência da Informação
Universidade Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	UNESP	Região Sudeste	Biblioteconomia

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto	USP	Região Sudeste	Biblioteconomia
Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	Região Sul	Biblioteconomia; Ciência da Informação
Fundação Universidade Federal do Rio Grande	FURG	Região Sul	Biblioteconomia
Universidade Federal do Paraná	UFPR	Região Sul	Gestão da Informação
Universidade Federal do Rio Grande Sul	UFRGS	Região Sul	Biblioteconomia
Universidade Estadual de Londrina	UEL	Região Sul	Biblioteconomia; Arquivologia
Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina	UDESC	Região Sul	Biblioteconomia
Universidade Federal de Pernambuco	UFPE	Região Nordeste	Biblioteconomia; Gestão da Informação
Universidade Federal do Ceará	UFC	Região Nordeste	Biblioteconomia
Universidade Federal do Cariri	UFCA	Região Nordeste	Biblioteconomia
Universidade Federal do Maranhão	UFMA	Região Nordeste	Biblioteconomia
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	Região Nordeste	Biblioteconomia
Universidade Federal de Sergipe	UFS	Região Nordeste	Biblioteconomia e Documentação; Biblioteconomia
Universidade Federal da Paraíba	UFPB	Região Nordeste	Biblioteconomia
Universidade Federal da Bahia	UFBA	Região Nordeste	Biblioteconomia e Documentação
Universidade Federal de Alagoas	UFAL	Região Nordeste	Biblioteconomia
Universidade Estadual do Piauí	UESPI	Região Nordeste	Biblioteconomia
Universidade Federal de Goiás	UFG	Região Centro-Oeste	Biblioteconomia; Gestão da Informação
Universidade de Brasília	UnB	Região Centro-Oeste	Biblioteconomia
Universidade Federal do Amazonas	UFAM	Região Norte	Biblioteconomia
Universidade Federal do Pará	UFPA	Região Norte	Biblioteconomia
Universidade Federal de Rondônia	UNIR	Região Norte	Biblioteconomia

Fonte: Elaborado pela autora com informações do site da CRB₈ (2024).

Como se lê no Quadro 1, temos um total de 30 Universidades e 36 cursos de graduação, sendo as universidades distribuídas da seguinte forma: nove na Região Sudeste; seis na Região Sul; onze na Região Nordeste; três na Região Norte e duas na Região Centro-Oeste. Após conseguir o contato com o coordenador do curso ou com um professor do departamento, ele era solicitado, por e-mail, pela própria orientadora deste projeto de dissertação, a receber o questionário e, posteriormente, encaminhá-lo aos alunos, no período das duas primeiras semanas de início das aulas do respectivo ano letivo e, o mais tardar, na terceira. Além disso,

as orientações salientavam que era necessário que o professor que tivesse acesso aos alunos, para que, além de enviar um e-mail para todos os alunos com o *link* para o questionário, os acompanhasse no momento da aplicação.

Os professores participantes foram orientados de que poderiam utilizar os dados específicos de seus cursos se desejassem preparar uma publicação. Caso considerassem apropriado participar do projeto, deveriam preencher as seguintes informações e nos enviar (Apêndice B):

- a. Professor colaborador no envio do questionário para preenchimento pelos alunos:
- b. Correio eletrônico:
- c. Nome da Universidade em que desenvolve a sua atividade:
- d. Denominação da Licenciatura ou Bacharelado que os alunos participantes estão cursando:
- e. Dia e mês de início das aulas para o ano letivo de 2022-23: (Apêndice C)

Na medida em que as Universidades respondiam ao e-mail com as informações solicitadas, a data do início das aulas dos cursos era monitorada e na segunda semana indicada era enviado, pela autora desta pesquisa, o *link* do questionário (Apêndice D) ao professor que havia se responsabilizado para participar do projeto, para ele para encaminhar o questionário aos alunos ingressantes. As respostas também eram monitoradas pelo *software* do Google Forms.

O questionário era composto por 26 questões agrupadas em três seções:

- a. Perfil dos estudantes - de sete questões, respondia ao tipo sociodemográfico para conhecer o perfil de cada aluno ingressante (idade, sexo, escolaridade, etc.);
- b. Diagnóstico do comportamento dos estudantes nas redes sociais digitais - composta cinco questões, tinha como objetivo identificar o comportamento dos respondentes nas redes sociais.
- c. Diagnóstico do comportamento dos alunos para reconhecer desinformação, composta pelas 14 restantes, no intuito de examinar a competência dos estudantes para identificar a desinformação e sua compreensão.

Dada a diferença nas datas de início do curso entre as universidades participantes, as pesquisas foram respondidas entre os meses de setembro de 2022 e julho de 2023. No total, participaram 196 alunos de nove universidades federais e uma universidade estadual do Brasil, cuja distribuição é a que segue na Tabela 1.

Tabela 1 - Total de entrevistados por universidade/Brasil

Brasil		
Universidade	Entrevistados	Frequência
Universidade Federal de Pernambuco	66	34%
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	27	14%
Universidade Estadual de Londrina	22	11%
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	20	10%
Universidade Federal da Paraíba	16	8%
Universidade Federal do Paraná	13	7%
Universidade Federal do Sergipe	12	6%
Universidade Federal do Amazonas	8	4%
Universidade Federal Fluminense	7	4%
Universidade Federal de Santa Catarina	5	3%
Total	196	100%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2023).

Os 196 estudantes estavam distribuídos em 5 diferentes cursos de graduação oferecidos na área da Ciência da Informação (Tabela 2).

Tabela 2 – Curso de graduação dos estudantes

Cursos de Graduação	Entrevistados	%
Graduação em Arquivologia	14	7%
Graduação em Biblioteconomia	124	63%
Graduação em Biblioteconomia e Documentação	17	9%
Graduação em Ciência da Informação	1	1%
Graduação em Gestão da Informação	40	20%
Total	196	100%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2023).

No Brasil, 63% dos respondentes são estudantes do curso de graduação em Biblioteconomia, como mostra a Tabela 2. O desenvolvimento da Ciência da Informação no Brasil se deu principalmente a partir da base acadêmica da área de Biblioteconomia. O bibliotecário é uma profissão regulamentada pela Lei 4.084, de 30 de junho de 1962 (BRASIL, 1962), e pela Lei 9.674, de 26 de junho de 1998 (BRASIL, 1998). Ambas dispõem sobre a

profissão e regulam seu exercício, conferindo ao bibliotecário garantias de acesso ao mercado de trabalho, bem como, fiscalização da atuação profissional e dos empregadores (Arboit; Bufrem; Kobashi, 2011).

3.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Os dados coletados foram organizados e tabulados com o auxílio da ferramenta Microsoft Office – EXCEL, enriquecidas com gráficos gerados a partir dos dados obtidos com as respostas para visualização e representação.

A interpretação e a discussão foram apoiadas na literatura que serviu como uma referência para inferências, explicações e compreensão do fenômeno da desinformação e das ações de desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos para mitigar os problemas sociais das informações falsas que atualmente tem sido recorrente.

3.3 SITUAÇÕES ADVERSAS ENCONTRADAS NA PESQUISA

Ao desenvolver esta dissertação, deparamo-nos com duas principais situações. A primeira delas residia na complexidade de estabelecer um período único para a submissão do questionário da pesquisa. Isso se deu em virtude das divergências no calendário acadêmico para o início dos semestres nas universidades brasileiras, ocasionadas pela pandemia da Covid-19. Dado que a intenção era encaminhar o formulário aos estudantes do primeiro semestre de seus respectivos cursos, e tal divergência ocasionou datas variadas para a coleta de dados, logo, a comunicação com as instituições ocorreu ao longo de todo ano de 2022 até meados de 2023.

Outra situação diz respeito ao percentual de participação de respondentes das universidades que concordaram em participar da pesquisa. A disposição dos respondentes em revelar algo a respeito do fenômeno da desinformação teve relação direta com a relevância do assunto para os estudantes ingressantes, possibilitando à pesquisadora (mestranda) obter os dados desejados, no entanto, também teve relação com outras variáveis. Por exemplo, se o professor da Universidade participante acompanhou os estudantes enquanto respondiam ao questionário; se forneceu o *link* e cada um respondeu pelo celular de acordo com seu interesse em responder, ou se foi motivado para fazê-lo; se o *link* foi enviado aos respondentes via *e-mail* ou se foi disponibilizado em uma plataforma e o próprio estudante voluntariamente teve que acessar o questionário.

A pesquisadora e sua orientadora não tinham acesso direto aos respondentes e dependiam de um mediador, isto é, um professor da universidade que aceitou ou não, aplicar o questionário. Nesse sentido, também entrou em consideração o *background* das pesquisadoras, a imagem e afiliação, inclusive a imagem da Universidade à qual a mestrande e sua orientadora são afiliadas, bem como a distância geográfica e cultural entre elas, os mediadores e os respondentes (Günther, 2003).

3.4 INFORMAÇÕES ADICIONAIS REFERENTES À PESQUISA

Concomitante à aplicação do questionário no Brasil foi aplicado o mesmo instrumento de coleta de dados em quatro universidades da Espanha, viabilizado via projeto de pesquisa em parceria com a professora Dra. Ana Reyes Pacios Lozano da Universidade Carlos III de Madri e de uma Universidade de Cuba, com a colaboração da Professora Dra. Ania R. Hernández Quintana da Universidade de La Habana, Faculdade de Comunicação (Tabela 3).

Tabela 3 – Total de Universidades participantes e total de entrevistados

	Universidades	Frequência	Entrevistados	Frequência
Brasil	10	63%	196	46%
Espanha	5	31%	205	48%
Cuba	1	6%	27	6%
	16	100%	428	100%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2023).

Em Cuba houve o convite para apenas uma universidade, pois não tínhamos contato com as demais daquele país.

4 ANÁLISES E RESULTADOS

Com o intuito de aprimorar a compreensão dos resultados, procedeu-se à apresentação em três subseções:

- a. Perfil sociodemográfico dos estudantes;
- b. Comportamento dos estudantes nas redes sociais digitais;
- c. Competência para reconhecer desinformação.

4.1 PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DOS ESTUDANTES

A primeira seção do questionário objetivou a identificação do perfil da população sob investigação. Consequentemente, a pesquisa foi conduzida junto aos discentes dos primeiros anos dos cursos de graduação em Biblioteconomia e Gestão da Informação das Instituições Públicas de Ensino Superior no Brasil. Ao todo, foram obtidas 196 respostas, contemplando a participação de 10 universidades públicas, o que equivale a 33% do total selecionado para o estudo. Cumpre salientar que as instituições envolvidas compreendem a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a Universidade Federal Fluminense (UFF), a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a Universidade Federal de Sergipe (UFS), a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade Estadual de Londrina (UEL).

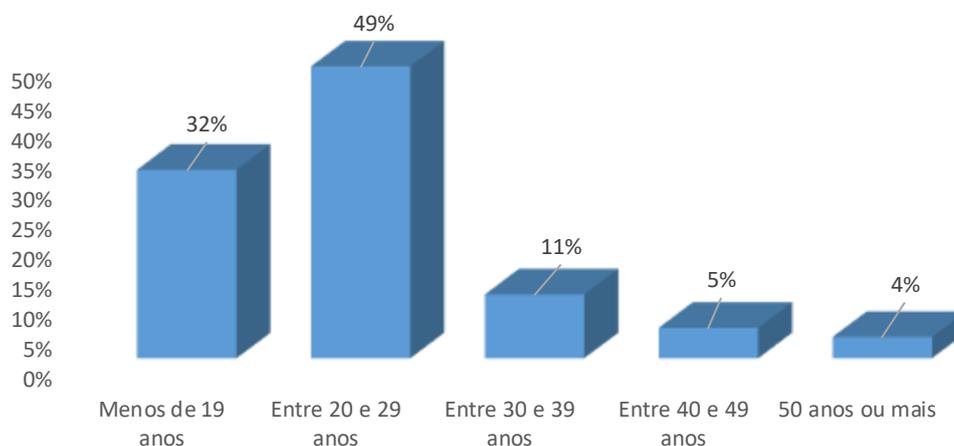
Ressalta-se que o nível de formação pode constituir um fator influente no entendimento do tema abordado no questionário - a desinformação. Nesse contexto, buscou-se obter informações que possibilitassem a identificação de diferentes estágios de formação dos discentes. Dentre os respondentes, 65% indicaram estar cursando sua primeira graduação, 17% mencionaram ter tido experiência em outro curso superior, embora este não tenha sido concluído, e 7% já possuíam outra graduação em seus registros acadêmicos.

Concomitantemente, procedeu-se à verificação da faixa etária dos respondentes, considerando que diferentes faixas etárias podem refletir comportamentos e percepções distintas acerca da desinformação. Nesse sentido, a identificação da faixa etária é crucial para a compreensão das respostas por eles fornecidas.

O Gráfico 1 ilustra as diversas faixas etárias identificadas entre os discentes. Observou-se que se trata predominantemente de um grupo jovem, uma vez que a faixa etária se distribui majoritariamente entre os grupos de 20 a 29 anos (49%) e os de idade inferior a 19 anos (32%).

As demais faixas etárias se distribuem em 11% (30 a 39 anos), 5% (40 a 49 anos) e 4% (50 anos ou mais).

Gráfico 1 – Faixa etária dos estudantes



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2023).

Em relação ao perfil dos respondentes, observou-se que a predominância recai sobre o sexo feminino, 137 estudantes (70%) seguido pelo masculino, 59 estudantes (30%).

Do total de participantes, 162 declararam-se solteiros (83%), enquanto apenas 18 afirmaram ser casados (9%) e 12 mantêm uma união estável (6%). Tendo em mente que se trata de um grupo de jovens, a interligação entre faixa etária e estado civil reflete-se também na indicação da presença de filhos. Nesse contexto, 87% dos participantes afirmaram não possuir filhos.

Assim sendo, delinea-se o perfil proeminente do grupo investigado: estudantes que estão imersos em sua primeira experiência universitária, no campo da Ciência da Informação, predominantemente constituído por mulheres entre 20 e 29 anos, além de uma parcela significativa com menos de 19 anos. Estes, em sua maioria, são solteiros e não têm filhos. A partir desse cenário, para compreensão do perfil dessa população nas de redes sociais digitais, torna-se importante a investigação detalhada de seus comportamentos nesses ambientes, uma análise que será abordada nas discussões subsequentes.

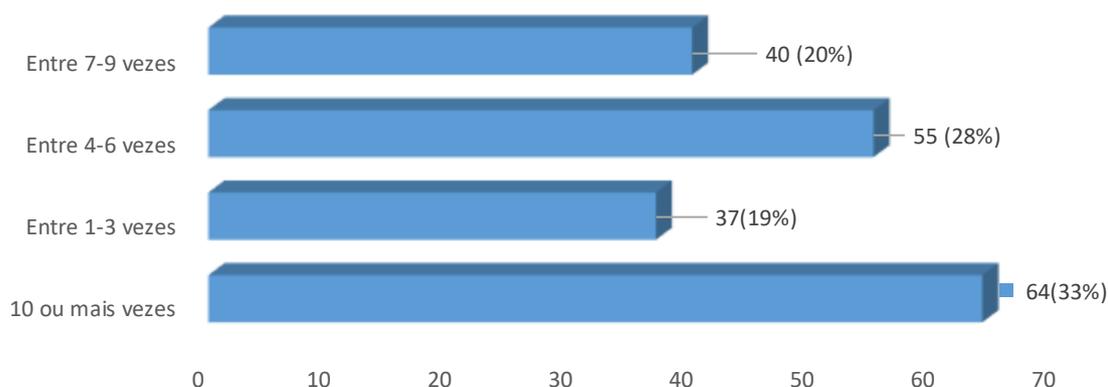
4.2 COMPORTAMENTO DOS ESTUDANTES NAS REDES SOCIAIS DIGITAIS

Após a identificação do perfil do grupo estudado, foram elaboradas algumas indagações com o intuito de entender o comportamento dos respondentes nas plataformas de redes sociais digitais, bem como compreender suas finalidades de utilização.

Nesse contexto, a primeira indagação deste questionário buscou elucidar o período de tempo durante o qual os participantes mantêm perfis nas redes sociais. Predominantemente, 97% deles afirmaram possuir perfis há mais de três anos. Conforme dados veiculados pelo jornal O Globo em 26 de julho de 2022, o brasileiro é apaixonado por redes sociais, consolidando-se como o maior mercado desse tipo na América Latina, alcançando a expressiva marca de 144 milhões de usuários em 2022. Logo, observa-se que os brasileiros se destacam como usuários extremamente ativos na esfera virtual.

Em consonância com esse cenário, a nona questão indagava sobre a média de vezes diárias em que os estudantes consultavam seus feeds nas redes sociais (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Média de vezes por dia que os feeds das redes sociais eram acessados



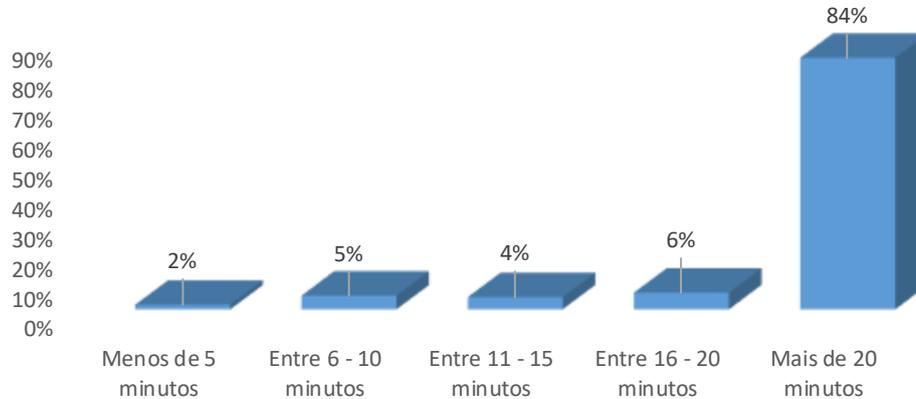
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2023).

Verifica-se que os alunos indicaram seus períodos de acesso da seguinte maneira: 10 ou mais vezes por dia (33%); Entre 4 a 6 vezes por dia (28%); Entre 7 a 9 vezes por dia (20%); e Entre 1 a 3 vezes por dia (19%). A média de acessos aos feeds se mantém equilibrada; no entanto, nota-se que esse padrão comportamental contribui para que os estudantes se tornem cada vez mais conectados, dado que a frequência de acesso ao feed se reflete diretamente nas horas de interação com as redes sociais.

Diante do exposto, buscou-se compreender, em horas diárias, a média de tempo que os respondentes permanecem conectados às redes, sendo constatado, por meio dos dados, que mais

de 20 minutos (84%) é a média indicada por eles (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Média de horas por acesso de uso das redes sociais



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2023).

Ao confrontar os dados da pesquisa com as informações fornecidas por O Globo em 2022, o Brasil ocupa a segunda posição no *ranking* dos países mais destacados pelo tempo médio diário dedicado às redes sociais, registrando uma média de 3 horas e 46 minutos, ficando atrás apenas das Filipinas, que alcança uma média de 4 horas e 8 minutos. No entanto, surge a indagação: qual é a motivação por trás desse amplo engajamento nas redes sociais?

Para desvendar as razões pelas quais os respondentes utilizam as redes sociais, foi formulada uma pergunta com múltiplas escolhas. Do total de participantes, notou-se uma convergência nas respostas, uma vez que 35% afirmam usar as redes sociais para se manterem atualizados sobre os acontecimentos cotidianos e manterem contato com familiares e amigos, enquanto 30% destacam seu uso como um meio de também se manterem informados sobre os temas do dia a dia. Vale ressaltar que as redes sociais são "constituídas por outras redes que são formadas a partir de locais de informação, seja de armazenamento ou de distribuição" (Araújo; Freire, 2012, p. 51).

Dessa forma, para além de serem recursos úteis para comunicação, armazenamento e distribuição de informações, as redes sociais desempenham um papel como canais que facilitam a produção e circulação de informações entre indivíduos comuns que interagem, redesenhando e reinterpretando a internet por meio de debates, exposições e compartilhamentos de perspectivas (Silva; Bacalini, 2009). Nesse contexto, é relevante considerar que os estudantes participantes da pesquisa demonstram uma presença ativa nas redes sociais, possivelmente influenciada por sua predominante juventude.

Com base nessas discussões, traça-se o seguinte perfil: Uma geração cada vez mais conectada às redes, que compõe um grupo que mantém perfis há mais de três anos e revisita seus feeds várias vezes ao longo do dia, totalizando uma média de mais de 20 minutos por acesso. Essa prática, segundo eles, visa manter-se atualizado sobre diversas temáticas e estabelecer conexões com familiares e amigos.

Diante desse panorama, a seguinte subseção delinea a competência dos estudantes para identificar desinformação nas redes sociais on-line.

4.3 COMPETÊNCIA PARA RECONHECER DESINFORMAÇÃO NAS REDES SOCIAIS

É inquestionável que as redes sociais representam veículos amplamente reconhecidos como fontes de informação. Contudo, a disseminação instantânea de informações nem sempre é benéfica, uma vez que, quanto mais conectados estamos, mais vulneráveis nos tornamos a informações mal-intencionadas. Nesse contexto, as redes sociais apresentam particularidades que contribuem para a rapidez na geração e propagação de informações falsas. Frequentemente, a verificação da veracidade das informações em circulação é uma problemática devido ao elevado número de usuários que compartilham, tornando desconhecido o último ponto de origem da desinformação. De acordo com Delmazo e Valente (2018, p. 157), "[...] o foco é direcionado para a circulação". Em outras palavras, o êxito na circulação da desinformação é alcançado à medida que mais pessoas são alcançadas. Essa característica peculiar das redes sociais, apontada por Ferreira, Lima e Souza (2020) como uma desordem informacional, proporciona espaço para informações mal-intencionadas ocuparem e estabelecerem-se no ciberespaço.

Diante desse cenário, o questionário propôs um diagnóstico da competência dos estudantes para identificarem desinformação nas redes sociais. Nesse sentido, buscou-se compreender os critérios adotados por eles para avaliar a confiabilidade de informações compartilhadas nas mídias sociais. Na questão apresentada no quadro 2, os participantes tinham a possibilidade de selecionar quantos critérios considerassem necessários.

Apesar de a maioria dos alunos indicar que sempre verifica a fonte original das informações para avaliar sua confiabilidade (opção escolhida 130 vezes), uma parcela considerável deles julga as informações com base em conhecimentos e opiniões prévias sobre determinado assunto (opção escolhida 68 vezes). (Quadro 2)

Quadro 2 – Critérios utilizados para distinguir informações confiáveis de não confiáveis

Critérios	Quantas vezes a opção foi escolhida
Sempre verifico as informações em sua fonte original. Se uma notícia se refere a um estudo científico, costumo ler o artigo inteiro, ou partes dele, para ter certeza do assunto.	130 vezes
Assumo que as informações são verdadeiras com base em meus conhecimentos e opiniões anteriores.	68 vezes
Confio plenamente na fonte da informação, considerando sua reputação. Acredito que por ser uma fonte confiável, não divulgaria informações falsas ou imprecisas.	53 vezes
Não tenho o hábito de verificar se a informação é verdadeira ou não; se está disponível na Internet, assumo que é verdadeira.	9 vezes
Total:	260 vezes

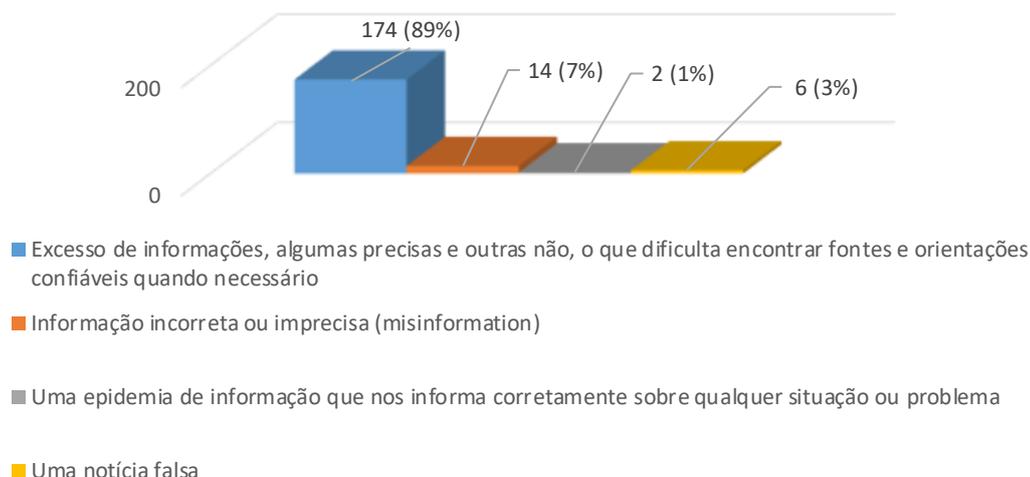
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2023).

Ademais, para alguns, a confiabilidade de uma informação é estabelecida simplesmente pela crença na reputação da fonte que a compartilha, uma vez que uma fonte considerada confiável não disseminaria informações falsas. Entretanto, há também estudantes que afirmaram não ter o hábito de analisar a confiabilidade da informação (Quadro 2).

Cabe ressaltar que, embora uma parte majoritária aponte a verificação por meio da fonte primária como critério, muitos ainda apresentam critérios incertos para distinguir informações confiáveis de informações não confiáveis. Tal situação levanta questionamentos quanto às competências essenciais exigidas pelo profissional da informação. No entanto, considerando que se trata de alunos em sua maioria no início do primeiro curso de graduação, especialmente na área da Ciência da Informação, a inexperiência informacional pode ser justificada.

Com base nesse contexto, décima terceira pergunta teve como objetivo analisar se os alunos possuíam conhecimento sobre o termo "Infodemia". Ao abordar esse termo, memórias recentes nos remetem ao contexto da pandemia de Covid-19. Nesse sentido, a Organização Mundial de Saúde (OMS), em conjunto com a Organização Pan-americana de Saúde (OPAS), criou medidas para combater a desinformação sobre a doença e publicou informativos que definem a infodemia como o "excesso de informações, algumas precisas e outras não, que tornam difícil encontrar fontes idôneas e orientações confiáveis quando necessárias" (OPAS; OMS, 2020).

Gráfico 4 - Definição de Infodemia dada pelos estudantes

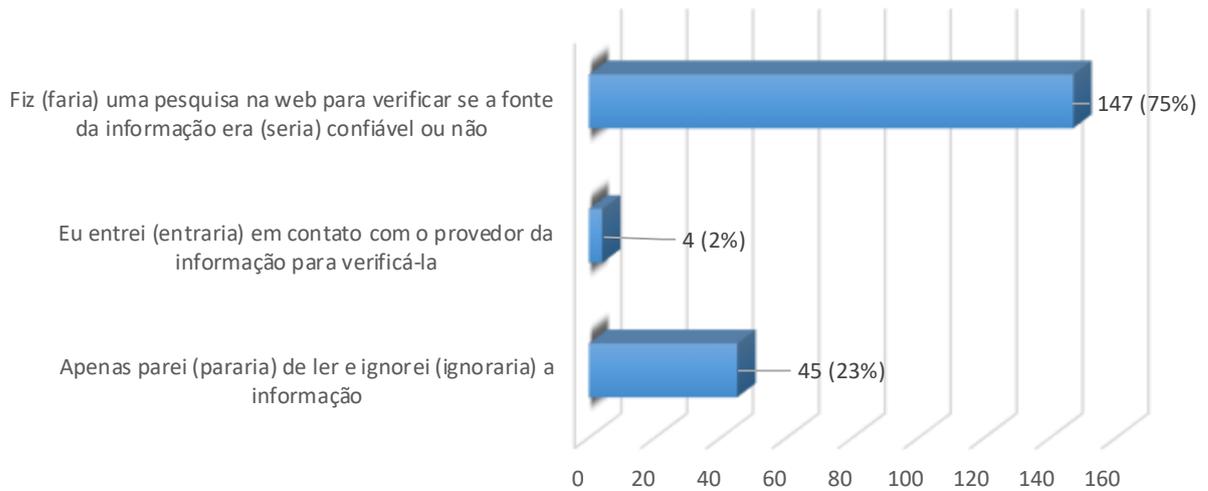


Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa (2023).

O Gráfico 4 evidencia que os alunos possuem conhecimento sobre a definição do termo (89%). Isso é considerado, pois a palavra "infodemia" tem sido amplamente utilizada nos últimos três anos para descrever um aumento significativo no volume de informações relacionadas a um tema específico. Essas informações podem se multiplicar de forma descontrolada, como observado durante a pandemia da Covid-19. Esse cenário abre espaço para a disseminação de desinformação, bem como a manipulação de informações com intenções duvidosas. Na sociedade da informação, esse fenômeno é amplificado pelas redes sociais, propagando-se como um vírus e contribuindo para uma sociedade enferma (Zarocosta, 2020, p. 676).

Considerando que, a partir da questão anterior, a maioria dos estudantes demonstrou habilidade em definir o termo "infodemia", buscou-se compreender como eles agiriam ao depararem com informações ambíguas nas redes sociais durante a pandemia. Dos 196 alunos, 147 (ou seja, 75%) afirmaram que analisariam a informação por meio de uma pesquisa na web para verificar a confiabilidade da fonte. Em seguida, destacando-se com 23% das respostas, observa-se uma preocupação, uma vez que alguns alunos indicaram que simplesmente parariam de ler e ignorariam a informação. Diante desse quadro, é possível considerar que o ciclo da desinformação continuará. Isso ocorre porque, mesmo quando confrontados com a desinformação como futuros profissionais da informação, alguns alunos não se sentem motivados ou preocupados em combatê-la, contribuindo assim para sua disseminação (Gráfico 5).

Gráfico 5 – Atitudes dos estudantes com notícias duvidosas na pandemia



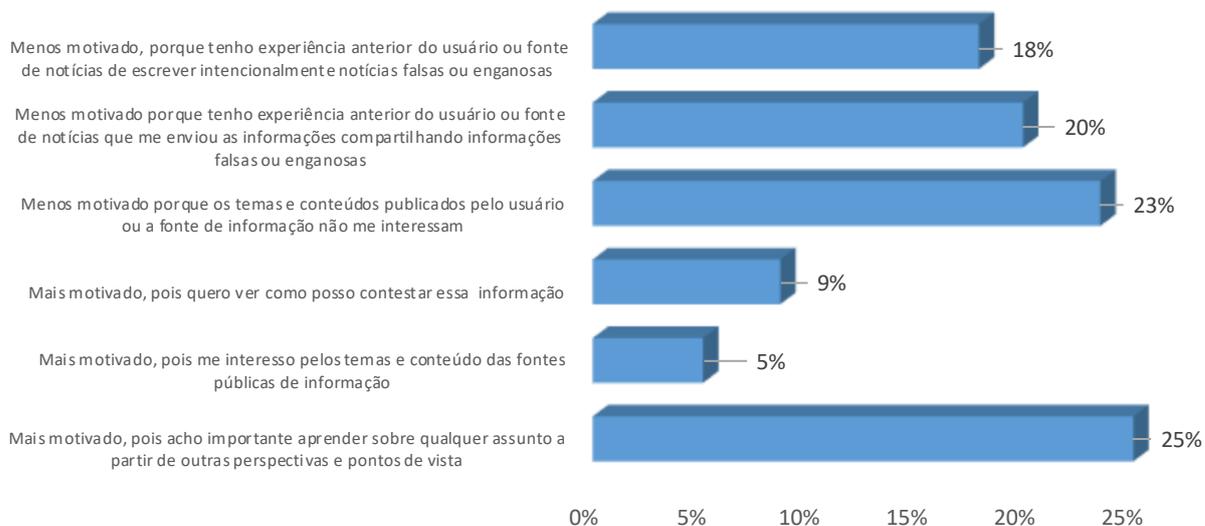
Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2023).

Dentro desse contexto, procurou-se averiguar se, ao receberem informações das redes sociais que foram manipuladas ou enganosas, os alunos informariam àqueles que compartilharam, esclarecendo tratar-se de uma informação não confiável. A maioria respondeu afirmativamente (87%). Adicionalmente, questionou-se se os respondentes já haviam compartilhado algum tipo de informação sabendo que poderia ser falsa e sem consultar a fonte. Nesse ponto, 27% afirmou que sim, enquanto 73% respondeu que não.

Podemos conceber as redes sociais como fontes fundamentais de informação, onde aspectos cognitivos e afetivos relacionados à busca por informações são ativados. Nas redes sociais, muitos usuários filtram informações e acessam dados para construção de conhecimento. Considerando esse cenário, Kuhlthau (1991) afirma que, ao buscar informações, o indivíduo cria significados que englobam três atividades: as ações reais realizadas, chamadas de características físicas; os sentimentos vivenciados, chamados de características afetivas; e os pensamentos relacionados ao processo e à informação, denominados características cognitivas.

Assim, diante da inundação de informações nas redes sociais, alguns indivíduos podem experimentar características afetivas positivas ou negativas, decorrentes dos conteúdos produzidos e disseminados por determinadas fontes. Isso pode ocorrer seja por desconfiança da veracidade do que está sendo informado ou por falta de alinhamento com suas crenças. Nesse contexto, questionou-se aos alunos se, eventualmente, recebessem informações de fontes já conhecidas, tanto nas redes sociais quanto por e-mail, que discordassem de suas crenças ou posições pessoais, se ficariam mais ou menos motivados para ler (Gráfico 6).

Gráfico 6 - Sentimento gerado em relação às fontes que divergem das posições pessoais dos alunos



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2023).

Os dados evidenciam uma certa estabilidade nas respostas quanto ao sentimento de motivação nos alunos. 25% afirmam sentir-se mais motivados, pois consideram importante aprender sobre qualquer assunto a partir de diversas perspectivas e pontos de vista. Em contrapartida, 23% indicam sentir-se menos motivados devido à falta de interesse nos temas e conteúdos publicados pelo usuário ou fonte de informação. Não obstante, as razões das motivações são bastante divergentes. Entretanto, nota-se que o sentimento de desmotivação é mais prevalente em comparação ao sentimento de motivação. Ao somar os percentuais de desmotivação, constatamos que 61% dos alunos se sentem menos motivados, independentemente das razões, enquanto 39% estão motivados.

É amplamente reconhecido que o processo de busca por informação é construído com base nas características individuais das pessoas, bem como em suas vivências, sentimentos e ações relacionadas à busca. Compreende-se a dificuldade em separar vivências, sentimentos e ações; ao iniciar o processo de busca, eles podem se conectar de maneira positiva ou negativa, dependendo da bagagem que o usuário carrega. Nesse contexto, percebemos que a maioria dos alunos possivelmente carrega uma bagagem predominantemente negativa, pois a negatividade no processo de busca impactou diretamente o sentimento de motivação.

O processo de busca se apresenta como uma tarefa complexa quando não se dispõe das habilidades e competências necessárias para selecionar, avaliar e utilizar informações. Considerando esse cenário, e tendo em vista a problemática da desinformação, indagamos aos estudantes sobre as principais fontes utilizadas por eles na produção de trabalhos acadêmicos.

A tabela 4 mostra o total de respostas variadas, visto que a questão permitia selecionar as opções consideradas apropriadas.

Tabela 4 - Principais fontes utilizadas na produção de trabalhos acadêmicos

Fontes mais utilizadas na busca de informações para trabalho acadêmico	Total	%
Consulta de livro.	145	24%
Busca em uma base de dados (por exemplo, Brapci, Web of Science, Scopus) utilizando palavras-chave para encontrar artigos científicos sobre o assunto a ser investigado.	129	22%
Consulta de trabalho de conclusão de graduação ou de dissertação de mestrado	117	20%
Consulta de tese de doutorado.	98	16%
Uso de buscadores (por exemplo, Google) e seleção do que preciso com base no que o buscador retorna, sem preferência por nenhuma fonte.	84	14%
Outros.	26	4%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2023).

Apesar de os estudantes elegerem com maior frequência a consulta bibliográfica (145 vezes) como uma das opções de fontes para elaboração de seus trabalhos acadêmicos, percebemos um comportamento notável. Observa-se que os alunos consideram apropriada a busca em bases de dados especializadas, tais como Brapci, Web of Science e Scopus, mediante a utilização de palavras-chave para localizar artigos científicos relevantes ao tema sob investigação (129 vezes). Além disso, eles recorrem à consulta de trabalhos de conclusão de graduação ou dissertações de mestrado para embasar suas produções acadêmicas (117 vezes). Tendo em vista que o grupo estudado consiste, em sua maioria, em estudantes em seu primeiro curso de graduação (65%), especialmente na área da Ciência da Informação, constata-se uma certa familiaridade no uso de sistemas de bases de dados especializadas. Este comportamento, inusitado à primeira vista, é compreensível à luz das práticas educacionais adotadas nos cursos de Ciência da Informação das universidades públicas brasileiras. Geralmente, esses cursos envolvem os alunos nos primeiros dias e semestres com formações preliminares acerca dos sistemas de informações e bases de dados especializadas, contextualizando sobre elas e orientando-os sobre como utilizar e fazer uso eficaz de palavras-chave no processo de busca e recuperação da informação.

Ademais, mesmo que alguns estudantes desta pesquisa já tenham vivenciado outra graduação (17%) ou possuam um diploma de graduação (7%), isso não influenciou as respostas. Nesse sentido, a formação anterior ou o contato com outra graduação não justificaram a forte inclinação pelo uso de fontes especializadas. Isso evidencia ainda mais que o comportamento dos estudantes nos primeiros anos de graduação nas universidades brasileiras é uma prática derivada dos primeiros contatos com professores e disciplinas inaugurais do curso.

Diante desse cenário, a partir da questão 19, os questionamentos voltaram-se diretamente para a desinformação, com a maioria destes questionamentos exigindo a indicação da resposta correta, dispondo de gabarito para algumas delas. Com isso, reconhecemos que as pessoas podem ter dúvidas sobre o que é *misinformation* e desinformação, uma vez que ambos os conceitos apresentam semelhanças, embora possuam características e particularidades individuais. Nesse contexto, foram criadas duas perguntas para definir o significado dos termos: *misinformation* (Gráfico 7) e desinformação (Gráfico 8).

Misinformation refere-se a uma informação falsa, no entanto, sem intenção de causar danos ou enganar o leitor. Contudo, os elementos semânticos podem acidentalmente confundir o sujeito, fazendo-o acreditar que a informação é verdadeira (Fallis, 2015; Vignoli; Rabello; Almeida, 2021).

Observa-se que 60% dos alunos possuem conhecimento sobre a definição do termo, entretanto, ainda 40% desse grupo não sabem exatamente o que é *misinformation*, sendo que 32% afirmam não conhecer a definição (Gráfico 7). Salienta-se a importância de possuímos conhecimento sobre os termos que envolvem a desinformação, uma vez que são essenciais para lidarmos com esse fenômeno.

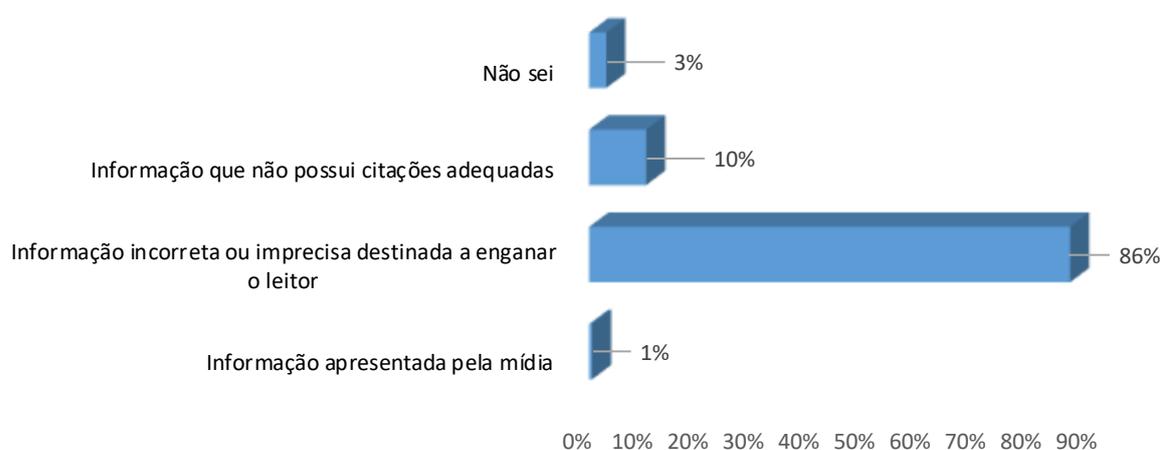
Gráfico 7 – Definição de *misinformation* dada pelos estudantes



Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2023).

Quanto à definição do termo "desinformação", observou-se que os alunos, em sua maioria, possuem conhecimento sobre o assunto, visto que 87% apontaram corretamente sua definição (Gráfico 8). Conforme mencionado anteriormente, a desinformação refere-se a uma informação falsa, elaborada com a intenção de enganar o receptor (Fallis, 2015). Nesse contexto, destaca-se que a divergência crucial entre as duas definições reside no propósito; enquanto uma não tem a intenção de enganar, a outra é criada e disseminada com o objetivo expresso de enganar, acarretando diversos danos.

Gráfico 8 – Definição de desinformação dada pelos alunos



Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados da pesquisa (2023).

Com base nas duas indagações anteriores, a questão 21 teve como propósito averiguar se os discentes possuíam conhecimento acerca da finalidade da utilização de *bots*. Os *bots*, são programas de *software* que executam tarefas automatizadas, repetitivas e predefinidas, que podem, quando mal-intencionados, prejudicar e manipular os usuários das mídias sociais. São empregados para roubo de informações individuais, coletivas e pessoais, disseminação de desinformação, infiltração no discurso político e impacto na democracia (Howard; Wooley; Calo, 2016).

Os resultados foram satisfatórios, indicando que os alunos compreendem o propósito da utilização dos *bots*, ou seja, 68% responderam adequadamente que os *bots* são utilizados com o intuito de automatizar a coleta ou a divulgação de informações.

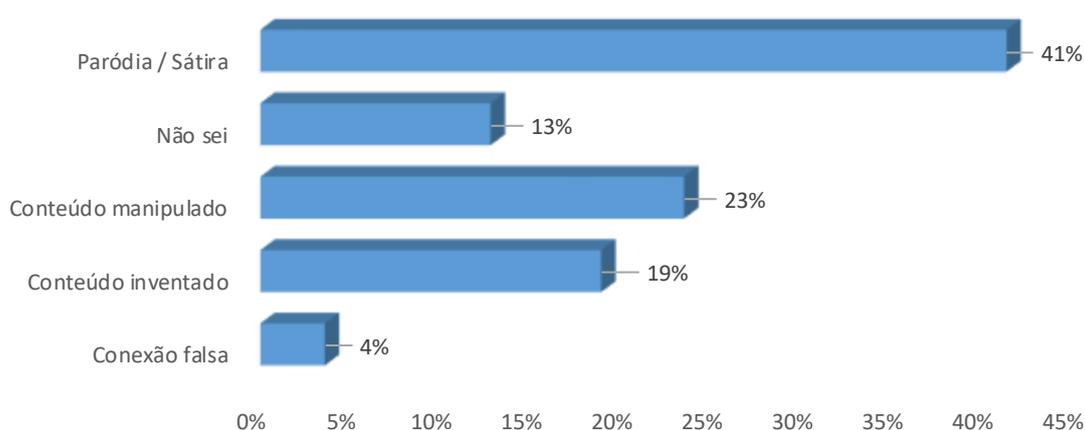
A questão 22 do formulário apresentou aos estudantes uma imagem contendo informações relacionadas à temática da desinformação, solicitando que identificassem o conteúdo apresentado. Essa questão também possuía uma resposta correta como norteamento. A imagem apresentada aos alunos oferecia opções de respostas relacionadas às tipologias

existentes da desinformação, como discutido anteriormente na página 26. Ressalta-se que a desinformação pode se manifestar de diversas formas, como paródia, sátira, manipulação, invenção, com conexões falsas e fabricação. São essas facetas da desinformação que causam a desordem informacional. Estar imune a essas tipologias nos torna competentes o suficiente para combatê-las.

O gráfico 9 revela que 41% expressaram corretamente que a imagem proposta se tratava de uma paródia/sátira. Wardle (2020, p.12) afirma que a paródia e a sátira são tipos de desinformação, entretanto, de risco social baixo, uma vez que têm potencial para enganar, mas não possuem a intenção de causar dano. Em contrapartida, "à medida que é compartilhada, mais pessoas perdem a conexão com o mensageiro original e não conseguem entender a mensagem como sátira" (Wardle, 2020, p.16).

Contudo, observou-se que 59% não responderam corretamente à questão, o que é reflexivo, pois, a análise dos dados indica que os alunos enfrentam dificuldades em identificar a tipologia da desinformação. Isso pode ocorrer por diversos motivos, como nunca terem ouvido falar sobre as tipologias, não saberem identificar se trata de uma informação verdadeira ou falsa, ou não souberem reconhecer uma paródia a partir de uma imagem com um pequeno texto e que mostrava o nome do site "The Onion", um dos maiores sites de humor norte-americano, por falta de acesso à leituras internacionais.

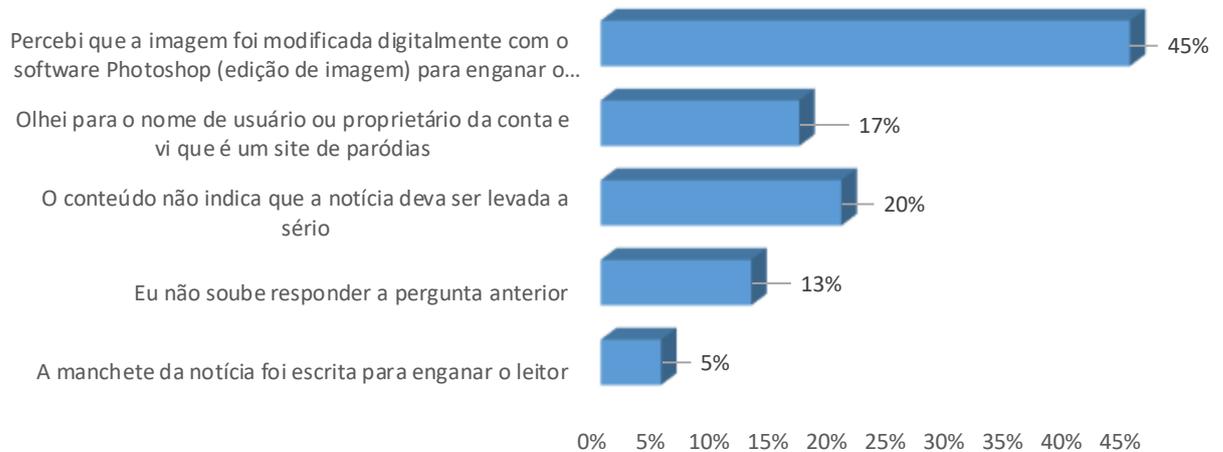
Gráfico 9 – Respostas dos alunos sobre a imagem proposta no questionário



Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2023).

Embora não tenhamos conhecimento dos elementos intrínsecos que levaram muitos alunos a não responderem corretamente à questão 22, procuramos compreender, na questão 23, como eles chegaram às conclusões de suas respostas (Gráfico 10).

Gráfico 10 – Como os alunos identificaram que se tratava de uma desinformação



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa (2023).

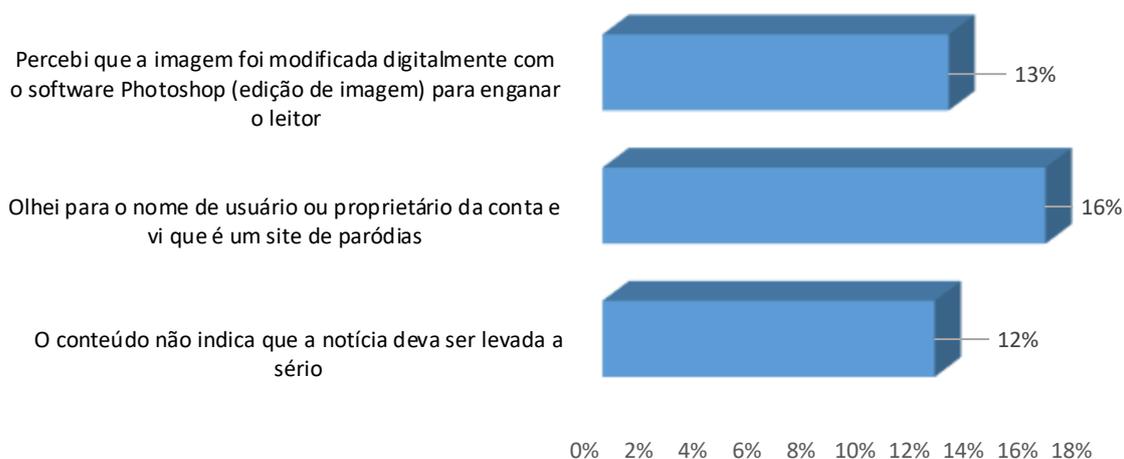
Com base nos dados apresentados, 45% destacaram que a identificação ocorreu pela percepção da imagem alterada, uma vez que foi modificada digitalmente com um software. Além disso, consideraram criticamente que o conteúdo indicava que a notícia não deveria ser levada a sério (20%). No entanto, dos 41% (correspondendo a 81 alunos dos 196 respondentes) que marcaram corretamente que a imagem se tratava de uma sátira, apenas 13% (correspondendo a 25 alunos dos 196) desse total informaram que olharam para o nome de usuário ou proprietário (The Onion) da conta e viram que é um site de paródias (Gráfico 11).

Diante do exposto, reconhece-se como primordial a consulta da fonte em que a informação é veiculada, pois permite compreender a dimensão de cada uma diante de sua função (Valentim, 2010). Ou seja, ao compreender que o nome do usuário ou proprietário da fonte trata-se de um site de paródias, o aluno é capaz de discernir a informação como um conteúdo informacional construtivo ou não.

Espera-se que um indivíduo competente na identificação da desinformação seja capaz de analisar, identificar e combater essas informações. Com esse objetivo em mente, buscamos verificar se os discentes sabiam indicar corretamente o que são notícias falsas. Expressivamente, 97% dos estudantes indicaram que são notícias escritas com a intenção de enganar o leitor, fazendo-o acreditar que são reais.

Na questão 25, foi questionado aos alunos a que tipo de informação incorreta pertence o *clickbait*, e apenas 16% responderam corretamente que o *clickbait* representa conexões falsas. Logo, 84% não tinham conhecimento preciso do que se trata o *clickbait*.

Gráfico 11 – Como os alunos identificaram que o tipo de desinformação proposta realmente era uma sátira



Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2023).

Dessa forma, a última indagação do questionário tinha como objetivo identificar as definições atribuídas pelos alunos ao termo "pós-verdade". Essa última pergunta permitia que os alunos marcassem as opções que julgassem apropriadas, não havendo um gabarito predefinido para essa questão. O propósito era compreender como o termo era entendido pelos estudantes (Quadro 4).

Quadro 4 - Definição do termo pós-verdade dada pelos alunos

Definição	Quantas vezes a opção foi escolhida
Quando a veracidade dos fatos é relegada a segundo plano e a informação apela às crenças e às emoções das pessoas	127 vezes
Quando há notícias fraudulentas com intenção de enganar	18 vezes
Quando há distorção deliberada da realidade pela manipulação de crenças e emoções para influenciar a opinião pública ou o comportamento das pessoas	95 vezes
Quando há exploração de temas altamente sensacionalistas e atrativos	48 vezes
Total	288 vezes

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2023).

A maioria dos discentes inclinou-se a eleger as alternativas que envolviam crenças e emoções como parâmetros para definir o termo "pós-verdade". Este direcionamento se fundamenta na premissa de que, no âmbito da pós-verdade, informações objetivas exibem menor influência em comparação com aquelas informações que incorporam as emoções e

convicções individuais, bem como as do círculo social de cada sujeito. Tal fenômeno decorre do reconhecimento de que o poder da desinformação não se restringe meramente à capacidade de disseminar informações enganosas, mas também se estende à habilidade de manipular as emoções das pessoas. Sob esta perspectiva, muitos indivíduos se enredam na desinformação devido a um mecanismo primordialmente identitário e emocional, uma vez que é propensão humana compartilhar notícias que corroboram preconceitos e emoções preexistentes (Escobar, 2023).

No entanto, os resultados desta pesquisa salientam que a base de formação dos estudantes precisa ser debatida. Na medida em que as informações se proliferam no ambiente digital espera-se que os bibliotecários e os demais profissionais da informação demonstrem interesse em discutir tais temas, a fim de revelar suas consequências sociais, políticas e culturais. Andersen (2005) define o bibliotecário como crítico da informação e argumenta sobre a formação dos estudantes direcionada para uma democracia livre, de acesso à informação, de promoção da sua autonomia. Ao discutir sobre a falta de um crítico da informação, Andersen não está destacando a ausência em quantidade, pois os profissionais existem e têm consciência de sua responsabilidade social. No entanto, “os bibliotecários geralmente se apresentam como agentes neutros na comunicação social e cultural, sendo conscientes de que fazem a diferença, mas permanecem neutros quanto à forma como essa diferença deve ser compreendida”. (Andersen, 2005 p. 2, tradução nossa).

A partir disso, corroboramos com Bezerra, Schneider e Saldanha (2019), Bezerra (2019), Bezerra, Schneider e Capurro (2022), Brisola, (2022), que a competência crítica em informação é uma das possibilidades que se apresenta para enfrentar as angústias informacionais do fenômeno contemporâneo da desinformação. Com Horkheimer (1982) e Nobre (2004) sustentamos que a teoria crítica consiste em uma abordagem da filosofia social que se concentra na avaliação reflexiva e crítica da sociedade, e, portanto, é um modo específico de fazer pesquisa e formação em competência crítica em informação.

Acreditamos, como Brisola (2022), que a competência crítica em informação é a face crítica que perpassa as relações humanas e a informação, promovendo uma interação que contribui para a construção de uma consciência crítica que atravessa as literacias e promove uma mudança de comportamento do usuário, que passa a ser agente desta relação e das transformações sociais.

No que diz respeito ao ensino sobre desinformação nos cursos de graduação na área da Ciência da Informação, nos fundamentamos em Freire (1970; 2019) para trabalhar a noção de que a educação tradicional se veste de um método que apoia e mantém o *status* da sociedade.

Desse modo, as teorias de Freire (1970; 2019) querem que os alunos realizem o seu verdadeiro potencial no processo de aprender, como defende a teoria crítica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa diagnosticamos a competência crítica dos estudantes para reconhecer desinformação nas redes sociais digitais e para lidar com esse ambiente informacional. Com base nas respostas dos estudantes a partir da aplicação de um instrumento de coleta de dados em 9 universidades públicas federais brasileiras analisamos se os alunos que chegam à universidade sabem detectar desinformação e examinamos como os alunos que chegam à universidade reagem ou se comportam quando recebem desinformação.

Acreditamos que os objetivos desta dissertação foram respondidos, mas as respostas dos questionários apontaram que a Era da Informação chegou e trouxe novos desafios à educação. Os estudantes agora enfrentam quantidades crescentes de informações em uma variedade de fontes. Os cursos de graduação da área da Ciência da Informação devem preparar acadêmicos para a aprendizagem ao longo da vida. Os graduados devem deixar a Universidade sabendo como pesquisar as informações necessárias para qualquer tarefa ou decisão que enfrentarão na jornada que terão pela frente.

Vários tipos e origens da desinformação foram sugeridas nesta dissertação. Alguns são facilmente aplicados por iniciativas individuais de professores, outros devem ser abordados como uma política do departamento e, pelo menos, integrar formalmente as habilidades de competência crítica em informação ao currículo do departamento.

A competência crítica em informação requer que professores ou bibliotecários trabalhem com os estudantes e comunidades para investigar as dimensões políticas, sociais e econômicas da informação, incluindo a sua criação, acesso e utilização. Esta abordagem à competência em informação procura envolver os estudantes numa melhor compreensão dos sistemas de opressão, ao mesmo tempo que identifica oportunidades para agir sobre eles.

Um estudante ou um pesquisador crítico deve aprender a avaliar informações de acordo com uma variedade de critérios, incluindo: sutilezas de linguagem, motivações externas e internas, preconceito cultural e contexto social ou histórico. Ele deve aprender as diferenças entre correlação e fato, estereótipos e atributos e a manipulação de dados estatísticos. A competência crítica em informação possibilita que os estudantes analisem um problema e percebam que há informações adicionais para encontrar, avaliar e aplicar antes de chegar a conclusões. A teoria crítica fornece a base teórica para o processo, a competência crítica em informação fornece as habilidades para aplicação prática no mundo real. Mas é necessário um certo grau de confiança para que os estudantes assumam riscos e desafiem pressupostos hegemônicos.

5.1 SUGESTÃO DE NOVOS ESTUDOS

Em primeiro lugar esta pesquisa evidenciou a necessidade de identificar temas e as suas concepções que oferecem perspectiva para os alunos questionarem e criticarem informações durante sua formação na graduação. Sugerimos este como um campo de pesquisa urgente.

A pesquisa também evidenciou que a probabilidade de as pessoas disseminarem informações fundamenta-se fortemente na capacidade de provocar uma resposta emocional no destinatário, em detrimento de seu valor de verdade. Isso implica que apelar para estratégias emocionais para desinformar pode ter um efeito indireto na extensão (e persistência) com que ela se propaga. Nesse contexto, os efeitos da visão de mundo proporcionam um ponto de partida para futuras investigações sobre a relação entre os impactos da emoção e da desinformação, uma vez que os desafios às visões de mundo das pessoas costumam desencadear mecanismos de defesa altamente persistentes.

Jogar com emoções básicas como medo, raiva e empatia torna as pessoas mais suscetíveis à sua mensagem. Os trolls exploram as emoções das pessoas e confundem deliberadamente a linha entre a verdade e a mentira. Entrar em uma discussão com um troll significa desperdiçar tempo e energia preciosos, mas é exatamente isso que eles querem.

5.2 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

A principal limitação está no total de respondentes e a causa principal foi a dificuldade de manter contato com as universidades, considerando que uma parcela substancial destas não respondeu aos e-mails que foram enviados solicitando a participação na pesquisa.

Os coordenadores de curso, agentes mais aptos para mediar esta participação, são profissionais que atuam em um ambiente de gestão caracterizado por uma dinâmica acelerada de tarefas diversificadas, pois cabe a eles mesmos realizarem a maioria das tarefas demandadas nos contextos em que atuam. Consideramos que esta dificuldade de comunicação com os coordenadores de curso de graduação impossibilitou a participação de uma maior quantidade de universidades e de estudantes.

O total de respondentes, por sua vez, se configurou em uma limitação da pesquisa, pois a colaboração das instituições de ensino era essencial tanto para o progresso da pesquisa quanto para a contribuição mais ampla ao campo da Ciência da Informação na compreensão do fenômeno da desinformação.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. A. S.; MACIEL, E. R. H. O fenômeno das fake news: definição, combate e contexto. **Internet & Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 144 –171, jan., 2020.

ANDERSEN, Jack. Information criticism: Where is it? **Progressive Librarian**, v. 25, p.12-22, 2005.

ARAÚJO, N. C.; FACHIN, J. Evolução das fontes de informação. **BIBLOS - Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação**, v. 29, n. 1, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/23206>. Acesso em: 07 mai. 2022.

ARAL, S. *Fake News* é promovida porque atrai publicidade. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,fake-news-e-promovida-porque-atrai-publicidade,70003139080>. Acesso em: 04 jun. 2022.

ARBOIT, Aline Elis; BUFREM, Leilah Santiago; KOBASHI, Nair Yumiko. A institucionalização da Ciência da Informação no Brasil sob a ótica da evolução quantitativa dos cursos de graduação na área. **Informação & Sociedade**. João Pessoa, v.21, n.1, p. 145-158, jan./abr. 2011.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES (ACRL). **Presidential Committee on Information Literacy**: Final Report. Chicago: ACRL, 1989. Disponível em:<http://www.ala.org/acrl/nili/ilit1st.html>. Acesso em: 30 out. 2021.

ASSOCIATION FOR COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. **Information literacy competency standards for higher education: standards, performance, indicators, and outcomes**. ACRL Board, jan. 2000. Disponível em: <http://www.ala.org/Template.cfm?Section=Home&template=/ContentManagement/ContentDisplay.cfm&ContentID=33553#ilhed>. Acesso em: 12 abr. 2021.

AYERS, M. S; REDER, L. M. A theoretical review of the misinformation effect: Predictions from an activation-based memory model. **Psychonomic Bulletin & Review**, v. 5, p. 1–21, 1998. <https://doi.org/10.3758/BF03209454>.

BARBERÁ, Pablo. Social media, echo chambers, and political polarization. *In*: PERSILY, Nathaniel; TUCKER, Joshua (org.). **Social media and democracy**: The state of the field and prospects for reform. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2020. p. 34-55.

BBC. **“Fake News” é eleita a palavra do ano e ganhará menção em dicionário** britânico, 2017. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-41843695> Acesso em: 17 jun. 2022.

BARR, A. 51% of GOP voters: Obama foreign. Poll: 51 percent of GOP primary voters think Obama born abroad. **Politico**. 02/15/2011. Disponível em: <http://www.politico.com/news/stories/0211/49554.html> Acesso em: 10 jun. 2023.

BELLUZZO, R.C.B. A information literacy como competência necessária à fluência científica e tecnológica na sociedade da informação: uma questão de educação. In: SIMPÓSIO DE ENGENHARIA DA PRODUÇÃO DA UNESP, 7., 2001, São Paulo. **Anais Eletrônicos...**São Paulo: Unesp, 2001. Disponível em: <http://www.simpep.feb.unesp.br/ana8.html>. Acesso em: 03 jun. 2022.

BEZERRA, A. C.; SCHNEIDER, M.; SALDANHA, G. Competência crítica em informação como crítica à competência em informação. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 29, n. 3, 30 set. 2019.

BEZERRA, A. C. Teoria Crítica da Informação: proposta teórico-metodológica de integração entre os conceitos de regime de informação e competência crítica em informação. In: BEZERRA, A. C.; SCHNEIDER, M.; PIMENTA, R. M.; SALDANHA, S. **iKritika: estudos críticos em informação**. p. 15-72. Rio de Janeiro, RJ: Garamond, 2019. 252 p.

BEZERRA, A. C.; SCHNEIDER, M.; CAPURRO, R. O arco teleológico da ética da desinformação: dos pomadistas de Machado de Assis aos negacionistas da pandemia. Revista Eletrônica de Comunicação, **Informação & Inovação em Saúde**, v. 16, n. 2, p. 317-331, 2022. DOI: 10.29397/reciis. v.16i2.3270.

BODE, L.; VRAGA, E. K. See something, say something: Correction of global health misinformation on social media. **Health Communication**, v. 33, p. 1131-1140, 2018.

BRASIL. Senado Federal. Comissão Parlamentar de Inquérito da Pandemia. **Relatório final**. Brasília, DF: Senado Federal, 2021. Disponível em <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento/download/fc73ab53-3220-4779-850c-f53408ecd592>. Acesso em 22 jun. 2023.

BRASIL. Lei 9.674, de 25 de junho de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de bibliotecário e determina outras providências. **D.O.U.**, Brasília, 26 jun. 1998.

BRASIL. Lei 4.084, de 30 de junho de 1962. Dispõe sobre a profissão de bibliotecário e regula seu exercício. **D.O.U.**, Brasília, 02 jul. 1962.

CAPPELLO, Gianna. Critical theory applied to media literacy. In: HOBBS, Renee; MIHAILIDIS, Paul. (Org.). **The international encyclopedia of media literacy**. New Jersey, U.S: John Wiley & Sons, Inc., 2019.

CAMPELLO, B. O movimento da competência em informação: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 28-37, set./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/9nQgbdkq5nXsNBLfv5MBHNm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2024.

CANDEL M., M. Á.; TAMARIT VALLÈS, I. La argumentación en el discurso de las redes sociales: la actualidad según Twitter. In: GOES, Jan; MANGIANTE, Jean-Marc; OLMO, Françoise; PINEIRA-TRESMONTANT, Carmen. (Ed.). **Le langage manipulateur**. Artois Presses Université, 2014. p. 211-225. DOI: 10.4000/books.apu.13863

CAREGNATO, Sonia E. 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/>. Acesso em: 25 mai. 2022.

CARVALHO, F. C. de. **Educação e estudos de usuários em bibliotecas universitárias brasileiras**: abordagem centrada nas competências em informação. 2008. 146 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade de Brasília, São Paulo, 2008.

CERDÀ-NAVARRO, A.; ABRIL-HERVÁS, D.; MUT-AMENGUAL, B. B.; COMAS-FORGAS, R. Fake o no fake, esa es la cuestión: reconocimiento de la desinformación entre alumnado universitario. **Revista Prisma Social**, n. 34, p. 298–320, 2021. Disponível em: <https://revistaprismasocial.es/article/view/4328>. Acesso em: 4 ago. 2022.

COLGROVE, J.; BAYER, R. Could it happen here? Vaccine risk controversies and the specter of derailment. **Health Affairs**, v. 24, p. 729–739, 2005.

COLLINS, P. H. **Another kind of public education**: Race, schools, the media, and democratic possibilities. Boston: Beacon Press; 2009.

CONOVER, M.; RATKIEWICZ, J.; FRANCISCO, M.; GONCALVES, B.; MENCZER, F.; FLAMMINI, A. Political polarization on twitter. In: Fifth International Conference on Weblogs and SocialMedia. Barcelona, 2011. **Proceedings** [...] Barcelona, Catalonia, Spain, July 17-21, 2011. Disponível em: <https://ojs.aaai.org/index.php/ICWSM/article/view/14126>. Acesso em: 20 mar. 2023.

DUDZIAK, Elisabeth Aadriana. **A information literacy e o papel educacional das bibliotecas**. 2001. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação e Documentação). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. <https://doi.org/10.11606/D.27.2001.tde-30112004-151029>

DRABINSKI, E.; TEWELL, E. Critical information literacy. In: HOBBS, Renee; MIHAILIDIS, P. (Org.). **The international encyclopedia of media literacy**. New Jersey, U.S: John Wiley & Sons, Inc., 2019.

ECKER, U.; LEWANDOWSKY, S.; CHADWICK, M. Can corrections spread misinformation to new audiences? Testing for the elusive familiarity backfire effect. **Cognitive Research**, New York, v. 5, n. 41, p. 1-25, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s41235-020-00241-6>. Acesso em: 3 jul. 2023.

ELMBORG, J. Critical information literacy: implications for instructional practice. **The Journal of Academic Librarianship**, v. 32, n. 2, p. 192-199, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2005.12.004>. Acesso em: 05 jan. 2022.

ESCOBAR, H. Desinformação científica: uma pandemia de mentiras. **Jornal da USP**. 11 de agosto de 2023. Disponível em: <https://encurtador.com.br/bhX16>. Acesso em 06 jan. 2024.

FALLIS, D. What Is Disinformation? **Library Trends**, v. 63, n. 3, p. 401-426, Winter 2015.

FERREIRA, A. B. de H. **Mini Aurélio Século XXI**: O minidicionário da língua portuguesa. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002. 790 p.

FIGUEIRA, J.; SANTOS, S. Percepción de las noticias falsas en universitarios de Portugal: análisis de su consumo y actitudes. **Profesional de la información**, v. 28, n. 3, 2019. DOI: 10.3145/epi.2019.may.15. Disponível em: <https://revista.profesionaldelainformacion.com/index.php/EPI/article/view/epi.2019.may.15>. Acesso em: 4 ago. 2022.

FIGUEIRA, J.; SANTOS, S. **As fakes news e a nova ordem (des)informativa na Era da Pós-verdade**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2019. 212 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 68ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FUCHS, C. Towards a critical theory of information. **tripleC**, v. 7, n. 2, p. 243-292, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/267792128_Towards_a_critical_theory_of_Information. Acesso em: 19 jan. 2022.

FALCÃO, H. G.; OLIVEIRA, T.; ARAÚJO, R. F. A. Perspectivas multidisciplinares sobre ‘desinformação’ em ciência e saúde. Editorial. **Reciis – Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 209-214, abr.-jun. 2022.

GARCÍA-QUISMONDO, M.; ANGEL, M.; CRUZ-PALACIOS, E. Gaming como instrumento educativo para una educación en competencias digitales desde los Academic Skills Centres. **Revista General de Información y Documentación**, v. 28, n. 2, p. 489-506, 2018.

GASQUE, K. C. G. D. Competência em Informação: conceitos, características e desafios. **AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 5-9, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.atoz.ufpr.br>. Acesso em: 04 jun. 2022 Entrevista.

GREGORY, L.; HIGGINS, S. Critical information literacy in practice: A bibliographic review essay of Critical Information Literacy, Critical Library Pedagogy Handbook, and Critical Literacy for Information Professionals. **Communications in Information Literacy**, v. 11, n. 2, p. 390-403, 2017.

GLÖCKNER, A.; BRÖDER, A. Processing of recognition information and additional cues: A model-based analysis of choice, confidence, and response time. **Judgment and Decision Making**, v. 6, p. 23–42, 2011.

HATSCHBACH, Maria Helena de Lima. **Information literacy: aspectos conceituais e iniciativas em ambiente digital para o estudante de nível superior**. 108 f. 2002. Dissertação (Mestrado) –Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

HINTZMAN, D.; CURRAN, T. Retrieval dynamics of recognition and frequency judgments: Evidence for separate processes of familiarity and recall. **Journal of Memory and Language**, v. 33, p. 1–18, 1994. <https://doi.org/10.1006/jmla.1994.1001>.

HOLLIS, H. Information literacy and critical thinking: Different concepts, shared conceptions. **Information Research**, v. 24, n. 4, 2019. <http://www.informationr.net/ir/24-4/colis/colis1921.html>. Acesso em: 08 ag. 2023.

HORKHEIMER, M. Traditional and critical theory. In: HORKHEIMER, Max. **Critical theory**. Translated by Matthew J. O'Connell. p. 188-243. New York: Continuum, 1982.

HOWARD, P. N.; WOOLEY, S.; CALO, R. Algorithms, bots, and political communication in the US 2016 election: The challenge of automated political communication for election law and administration. **Journal of Information Technology & Politics**, Oxfordshire, v. 15, n. 2, p. 81-93, 2018. DOI: 10.1080/19331681.2018.1448735, p. 91-92

JACKSON, S. How a critical thinker uses the web. In: BLAIR, Anthony (ed.). **Studies in critical thinking**. Windsor: University of Windsor, 2019. p. 269-297

JUNQUEIRA, D.; DELLA BARBA, M. **Maioria dos fabricantes brasileiros de cloroquina não recomenda o remédio para covid-19**. Repórter Brasil, 2021. Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/2021/03/maioria-dos-fabricantes-brasileiros-de-cloroquina-nao-recomenda-o-remedio-para-covid-19/>. Acesso em: 8 abr. 2022.

KAPFERER, J.N. **Boatos: O meio de comunicação mais velho do mundo**. Publicações Europa América, Men Martins, 1990

KUHLTHAU, C. Learning in Digital Libraries: an information search process approach. **Library Trends**, v. 45, n. 4, p. 708-724, 1997.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

LACOMBE, M. Mídia deve assumir seu papel na naturalização da extrema-direita no Brasil. **Uol**, 05/10/2022. [online]. Disponível em: <https://www.uol.com.br/esporte/colunas/milly-lacombe/2022/10/05/midia-deve-assumir-seu-papel-na-naturalizacao-da-extrema-direita-no-brasil.htm> Acesso em: 12 ago. 2022.

LE COADIC, Y. F. A Ciência da Informação. tradução de Maria Yêda F. S. de Filgueiras Gomes. Brasília: Briquet de Lemos, 1996.

LEISEROWITZ, A; MAIBACH, E.; ROSER-RENOUF, C.; HMIELOWSKI, J. **Politics and global warming**: Democrats, Republicans, Independents, and the Tea Party. Yale University and George Mason University. NewHaven, CT: Yale Project on Climate Change Communication, 2011. Disponível em:<http://environment.yale.edu/climate/files/PoliticsGlobalWarming2011.pdf>. Acesso em:23 fev. 2023.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 2000.

LEWANDOWSKY, S.; ECKER, U. K. H.; SEIFERT, C. M.; SCHWARZ, N.; COOK, J. Misinformation and its correction: Continued influence and successful debiasing. **Psychological Science in the Public Interest**, v.13, n.3, p.106–131, 2012. DOI: Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1529100612451018>. Acesso em: 17 jan.2022.

LEWANDOWSKY, S; ECKER, U. K. H.; COOK, J. Beyond misinformation: Understanding and coping with the “post-truth” era. **Journal of Applied Research in Memory and Cognition**, v. 6, n. 4, p. 353-369, 2017. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2017.07.008>. Acesso em: 17 jun. 2022.

MACFARLANE, D.; HURLSTONE, M. J.; ECKER, U. K. H. Protecting consumers from fraudulent health claims: A taxonomy of psychological drivers, interventions, barriers, and treatments. **Social Science & Medicine**. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.112790>

MARQUES, Lula. Mídia brasileira é ‘parcial’, diz jornal britânico. Segundo The Independent, manipulação da imprensa na cobertura da crise política no Brasil tem reforçado opiniões contrárias à presidente Dilma. **Opera Mundi.**, 13 de abr de 2016. Disponível em: <https://operamundi.uol.com.br/politica-e-economia/43780/midia-brasileira-e-parcial-diz-jornal-britanico>. Acesso em: 15 jan. 2024.

MARSH, E.; FAZIO, L. Learning errors from fiction: Difficulties in reducing reliance on fictional stories. **Memory & Cognition**, v. 34, p. 1140–1149, 2006.

MARTÍN-HERRERA, I.; MICALETTO-BELDA, J.P. Opiniones y actitudes de los estudiantes universitarios de Comunicación ante las fake news. Diagnóstico en un ecosistema docente». **Comunicación y Hombre**. 2021, nº 17, pp 193-206. DOI: <https://doi.org/10.32466/eufv-cyh.2021.17.661.193-206>

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia de investigação científica para as ciências sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTÍNEZ-ÁVILA, D.; CUEVAS-CERVERÓ, A. Alfabetización informacional crítica: Una corriente política cada vez más necesaria. **Anuario ThinkEPI**, v. 16, e16a31, 2022. DOI: 10.3145/thinkepi. 2022.e16a31.

NAIDITCH, F. A media literate approach to developing diversity education. **Journal of Media Literacy Education**, v. 5, n. 1, p. 337-348, 2013. Disponível em: www.jmle.org. Acesso em: 6 jan. 2022.

NOBRE, M. **A teoria crítica**. Editora: Jorge Zahar, 1.Ed., 2004.

O GLOBO. **O brasileiro ama redes sociais**: comportamentos e nuances geracionais dos usuários. 2022 Disponível em: <https://gente.globo.com/infografico-o-brasileiro-ama-redes-sociais/> Acesso em: 28 jul. 2023.

OLIVEIRA, T. M. de. Como enfrentar a desinformação científica? Desafios sociais, políticos e jurídicos intensificados no contexto da pandemia. **Liinc em Revista**, v. 16, n. 2, p. e5374, 2020. DOI: 10.18617/liinc.v16i2.5374. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/5374>. Acesso em: 18 jun. 2023.

PEREIRA, D. B.; MARQUES, A. A. da C. A verdade vos libertará: a desinformação e a pós-verdade no Governo Bolsonaro no combate à Covid-19. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, v. 15, n. 3, p. 895–912, 2022. DOI: 10.26512/rici.v.15.n.3.2022.45676. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/RICI/article/view/45676>. Acesso em: 6 jun. 2023..

POLAND, G.; SPIER, R. Fear, misinformation, and innumerates: how the Wakefield paper, the press, and advocacy groups damaged the public health. **Vaccine**, v.28, p. 2361–2362, 2010. DOI: 10.1016/j.vaccine.2010.02.052.

PRIOR, M. Liberated viewers, polarized voters: The implications of increased media choice for democratic politics. **The Good Society**, v. 11, p. 10–16, 2003.

RATZAN, S. Editorial: Setting the record straight: Vaccines, autism, and The Lancet. **Journal of Health Communication**, v. 15, 237–239, 2010. DOI: 10.1080/10810731003780714.

REULE, D. **A dinâmica dos rumores na rede**: a web como espaço de propagação de boatos virtuais. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Informação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

RIBEIRO, M. M.; ORTELLADO, P. O que são e como lidar com as notícias falsas. Sur - **Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 15, n. 27, p. 71-83, 2018. Tradução: Disponível em: <https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2018/07/sur-27-portugues-marcio-moretto-ribeiro-pablo-ortellado.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2024.

RICUERO, R.; SOARES, F.; ZAGO, G. Polarização, hiperpartidarismo e câmaras de eco: Como circula a desinformação sobre Covid-19 no Twitter. **Contracampo**, Niterói (RJ), v. 40 n. 1, Temática Livre, 2021.

ROOZENBEEK, Jon.; VAN DER LINDEN, Sander. NYGREN, Thomas. Prebunking interventions based on “inoculation” theory can reduce susceptibility to misinformation across cultures. **Harvard Kennedy School Misinformation Review**, v. 1, n. 10, p. 1-23, 2020. DOI:10.37016/mr-2020-008. Disponível em: <https://misinfoeview.hks.harvard.edu/article/global-vaccination-badnews/>. Acesso em: 10 set. 2022.

SAINT-EXUPÉRY, A. O pequeno príncipe. Rio de Janeiro: Agir, 2015, 96 p

SCHAUER, F.; ZECKHAUSER, R. Paltering. In: HARRINGTON, Brooke (Ed.). **Deception: From ancient empires to Internet dating**. p. 38–54. Palo Alto, CA: Stanford University Press, 2009.

SUNSTEIN, C. **Echo Chambers**. Princeton: Princeton University Press, 2001.

SUNSTEIN, C. The law of group polarization. **Journal of Political Philosophy**, v. 10, n. 2, p. 175–195, 2002. <https://doi.org/10.1111/1467-9760.00148>.

SWANSON, T. A. A radical step: implementing a critical information literacy model. Portal: **libraries and the academy**, v. 4, n. 2, pp. 259-273, 2004. <https://doi.org/10.1353/pla.2004.0038>.

SWANSON, T. A. Applying a critical pedagogical perspective to information literacy standards. **Community & junior college libraries**, v. 12, n. 4, p. 65–78, 2005. https://doi.org/10.1300/J107v12n04_08.

TEWELL, E. The practice and promise of critical information literacy: Academic librarians' involvement in critical library instruction. **College & Research Libraries**, v. 79, n.1, p. 10–34, 2017. DOI: 10.5860/crl.79.1.10

TEODORO, C. A. **O simulacro do caipira nas histórias em quadrinhos de Chico Bento**. 2007. 152 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

UNESCO. **Alfabetização midiática e informacional (AMI): currículo para formação de professores**. UNESCO, 2013.

VALENTIM, M. L. P. Atuação e perspectivas profissionais do profissional da informação. **O profissional da informação: formação, perfil e atuação profissional**. São Paulo: Polis: 2010.p.135-152.

WARDLE, C.; DERAKHSHAN, H. Thinking about ‘information disorder’: formats of misinformation, disinformation, and mal-information. In: IRETON, Cherilyn; POSETTI, Julie (Ed.). **Journalism, “Fake News” & Disinformation: Handbook for Journalism Education and Training**. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2018. p. 45-55.

WINEBURG, S.; MCGREW, S. Lateral reading: Reading less and learning more when evaluating digital information (Stanford History Education Group Working Paper No. 2017-A1). **Retrieved from Social Science Research Network**, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.2139/ssrn.3048994>

APÊNDICE A – Questionário aplicado na pesquisa

Este questionário é anônimo e tem como objetivo coletar dados sobre o comportamento dos alunos para coletar, avaliar, utilizar e criar informação em redes sociais digitais. A sua colaboração é essencial para o sucesso deste projeto de pesquisa, por isso pedimos que seja honesto em suas respostas. Você não deve pesquisar nenhum termo que não conheça na Internet.

Muito obrigado por sua cooperação!

SEÇÃO A - PERFIL DO RESPONDENTE
1 - Nome da Universidade na qual você estuda:
2 - Nome do curso de graduação no qual você está matriculado:
3 - Além do curso de graduação que está iniciando, você tem alguma outra formação no ensino superior? (Selecione todas as opções possíveis). <input type="checkbox"/> Outra Graduação incompleto <input type="checkbox"/> Outra Graduação completo <input type="checkbox"/> Mestrado incompleto <input type="checkbox"/> Mestrado completo <input type="checkbox"/> Doutorado incompleto <input type="checkbox"/> Doutorado completo <input type="checkbox"/> Curso de especialização incompleto <input type="checkbox"/> Curso de especialização completo <input type="checkbox"/> Não, este é meu primeiro curso universitário.
4 – Faixa etária <input type="checkbox"/> Menos de 19 anos <input type="checkbox"/> Entre 20 e 29 anos <input type="checkbox"/> Entre 30 e 39 anos <input type="checkbox"/> Entre 40 e 49 anos <input type="checkbox"/> 50 anos ou mais
5 – Sexo <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Outro: _____
6 – Estado civil (selecione apenas uma opção) <input type="checkbox"/> Solteiro (a) <input type="checkbox"/> Casado (a) <input type="checkbox"/> Divorciado (a) <input type="checkbox"/> Viúvo (a) <input type="checkbox"/> Relação estável

7 – Você tem filhos?

- Sim
 Não

Continua...

SEÇÃO B – DIAGNÓSTICO DO COMPORTAMENTO DOS ESTUDANTES NAS REDES SOCIAIS DIGITAIS

Esta seção tem como objetivo identificar o perfil dos entrevistados nas redes sociais.

8 - Aproximadamente há quanto tempo você usa as redes sociais?

- Menos de um ano
 Um ano
 Dois anos
 Três anos
 Mais de três anos

9 - Em média, quantas vezes por dia você verifica seus *feeds* de mídia social?
(selecione apenas uma opção)

- 1-3 vezes
 4-6 vezes
 7-9 vezes
 10 ou mais vezes

10 - Em média, quanto tempo você passa por dia nas redes sociais?

- Menos de cinco minutos
 6 - 10 minutos
 11 - 15 minutos
 16 - 20 minutos
 Mais de 20 minutos

11 - Qual é o principal motivo pelo qual você usa as redes sociais?

- (selecione apenas uma opção)
 Notícias e atualidades
 Manter contato com familiares e amigos
 Promover a mim mesmo ou minha empresa
 Outro (especificar): _____

12 – Em geral, em um contexto on-line, quais são os principais critérios que você usa para distinguir informações confiáveis de informações não confiáveis? (selecione todas as opções possíveis)

- Presumo que as informações sejam verdadeiras com base em meus conhecimentos e opiniões anteriores.
 Confio plenamente na fonte da informação, considerando sua reputação. Acredito que ser uma fonte confiável não divulgaria informações falsas ou imprecisas.
 Eu sempre verifico as informações em sua fonte original. Se uma notícia se refere a um estudo científico, costumo ler o artigo inteiro, ou partes dele, para ter certeza do assunto.
 Não tenho o hábito de verificar se a informação é verdadeira ou não, se estiver disponível na Internet, tende a ser verdade.

SEÇÃO C - DIAGNÓSTICO DO COMPORTAMENTO DOS ALUNOS PARA RECONHECER DESINFORMAÇÃO

13 - Durante a pandemia de Covid-19, a quantidade de informações falsas e imprecisas que foram divulgadas sobre o vírus foi apontada pelo Dr. Tedros Adhanom Ghebreyesus, Diretor Geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), como INFODEMIA, quando afirmou que “Nós não estamos apenas lutando contra uma pandemia; estamos lutando contra uma infodemia”. Marque a opção que melhor define o termo "infodemia". (selecione apenas uma opção)

- sobrecarga de informações, algumas precisas e outras não, tornando difícil encontrar fontes confiáveis e orientações confiáveis quando necessário.
- uma epidemia de informações que nos informam corretamente sobre qualquer situação ou problema.
- Uma notícia falsa
- Uma *misinformation*

14 - Durante a pandemia de Covid-19 você recebeu (ou se teria recebido) alguma informação (via WhatsApp, Facebook, Twitter e outras redes sociais) para verificar sua legitimidade o que fez ou faria? (selecione apenas uma opção)

- Fiz (faria) uma pesquisa na web para verificar se a fonte da informação era (seria) confiável ou não.
- Eu entrei (iria) entrar em contato com o provedor de informações para verificar.
- Eu apenas parei (pararia) de ler e ignorei (ignoraria) a informação.
- Outra, (descrever): _____

15 – Se você achar que a informação que outra pessoa lhe enviou é enganosa ou parece ter sido manipulada, você diria a essa pessoa que a informação não é confiável? (selecione apenas uma opção)

- Sim
- Não
- Não sei

16 - Você já compartilhou algum tipo de informação, sabendo que poderia ser desinformação, sem antes verificar a fonte? (selecione apenas uma opção)

- Sim
- Não

17 - Suponha que você receba informações por meio de redes sociais, ou por e-mail (por exemplo, uma matéria em um jornal), de um usuário ou fonte de quem você já recebeu publicações anteriormente e que, em geral, divergem de suas crenças e posições pessoais. Você se sentiria mais ou menos motivado para ler o conteúdo que recebeu? (selecione apenas uma opção)

- Mais motivado, porque acho importante aprender sobre qualquer assunto a partir de outras perspectivas e pontos de vista.
- Mais motivado, porque quero ver como posso combater essa informação.
- Mais motivado, pois me interessa pelos temas e conteúdo das fontes públicas de informação.

- Menos motivado, porque tenho experiência anterior do usuário ou fonte de notícias escrevendo intencionalmente notícias falsas ou enganosas.
- Menos motivado porque tenho experiência anterior do usuário ou fonte de notícias que me enviou as informações compartilhando informações falsas ou enganosas.
- Menos motivado porque os temas e conteúdos publicados pelo usuário ou a fonte de informação não me interessam.

18 – Se você tivesse que buscar informações para fazer um trabalho acadêmico, indique a fonte que usaria. (selecione quantas opções considerar apropriadas)

- Consultaria livros.
- Consultaria Teses de Doutorado.
- Consultaria trabalhos de conclusão de TCC (graduação) ou Mestrado.
- Usaria buscadores (por exemplo, Google) e selecionando o que preciso com base no que o buscador retorna, sem preferência por nenhuma fonte.
- Pesquisaria em uma base de dados (por exemplo, Brapci, Web of Science, Scopus) usando palavras-chave para encontrar artigos científicos sobre o tema a ser investigado.
- Eu prefiro preferiria usar a Wikipédia.
- Clicaria nos primeiros resultados que o mecanismo de busca retorna, independentemente de serem Wikipedia, sites de notícias e revistas.
- Outra (descrever):

19 - O que é misinformation?

- Informações que não se alinham com minhas crenças
- Informações incorretas ou imprecisas
- Informações destinadas a vender um produto ou serviço
- Informações que não atendem aos padrões internacionais

20 - O que é desinformação?

- Informações apresentadas pela mídia
- Informações que não possuem citações adequadas
- Informações destinadas a enganar o leitor
- Informações que vão contra minhas crenças

21 - Em termos técnicos, qual é a finalidade do uso de *bots* nas redes sociais?

- Não sei o que são bots
- Para personalizar a lista de amigos/seguidores de um usuário de rede social
- Para permitir que usuários de mídia social vazem informações
- Para automatizar a coleta ou divulgação de informações
- Para sistematizar tarefas pessoais, como um calendário pessoal ou e-mail.

22 - Que tipo de situação é mostrada na imagem a seguir?



- Conteúdo manipulado
- Paródia / Sátira
- Conteúdo fabricado
- Conexões falsas

23 - Como você respondeu à pergunta anterior sobre o lobo?

- Olhei para o nome de usuário ou proprietário da conta e sei que é um site de paródia.
- Percebi que a imagem foi modificada digitalmente com o software Photoshop (edição de imagem) para enganar o leitor.
- O conteúdo não indica que a notícia deva ser levada a sério.
- A manchete da notícia foi escrita para enganar o leitor.

24 - Qual é a maneira correta de descrever notícias falsas (*Fake News*)?

- Notícias escritas para enganar o leitor a apoiar algo que pode não existir
- Notícias que não suportam suas crenças sociais.
- Notícias baseadas em fontes anônimas.
- Notícias provenientes de uma fonte de notícias que não apoia suas crenças políticas

25 - A que tipo de informação errada pertence o "*clickbait*"?

(traduzido para o português como "iscas de cliques" ou "caça cliques")

- Paródia / Sátira
- Conteúdo manipulado
- Conexões Falsas
- Conteúdo fabricado

26 - Como você pode definir o significado do termo PÓS-VERDADE? (Selecione quantas opções julgar apropriadas) *

- Notícias fraudulentas ou frágeis com intenção de enganar.
- Distorção deliberada da realidade, que manipula crenças e emoções para influenciar a opinião pública e as atitudes sociais.
- Exploração de temas altamente sensacionais e atraentes.
- A verdade dos fatos é relegada a segundo plano quando a informação apela às crenças e emoções das pessoas.

APÊNDICE B – Convite para participação da pesquisa enviado a coordenação das universidades participantes

Prezado (a) Professor (a) (nome do coordenador (a))

Estou entrando em contato porque estou realizando uma pesquisa com alunos da graduação sobre DESINFORMAÇÃO EM REDES SOCIAIS DIGITAIS no qual gostaria de ter a participação da Ciência da Informação da (nome da universidade).

O questionário pode ser aplicado aos alunos de Licenciatura ou Bacharelado relacionada com a área da Ciências da Informação (Biblioteconomia, Gestão da Informação, Arquivologia) em vários países da esfera ibero-americana. O objetivo do questionário é conhecer a capacidade dos alunos que estão iniciando o primeiro ano de um desses cursos de graduação, em distinguir desinformação nas redes sociais digitais. Daí o interesse em passar o questionário aos alunos ingressantes nas duas primeiras semanas do curso e, o mais tardar, na terceira. O objetivo não é comparar desempenho entre universidades.

É necessário que o(a) professor(a) que participa dê aula na primeira turma ou que tenha acesso aos alunos, para que ele(a) tenha a possibilidade de enviar um e-mail para todos os alunos com o link para o questionário e acompanhá-los no momento da aplicação. Se você não ministra aula em nenhum curso de Licenciatura ou Bacharelado e não tem acesso a eles, eu ficaria muito grata se pudesse me fornecer o nome de um professor que está trabalhando com as referidas turmas. Cada professor(a) participante do projeto poderá utilizar os dados específicos de seus cursos se desejar preparar uma publicação. Na publicação dos resultados globais do projeto, será feita referência a todos os docentes participantes.

Caso considere apropriado participar do projeto, por favor, preencha as informações no documento anexo.

APÊNDICE C – Documento enviado em anexo no e-mail de convite para participação da pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE CIENCIA DA INFORMAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIENCIA DA INFORMAÇÃO

COLETA DE INFORMAÇÕES SOBRE AS UNIVERSIDADES PARTICIPANTES DO
QUESTIONÁRIO

1. Nome do professor(a) colaborador(a) para envio do questionário para preenchimento pelos alunos: _____
2. Correio eletrônico: _____
3. Nome da Universidade: _____
4. Denominação da Licenciatura ou Bacharelado que os alunos participantes estão cursando:

5. Dia e mês de início das aulas. O calendário acadêmico das Universidades Públicas é muito diferenciado, ou seja, algumas estão fazendo ou poderão fazer processo seletivo ainda neste semestre, outras apenas no próximo. Em qualquer dos casos, informar a data de início das aulas dos alunos ingressantes, aqueles que estão iniciando o curso. O objetivo é aplicar o questionário, no máximo, na terceira semana de aula com esses alunos. Poderá haver diferentes situações:
 - A) Iniciar com novas turmas ainda neste semestre: Dia ____/Mês ____/2023.
 - B) Fazer processo seletivo no próximo semestre: Dia ____/Mês ____/2023.
 - C) Em havendo uma situação diferente das duas acima, por favor, registre aqui:

APÊNDICE D – Texto enviado para os e-mails dos alunos dos cursos de biblioteconomia e gestão da informação das universidades participantes

Prezados (as) estudantes!

Solicitamos a sua colaboração para responder este questionário que visa recolher informação em diferentes países para conhecer o comportamento em informação dos(as) estudantes ingressantes nos cursos de graduação na área da Ciência da Informação. Para responder o questionário, clicar no link abaixo.

Muito obrigada pela sua colaboração.

LINK DO QUESTIONÁRIO: <https://forms.gle/1z7r6QTShtqUXp4a8>