

Competência em informação, sobrecarga de informação e vulnerabilidade em informação em estudantes de cursos pré-vestibular públicos e gratuitos

Dilva Páscoa De Marco Fazzioni

Doutora; Polícia Militar de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil;
dilvafazzioni@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-5459-4073>

Elizete Vieira Vitorino

Doutora; Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil;
elizete.vitorino@ufsc.br; <https://orcid.org/0000-0003-2462-6553>

Resumo: Este trabalho tem como objetivo compreender a sobrecarga de informação em alunos de cursos pré-vestibular públicos, gratuitos e comunitários, identificando relações e princípios norteadores da competência em informação do público-alvo. Com relação à metodologia, a pesquisa teve abordagem qualitativa e ênfase na fenomenologia. A investigação foi realizada por meio de pesquisas bibliográfica e documental, além de entrevistas com 38 estudantes de quatro cursos pré-vestibulares, abordando seus sentimentos e experiências relacionados à competência em informação, sobrecarga de informação e vulnerabilidade em informação. Os resultados apontam que alguns estudantes apresentam percepções tácitas da competência em informação, alinhadas aos conceitos da literatura. Na maior parte, eles se sentem inseguros quanto a aspectos como a confiabilidade da informação, métodos de organização pessoal e técnicas de estudo mais eficientes. Mesmo reconhecendo a sobrecarga de informação e relatando os sintomas psicossomáticos, em maior número os estudantes não se consideram prejudicados pelo fenômeno. Eles também reportam situações em que se sentiram vulneráveis, em especial por causa de fatores como baixa autoestima e dificuldades de compreender conteúdos. Concluiu-se que os entrevistados reconhecem a importância da informação para suas vidas e para a sociedade. Mesmo sem conhecer os fundamentos da competência em informação, os entrevistados apresentam reflexões pertinentes sobre o tema.

Palavras-chave: Competência em informação; Sobrecarga de informação; Vulnerabilidade em informação; Cursos pré-vestibulares; Estudantes

1 Introdução

A competência em informação tem em sua gênese a perspectiva de capacitar as pessoas para localizar e usar em benefício próprio e da sociedade a crescente quantidade de informação disponível. A sobrecarga de informação aumenta sobremaneira com os avanços tecnológicos e se agrava com o alastramento de informações e interpretações não absolutamente corretas ou deliberadamente falsas. Dessa constatação surge uma conjectura, reforçada na literatura, de que a condição se agrava para públicos fragilizados ou potencialmente vulneráveis.

As implicações entre competência em informação, sobrecarga de informação e vulnerabilidade compõem o escopo da presente pesquisa. A investigação se originou da hipótese de que estudantes em fase de preparação para o vestibular sentem com mais severidade os efeitos da sobrecarga de informação e o conseqüente risco de vulnerabilidade, em razão da elevada quantidade de conteúdos que precisam acessar e da fase de mudanças em suas vidas, que gera insegurança e transtornos emocionais. (BRASIL, 2019).

Os problemas de pesquisa que se buscou responder são: de que maneira os estudantes se sentem com a sobrecarga de informação? De que forma lidam com essa sobrecarga? E que estratégias utilizam para desenvolver a competência em informação, melhorando seu desempenho com a informação?

Neste sentido, o objetivo da pesquisa foi compreender a sobrecarga de informação em estudantes de cursos pré-vestibulares populares, públicos e gratuitos, visando identificar correlações e princípios norteadores ao desenvolvimento da competência em informação no público-alvo. Igualmente foram objeto da investigação descrever o cenário da competência em informação, sobrecarga de informação e vulnerabilidade em informação na literatura, averiguar a ocorrência de sobrecarga de informação nos estudantes e as possíveis relações com a competência em informação, e, também, se os estudantes nessa fase estão em situação de vulnerabilidade em informação. A pesquisa foi planejada até o final de 2019, com as entrevistas programadas para meados de 2020. No entanto, o surgimento da pandemia da Covid-19 exigiu mudanças nos planos e as entrevistas foram realizadas entre dezembro de 2020 e março de 2021, por meio de videoconferências na plataforma Zoom.

2 Metodologia

O trabalho se iniciou por levantamento bibliográfico, que resgatou os fundamentos teóricos dos temas relacionados, e documental nos sites institucionais dos cursos selecionados. Por fim, foi realizada coleta de campo, na qual foram entrevistados 38 estudantes (amostragem intencional) on-line (devido à pandemia) com estudantes dos quatro cursos selecionados. As entrevistas foram conduzidas com o auxílio de um formulário semiestruturado, contendo 26 perguntas abertas. A pesquisa foi realizada sem financiamento por agência e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, por meio do Parecer Consubstanciado nº 4.348.829.

Alinhada às Ciências Sociais Aplicadas, a pesquisa teve abordagem qualitativa, com ênfase na fenomenologia. Tendo foco na amplitude e na plenitude das experiências vividas, a fenomenologia busca estudar subjetivamente os fenômenos, identificando aspectos presentes na consciência, formada pela intuição, pela referência a objetos reais e pela experiência (GIORGI, 2012). A compreensão das experiências subjetivas da vida cotidiana abstém-se de hipóteses causais ou genéticas (BERGER; LUCKMANN, 2012) e caracteriza a fenomenologia tanto como filosofia quanto como método a partir de relações significativas (CRESWELL, 2010).

Na análise e interpretação dos dados, o modelo fenomenológico recomenda a descrição da estrutura essencial da experiência (GIORGI, 2012), atribuindo-se significado aos dados brutos, ou seja, sua transformação “[...] em símbolos que possam ser tabulados” (GIL, 2012, p. 158), constituindo-se esta codificação em “[...] um processo dinâmico e fluído” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 103) e que visa caracterizar conceitos, propriedades e dimensões presentes. Denominado exame microscópico de dados ou análise linha por linha, este método é base “[...] para gerar categorias iniciais (com suas propriedades e suas dimensões) e para descobrir as relações entre conceitos” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 65). Com estas premissas, cada resposta foi analisada minuciosamente para que fosse extraído o essencial (suas significações), respeitando-se a intenção do entrevistado em cada fala. Cada opinião, experiência ou episódio de vida foi tomado como unidade analítica, compondo

categorias, subcategorias, propriedades ou dimensões de elementos, que levaram à síntese dos resultados.

3 Fundamentação teórica

Todos os aspectos da vida – ou tudo o que é de conhecimento do ser humano – têm inúmeros equivalentes em informação, que se torna superabundante. Este raciocínio guiou o então presidente da Information Industry Association, Paul Zurkowski, em 1974 a lançar as bases da competência em informação. A sociedade industrial estava se transformando na sociedade pós-industrial, fundamentada na informação e em tecnologias a ela associadas (BURCHINAL, 1976; LISTON; SANTOS, 2008; ZURKOWSKI, 1974).

O surgimento e a consolidação da competência em informação seguem uma lógica da essência humana.

Toda pessoa tem por natureza a curiosidade e a criatividade, o que implica em constante questionamento das diferentes situações a que está sujeita a enfrentar e, para compreender a realidade em que vive, requer acesso e uso da informação de forma inteligente. Desse modo, motivar essas competências naturais e orientar o seu desenvolvimento sistemático e gradual permitirá aumentar a disposição para a educação contínua e a capacidade de adquirir e inovar o conhecimento, o que pode ser sintetizado na aquisição de uma cultura da informação, do conhecimento e da aprendizagem. (BELLUZZO, 2017, p. 68).

O enfoque inicial estava no uso de fontes de informação, técnicas e métodos de estudo, habilidades para pesquisa e instrução bibliográfica, abordagens de natureza instrumentalista, focadas no domínio técnico e funcional, que atualmente é considerada o primeiro nível da competência em informação. O segundo nível reúne subcompetências, o domínio de meta-análise, de habilidades cognitivas. Já o terceiro nível corresponde à ação crítica e ética, à capacidade de construir significado a partir da informação, síntese, avaliação de complexidade e tomadas de decisão (BERRÍO ZAPATA, 2012; ALVES, 2017; DE AQUINO, 2007).

A competência em informação se consolida nas habilidades, atributos e confiança necessários para o melhor uso da informação, incorporando o

pensamento crítico e a consciência, além da compreensão de questões éticas e políticas associadas. (ALENZUELA *et al.*, 2019).

A Declaração de Alexandria preconiza que a competência em informação “[...] está no cerne do aprendizado ao longo da vida”, pois “[...] capacita as pessoas em todos os caminhos da vida para buscar, avaliar, usar e criar a informação de forma efetiva para atingir suas metas pessoais, sociais, ocupacionais e educacionais”. Desta forma, o conceito se configura em “[...] direito humano básico em um mundo digital e promove a inclusão social em todas as nações”, pois permite que pessoas, comunidades e países alcancem as oportunidades oferecidas no ambiente global em evolução, reduzindo desigualdades e promovendo o bem-estar coletivo (IFLA, 2005, p. 1). O aprender ao longo da vida, em especial durante o período educacional (LAU, 2007), consiste na emancipação da pessoa e no exercício da cidadania, para uma vida produtiva, saudável e satisfatória (DUDZIAK, 2016).

Nesta concepção, as pessoas adquirem a consciência de si, ou seja, o autoconhecimento e a percepção de sua realidade (JOHNSTON; WEBBER, 2006). Assim, a competência em informação se constitui em “metacompetência”, ideia alinhada à metacognição, que é o conhecimento de cada um sobre o seu conhecimento. Desta forma, a metacompetência em informação sugere que um indivíduo possa, de maneira independente, reconhecer a necessidade de informação e navegar pelos seus complexos caminhos (LLOYD, 2003). Como qualquer tipo de letramento, a competência em informação apoiará a libertação da consciência crítica em relação à realidade social, explorando questões locais críticas (WILDER, 2017).

A competência em informação é um processo holístico, o que motivou Davenport (1998) a propor uma metáfora com a ecologia. “Quando começamos a pensar nas muitas relações entrecruzadas de pessoas, processos, estruturas de apoio e outros elementos do ambiente informacional [...], obtemos um padrão melhor para administrar a complexidade e a variedade do uso atual da informação.” (DAVENPORT, 1998, p. 21).

Na perspectiva holística, a competência em informação abarca, de maneira equilibrada, as dimensões ética (pensamento crítico, uso responsável da

informação, em favor da coletividade), estética (sensibilidade, criação, inovação e a autonomia), política (emancipação, cidadania, convívio em sociedade, ação efetiva em relação à sociedade) e técnica (habilidades no uso de recursos e tecnologias e da informação em si para a resolução de problemas). A dimensão ética, que postula uma visão crítica em relação à informação, é o alicerce desse processo (VITORINO, 2018).

A disseminação da informação, acessível a um clique na tela do computador ou de um dispositivo móvel, representa avanço, progresso e modernidade. Mas essa superexposição também causa transtornos e dificuldades como ansiedade, frustração ou sentimento de culpa.

Ficamos frustrados por, muitas vezes, não acompanharmos o fluxo informacional, causando, assim, transtornos mentais que afetam o nosso organismo. A tecnologia foi uma das propulsoras do excesso informacional, porém, não é a única. Recebemos informações através de folhetos, jornais, imagens, gráficos, sons, entre outros suportes. A dificuldade que se pode encontrar nesse meio, é não sabermos controlar a avalanche de informação que se apresenta diariamente. Com o excesso de informação torna-se cada vez mais difícil separar dado e informação, fazendo com que nossos canais de percepção dessas informações não desenvolvam a indexação de forma correta. (ALVES; BEZERRA; SAMPAIO, 2015, p. 130).

A sensação de estar “Pressionado, comprimido, com os ombros pesados, com um sentimento de culpa, com um sentimento de impotência ao não conseguir acompanhar tudo o que é importante” é consequência da dificuldade de enfrentar o turbilhão de informação (MATTOS, 2009, p. 15). Saber lidar com essas sensações torna-se, então, mais um dos requisitos da competência em informação.

A sobrecarga de informação está no ambiente estudantil, acadêmico, científico e nos meios de comunicação social. Sobre estes, Ramos (2016, p. 180) afirma que atuam no sentido de “[...] informar, persuadir e entreter as pessoas”, registrando, divulgando a história e influenciando a rotina diária, as relações pessoais e de trabalho. O avanço tecnológico na área faz com que as mensagens circulem em altíssima velocidade e “[...] com fluxos multidirecionais entre múltiplos emissores e receptores” (RAMOS, 2016, p. 180). Nestas condições, as informações transmitidas podem proteger ou enganar o público, dependendo da bagagem cultural de quem as recebe e da capacidade e inovação do emissor. “O

resultado é a vulnerabilidade do receptor que não consegue ter o real conhecimento diante do excesso de informação persuasiva e, em muitos casos, antagônica” (RAMOS, 2016, p. 180).

Alves (2017) resgata na literatura a crítica à sociedade da informação que, paradoxalmente, pode ser “desinformada”. Os meios de comunicação – e mais recentemente as redes sociais – emitem grande quantidade de informação residual ou superficial, sensacionalista e supérflua, o que requer “[...] educação para o longo da vida de forma que as pessoas possam acompanhar as mudanças tecnológicas e serem inovadores e criativas.” (ALVES, 2017, p. 49).

Ainda que tenha um caráter emancipatório, a competência em informação pode ser afetada por transtornos gerados pelo excesso de informação. Depara-se, então, com a vulnerabilidade, mais precisamente com a vulnerabilidade em informação. É um fenômeno que independe de classe social, poder aquisitivo ou conhecimento intelectual e está relacionado com “[...] fragilidade, desproteção, desfavor e até mesmo desamparo ou abandono” (RAMOS, 2016, p. 187). Do ponto de vista filosófico, a vulnerabilidade é considerada uma dimensão antropológica essencial da existência humana. “Ser vulnerável significa estar suscetível a, ou em perigo de sofrer danos.” (KOTTOW, 2004, p. 72). Nesta acepção, qualificada como “primária”, a vulnerabilidade é intrínseca aos seres vivos e inclui doenças e morte. Inevitável, não deve ser considerada encantadora, nem deve ser renegada. É preciso falar sobre a vulnerabilidade básica do ser humano, buscando estratégias para mitigar seus efeitos e o equilíbrio “[...] entre realismo e esperança, entre aceitação de nossa condição humana e o esforço para melhorá-la”. (CAMPBELL, 2004, p. 88).

A vulnerabilidade secundária decorre de circunstâncias desfavoráveis – pobreza, falta de educação, doenças e deficiências. Tem origem multideterminada, “[...] não estritamente condicionada à ausência ou precariedade no acesso à renda, mas atrelada também às fragilidades de vínculos afetivo-relacionais e desigualdade de acesso a bens e serviços públicos” (CARMO; GUIZARDI, 2018, p. 2). As pessoas ou grupos precisam de ajuda para minimizar a fragilidade que também reduz a capacidade de reação,

tornando, num círculo vicioso, o destituído ainda mais vulnerável (KOTTOW, 2004).

De modo geral, a vulnerabilidade secundária é decorrente da ação ou omissão da sociedade ou de governantes. Macklin (2004) cita a exploração, a injustiça e a falta de conhecimento como causas das fragilidades. A autora alerta para ações que em tese deveriam proteger pessoas vulneráveis, mas que são paternalistas e condenáveis do ponto de vista ético por apresentarem soluções paliativas, que geram dependência, sem criar condições para que a pessoa atingida consiga superar autonomamente sua fragilidade.

Guerra e Emerique (2008, p. 15) abordam a questão da vulnerabilidade pela perspectiva dos direitos humanos, que correspondem a uma “[...] ótica intrincada e imbrincada de valores [...]”. Direitos humanos são faculdades relativas à vida, à liberdade, à dignidade, à igualdade ou qualquer outro fator que favoreça o desenvolvimento integral das pessoas. A proteção de minorias e grupos vulneráveis é essencial em sistemas democráticos fundamentados no pluralismo e na diversidade como fatores essenciais de desenvolvimento social.

Considerando-se que a incapacidade de solucionar autonomamente os problemas seja o cerne da vulnerabilidade, pode-se inferir que, se não forem adequadamente tratados, os distúrbios podem provocar a vulnerabilidade em estudantes.

O medo e a incerteza, características quase sempre marcantes em pessoas com o transtorno da ansiedade, parecem estar mais presentes do que nunca no cotidiano, um cotidiano cercado por processos cada vez mais velozes de compartilhamento e disseminação de informações que são praticamente incontroláveis aos olhos e mente humana (BALBINOTTI, 2020, p. 53).

Neste cenário, germina a ansiedade informacional, que é um “[...] conjunto de sentimentos que podem gerar prejuízos psicológicos – e até mesmo físicos – causados pelo excesso e/ou pela falta de informação no cotidiano do indivíduo” (BALBINOTTI, 2020, p. 57); as características incluem “[...] medo, angústia, cansaço, pavor, excitação, ansiedade, irritação, estresse, repugnância, intrigado, confuso e oprimido.” (SOUZA, 2019, p. 94).

Para Cevallos-Robalino, Reyes-Morales e Rubio-Neira (2021), o maior

impacto da informação que não é transmitida de forma adequada está no campo psicoemocional. Resulta em altos níveis de estresse, levando a distúrbios ou doenças orgânicas. Conforme Levitin (2015), a sobrecarga de informação aumenta a atividade e o consumo de energia (glicose oxigenada) cerebral, provocando cansaço e comprometendo tanto o desempenho cognitivo, quanto o físico. O excesso de informações dificulta tarefas como a seleção, organização e tomada de decisão. O cérebro também consome mais oxigênio e glicose para manter o foco, tendo em vista que “A atenção é o recurso mental mais importante para qualquer organismo” (LEVITIN, 2015, p. 34). Assim, as mudanças bruscas de estímulos (realização de tarefas múltiplas) elevam o consumo de energia, levando a pessoa a se sentir exausta e desorientada. “[...] a troca repetitiva de tarefas leva à ansiedade, que aumenta no cérebro os níveis de cortisol, o hormônio do estresse, o que por sua vez pode levar a comportamentos agressivos e impulsivos” (LEVITIN, 2015, p. 123). Cumulativamente, “A frustração e a ansiedade também interromperão sua atenção” (LEVITIN, 2015, p. 228). Sob a perspectiva patológica, Han (2015) qualifica o início do XXI como “neuronal”, caracterizado por doenças como a “[...] depressão, transtorno de déficit de atenção com síndrome de hiperatividade (TDAH), Transtorno de personalidade limítrofe (TPL) ou a Síndrome de Burnout (SB) [...]” (HAN, 2015, p. 7). Enquanto as moléstias virais ou bacteriológicas decorrem do estranho (o negativo, o corpo estranho, não reconhecido pelo sistema imunológico), as neuronais são causadas pelo excesso de positividade.

A vulnerabilidade em informação se torna mais evidente em situações críticas, como a pandemia da Covid-19. Cevallos-Robalino, Reyes-Morales e Rubio-Neira (2021, p. 1) ressaltam a infodemia como “[...] outra crise dentro da pandemia da SARS-COV-2 [...]”. Conforme os autores a infodemia se caracteriza pela “[...] superabundância no volume de informações reais e falsas, em meio a rumores, teorias da conspiração, discursos estigmatizantes, e produtos pseudocientíficos [...]”. Esse fenômeno afeta toda a população, sobremaneira crianças e adolescentes. Ainda segundo os autores, o consumo de mídia aumentou durante a pandemia, no entanto, a avalanche de informação elevou o sentimento de vitimização e de incertezas. Eles citam pesquisas que

evidenciam o aumento da incidência de transtornos como depressão e angústia em crianças e adolescentes da América Latina, uma das regiões mais afetadas pela pandemia.

Constata-se que a incapacidade de interagir com a informação é um dos potenciais vetores de vulnerabilidade. Assim, competência em informação se torna um fator de resiliência, ajudando a superar ou extinguir a vulnerabilidade, promovendo a cidadania e oportunidades.

A vulnerabilidade em informação é um estado de susceptibilidade a danos causados às pessoas por excesso de exposição à informação ou falta de acesso à informação e a tensões associadas a esse fenômeno na sociedade, devido à ausência de resiliência no que concerne o desenvolvimento das dimensões técnica, estética, ética e política da competência em informação. (VITORINO, 2018, p. 82).

Para Alvarán-López, Bedoya-Mejía e Grisales-Romero (2021, p. 85), “A resiliência é um conceito que surge da preocupação em identificar os fatores que torna mais fácil para os humanos superar com sucesso adversidades e dificuldades que aparecem em suas vidas [...]”. Não se trata de uma capacidade absoluta, estável ou que tenha algum tipo de limite. É um processo que se desenvolve ao longo da vida, capacidade que possibilita ações de resgate de vítimas de problemas sociais.

Dourado Júnior *et al.* (2021, p. 299) sugerem que o estímulo à reflexão sobre a realidade social “[...] fomenta o desenvolvimento de um papel protagonista na transformação individual e coletiva, bem como um novo enfrentamento do contexto de vulnerabilidades [...]”. Ou seja, a vulnerabilidade em informação, como resultado das tensões decorrentes do excesso ou falta de acesso, somente pode ser superada se as pessoas forem educadas a subjugar as tensões, administrando a sobrecarga ou suprindo a ausência.

4 Discussão dos resultados

As entrevistas envolveram 38 estudantes de cursos pré-vestibular públicos e gratuitos de Florianópolis-SC. Na data de cada entrevista, 28 participantes tinham idade de 18 a 20 anos, nove tinham de 21 a 34 anos e um tinha 53 anos; 22 disseram ser do gênero feminino e 16 do masculino; 21 se declararam

brancos, quatro, negros e 13 pardos; 35 eram solteiros e 36 não tinham filhos. Quanto à renda familiar mensal, seis afirmaram ser de até um salário mínimo (SM), 24 disseram ser de um a três SM, seis apontaram ser de três a cinco SM e dois, acima de cinco SM. Vinte e quatro se dedicam apenas a estudar e ajudam em tarefas domésticas, enquanto 14 estão empregados. Apenas um dos participantes não assina serviço de internet em casa. O mesmo é o único que não tem smartphone para acesso à internet. Sete acessam a internet apenas no aparelho celular – os demais utilizam notebooks, computador pessoal ou tablet, além do aparelho celular.

No âmbito da competência em informação (primeiro pilar), a pesquisa buscou compreender como os entrevistados tentam melhorar seu desempenho com a informação, incluindo aspectos como recuperação, seleção e uso da informação, fontes, rotinas e organização dos estudos. Algumas respostas sobre as motivações para a pesquisa tiveram um viés sentimental:

[...] Na verdade, é uma coisa que eu sinto, só sinto. É como se eu precisasse, eu sinto como se precisasse saber. É aí que eu começo a ir atrás das informações, que eu procuro, que é quando geralmente não sei alguma coisa ou quando estou curioso para saber alguma coisa, daí eu procuro e até apreender. (E04)¹.

Outras respostas foram semelhantes. “Acho que é a partir [...] do meu desejo” (E29); “[...] eu gosto de buscar, eu gosto de aprender” (E16).

Ainda que, em tese, desconheçam essas teorias, os estudantes trouxeram respostas que percorrem fundamentos consagrados na literatura. O estudante E02, entende que a maneira mais adequada de consumir conteúdos é estabelecendo um processo de crítica e de autocrítica. Para ele, a crítica seria uma visão objetiva, externa, em relação à informação. Já a autocrítica opera pela ótica subjetiva, em que o usuário analisa a sua relação pessoal com a informação. Ele também tratou do desejo do aprendizado contínuo:

Cada vez mais nesse mundo globalizado a gente percebe [...] uma imensidão de informações [...]. Parece que quanto mais você consome, [...] não se sacia, [...] porque [...] tem muito para se consumir, tem muito para se aprender [...] acredito que essa necessidade seja contínua [...] (E02).

Vários entrevistados consideram a pesquisa um fluxo natural e contínuo

em suas vidas. “[Pesquise] a todo momento, sempre que estou na frente do computador eu procuro [informação]” (E01); “eu busco informação o tempo inteiro, [...] quando vejo realmente que não sei algo, daí quero aprender aquilo; é quando [...] mais pesquiso, mais procuro” (E04); “em qualquer momento [...], desde alguma série histórica que eu vejo, já procuro no Google alguma coisa. Estou sempre aprendendo [...] Então, em qualquer momento do dia que eu leio um livro, alguma coisa, eu estou sempre aprendendo um pouquinho mais” (E03). As respostas dos demais participantes abordam a necessidade da informação para o aprendizado, para a compreensão dos temas, em especial os conteúdos das provas de vestibular e do ENEM, e de atualização profissional; para sanar dúvidas ou quando têm “curiosidade” – palavra utilizada quando o participante não cita uma necessidade específica.

Em relação às fontes de informação na internet, os estudantes mencionaram relativamente poucas – em média 1,1 por estudante – e algumas delas muito genéricas, como sites de busca, redes sociais ou repositório de vídeos. Percebe-se, adicionalmente, uma consolidação do uso de meios audiovisuais, especialmente vídeos, para o aprendizado. Constatação relevante é que fontes genéricas são mais citadas por participantes que mencionam menor quantidade de sites. O buscador Google e o repositório YouTube foram listados por sete estudantes que citaram apenas uma fonte e uma vez pelos entrevistados que indicaram maior quantidade de sítios.

Há uma preocupação recorrente dos entrevistados quanto à confiabilidade dos sites e das informações, o que os leva a adotar filtros para identificar conteúdos falsos. A comparação entre diversos sites e o aval de professores ou de outras pessoas de referência estão entre as práticas mais disseminadas. Os mesmos critérios são listados nas estratégias de busca.

Em grande número, os estudantes demonstram dificuldades para estabelecer técnicas ou métodos de estudo, prioridades, rotinas ou alguma forma de organização. Algumas das causas estão relacionadas a dificuldades pessoais, subjetivas, de estabelecer e perseverar nas dinâmicas ou de adaptação à educação a distância (necessidade decorrente da pandemia). Outros fatores são relativos às condições de vida, necessidade de ter um emprego, de realizar

atividades domésticas ou ainda barulhos ou distrações provocados por familiares e amigos.

Ainda sobre o ambiente doméstico, vários estudantes relataram dificuldades quanto à ergonomia dos móveis, tendo alguns que estudar na mesa da cozinha (ambiente com mais barulho). “[...] acaba sendo algo um pouco improvisado [...] A gente arruma ali o que dá na hora ou na cama ou no sofá ou [...] na mesa [...] de almoço e a gente vai se arranjando como pode [...]” (E26); “[me sinto] cansada, com muita dor nas costas... [geme de dor], ombro. Enfim, porque a gente fica numa postura não muito boa, estudando [...] Em casa, eu [...] estudo no sofá ou na cama [...] isso afeta também o nosso psicológico [...]” (E35); “estou estudando na minha cama, porque a sala e a cozinha estão sendo utilizadas [...] sentado, boto uma mesinha daquelas de café da manhã [...] boto o notebook em cima para ficar um pouquinho mais alto [...]” (E38).

Outro pilar da pesquisa foi a sobrecarga da informação, abordada a partir das discussões sobre o quanto cada participante se sente sobrecarregado, os prejuízos decorrentes, os sintomas físicos e emocionais e as estratégias de alívio.

As entrevistas demonstram que a sobrecarga é subjetiva e confirmam o entendimento de Andrade Avelino, Löbler e Flaviano (2015, p. 1) de que “[...] nem todas as pessoas reagem da mesma forma: algumas são especialmente vulneráveis à sobrecarga de informações, enquanto outras podem considerar essa complexidade uma riqueza de conhecimento”. Ou seja, a dificuldade não é a informação em demasia, mas o “estado de sobrecarga de informações” ao qual as pessoas estão sujeitas e do qual resulta um “[...] comportamento sob a influência de um número de informações maior do que o indivíduo pode processar [...]” (ANDRADE AVELINO; LÖBLER; FLAVIANO, 2015, p. 2).

Com uma exceção, os entrevistados manifestaram que, em variados graus, se sentem sobrecarregados com o excesso de informação. Ainda assim, vários reconhecem que se trata de uma situação típica do mundo contemporâneo. “[...] é muita informação. [...] E eu acredito que não, não, não dá para gente absorver tudo e ainda assim o que a gente está vulnerável [...]” (E02); “[...] é celular, tablet, computador, é informação para todo lado. [...] Eu procuro [...] não estar sobrecarregado [...] vendo só o que é útil e importante.

[...]” (E14); “[...] eu sinto demais que eu estou sendo sobrecarregado por informação, porque todo o dia praticamente tem uma notícia ruim [...]” (E06).

A ideia da sobrecarga de informação é descrita sob diversas formas, às vezes dramáticas. “Eu tive [...] muitas crises de ansiedade, inclusive em momentos de prova [...], em momentos que eu perdi o controle” (E16); “[...] se a gente pisca, no mundo já aconteceu um milhão de coisas. A gente já está desatualizado. [...] Eu me sinto bem sobrecarregada” (E11). “[...] Às vezes, eu sinto que meu cérebro está virando uma sopa [risos]” (E03).

Para alguns entrevistados, a sobrecarga se evidencia em assuntos que os desgostam ou pelos quais têm pouca afinidade. É o caso da participante que demonstra aflição com as notícias sobre a pandemia da Covid-19 e suas consequências e do entrevistado que diz ter dificuldade para compreender matemática e considera excessiva a quantidade de conteúdo dessa disciplina.

Informações falsas e a incapacidade de selecionar, igualmente, contribuem para a sobrecarga: “[...] muita informação [...] e 50% acaba sendo mentira. São [...] desnecessárias, que só enchem tua cabeça de forma desnecessária também. [...]; se fossem todas as informações verdadeiras não te atrapalhariam” (E29). “A gente fica um pouco aéreo de tanta informação, que já não sabe mais o que [...] é certo e o que é errado. [...]” (E30). “[...] Se a gente não confere a informação, muitas vezes [...] leva como verdade e não é” (E12).

Mesmo sofrendo os danos desse excesso, diversos entrevistados ressaltam que a informação é necessária e, por isso, é preciso aprender a conviver neste contexto. Além disso, em princípio, três entrevistadas refutaram a ideia de sobrecarga de informação, embora no prosseguimento da entrevista, duas delas reconheceram sentir os efeitos.

Os entrevistados também relatam grande variedade de sintomas físicos e emocionais. Os problemas físicos mais citados (Gráfico 1) são cansaço e dores.

Gráfico 1 - Aspectos físicos atribuídos à sobrecarga de informação

Cansaço	19
Dor na coluna; dor nas costas; dor na nuca; dor no pescoço; tensão; agravamento de problema na coluna	11
Dor de cabeça, cabeça cansada, enxaqueca	10
Dor e cansaço nos olhos	2
Tremor; palpitação; medo de ficar doente; dor no peito; dor de cabeça; dificuldade de respiração; ânsia de vômito; sensação de desmaio	1

Fonte: Elaborado pelas autoras.

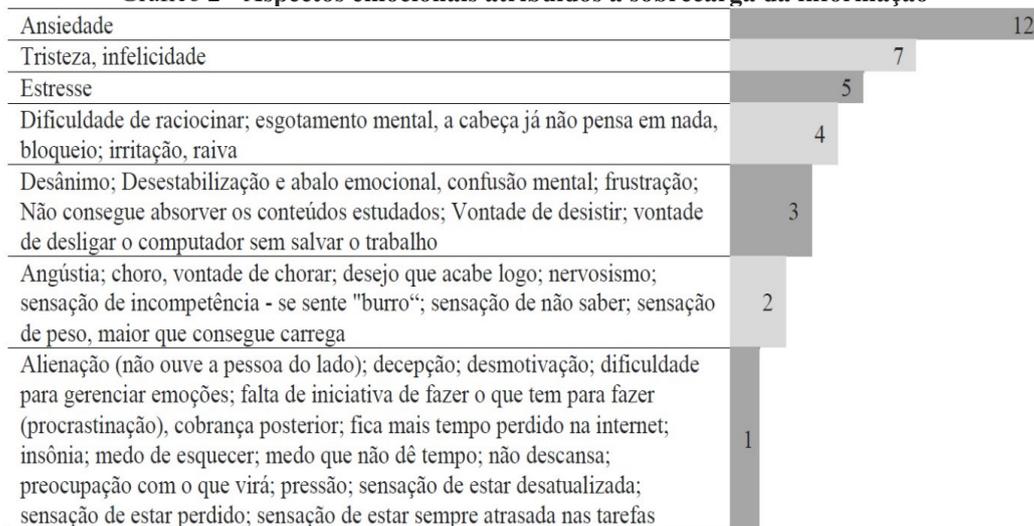
Um estudante relata um conjunto de transtornos que sente:

Na condição física, eu me sinto [...] cansado, cansado mesmo [...]. já estou assim piscando demais. Eu não quero mais ver aquilo na minha frente. E o emocional é a mesma coisa [...] a cabeça [...] já não está mais raciocinando. Se alguém faz uma pergunta, às vezes a pessoa está do meu lado e eu não escuto [...] a minha cabeça está longe, [...] pensando em outra coisa [...] Então, essa sobrecarga, às vezes, reflete muito isso, assim. Reflete no meu corpo, como eu me alimento, [...] minha hidratação [...] Às vezes eu posso ficar doente só pelo fato de eu estar sobrecarregado de informação. [...] (E06).

Os sintomas de natureza emocional mais citados são: ansiedade, tristeza, estresse e dificuldade de raciocinar (Gráfico 2).

Outros casos tão ou mais graves também foram relatados. “[...] Quando eu [estou] muito mal, quando eu me sobrecarrego e não dou o respiro para minha mente, [...] eu não alivio, [...] me dá ansiedade. [...] na metade do ano eu tive palpitação. Eu tive que tomar calmante [...]” (E15); “[...] eu tinha crises. Eu começava a tremer, [...] a sentir dor no peito e não conseguia respirar, eu quase vomitava e começava a chorar sem parar e tremia, assim, não conseguia parar. Porque, eu estava tendo essa crise” (E16). A entrevistada relata que chegou a desmaiar. Outro estudante revelou que o desânimo e a tristeza o impeliam a se dispersar em coisas aleatórias na internet, sem foco nos estudos. Essa atitude depois era percebida como improdutiva e desnecessária, o que instigava à autocobrança, intensificando o sentimento de desânimo e de tristeza.

Gráfico 2 - Aspectos emocionais atribuídos à sobrecarga da informação



Fonte: Elaborado pelas autoras².

Ainda que tenham assentido à tese da sobrecarga da informação e enumerado sintomas psicossomáticos, os participantes da pesquisa não expressam sentimento generalizado de prejuízos. Há um equilíbrio entre os que responderam afirmativa (17) e negativamente (18).

Os que se sentem beneficiados apontam questões como a possibilidade de aprender mais. “Informação é sempre bem-vinda” (E03), “sempre é bom (E10), “não me sinto prejudicada [...], porque amo aprender” (E15). O excesso chega a ser considerado positivo. “Eu acho até um privilégio, assim, a gente ter vários olhares para se obter uma informação. [...] Ter várias informações, de várias formas de expressar essa informação é até uma vantagem (E11).

Entrevistados que aprenderam a lidar com o excesso de informação também não se sentem prejudicados. “[...] é só saber separar direitinho e ver o caminho que você quer escolher [...]” (E05); “[...] basta a gente discernir o que [...] quer, ter um filtro [...]” (E31); “não me sinto mais tanto [prejudicada]. [...] já aprendi a lidar com isso [...]” (E16). “Minha maior dificuldade é saber filtrar [...] o excesso [...] tem coisas absurdas, então, tu sabes que aquilo é mentira” (E27).

Na opinião de E06, o aspecto negativo é que a informação excessiva, não desejada, se interpõe em momentos inadequados, gerando transtornos e o desejo de se desligar dos meios de comunicação como forma de alívio da pressão.

O excesso de informação também é relacionado à grande quantidade e

tipos de canais de comunicação, especialmente na internet. “Quem tem [...] que direcionar o que é melhor para mim [...] é eu mesma [...] quem tem que ditar as regras sou eu” (E21).

No que diz respeito à vulnerabilidade (terceiro pilar da pesquisa), oito estudantes disseram jamais ter se sentido vulneráveis ou impotentes com relação à informação. Os demais reconhecem que já se sentiram e citam principalmente fatores associados à insegurança quanto à informação, o que se vincula à já citada dificuldade de compreensão dos conteúdos, notadamente os de exatas e de atualidades - política, economia, pandemia.

A insegurança e a inaptidão para apreender afetam praticamente todos os entrevistados, sendo que apenas seis deles não fizeram referência a pelo menos um desses dois fatores. A insegurança é derivada de vários motivos, com destaque para o excesso de informação, conteúdos, disciplinas ou atividades. “O acúmulo de muita informação aqui acaba me atrapalhando bastante. [...] eu misturo muito as informações [...]” (E22); “fico um pouco nervosa, [...] porque às vezes é [...] tanta informação num texto só [...] que me deixa confusa, [...] e aí eu fico nervosa” (E16); “muita informação, que não consigo lidar e lembrar de tudo na hora que eu preciso botar em prática” (E18).

Mesmo com esforços intensos, os estudantes se dizem inseguros. É o caso de E11 que diz saber de seu potencial, mesmo assim às vezes sente uma insegurança, pois fica sabendo de pessoas que dedicam muito mais tempo – “25 horas por dia”, exagera. Ele teme que seu esforço não seja suficiente. “[...] às vezes me dá uma angústia, [...] um desânimo de continuar na nossa realidade, porque parece ser um caminho tão longe que tem pela frente” (E11).

A incapacidade de localizar a informação necessária também é mencionada pelos participantes. “A gente acaba se sentindo [vulnerável], porque muitas vezes não tem a informação [...] adequada como a gente quer. Aí a gente acaba pesquisando muito, pesquisando muito” (E04).

Embora relativamente pequeno, um grupo de alunos demonstra uma autodepreciação, assumindo toda a responsabilidade pelo insucesso, ignorando outros fatores:

Eu acho que assim: impotente, não [...] Mas acho que às vezes [...] eu [...] poderia me esforçar mais [...] Poderia ter feito mais. Às vezes é um pouco complicado que a gente faz tanto para conseguir aquilo e não consegue, mas eu acho que mesmo assim **eu acho que é da gente mesmo** [...]. Se tem gente que consegue, acho que não tem porque se sentir impotente e não conseguir. (E10, grifo nosso).

Nem nesta resposta, nem no restante da entrevista, o estudante, que se declara negro e é oriundo de escola pública, se referiu a sua condição de vida como uma das possíveis causas de eventuais insucessos na sua vida estudantil. Como não há acesso de carro até sua residência, na coleta da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ele se deslocou a uma rua próxima, acompanhado pela mãe e pela irmã, que ficou a uma certa distância. A mãe explicou que teme pela segurança dos filhos, pois o bairro é muito violento, com assassinatos quase todos os dias, e que a filha estava lá para alertar eventual situação de perigo.

Outros depoimentos também trilham o sentimento de inferioridade:

[...] às vezes, eu acho que não tenho competência para aquilo. Tipo, eu falo para minha mãe ‘**eu não tenho competência** para isso, eu não vou saber fazer’. [...] e aí quando eu vou lá e faço [...] e vejo que eu tinha [...]. (E09, grifo nosso).

Eu diria que sim, nessa questão de não saber e, às vezes **me sentir incapaz, burro**. Mas não é muitas vezes, não. [...] fico um pouco irritado, mas não é uma cobrança de eu imaginar que eu tenho o dever de saber. [...] Então eu penso: ‘poxa, não posso me cobrar, porque, [...] eu estou estudando em EAD, muito tempo parado sem estudar, com certa dificuldade’. Então, eu não vou me cobrar tanto, [...]. Mas [...], às vezes eu sinto que eu sou... principalmente [...] poderia me esforçar mais, e buscar mais [...]. (E27, grifo nosso).

Outra característica citada com frequência pelos estudantes que se sentem impotentes e/ou vulneráveis em informação é a limitação em absorver conteúdo. O tema foi o mais citado quando da indagação sobre as dificuldades enfrentadas. “Nem lendo 15 vezes o mesmo texto eu entendo [...] Então, com certeza na minha vida de estudante aconteceu muito isso de eu me sentir impotente pelo simples fato de não entender” (E06); “quando eu buscava algo e não conseguia ter um entendimento daquilo. [...] vinham sentimentos de desespero, tristeza, insatisfação” (E35). Para esta estudante, a baixa autoestima reascende quando não consegue realizar corretamente os exercícios.

A vulnerabilidade ou a impotência podem ser determinadas pela incapacidade de argumentar em redes sociais (E26), quando não consegue responder questões nas provas, mesmo tendo a certeza de ter visto o conteúdo anteriormente (E27), quando não apreende o conteúdo de imediato (E28).

As disciplinas do campo das exatas são as que mais se apresentam como razões de impotência/vulnerabilidade. Algumas situações são extremas, como relata E24 sobre a disciplina de matemática:

Muitas vezes eu abria o caderno [...] e chorava [...] On-line, foi mais difícil. [...] até certo ponto, eu conseguia fazer com dificuldade, o professor me ajudava [...]. Mas chegou uma hora [...] peguei a matéria que ele mandou, li para entender, vi os vídeos que ele indicou [...]. Mas na hora de fazer as atividades: ‘e agora?’ Aí toda vez que ia lá, tentava abrir o caderno e ia olhar, sabia que não tinha conseguido, tentava mais uma vez e não conseguia. Aí batia uma tristeza, assim, frustração, uma impotência realmente [...] me sentia super mal e chorava. Tentava abrir o caderno outra vez e era pior [...]. Eu não conseguia fazer as atividades e elas continuavam chegando, empilhavam. [...] horrível, bem triste. [...]. (E24).

O acolhimento de professores e das instituições de ensino pode ser fundamental para superar a vulnerabilidade em informação. O entrevistado E38 salientou que sempre recebeu apoio dos docentes tanto no ensino básico quanto no curso pré-vestibular. O relato de E21, entretanto, vai em outra direção:

O dia que eu ia para o cursinho, que era sobre textos, português, ciências, dessas coisas assim, eu gostava. Eu vinha embora feliz, queria contar para o meu marido, queria compartilhar com o filho com a filha, de relembrar também o que eu já estudei [...]. Mas quando era matemática eu chegava muito irritada, muito nervosa, com dor de cabeça, odiando mais ainda a matemática [...] (E21).

Ela contou que o bloqueio teve origem no início do ensino fundamental, quando tinha dificuldades de compreensão das operações de multiplicação e divisão, além de ser muito tímida. “[A professora] falou assim na frente de todo mundo: ‘poxa! Nada entra na sua cabeça’. Me chamou de burra [...] na frente de todo mundo [...]. Eu simplesmente parei na matemática” (E21). As consequências persistem até os dias atuais. A entrevistada disse que voltou a sentir o bloqueio ao retomar os estudos no curso pré-vestibular, mais de uma década depois de ter concluído o ensino médio.

Os relatos relacionados à vulnerabilidade em informação apontam para substanciais prejuízos dos estudantes. Os entrevistados E08 e E28 perderam vaga em cursos universitários por não terem compreendido adequadamente os editais. Outro estudante cita a inabilidade para estudar à distância. “Teve momento de vulnerabilidade, acho que, principalmente, estudando sozinho. [...] vem um sentimento de não conseguir achar, de estar para trás. (E07).

O conteúdo da informação também pode ser perturbador para alguns entrevistados. E15 disse que se sente emocionalmente fragilizada ao se informar sobre episódios sangrentos da História. Outros, a exemplo de E23, apontam as incertezas e desinformações relacionadas à pandemia da Covid-19 como causas da vulnerabilidade em informação.

A complexidade de temas da política, da economia e das atualidades em geral também geram transtornos entre os estudantes:

[...] Com essa onda das [...] *fake news*, essa [...] polarização do mundo, [...]. Será que é esse lado aqui ou será que é aquele outro lado? [...] o que é verdade e o que não é verdade? O que de fato acontece e o que não acontece? [...] Então eu diria que causa uma certa impotência, assim, em relação à informação. (E23).

Por fim, a carência de uma infraestrutura de Tecnologia da Informação (TI) se constitui em mais um fator de vulnerabilidade, conforme a descrição dos entrevistados. Como mencionado, E20 disse não possuir nem assinatura dos serviços de internet, nem computador ou smartphone. Ele fazia suas pesquisas antes das aulas no curso pré-vestibular ou em uma *lan house*. No entanto, os dois locais tiveram que interromper as atividades presenciais por causa da pandemia. A situação deste entrevistado foi o caso mais extremo de carência de equipamentos ou serviços. Entre os demais estudantes, as dificuldades relacionadas à infraestrutura técnica foram citadas como sendo de aparelhos lentos ou de serviços interrompidos. “Quando estou sem internet e não tenho acesso à informação, acho que é um momento vulnerável” (E12). “[...] não tenho televisão em casa, jornal não sei nem onde que compra [...]. Então, 90% da minha informação é da internet. Se eu fico sem internet, eu meio que fico desamparada de tudo” (E25). E22 também diz se desestabilizar com a ausência momentânea ou permanente da internet:

Eu já sofri com a falta de informação. Porque até pouco tempo eu não tinha internet em casa. Então, só fui ter internet depois, já, de muito grande. Então, nesse período eu [me] senti, sim, vulnerável pela falta de informação [...]. Eu busco muito pelos livros [...] Mas tem determinados conteúdos que eu não consigo encontrar no livro que está sem acesso para mim, ou que eu não consigo buscar aquele livro naquele determinado momento. Então, a internet é um meio de escape (E22).

Eu tive esse [...] não vou chamar de privilégio, porque deveria ser um direito básico a todos [...] Mas consegui esse acesso à informação e à utilização da boa informação. Em parte por [...] ter um notebook [...]. E também por causa, [...] do apoio do curso pré-vestibular. Os professores foram fundamentais, eles estavam sempre ajudando a gente (E38).

Novamente, este estudante salientou o apoio que recebeu nas escolas como um fator que o ajudou a não experimentar os sentimentos de vulnerabilidade ou impotência.

5 Considerações finais

A pesquisa foi bem-sucedida ao correlacionar o tripé competência em informação, sobrecarga em informação e vulnerabilidade em informação. Constata-se que, de maneira geral, os entrevistados reconhecem a importância da informação para suas vidas e para a sociedade.

Pode-se afirmar que há uma interrelação entre os três fatores. A sobrecarga de informação pode levar à vulnerabilidade em informação, enquanto a competência em informação pode ser fator que ajuda a superar a sobrecarga, tornando-se fator de resiliência. Os entrevistados associam a vulnerabilidade à insegurança quanto à informação, dificuldade de compreensão dos conteúdos, em especial de exatas, complexidade de temas (política, economia, atualidades), excesso de informação ou de conteúdos e precariedade na infraestrutura de TI. Além dos sintomas psicossomáticos, estudantes reportam prejuízos como a perda de vagas na universidade por causa da incapacidade de compreender os editais. Há sentimentos de autodepreciação, em que estudantes se consideram “burros” ou “incompetentes”. Os entrevistados relatam experiências com os professores positivas, de acolhimento, ou negativas, de bloqueio com determinados temas.

Os entrevistados trouxeram reflexões pertinentes sobre fundamentos consagrados na literatura. Em grande número, eles demonstram preocupação persistente quanto a informações inverídicas ou distorcidas, seja para não receber ou, inadvertidamente, repassar. Os participantes também mencionaram limitações, insciência e inabilidades quanto a procedimentos a adotar para a melhor apropriação da informação. Em relação ao ambiente doméstico de estudos, eles mencionaram barulho, distrações e problemas de ergonomia dos móveis.

Em grande maioria, os participantes reconhecem a existência da sobrecarga de informação e reportam os reflexos físicos e emocionais. Mesmo com essa percepção, na maior parte, eles não se sentem prejudicados por esse fenômeno, exceto nos casos em que o excesso seja de informações desnecessárias ou incorretas. Para a maioria dos entrevistados, a grande quantidade de informações é inerente à época vivida e agrega conhecimentos.

A pesquisa não esgota o assunto. Existem possibilidades de outras investigações, por exemplo, quanto à participação da família no desenvolvimento da competência em informação dos filhos, à adequação dos ambientes domésticos para os estudos, à saúde mental dos jovens e adolescentes, à competência em informação em estudantes da educação básica e ao papel dos profissionais da informação em todas estas abordagens.

Por fim, como afirma Belluzzo (2017), o desenvolvimento da competência em informação é uma agenda comum entre as áreas da educação – em especial por suas novas teorias – e da informação. Desta forma, a biblioteca e o bibliotecário devem ser protagonistas da promoção da competência em informação. Na mesma linha, Lau (2007, p. 3) defende que “[...] os bibliotecários, como parte da comunidade de aprendizagem e como especialistas na gestão da informação, devem ou deveriam assumir o papel principal no ensino das habilidades em informação”. Por meio da criação de programas integrados aos currículos junto com os professores, os bibliotecários devem contribuir ativamente com o processo educativo dos alunos em seus esforços para a melhoria ou o desenvolvimento das habilidades, conhecimentos e valores necessários a sua conversão em aprendizes ao longo da vida.

Referências

ALENZUELA, R. *et al.* Building information research skills in the Pacific region. **Global Knowledge, Memory and Communication**, [S. l.], v. 68, n. 3, p. 177-190, 2019.

ALVARÁN-LÓPEZ, S. M.; BEDOYA-MEJÍA, S. GRISALES-ROMERO, H. Valoración de la resiliencia en escolarizados: línea base para programas de intervención, Antioquia, 2018. **Hacia la Promoción de la Salud**, Manizales, v. 26, n. 2, p. 83-101, 2021.

ALVES, E. J. **Formação de professores, Literacia Digital e Inclusão Sociodigital**: estudo de caso em curso a distância da Universidade Federal do Tocantins. 2017. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga, 2017.

ALVES, E. N. P.; BEZERRA, S. F.; SAMPAIO, D. A. Ansiedade de informação e normose: as síndromes da sociedade da informação. **Biblion-line**, João Pessoa, v. 11, n. 1, p. 130-139, 2015.

ANDRADE AVELINO, A. F.; LÖBLER, M. L.; FLAVIANO, V. Sobrecarga de informação no processo decisório: o papel da motivação epistêmica na resposta individual. In: XXXIX Encontro da ANPAD. 2015, Belo Horizonte, MG, 2015.

BALBINOTTI, S. Ansiedade, ansiedade informacional, *home office* e teletrabalho: desafios para os bibliotecários em tempos de pandemia. In: SPUDEIT, D.; SOUZA, C. (org.). **Atuação de profissionais da arquivologia, biblioteconomia e museologia em época de pandemia**. Florianópolis, SC: Rocha Gráfica e Editora, 2020, p. 53-70.

BELLUZZO, R. C. B. O estado da arte da competência em informação (CoInfo) no Brasil: das reflexões iniciais à apresentação e descrição de indicadores de análise. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**. São Paulo, v. 13, n. especial, p. 47-76, jan./jul. 2017.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BERRÍO ZAPATA, C. Entre la alfabetización informacional y la brecha digital: Reflexiones para una reconceptualización de los fenómenos de exclusión digital. **Revista Interamericana de Bibliotecología**, Medellín (Colômbia), v. 35, n. 1, 2012. p. 39-53.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. **Edital PROEX nº 16/2019 Protagonismo discente**. Florianópolis: Instituto Federal de Santa Catarina, 2019.

BURCHINAL, L. G. The communications revolution: America's third century challenge. *In: THE FUTURE OF ORGANIZING KNOWLEDGE: papers presented at the Texas A & M University Library's Centennial Academic Assembly, 1976, College Station. Proceedings [...].* College Station: Texas A & M University Library, 1976.

CAMPBELL, A. V. Pessoas vulneráveis: experiências e esperanças. *In: GARRAFA, V.; PESSINI, L. (orgs.). Bioética: poder e injustiça.* São Paulo: Loyola, 2004. p. 87-93.

CARMO, M. E. do; GUIZARDI, F. L. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 3, mar. 2018.

CEVALLOS-ROBALINO, D.; REYES-MORALES N.; RUBIO-NEIRA, M. Evolución e impacto de la infodemia en la población infantil en tiempos de COVID-19. **Revista Panamericana de Salud Publica**, Washington, D.C, v. 45, n. 38, 2021.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DAVENPORT, T. H. **Ecologia da informação: por que só a tecnologia não basta para o sucesso na era da informação.** 6. ed. São Paulo: Futura, 1998.

DE AQUINO, C. T. E. **Como aprender: andragogia e as habilidades de aprendizagem.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DOURADO JÚNIOR, F. W.; ALCÂNTARA, J. A.; SILVA, K. A.; MENDES, P. R. G. S. Adolescentes em vulnerabilidade social: círculo de cultura como estratégia de problematização da realidade. **Revista de Educação Popular**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 288–303, 2021.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GIORGI, A. Sobre o método fenomenológico utilizado como modo de pesquisa qualitativa nas ciências humanas; teoria, prática e avaliação. *In: POUPART, J.. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.* 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012. p. 386-409.

GUERRA, S.; EMERIQUE, L. B. (coords.). **Direitos das minorias e grupos vulneráveis.** Ijuí: Unijuí, 2008.

HAN, B. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

IFLA. **Declaração de Alexandria sobre competência informacional e aprendizado ao longo da vida**. 2005.

JOHNSTON, B.; WEBBER, S. As we may think: Information literacy as a discipline for the information age. **Research Strategies**, [S. l.], v. 20, p. 108-121, 2006.

KOTTOW, M. H. Comentários sobre bioética, vulnerabilidade e proteção. *In*: GARRAFA, V.; PESSINI, L. (orgs.). **Bioética: poder e injustiça**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 71-78.

LAU, J. **Diretrizes sobre desenvolvimento de habilidades em informação para a aprendizagem permanente**. Boca del Rio: IFLA, 2007.

LEVITIN, D. J. **A mente organizada**: como pensar com clareza na era da sobrecarga de informação. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2015.

LISTON, R. C. F. S; SANTOS, P.L.V.A da C. Representando a *Information Literacy* “Competências Informacionais” na Biblioteconomia. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, 2008.

LLOYD, A. Information Literacy: The Meta-Competency of the Knowledge Economy? An Exploratory Paper. **Journal of Librarianship and Information Science**. Wagga Wagga (Australia), v. 35, n, 2, 2003, p. 87-92.

MACKLIN, R. Bioética, vulnerabilidade e proteção. *In*: GARRAFA, V.; PESSINI, L. (orgs.). **Bioética: poder e injustiça**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 59-70.

MATTOS, A. N. de. **Informação é prata, compreensão é ouro**: um guia para todos sobre como produzir e consumir informação na era da compreensão. São Paulo: [S. l.], 2009. Disponível em:
<https://archive.org/details/InformacaoEPrataCompreensoEOuro/page/n39/mode/2up>. Acesso em: 15 nov. 2019.

RAMOS, A. G. Comunicação de risco referente ao consumo de alimentos industrializados no Brasil. *In*: ROSANELI, C. F. (org.) **Contexto, conflitos e escolhas em alimentação e bioética**. Curitiba: PUCPress, 2016. p. 177-194.

SOUZA, M. R de. **Competência em informação e ansiedade de informação**: conexões possíveis. 2019. 128 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa Pós-Graduação em Ciência da Informação, Florianópolis, 2019.

STRAUSS, A. L.; CORBIN, J. M. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VITORINO, E. V. A competência em informação e a vulnerabilidade: construindo sentidos à temática da “vulnerabilidade em informação”. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 47 n. 2, p. 71-85, maio/ago. 2018.

WILDER, P. M. Supporting adolescent literacy requires a focus on literacy practices in a local context. **Knowledge Quest**, [S. l.] v. 46, n. 1, set./out. 2017.

ZURKOWSKI, P. G. **The Information Service Environment Relationships and Priorities: report 5**. Washington, D.C.: National Commission on Libraries and Information Science, nov. 1974.

Information literacy, information overload and information vulnerability in students from public, free and community college entrance courses

Abstract: This work aims at understanding the information overload in students from public, free and community college entrance courses, identifying relationships and guiding principles of information literacy in the target public. With a qualitative approach and an emphasis on phenomenology, the investigation was carried out through bibliographic and documentary research, as well as interviews with 38 students from four university entrance courses, addressing their feelings and experiences related to information literacy, information overload and vulnerability in information. The results show that some students have implied perceptions of information literacy, in line with the concepts in the literature. For the most part, they feel insecure about aspects such as the reliability of information, methods of personal organization and more efficient study techniques. Even acknowledging information overload and reporting psychosomatic symptoms, a greater number of students do not consider themselves harmed by the phenomenon. They also report situations in which they felt vulnerable, especially because of factors such as low self-esteem and difficulties in understanding study content. Respondents recognize the importance of information for their lives and for society.

Keywords: Information literacy; Information overload; Information vulnerability; College entrance courses; Students

Recebido: 20/07/2021

Aceito: 20/10/2021

Declaração de autoria

Concepção e elaboração do estudo: Dilva Páscoa De Marco Fazzioni, Elizete Vieira Vitorino.

Coleta de dados: Dilva Páscoa De Marco Fazzioni.

Análise e interpretação de dados: Dilva Páscoa De Marco Fazzioni.

Redação: Dilva Páscoa de Marco Fazzioni, Elizete Vieira Vitorino.

Revisão crítica do manuscrito: Elizete Vieira Vitorino.

Como citar:

FAZZIONI, Dilva Páscoa De Marco; VITORINO, Elizete Viera. Competência em informação, sobrecarga de informação e vulnerabilidade em informação em estudantes de cursos pré-vestibular públicos e gratuitos. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 28. n. 3, e-116985, jul./set. 2022. <https://doi.org/10.19132/1808-5245283.116985>



1 Para garantir o anonimato proposto na pesquisa, os entrevistados são identificados com a letra “E” seguida do número de ordem.

2 Foram mantidas as expressões como os entrevistados manifestaram suas sensações, evitando-se um agrupamento ou categorização que pudesse distorcer a intenção da resposta.