

**AMANDA SERTORI DOS SANTOS**

**FUNDAMENTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A  
COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR**



Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

MARÍLIA  
2013



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

Câmpus de Marília

Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação

## **FUNDAMENTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista / UNESP – Campus de Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

**Área de concentração:** Informação, Tecnologia e Conhecimento

**Orientadora:**

Dra. Helen de Castro Silva Casarin.

**Linha de pesquisa:**

Gestão, Mediação e Uso da informação.

MARÍLIA  
2013

Santos, Amanda Sertori dos  
S237f Fundamentos da teoria histórico-cultural para a competência em  
informação no contexto escolar. / Amanda Sertori dos Santos. –  
Marília, 2013.  
89 f. ; 30 cm.  
Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e  
Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.  
Bibliografia: f. 81-87.  
Orientador: Helen de Castro Silva Casarin.

1. Competência em informação. 2. Teoria histórico-  
cultural 3. Teoria de aprendizagem. 4. Ensino Fundamental. I.  
Autor.II. Título.

CDD 027.8

## FUNDAMENTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação UNESP, campus de Marília – SP, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre.

### BANCA EXAMINADORA:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Helen de Castro Silva Casarin (Orientadora)  
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação  
Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus de Marília

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Stela Miller  
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação  
Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus de Marília

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elizete Vieira Vitorino  
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

**Local:** Faculdade de Filosofia e Ciências/Universidade Estadual Paulista - campus de Marília

**Data:** 12 de agosto de 2013.

Marília – SP  
2013

## **Agradecimentos**

Novamente, tenho a oportunidade de tecer meus agradecimentos àqueles que fizeram parte de mais uma jornada. Nesse momento de finalizações, faço um resgate dos momentos vividos nesses dois anos e três meses de uma tão sonhada pós-graduação.

Então, primeiramente a Deus por mostrar sua presença em todos os momentos, principalmente naqueles em que estamos nós dois somente.

A minha família, incondicionalmente, e ao meu noivo Flavio, companheiro de longa data de todos os momentos, mesmo à distância em algumas vezes, mas que sem seu apoio não teria chegado até aqui.

À Helen, minha orientadora desde a graduação, agradeço novamente as oportunidades, as palavras de incentivo e a paciência.

À FAPESP, que pelo apoio financeiro foi possível me dedicar exclusivamente à pesquisa durante 23 meses.

Aos membros da banca de defesa Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Stela Miller e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elizete Vitorino.

Ao professor Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Miguel Angel Marzal pelas contribuições na banca de qualificação.

Aos docentes do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da UNESP, campus de Marília-SP.

Aos membros do grupo de pesquisa “Implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural”, do qual fiz parte e que proporcionou inúmeras contribuições, especialmente a professora Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, que permitiu minha participação no grupo.

Às companheiras de grupo de estudos Camila Araujo, Etiene Siqueira, Marta Leandro e a mais nova integrante Ana Paula Menezes, pelas conversas, reflexões e conhecimentos compartilhados.

Ao André Coneglian, também companheiro de grupo de estudos e pelo apoio nas traduções para o espanhol de nossa publicação.

Aos membros dos grupos de pesquisa “Comportamento e competência informacionais”, do qual faço parte desde a graduação e que fez toda a diferença em minha formação como pesquisadora.

As professoras Sueli Amaral e a Elina Lampert-Shepel, pela oportunidade de participar de disciplinas sobre teoria histórico-cultural no Programa de pós-graduação em Educação.

A minha amiga Deyse Almeida, pela companhia nessa caminhada e pelos analgésicos fornecidos e aferimento de pressão nos momentos críticos.

A turma de Biblioteconomia (2010), que me acolheu no meu último ano de graduação, em especial Iuli, Ana Luiza, Dulce, Paula, Talita, Satie e Marlei.

Aos colegas Etiene, Alessandro Rasteli, Fabio Robal, Ana Carolina, Marcio pelo compartilhamento de aflições e emoções no ingresso ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da UNESP.

Aos meus colegas de trabalho do CEFORPPE (Centro de Formação Permanente dos Profissionais da Educação) e também à Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente, a qual pertencemos.

**Nunca ande pelo caminho traçado, pois ele conduz somente até onde os outros foram.**

**Alexandre Graham Bell**

## RESUMO

Considerando que a competência em informação visa o desenvolvimento de habilidades e valores éticos para o uso da informação, os quais podem se dar por meio da realização de programas específicos de atividades, é sugerido que esse desenvolvimento se inicie nas séries iniciais da escolarização para que os indivíduos se familiarizem com o universo informacional. Sinaliza-se que a grande parte dos programas de atividades é fundamentada na teoria construtivista, no entanto essa teoria é criticada por alguns autores por delimitar a aprendizagem em estágios estabelecidos por fatores biológicos, restringindo, assim, as possibilidades de avanços na aprendizagem. Por outro lado, a teoria histórico-cultural iniciada por Lev Semienovitch Vigotski, considera a influência do contexto social do indivíduo na sua aprendizagem. Desse modo, parte-se da lacuna de literatura a respeito da aplicação da teoria histórico-cultural à competência em informação, para propor a realização desta. Objetivou-se, dessa maneira, fornecer subsídios teóricos acerca da teoria histórico-cultural para a prática do bibliotecário no ensino da competência em informação. Para tanto, foi realizada uma pesquisa teórica de cunho exploratório, que levantou aspectos condizentes da competência em informação e da teoria histórico-cultural de forma que construíssemos a proposta de fundamentação da teoria histórico-cultural para a competência em informação. Verificamos que por meio dessa abordagem é possível compreender de maneira global os fenômenos envolvidos no processo de desenvolvimento da competência em informação. Assim, buscamos evidenciar a necessidade de construirmos subsídios teóricos consistentes para fundamentar a prática do bibliotecário no desenvolvimento da competência em informação.

**Palavras-chave:** Competência em informação. Teoria histórico-cultural. Teoria de aprendizagem. Habilidades informacionais. Ensino fundamental.



## ABSTRACT

Considering that information literacy aims the developing skills and ethical values for the use of information, which can be due to specific activity programs, it is suggested that this development initiates during the first school grades so that individuals are familiar with the information context. It is indicated that great part of activities programs is based on constructivist theory, although criticized by some authors since it delimits learning in stages established by biological factors, thus restricting the possibilities of learning improvements. On the other hand, the cultural-historical theory started by Lev Semienovitch Vygotsky considers the influence of the social context in the learning process. In this manner, starting from the literature gap regarding the application of the cultural-historical theory to the information literacy, the present work is proposed. It is aimed to provide theoretical subsidies on the cultural-historical theory for the practice of the librarian in the teaching of literacy information. To do so, it was carried an investigatory theoretical research to raise aspects in line with the cultural-historical theory and the information literacy in order to build a theoretical cultural-historical based-proposal for information literacy. By means of such approach it is possible to broadly understand the phenomena involved in the process of developing information literacy. Thus, we strive for making evident the necessity to build consistent subsidies for a theory to base the librarian practice when developing information literacy.

**Keywords:** Information literacy. Cultural-historical theory. Learning theory. Information skills. Elementary school.

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	10
2 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA .....	17
3 COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO .....	20
3.1 Discussões conceitual e terminológica.....	20
3.2 Parâmetros para a prática da competência em informação .....	26
3.3 O bibliotecário e a competência em informação.....	32
3.4 Pensamento crítico como componente da competência em informação .....	33
4 REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO .....	40
4.1 Principais críticas à competência em informação .....	40
4.2 Fundamentos teóricos da competência em informação .....	43
5 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	48
5.1 Breve histórico .....	48
5.2 Apresentação da teoria histórico-cultural .....	50
6 APLICAÇÃO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL À COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO .....	55
6.1 Funções psíquicas superiores e a competência em informação .....	55
6.2 Períodos do desenvolvimento humano e programas de competência em informação .....	62
6.3 A atividade de estudo e a proposta didática da competência em informação ....	67
6.4 Apropriação da cultura de biblioteca e da cultura informacional .....	71
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS.....	81
ANEXO 1.....	88

## 1 INTRODUÇÃO

O grande e crescente número de informações disponibilizadas, as rápidas mudanças nos campos científico e tecnológico, a necessidade de atualização constante são alguns fatores que contextualizam o surgimento da competência em informação. Esse movimento surgiu nos Estados Unidos na década de 1970 por Paul Zurkowski com a expressão *Information Literacy* que a definiu como a qualidade com que as pessoas utilizam técnicas e habilidades no uso da informação para a solução de problemas (ZURKOWSKI, 1974). A partir de então, o interesse pelo tema se espalhou gradualmente e em pouco tempo ganhou vários adeptos, com pesquisas em várias partes do mundo.

Os estudos sobre essa temática foram iniciados no Brasil cerca de trinta anos depois do seu surgimento, por Caregnato (2000) que utilizou a expressão alfabetização informacional como tradução para *information literacy* e relacionou o desenvolvimento das habilidades informacionais relativas à referida temática com a educação de usuários em bibliotecas universitárias. Nos anos seguintes surgem os trabalhos de Dudziak (2001), Belluzzo (2001), Hatschbach (2002) e Campello (2003), os quais adotaram a expressão competência em informação ou informacional, que abordaram aspectos históricos, conceituais e algumas possibilidades de aplicação da competência em informação em âmbito educacional. Entretanto esses trabalhos apresentam caráter mais geral que serviram como referencial a outros que foram desenvolvidos posteriormente. Por conseguinte, logo começaram a surgir abordagens mais específicas para a competência em informação, como aquelas voltadas para o ensino superior, para atividades profissionais e as relacionadas às tecnologias de informação, principalmente em âmbito internacional.

Importa ressaltar que ainda há divergências na tradução do termo *information literacy* para o português, que é chamado por alguns autores de competência em informação, expressão mais utilizada e a que será adotada neste trabalho. Porém, há também a denominação competência informacional, alfabetização informacional e letramento informacional. Embora existam essas divergências, a pesquisa em competência em informação no Brasil encontra-se em expansão, com vários trabalhos publicados em periódicos e em anais de eventos,

assim como há um número considerável de dissertações e teses, defendidas e em andamento, sobre essa temática.

Por meio do levantamento bibliográfico realizado sobre a temática no Brasil<sup>1</sup> e de sua análise geral, verificamos que o tema vem sendo discutido por instâncias acadêmica e profissional, porém a proposta ainda não foi incorporada plenamente pelos profissionais, dado que são poucos os relatos sobre implementação de programas de competência em informação em nosso país. Outra característica na literatura sobre o tema no Brasil é que se trata na verdade de traduções, que apresentam o histórico de seu país de origem, seus conceitos, padrões, concepções e posteriormente aplicações em diferentes âmbitos. Nos dez anos de história da competência em informação no Brasil houve poucas iniciativas de reflexões mais profundas acerca da aplicabilidade de determinadas teorias educacionais ao nosso contexto, como se verá mais adiante. Sobre esse aspecto Dudziak (2008) considera que

[...] não é possível aplicar os marcos de referência conceitual, político e instrumental internacionais a realidades específicas, sem que tenha havido antes um processo de reflexão e apropriação por parte das comunidades locais (p. 42).

Além disso, a maioria dos trabalhos sobre essa temática dá enfoque ao ensino superior e a âmbitos profissionais, sendo poucos os trabalhos que abordam o ensino básico, especialmente as séries iniciais, período em que se deve iniciar o desenvolvimento de programas voltados à competência em informação, como é sugerido por autores como Kuhlthau (2004) e Martí Lahera (2007).

Destacamos também nesta análise que os artigos publicados no país sobre o tema revelou que a competência em informação ainda está restrita a classe bibliotecária e a pesquisadores da área da Ciência da Informação, dado que apenas um artigo conta com coautoria de um especialista da Educação (PINHEIRO et al, 2009.). Ou seja, a temática que tem relação direta com a educação, ainda não é trabalhada por pesquisadores dessa área, ou ainda não é conhecida por estes no país.

Nos Estados Unidos chama-se *information literacy education* o movimento

---

<sup>1</sup> Para esse levantamento foram consultadas as seguintes revistas da área: Informação e sociedade, Perspectivas em Ciência da Informação, Encontros Bibli, Datagramazero, Ciência da Informação, Em Questão, Revista CRB-8 Digital, Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação nos últimos 11 anos.

da competência em informação que afirma suas relações com a educação. O estabelecimento da relação entre a competência em informação e a educação é necessário e culmina na necessidade de conhecer os fundamentos teóricos uma da outra.

Para a competência em informação é imprescindível conhecer as teorias de aprendizagem abordadas na educação, já que se utiliza do ensino para a realização de suas atividades. Ou seja, o bibliotecário que é responsável pela implantação de programas de competência em informação deve saber como o aluno aprende para que dirija estrategicamente os programas, preferencialmente em parceria com os professores.

Para ilustrar esta dificuldade de utilização de programas internacionais ao contexto nacional, apresentaremos um exemplo de aplicação de um programa de competência em informação. No ano de 2010 foi realizado um projeto de extensão com alunos da 3ª série do ensino fundamental<sup>2</sup> junto a uma escola da rede pública da cidade de Marília – SP (SANTOS; SILVA, 2010). O projeto, em princípio, era baseado no programa de atividades de Kuhlthau (2004), que propõe o desenvolvimento de atividades sequenciais relacionadas ao uso da biblioteca e de seus recursos informacionais.

Entretanto, as atividades do referido programa não foram suficientes para o desenvolvimento do projeto, já que foi necessário recorrer a outras fontes de informação, inclusive a outros programas, para a elaboração de atividades que contemplassem a proposta do trabalho. Isso ocorreu devido ao fato de que a obra que fundamentava o projeto apenas fornece instruções de quais habilidades devem ser desenvolvidas em cada etapa, quais recursos informacionais devem ser trabalhados e algumas sugestões de atividades, que na maioria das vezes não é aplicável ao contexto das escolas brasileiras, as quais, em geral, não possuem biblioteca (INSTITUTO..., 2011).

Da mesma forma que algumas atividades de etapas mais avançadas foram utilizadas com esses alunos que, de acordo com os estágios de desenvolvimento cognitivo de Piaget (teoria que fundamenta o programa), estariam em um estágio anterior, portanto não seria possível serem desenvolvidas com estes, pois ainda não teriam alcançado o estágio necessário.

---

<sup>2</sup> Atualmente, no ensino fundamental de nove anos corresponde ao 4º ano. Mantemos como 3ª série, pois essa era a denominação utilizada naquela escola.

Como o programa de Kuhlthau abrange todo o ensino fundamental, que recentemente no Brasil foi ampliado de oito para nove anos, este deveria trazer mais opções de atividades assim como indicar formas de variação das mesmas, ao contrário de repeti-las várias vezes ao ano como é sugerido pela autora. Essas conclusões podem ser aplicadas a outros programas que são divididos em etapas ou direcionados a determinadas faixas etárias.

Considerando que no momento da implantação de programas de competência em informação muitos aspectos estão envolvidos, entre eles a teoria de aprendizagem na qual são baseados, os padrões de competência em informação para o grupo que será beneficiado e, principalmente, se o que é proposto condiz com as necessidades dos indivíduos, entende-se que há a necessidade de buscar alternativas teórico-metodológicas que possam embasar a proposição destes programas à realidade brasileira.

A teoria construtivista tem como uma de suas bases os estágios do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget, que afirma que uma criança “não pode progredir de uma etapa a outra se não tiver alcançado certo critério, reconhece o que as crianças podem fazer, em lugar do que não podem”. (LAU, p. 35). Segundo a referida teoria, o indivíduo constrói seu conhecimento a partir do seu conhecimento prévio, ou seja, o indivíduo somente aprenderá se possuir algum tipo de conhecimento ou experiência anterior sobre determinado assunto, considerando também o seu estágio de desenvolvimento.

Esse processo de construção do conhecimento defendido pelo construtivismo é criticado por alguns autores, pois,

Com sua ênfase na compreensão do processo de construção de estruturas mentais, o construtivismo, de novo, ajuda a construir a noção do conhecimento como um processo biológico e natural. Isolado das funções sociais e políticas da educação institucionalizada. (SILVA, 1993, p.5).

Essa condição determinada pelo construtivismo é a principal crítica à teoria, já que esta enquadra o aprendizado a determinadas condições biológicas do indivíduo, limitando possibilidades de avanços no ensino.

Uma teoria que se contrapõe ao construtivismo é a teoria histórico-cultural, iniciada pelo pesquisador russo Lev Semenovitch Vigotski<sup>3</sup>, que viveu entre os anos

---

<sup>3</sup> Importa ressaltar que a grafia utilizada para Vigotski corresponde à tradução correta do sobrenome do autor,

de 1896 a 1934, que dedicou seus estudos ao desenvolvimento psicológico e a aprendizagem. Essa contraposição se deve ao fato de que Vigotski,

rejeita os modelos baseados em pressupostos inatistas que determinam características comportamentais universais do ser humano, como, por exemplo, expressar as definições de comportamento por faixa etária, por entender que o homem é um sujeito datado, atrelado às determinações de sua estrutura biológica e de sua conjuntura histórica. (NEVES; DAMIANI, 2006, p. 7).

Isso significa que o ser humano depende tanto de sua estrutura biológica, determinada pela evolução da espécie, quanto do contexto social no qual está inserido. Apesar de que “não nega que exista diferença entre os indivíduos, [...] em razão do fator físico ou genético. Contudo, não entende que essa diferença seja determinante para a aprendizagem”. (NEVES; DAMIANI, 2006, p. 7).

Essa diferença é apenas o início de uma série de discussões sobre como ocorrem a aprendizagem e o desenvolvimento. Sobre esses aspectos a teoria de Vigotski apresenta vários conceitos que orientam o trabalho dos educadores no planejamento do ensino por meio da compreensão desses processos.

Apesar da relevância dos estudos de Vigotski para a aprendizagem, não há na literatura nacional estudos que abordem a competência em informação fundamentada pela teoria histórico-cultural, assim como os trabalhos publicados em âmbito internacional restringem-se apenas a conceitos isolados de Vigotski sobre aprendizagem e desenvolvimento (NEUMAN, 1997; SIMONS et. al., 2000; CHAIKLIN, 2003; PIERCE, 2005; CROW, 2007).

O nosso encontro com a teoria histórico-cultural se deu como resultado de nossas buscas a respostas da Educação sobre como abordar os conteúdos propostos para o desenvolvimento da competência em informação, especialmente com crianças, já que sentíamos dificuldades no decorrer de nossos trabalhos de intervenção no que se referia à elaboração de estratégias didáticas para a apresentação dos conteúdos propostos.

A vista disso, considerando ainda que nosso compromisso como pesquisadores é buscar novas soluções para nossos problemas de pesquisa, participamos de disciplinas acadêmicas em outros cursos, durante a graduação no

curso de Pedagogia, na pós-graduação no Programa de Pós-graduação em Educação e também participamos das reuniões do grupo de pesquisa “Implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural”, composto por alunos e professores dos referidos cursos, ambos da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”. Isso tudo favoreceu nosso encontro com a teoria histórico-cultural, nos levando a reflexões sobre nossos trabalhos e sobre a própria temática a que nos dedicamos.

Tendo em vista que a competência em informação engloba uma ampla gama de conceitos compreendidos por “[...] habilidades e valores ligados à informação e ao aprendizado” (DUDZIAK, 2001, p. 07) o seu processo de desenvolvimento é complexo. Sendo assim, presumimos que antes de buscar soluções práticas para os trabalhos de intervenção era necessário compreender a essência do que estávamos propondo. Por isso propusemos a realização desse trabalho de dimensão teórica, cuja orientação foi a elaboração de subsídios teóricos para a compreensão dos elementos envolvidos no processo de desenvolvimento da competência em informação a partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural.

A partir dessas considerações, apresentamos como problema dessa pesquisa a necessidade de se estudar a viabilidade de uma proposta de competência em informação embasada em uma teoria de aprendizagem que considere todo o contexto envolvido na ação, como os fatores sociais e emocionais, as condições materiais, de trabalho e os recursos humanos disponíveis. A teoria histórico-cultural contempla esses elementos, o que sinaliza ser esta a teoria mais viável ao desenvolvimento da competência em informação na realidade brasileira ou em países semelhantes, nos quais a desigualdade social está fortemente presente e em alguns casos as grandes dimensões territoriais são marcadas por variedades geográficas, climáticas e de culturas populares que influenciam na educação.

Essa pesquisa tem como desafio contribuir para futuras aplicações de programas de competência em informação, pois se espera que a partir da utilização da fundamentação da teoria histórico-cultural seja possível orientar ações voltadas ao desenvolvimento da competência em informação adequadas ao contexto em estudo.

Considerando os aspectos mencionados, temos como objetivo geral desta



pesquisa:

- Discutir a aproximação da teoria histórico-cultural na fundamentação de programas de competência em informação no contexto escolar.

E como objetivos específicos, temos:

- Analisar as diferentes correntes teóricas de fundamentação da competência em informação;

- Levantar os principais conceitos da teoria histórico-cultural que podem aplicar-se à competência em informação; e

- Evidenciar os subsídios teóricos da teoria histórico-cultural para o trabalho do bibliotecário no contexto escolar.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

Essa pesquisa se caracteriza como exploratória, pois realiza descrições precisas da situação visando descobrir as relações existentes entre os elementos componentes das mesmas (CERVO; BERVIAN, 2002, p. 69), ou seja, a partir da análise de textos fundamentais da teoria histórico-cultural e da competência em informação, realizamos uma aproximação teórica de seus conceitos.

Em um primeiro momento, foi realizado um levantamento bibliográfico em duas grandes bases de dados especializadas: Wilson Web e Scopus, com os termos competência em informação e teoria histórico-cultural em português e em inglês, utilizando a opção de pesquisa avançada, em que delimitamos os termos de busca por meio do uso de aspas e fazendo a combinação dos dois termos, que resulta apenas documentos que tratem dos dois assuntos. Não houve restrição geográfica e de tempo.

Foram identificados cinco documentos (CHAIKLIN, 2003; CROW, 2007; NEUMAN, 1997; PIERCE, 2005; SIMONS et. al., 2000). A análise destes textos demonstrou que trazem apenas conceitos superficiais da teoria histórico-cultural, como o conceito de zona de desenvolvimento proximal, ou que fazem apenas a apresentação da mesma, não consistindo, portanto, em trabalhos que forneçam uma aplicação da referida teoria à competência em informação, como ora propomos nesta pesquisa.

Prosseguimos com nosso levantamento bibliográfico no catálogo coletivo da UNESP (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”) o catálogo Athena, que integra o acervo de todas as bibliotecas desta universidade em que identificamos e localizamos as obras de Vigotski (VIGOTSKI, 2003; VYGOTSKI, 1995; VYGOTSKI, 1996) e dissertações e teses sobre a teoria histórico-cultural, cujas bibliografias nos guiaram a novas obras sobre a temática. Ainda contamos com indicações de obras durante a participação em disciplinas e no grupo de pesquisa “Implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural”.

Para análise da literatura utilizamos a análise interpretativa, que é uma “abordagem do texto com vistas à sua interpretação, mediante a situação das ideias do autor”. (SEVERINO, 1989, p. 130)

Já para a aplicação da teoria histórico-cultural para a competência em informação empregamos o procedimento denominado “unidades de análise” (VIGOTSKI, 2010), que é uma proposta de abordagem dialética para o estudo dos fatos, fenômenos e objetos analisados. O autor defende esse procedimento porque,

na ciência, a análise que se ocupa de elementos deve ser substituída pela análise que funde unidades num todo complexo. Além disso, dissemos que as unidades representam, à diferença dos elementos, aqueles produtos de análise que não perdem as propriedades inerentes ao conjunto, mas que preservam, de forma primária, essas propriedades próprias do conjunto. (VIGOTSKI, 2010, p. 686).

Sob essa perspectiva, os elementos analisados são considerados como células, pois a unidade os engloba em conjunto de relações mútuas, não podendo ser vistos de forma separada, já que são dependentes e interligados no contexto ao qual estão inseridos.

Consideramos esse procedimento adequado à abordagem que realizamos, pois estudamos os fenômenos envolvidos como um todo e não como elementos isolados que se unem, mas como elementos que se integram na complexidade do processo de desenvolvimento. O que significa considerar os elementos envolvidos no processo desde os aspectos internos do indivíduo bem como os fatores externos a ele, como o meio no qual está inserido e as vivências que faz a partir dele.

Por essa razão, as unidades de análise propostas neste trabalho subsidiam a compreensão sobre os fenômenos envolvidos na dinâmica do desenvolvimento da competência em informação a partir dos elementos conceituados pela teoria histórico-cultural.

Primeiramente elaboramos o referencial teórico de acordo com a bibliografia selecionada e também a partir da contribuição das reflexões realizadas durante a participação nas disciplinas cursadas, assim como na participação em grupos de pesquisa “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural”, que já foi mencionado, e “Comportamento e Competência informacionais”.

Em seguida, foi possível identificar conceitos fundamentais da teoria histórico-cultural que, de acordo com nossa interpretação, condizem com a proposta da competência em informação, tais como funções psicológicas superiores, periodização, novas formações, situação social de desenvolvimento, zona de desenvolvimento próximo, atividade, apropriação, meio e vivência. Para fim

deste trabalho elegemos estes conceitos, que foram desenvolvidos de acordo com a abordagem das unidades de análise, ou seja, não utilizamos os conceitos separadamente, mas sim dentro do contexto do trabalho e ao longo da proposta de fundamentação da teoria histórico-cultural para a competência em informação.

A dissertação está organizada da seguinte forma:

No capítulo 1, apresentamos a proposta do trabalho, as temáticas envolvidas, os motivos que nos levaram a sua proposição e os objetivos gerais e específicos que orientaram a pesquisa.

No capítulo 2, expomos a fundamentação metodológica utilizada para a realização deste trabalho.

No capítulo 3, apresentamos a revisão de literatura sobre a competência em informação, em que realizamos uma discussão sobre a terminologia utilizada na área, os parâmetros que têm orientado as práticas voltadas à competência em informação, o papel do bibliotecário em relação a essas práticas e o pensamento crítico e questões relacionadas a este no discurso da competência em informação.

No capítulo 4, buscamos levantar e discutir aspectos que suscitem críticas na área da competência em informação e que são aspectos pouco trabalhados na literatura, mas necessários serem debatidos para o crescimento e fortalecimento da área.

No capítulo 5, apresentamos a teoria histórico-cultural, um breve histórico sobre sua chegada ao Brasil e alguns de seus conceitos fundamentais.

No capítulo 6, concretizamos da proposta de fundamentação da teoria histórico-cultural para a competência em informação.

E por fim, no capítulo 7 apresentaremos nossas considerações finais.

### 3 COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

Neste capítulo apresentamos uma explanação sobre a competência em informação, com os aspectos que mais têm se destacado na atualidade.

#### 3.1 Discussões conceitual e terminológica

O conceito de competência em informação se modificou ao longo de sua trajetória histórica e, dependendo do âmbito em que está inserido, pode diferir-se em alguns aspectos. De uma maneira geral, ou seja, independente do contexto em que é abordado, seja educacional, tecnológico ou organizacional, pode-se resumir que a competência em informação é

[...] o processo contínuo de internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades necessário à compreensão e interação permanente com o universo informacional e sua dinâmica, de modo a proporcionar um aprendizado ao longo da vida. (DUDZIAK, 2003, p. 28).

Essas qualidades são fundamentais para que o indivíduo interaja no complexo universo informacional que se apresenta na atualidade de forma independente e em situações em que necessite de informação para tomada de decisão ou solução de problemas pessoais ou profissionais.

De acordo com dados de (SIQUEIRA; SIQUEIRA, 2012), sabemos que a tradução mais aceita para o português brasileiro de *information literacy* é a expressão “competência em informação”. Entretanto, assim como relatamos anteriormente, ainda há divergências nessa tradução, o que ocasiona uma inacabável discussão terminológica entre os pesquisadores.

A falta de consenso sobre a tradução de *information literacy* vem ao encontro de uma das barreiras elencadas por Dudziak (2008) que dificultam uma ampla disseminação desta área, que no caso é a terminologia e abrangência não uniformes do conceito, a começar pela tradução mais adequada para *literacy*: competência, alfabetização ou letramento. Atualmente predominam paralelamente os termos competência e letramento.

O termo *competência* em informação foi amplamente aceito, fundamentado e disseminado. Já o termo *letramento* informacional começou a ser utilizado

recentemente por Bernadete Santos Campello (2009), em sua tese, que naquele momento não justificou sua opção. Posteriormente, o *ebook* “Letramento informacional: pesquisa, reflexão e aprendizagem” de Kelley Cristine Gonçalves Dias Gasque (2012) fundamenta a utilização da expressão “letramento informacional” pelo conceito de letramento, justificando que esta é a expressão mais próxima de *literacy*, já que na língua portuguesa do Brasil não consta o termo *literacia*, que é a tradução utilizada em Portugal.

Outro aspecto que a autora utilizou para fundamentar a opção por letramento informacional é a concepção de letramento proveniente da área de educação, especialmente fundamentando-se em Magda Soares, afirmando que

O Letramento [...] envolve o conceito de alfabetização, transcendendo a decodificação para situações em que há o uso efetivo da língua nas práticas de interação, em um contexto específico. (GASQUE, 2012, p. 31).

Ou seja, o sentido social da decodificação, que aplicado à problemática da informação, abarcaria a compreensão real do uso da informação na sociedade.

Até certo ponto poderíamos considerar adequada a utilização de letramento informacional para designar o processo de desenvolvimento de habilidades e valores informacionais. Isso se daria se relacionássemos a ideia de letramento como processo ou como um *continuum*. Mas ao analisarmos os componentes da argumentação da referida autora para a sua opção por letramento informacional, verificamos algumas inconsistências que discutiremos a seguir.

A primeira delas é a expressão “letrados informacionalmente”, como propõe Kelley Gasque (2012), para referir-se àqueles que realizaram o processo de letramento informacional. Seria essa uma expressão adequada e cientificamente válida para designar indivíduos que passaram por um complexo processo de aprendizado, seja formal ou informal (como os aprendizes independentes), que podem reconhecer uma necessidade de informação, buscar, selecionar, avaliar, localizar e comunicar informação de maneira eficaz e mantendo uma postura ética e crítica perante o universo informacional? Voltando ao significado de letramento, que remete à ideia do uso social da decodificação, seria o letramento informacional a decodificação da informação com sentido e significado social?

Mesmo não justapondo os conceitos de letramento e de informação, como adverte a autora, dado o conceito da expressão original que é *information literacy*,

esta não esclarece em sua definição como o conceito de letramento informacional pode contemplar o que aquele propõe.

Paralelamente, podemos considerar inadequada a afirmação da autora que diz que “o letramento informacional tem como finalidade a adaptação e a socialização dos indivíduos na sociedade da aprendizagem” (GASQUE, 2012, p. 32). A expressão “adaptação” confere um caráter impositivo e restritivo ao indivíduo, atribuindo uma condição de passividade, de conformidade ao que está posto (DUARTE, 2008), excluindo a postura crítica e grau de independência perante os processos informacionais inerentes a proposta da competência em informação.

Outra fragilidade da justificativa de Gasque (2012), em nosso ponto de vista, é quando a referida autora constrói sua argumentação sobre a inadequação do termo competência para designar a *information literacy*. Um de seus argumentos é que

O desenvolvimento de competências pode extrapolar o planejado didaticamente e mobilizar competências, habilidades e atitudes que não foram mapeadas anteriormente ao processo. Portanto, percebe-se a impossibilidade de controlar todos os eventos, elementos e recursos cognitivos presentes na aprendizagem. (GASQUE, 2012, p. 36).

Essa afirmação também demonstra a limitação embutida na concepção de letramento informacional. Sabemos que ao planejar um programa didático devem-se traçar objetivos a serem alcançados ao longo do desenvolvimento da proposta de ensino. Entretanto se ao longo do processo for possível atingir e extrapolar as competências propostas, minimamente pode-se considerar que os objetivos foram alcançados satisfatoriamente, isto é um fator positivo e não negativo, como sugere a autora.

Outro ponto a ser ponderado/discutido é sobre o papel do mediador no processo de ensino no desenvolvimento da competência em informação.

Ao mediador, cabe propor atividades que mobilizem estruturas cognitivas que contemplem os objetivos estabelecidos. Já o controle sobre esses e da própria aprendizagem é do próprio aprendiz, sendo o mediador responsável por orientá-los e conduzir os processos, mas jamais restringir suas possibilidades de aprendizado.

Na língua portuguesa, especialmente no Brasil, em que temos utilizado o termo “competência”, surge também a necessidade de rever a fundamentação desse conceito, já que ele carrega uma conotação oriunda de áreas diferentes da

preconizada pela competência em informação.

Verificamos que o conceito de “competência” é abordado de forma diferente por diferentes autores ou escolas de pensamento. Newton Duarte (2008), por exemplo, ao fazer uma crítica à questão do “aprender a aprender” relacionando-a a “pedagogia das competências” cita uma passagem de uma fala de Philippe Perrenoud que evidencia o que Duarte chama de caráter adaptativo da referida pedagogia:

A descrição de competências deve partir da análise de situações, da ação, e disso derivar conhecimentos. Há uma tendência em ir rápido demais em todos os países que se lançam na elaboração de programas sem dedicar tempo em observar as práticas sociais, identificando situações nas quais as pessoas são e serão verdadeiramente confrontadas. O que sabemos verdadeiramente das competências que têm necessidade, no dia-a-dia, um desempregado, um imigrante, um portador de deficiência, uma mãe solteira, um dissidente, um jovem da periferia? (PERRENOUD, 2000 apud DUARTE, 2008, p. 12).

O que significa que esse tipo de abordagem não tem como objetivo alguma forma de transformação social ou a busca pela mudança, mas sim preparar os indivíduos especialmente para sua condição tal como está posta, ou seja, sua adaptação ao contexto que está sujeito. Nessa concepção, as competências são entendidas como elementos isolados, específicas para a atuação do indivíduo em determinado contexto, sendo que, para isso, este deve ter uma formação (treinamento) específica.

Marise Nogueira Ramos (2002), ao investigar as incoerências do currículo por competências embutida nos documentos oficiais brasileiros orientadores do ensino técnico no país, questiona o conceito de competência neles apresentado e sua perspectiva funcionalista. O conceito de competência apresentado nesses documentos, de acordo com a referida autora,

[...] não considera as determinações históricas e contraditórias do objeto de conhecimento que se propõe a explicar. A análise funcional aplica-se ao objeto como realidade dada; seus pressupostos não são questionados, mas somente o seu funcionamento, que deve ser mantido em perfeito equilíbrio. (RAMOS, 2002, p. 409).

Esse argumento condiz com a crítica de Newton Duarte sobre a manutenção da neutralidade dos indivíduos nos discursos oficiais e aponta a questão do “saber fazer” que é posta ao indivíduo como condição absoluta para ser classificado como



“competente”, em detrimento da compreensão dos processos como um todo. Do mesmo modo,

[...] poderíamos dizer que *ser capaz de* realizar exclusivamente determinado número de atividades prescritas poderia até mesmo dispensar a apreensão de seus fundamentos científicos e tecnológicos. Poderíamos consegui-lo mediante um contingente de esforços direcionados para a observação e a repetição precisa dos procedimentos. Contingente de esforços esses plenamente monitoráveis com foco nas habilidades. (RAMOS, 2002, p. 409, grifo da autora).

Nessa concepção fica evidente o caráter superficial do tipo de aprendizagem atribuído a essa modalidade de ensino, que direciona o conhecimento para a prática, para a execução de atividades de caráter mensurável. Isso significa que o conhecimento em si se reduz à aquisição de aptidões para determinada função. De acordo com Ramos (2002), essa abordagem é insuficiente, pois

Se os processos de trabalho que os estudantes da educação profissional poderão vir a enfrentar compõem uma totalidade histórica e mais complexa do que a soma das atividades que a constituem, a possibilidade de esses estudantes compreendê-los ao ponto de dominá-los e transformá-los exige que se apropriem dos conceitos científicos que os estruturam. Entendemos que essa é a competência fundamental a se perseguir. Sendo os conceitos científicos e tecnológicos mediações que conformam a totalidade do processo de trabalho, a apreensão dos primeiros possibilita apreender-se a concreticidade do segundo. (RAMOS, 2002, p. 415).

Equivale dizer que para a educação ter efetivamente êxito e fazer sentido para os indivíduos é necessário que proporcionar o entendimento da totalidade dos fenômenos por meio do aprofundamento dos mesmos, proporcionados pela compreensão dos conceitos científicos, não somente para sua atuação profissional, mas para sua vida como um todo. Essa visão de educação pode ser aplicada a qualquer modalidade de ensino e não apenas para o ensino técnico, em que a formação de competências tem maior ênfase, entretanto esta permeia a educação em todos seus níveis por meio dos discursos oficiais e da maneira desarticulada em que são organizadas as disciplinas, tanto nas escolas como nas universidades.

Visto isso, podemos sintetizar que as abordagens voltadas para a formação de competências seguem uma linha de pensamento que reduz a concepção de ser humano a indivíduos aptos para exercer seu papel na sociedade, entretanto

[...] é pertinente observar que a noção de competência que emerge como

um conceito novo e atual, constitui, na verdade, expressão reatualizada, ressignificada e oriunda de outros momentos históricos, de visões teóricas com matrizes epistemológicas diferenciadas. (VELOSO, 2010 p. 24).

O conceito de competência em si, não deve ser vinculado a concepções reducionistas de ser humano, pois se analisarmos a fundo o que ele pode significar veremos que é mais uma forma de possibilitar a atuação, a expressão do indivíduo enquanto ser social consciente de suas possibilidades.

Isso significa que, mesmo existindo abordagens sobre competência com base em orientações ideológicas, não devemos atrelar o conceito de competência a elas, do mesmo modo com que Libâneo justifica a adoção do “aprender a aprender”, criticado por estar vinculado a um discurso ideológico amplamente difundido, se abstém dessa crítica seguindo o mesmo argumento de Mario Manacorda, que afirma que

[...] nem sempre a concepção de mundo e a competência científica nascem sempre e necessariamente na mesma mente, de modo que um grupo social pode apropriar-se da ciência de outro grupo sem aceitar sua ideologia. (MANACORDA, 1978 apud LIBÂNEO, 2004, p. 10).

Trata-se então de desvincular o conceito de competência das concepções que não condizem com os propósitos que defendemos. Portanto importa ressaltar que o conceito de competência que sustentamos nesse trabalho não está vinculado a concepções adaptativas, funcionalistas, práticas e superficiais, pois

[...] capturar os significados dos discursos sobre as competências pressupõe descrevê-los em suas particularidades, a partir do que eles buscam anunciar e do contexto a que se referem. (VELOSO, 2010 p. 53).

Nesse sentido, não se trata somente de buscar um conceito de competência, mas de verificar seu contexto de abordagem e propor uma compreensão correspondente. Por conseguinte, ao entendermos a competência como uma capacidade humana, discutiremos um conceito concernente aos propósitos que acreditamos ser relevantes para a formação humanizadora dos indivíduos no item “6.1 Funções Psicológicas Superiores e a Competência em Informação”.

Em seguida, ainda sobre a questão terminológica, existe também a divergência à adjetivação “informacional” e à derivação de “em informação”, que também é utilizada de maneira não uniforme e que somente um estudo etimológico

poderá resolver esse impasse.

Apesar das divergências terminológicas que não têm gerado maiores discussões, observamos que o que denigre e que até mesmo diminui a viabilidade de aplicação da competência em informação é a forma como tem sido construído seu discurso. A ausência de uma fundamentação crítica e reflexiva sobre as reais necessidades de seu desenvolvimento e as consequências sobre o mesmo, já que não se trata somente de formar pessoas habilitadas para lidar com informação, pois essa não é a única possibilidade.

O diferencial da competência em informação em relação às abordagens tradicionais da biblioteconomia, como treinamento e capacitação de usuários é a possibilidade do desenvolvimento de atitudes e valores perante o universo informacional.

Com base em tais aspectos, constatamos a necessidade de buscar um aprofundamento das discussões sobre a construção conceitual para “competência” que envolva tanto o real sentido concernente à mobilização de estruturas cognitivas quanto à compreensão da filosofia implícita no contexto da qual está inserida<sup>4</sup>.

### **3.2 Parâmetros para a prática da competência em informação**

A competência em informação voltada à educação se apoia no processo de ensino para sua aplicação. Como foi dito anteriormente, é desejável que o desenvolvimento da competência em informação se inicie nas séries iniciais da escolarização. A biblioteca escolar deve ser apresentada como espaço adequado a esse desenvolvimento, sendo que nela também se configura a atuação do bibliotecário como participante desse processo, extrapolando suas funções técnicas e assumindo seu papel de educador. Nesse sentido, presume-se que

[...] o bibliotecário escolar preocupa-se com algo que vai além do acesso da informação. É um educador e como tal deve contribuir com o desenvolvimento da capacidade investigativa dos educandos para que estes, como alunos/pesquisadores, possam ampliar seus saberes e se tornarem produtores de novas informações. Para isso esse profissional precisa também conhecer o processo educacional. (BICHERI, 2008, p. 100).

---

<sup>4</sup> Ver Capítulo 6.1 Funções Psíquicas Superiores e a Competência em Informação

O processo educacional a que a autora se refere, processo de ensino-aprendizagem, representa a relação entre educador e educando. Essa relação, ou esse processo é evidentemente complexo, pois é influenciado por diversos fatores, tanto psicológicos como materiais. Portanto, “conhecer basicamente conceitos, teorias e métodos educativos é imprescindível ao bibliotecário para desempenhar melhor suas atividades” (BICHERI, 2008, p. 100), principalmente visando ao desenvolvimento de algo subjetivo como a competência em informação. Esse conhecimento é importante também para colaborar no planejamento pedagógico junto a equipe escolar, composta por professores, coordenadores e direção. Assim,

o bibliotecário escolar deve ser parte integrante dessa equipe pedagógica; profissionais da educação e da informação desenvolvendo projetos em conjunto nas atividades curriculares de todas as áreas do conhecimento, bem como em atividades extracurriculares. (CONEGLIAN, 2012, p. 149).

Vimos que a competência em informação pode ser desenvolvida por meio da realização de programas de atividades ou outras formas de intervenção como *workshops*, cursos e palestras. No contexto escolar, a proposta do desenvolvimento da competência em informação deve estar inserida tanto no currículo escolar como no projeto político pedagógico, que é um documento que define elementos que orientarão as ações da escola. Pode ser definido como:

[...] o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação. (VASCONCELOS, 2004, 145).

As diferentes propostas de intervenção para o ensino da competência em informação são orientadas por padrões ou normas internacionais, que são diretrizes elaboradas por instituições internacionais da área para indicar as habilidades que os indivíduos devem possuir para serem considerados competentes em informação.

Os padrões e normas de competência em informação determinam essas características como habilidades a serem alcançadas e o fazem de forma

detalhada, elencando-as em um conjunto de especificidades.

Importa salientar, nesse momento, que a utilização de padrões e normas não condiz com os fundamentos teóricos propostos da teoria histórico-cultural, ou seja, adverte que premissas estabelecidas convencionalmente por grupos elitizados sejam questionadas e utilizadas com cautela. Portanto, mesmo não sendo aconselhável nos orientarmos exclusivamente por esses elementos, acreditamos ser conveniente apresentá-los, devido a sua grande repercussão na área e também pelo fato de que existem vários trabalhos que se pautam nesses elementos alcançando resultados consideráveis.

Calderón Rehecho (2010), no Informe da APEI (Asociación Profesional de Especialistas en Información - Espanha) elenca os padrões e normas de competência em informação mais utilizados por pesquisadores e profissionais e divide-os em “escolares” e “universitários”. Apresentaremos os padrões escolares.

Os padrões escolares são o “*Information Literacy Standards for Student Learning*” (AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS, 1998) e “*Standards for the 21st – century learner*”, (AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS, 2007), ambos sob responsabilidade da mesma instituição, a *American Association of School Librarians/Association for Educational Communications and Technology* (AASL).

O primeiro documento “*Information Literacy Standards for Student Learning*” é apresentado na obra “*Information power: building partnerships for learning*” (AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS, 1998). São nove padrões, divididos em três categorias (competência em informação, aprendizagem independente e responsabilidade social), e cada padrão contém seus indicadores, como podemos observar no Anexo 1.

O segundo documento: “*Standards for the 21st – century learner*” (Parâmetros para o aprendiz do século 21), de 2007, foi traduzido pelo Conselho Regional de Biblioteconomia (CRB-8) no ano de 2010 por Rosana F. Telles e está disponível na íntegra na rede, tanto em português como em inglês. São quatro categorias sobre como os aprendizes utilizam competências, recursos e ferramentas para:

- 1- Investigar, pensar criticamente e adquirir conhecimento.

- 2- Tirar conclusões, tomar decisões embasadas, aplicar o conhecimento adquirido a novas situações e gerar novos conhecimentos.
- 3- Compartilhar conhecimento e atuar de modo ético e produtivo como membros de uma sociedade democrática.
- 4- Buscar aprimoramento pessoal e estético.

Essas categorias são divididas em quatro itens: Competências; Disposição para agir; Responsabilidades e Estratégias para autoavaliação. Cada item também é dividido em subitens, que especificam o propósito de cada um.

Já os padrões e normas universitários são:

- *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* (Padrões de Competência em Informação para o Ensino Superior), publicada no ano de 2000 pela *Association of College and Research Libraries/American Library Association* (ACRL/ALA) instituição localizada nos Estados Unidos;
- *Information Literacy Standards* (Padrões de Competência em Informação), publicada no ano de 2001 pela *Council of Australian University Librarians* (CAUL), na Austrália e posteriormente a segunda edição foi publicada em colaboração com a Nova Zelândia;
- *Australian and New Zealand Information Literacy Framework*, publicado em 2004 pela *Australian and New Zealand Institute for Information Literacy* (ANZIL).

Como apontamos, a principal finalidade dos padrões e normas tem sido orientar o planejamento de programas de competência em informação, no entanto eles não especificam os conteúdos que devem ser trabalhados para alcançar os propósitos almejados.

Os padrões e normas são comumente utilizados em programas de competência em informação e apesar de sua ampla aceitação na área, a utilização desses itens tem gerado equívocos na interpretação da proposta da competência em informação, já que é considerada por alguns como um fator negativo, justificado por pré-determinar habilidades e atitudes dos indivíduos. Contudo, podemos

interpretar a existência de padrões, normas e indicadores como parâmetros norteadores para uma prática que sustente um objetivo concreto.

Almeida Junior (2010) indica uma possível explicação para o estabelecimento de padrões e normas para a competência em informação, ao tecer uma crítica sobre a busca incessante dos profissionais da área de biblioteconomia por padrões e normas, já que estas juntamente com os guias e os regulamentos são típicos da área e fundamentais para orientar e padronizar o trabalho dos profissionais. Nesse sentido, a adoção de normas e padrões para a competência em informação não causou estranhamento para a classe.

Entretanto, segundo Almeida Junior (2010), por se tratar de um trabalho que intervém diretamente com seres humanos, essa abordagem deve ser cautelosa, pois pode acarretar problemas éticos, como a classificação de pessoas competentes e incompetentes.

Assim, defendemos os padrões e normas exclusivamente como diretrizes ou parâmetros para o planejamento de programas de competência em informação, pois “a competência em informação é mais que um conjunto discreto de habilidades: é um modo de aprendizagem”. (MARTÍ LAHERA, 2007, p. 28).

Do mesmo modo, Pawley aponta que

[...] podemos ver a competência em informação tanto como uma forma dinâmica de ensino com a finalidade de transformar vidas, ou como uma “camisa de força” construída à base de competências e normas geradas pela necessidade da biblioteca manter sua posição. (PAWLEY apud ELBORG, 2008, p. 99, tradução nossa).

James Elborg (2008) ainda acrescenta que há uma grande preocupação por parte das bibliotecas universitárias em comprovar na prática as normas e padrões de competência em informação, mas os pesquisadores da área se mostram cada vez mais críticos perante essa abordagem, justamente por restringi-la.

O referido autor ainda ressalta que as normas e modelos têm sido de grande importância para orientar as práticas educativas na biblioteconomia. Entretanto ele acredita que devem existir perspectivas teóricas que possam complementar tanto as conclusões dessas práticas, como suas premissas e métodos, que abordaremos no próximo subtópico.

Seguindo a mesma linha de pensamento de Elborg, e como afirmamos anteriormente, ressaltamos a possibilidade de utilização dos padrões e das normas

de competência em informação como “diretrizes” ou “parâmetros” que possam orientar as propostas do desenvolvimento de programas e projetos de competência em informação e suas respectivas avaliações e não como um rótulo para discriminar pessoas competentes e incompetentes.

A estruturação das atividades componentes dos programas de competência em informação é uma tarefa desafiadora para os bibliotecários em dois sentidos. O primeiro é que muitos destes profissionais não possuem em sua formação bases didáticas que o auxiliem na execução desse tipo de trabalho, ou seja, estruturar didaticamente programas de competência em informação para diferentes públicos, em diferentes contextos. O segundo é devido à carência de materiais sobre criação de conteúdos práticos para o desenvolvimento da proposta da competência em informação.

Como já havíamos apontado, existem programas de atividades de competência em informação prontos, como a obra de Kuhlthau (2004), por exemplo. Entretanto o conteúdo desses programas exprime uma concepção teórica e metodológica dos criadores da obra, assim como é restrito ao contexto para o qual foi criado, minimizando as possibilidades de aplicação ou adaptação a outros contextos. Ainda assim, há carência de materiais que apontem conteúdos e recursos que possam ser trabalhados para o desenvolvimento da competência em informação<sup>5</sup>.

Nesse sentido, entendemos que diante da diversidade de âmbitos de aplicação dos propósitos da competência em informação e das possibilidades de abordagens didáticas, a viabilidade da disseminação e aceitação pelos profissionais da proposta de fundamentação da teoria histórico-cultural para a competência em informação seria a proposição de parâmetros para orientar o planejamento e a construção de atividades para os programas. Ou seja, parâmetros e normas podem ser um ponto de partida para os profissionais que se propõem a incorporar essa temática às suas práticas.

Importa salientar que tais parâmetros apenas orientariam quanto as possibilidades de atuação, incluindo a apresentação de recursos que poderiam ser utilizados para o desenvolvimento de determinadas habilidades e de que forma articulá-las para o desenvolvimento da competência em informação, evidenciando a

---

<sup>5</sup> No Brasil, podemos apontar iniciativas como de Kelley Gasque, e que mantém um grupo de pesquisa sobre Letramento Informacional, o qual constrói recursos didáticos para o ensino do referido tema.



complexidade do universo informacional e da formação de indivíduos atuantes na mesma.

### **3.3 O bibliotecário e a competência em informação**

A competência em informação é abordada essencialmente pela classe bibliotecária e apesar de ter surgido fora do âmbito das bibliotecas, foi incorporada por estas, que atualmente são as responsáveis, em maior parte, por sua disseminação.

Os bibliotecários se tornaram então promotores da competência em informação ao longo do tempo. Mesmo assim, ainda grande parte da classe desconhece ou a relaciona à atividade de capacitação de usuários, o que nos remete à problemática da falta de clareza deste conceito.

Essa problemática deve ser solucionada por meio de espaços que promovam a discussão e o aprofundamento dos fundamentos da competência em informação que vem ao encontro da mudança de paradigma da prática desse profissional. Como aponta James Elborg:

[...] passar de provedor de serviços a educador ativo representa para os bibliotecários e educadores de bibliotecas o direito de desenvolver novas filosofias orientativas. (ELBORG, 2008, p. 98, tradução nossa).

Uma vez que essa filosofia deve ser incorporada antes mesmo pelos próprios profissionais, de forma que essa seja orientadora principalmente de suas ações. Diante disso, Glória Ponjuan Dante nos adverte que

A maior ameaça que enfrentam os profissionais da informação é a não participação nessas ações e nestes enfoques. Também a nós mesmos nos cabe tornar-nos competentes, nos cabe dominar a fundo nosso trabalho, estudando e acessando a literatura especializada de forma permanente e assumindo posições ativas nos processos e na geração de produtos que possam servir a sociedade. (PONJUÁN DANTE, 2009, p. 30, tradução nossa).

Nesse sentido, Christine Pawley ressalta que a comunidade envolvida com a temática deve oferecer uma atenção mais crítica para a linguagem utilizada em seu discurso (2003, p. 425), já que essa tem se expressado por meio de termos técnico-

administrativos próprios da área, sem a preocupação com o público a que se destina, como professores e administradores educativos, o que pode gerar dificuldades em sua interpretação.

### **3.4 Pensamento crítico como componente da competência em informação**

Neste tópico, analisaremos questões referentes ao pensamento crítico como elemento pertencente à competência em informação, que por sua vez se relaciona diretamente com a educação, área que fornece subsídios para sua aplicação.

A competência em informação entendida como “o processo contínuo de internalização de fundamentos conceituais e atitudinais e de habilidades necessárias à compreensão e interação permanente com o universo informacional e sua dinâmica” (DUDZIAK, 2003, p. 28) engloba uma série de elementos subjetivos que sustentam o caráter ininterrupto e transdisciplinar dessa propriedade na vida dos indivíduos perante o contexto que envolve informação.

Dentre esses elementos, a rubrica pensamento crítico ou pensamento reflexivo está presente constantemente no discurso da competência em informação, entretanto esse elemento, que é utilizado de maneira consensual na literatura como uma valoração positiva, é pouco explorado conceitualmente e conseqüentemente assume-se como uma tendência, contraditoriamente não refletida, já que o discurso que promulga essa ação não assume tal postura.

A existência do elemento pensamento crítico na literatura da área da competência em informação, ocorre em momentos distintos no processo que a caracteriza. Primeiramente é abordado como elemento integrante desse processo, devido à postura crítica assumida pelo indivíduo durante o desenvolvimento de uma atividade de interação com informação, posteriormente é apresentado como finalidade do desenvolvimento da competência em informação em si. Ou seja, o ato crítico está presente como meio e como finalidade da mesma causa.

Esse elemento também pode ser considerado como um dos diferenciais do desenvolvimento da competência em informação em relação a abordagens tradicionais de educação de usuários em bibliotecas e outros centros de informação, qualificados como “capacitação” ou “treinamento” de usuários. Esse

tipo de atividade tem como finalidade a orientação de usuários para a utilização de determinados serviços ou produtos de determinada instituição, com o objetivo de promover:

- o reconhecimento de suas próprias necessidades de informação;
- a formulação dessas necessidades;
- a utilização efetiva e eficaz dos serviços de informação;
- a avaliação desses serviços. (MARTÍ LAHERA, 2007, p. 37, tradução nossa).

Com caráter estritamente técnico, o intuito dessas atividades é preparar os usuários para atuar em determinado contexto, em que relações intrínsecas e posteriores a esse processo não eram contempladas. Nesse sentido, Martí Lahera (2007, p. 38, tradução nossa) ressalta que é necessário “superar a barreira que implica a educação de usuários ao entender de forma unilateral o lugar do indivíduo no processo de informação”.

É nesse âmbito que transcorre a competência em informação, que surge em contrapartida a esse cenário, com o desígnio de propiciar aos indivíduos autonomia diante do caótico universo informacional no qual estamos imersos, tendo em vista que as bibliotecas são apenas uma das possibilidades em que o indivíduo recorrerá para ter acesso à informação.

Outro aspecto referente à competência em informação que pode contribuir para a superficialidade da abordagem do pensamento crítico é com relação à concepção, algumas vezes, restrita que ainda perpassa a área e que deve ser superada. Essa constatação é destacada por Glória Ponjuán Dante, ao afirmar que

Não podemos restringir a competência em informação ao mero aprender a encontrar e utilizar informação sob qualquer forma e possivelmente a produzir informação básica como objeto. Temos que tratar o próprio conceito de informação e sua utilização nas sociedades humanas. (PONJUÁN DANTE, 2009, p. 23, tradução nossa).

Se o contexto que a competência em informação está inserida é o contexto informacional com sua complexidade, para propormos seu desenvolvimento é necessário considerar a forma com que os indivíduos atuam nesse contexto. Daí a necessidade concreta da abordagem do pensamento crítico, pois, atuar efetivamente nesse contexto pressupõe uma postura crítica.

No entanto, é necessário refletir sobre o real intuito da proposta do seu

desenvolvimento, questionar-nos: quando nos propomos a contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico, buscamos contribuir para quê? Para que o indivíduo se torne crítico em relação às informações encontradas no momento da busca que realiza? Às informações que auxiliarão na tomada de decisões? Ser crítico perante o universo informacional significa somente poder decidir entre milhares de informações?

Partimos do pressuposto de que a problemática desse universo informacional não está relacionada somente à quantidade e desordem de informação. Trata-se de um ambiente incerto, passível de manipulação, com forte influência mercadológica e com grande quantidade de informações repetidas.

Nesse sentido, buscamos refletir sobre o que significa pensar criticamente ou ter um posicionamento crítico diante desse contexto, de forma que nos atentamos para as necessidades do indivíduo enquanto cidadão, com autonomia para fazer suas próprias escolhas.

No contexto em que surge e se desenvolve o conceito de competência em informação, é comum nos depararmos com a expressão sociedade da informação e outras expressões derivadas dessa, como sociedade do conhecimento, da aprendizagem etc. Não entrando, nesse momento, no mérito de discutir as propriedades ideológicas e significantes dessa expressão, a ideia que fica embutida quando nos referimos à sociedade da informação está relacionada com a grande e crescente quantidade de informações, maximizada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Sobre esse contexto, José Antonio Millán questiona se estamos em momento de felicidade ou vertigem:

É difícil não sentir vertigem: uma sociedade em constante crescimento e que gera enormes quantidades de documentos, se junta à recuperação de grande parte do acervo produzido no passado [...]. Tudo se torna digital, tudo se torna parte da Web: tudo está à mão. Algumas como informações abertas, acessível a qualquer pessoa, outras de acesso restrito. Mas a massa total é enorme: meio bilhão de páginas web, de acordo com dados recentes, ou seja: meio bilhão de páginas de informação<sup>6</sup> ... do outro lado da tela. (MILLÁN, 2000, tradução nossa).

---

<sup>6</sup> Na página em que o texto está disponível, as informações foram atualizadas em abril de 2004, sendo que os números apresentados são de fevereiro de 2004 Cf: BAEZA-YATES, Ricardo. Excavando la Web. El profesional de la información, v. 13, n. 1, enero-febrero del 2004 *apud* Millán, 2000.

Sabendo-se que esse número aumenta a cada dia, a tendência é de que a problemática se amplie paralelamente a esse cenário. Sobre esse contexto, Manuel Area Moreira realça que

Aqui reside um dos paradoxos culturais mais representativos de nossa época: temos os recursos e meios de acesso à informação, mas a capacidade de processamento limitada da mente humana faz com que o limiar da compreensão dos eventos seja sobrecarregado pela quantidade excessiva de informações que recebemos. (AREA MOREIRA, 2005, p. 5, tradução nossa).

Por outro lado observa-se que “diversos autores afirmam que a sociedade da informação não significa necessariamente uma sociedade de maior conhecimento. Uma coisa são os dados e outra bem diferente é a capacidade de interpretar, dar sentido e significado útil para determinados fins”. (PÉREZ GÓMEZ, 1998 apud AREA MOREIRA, 2005, p. 5, tradução nossa). À vista disso deve-se refletir sobre esses aspectos que se contrapõem na atualidade: como poderemos interpretar ou dar sentido e significado para esse universo que ao mesmo tempo em que está em nossas mãos, escapam por nossos dedos?

Retomando a problemática do excesso de informação, ressaltamos também a necessidade de extrapolarmos a ideia de informação como algo tangível, tendo em vista que

A informação não é apenas um conjunto de dados neutros, mas a sua presença ou ausência, o modo como nos comunicamos, e a manipulação da mesma afeta significativamente a percepção, o conhecimento e a compreensão que fazemos da realidade que nos rodeia. (AREA MOREIRA, 2005, p. 4, tradução nossa).

A atribuição de significado a partir da informação implica os valores sociais que construímos de forma contínua em nossas vidas por meio da realidade que nos cerca, na qual a informação está presente a todo o momento, já que

[...] nós seres humanos vemos e pensamos o mundo de acordo com as informações que temos e recebemos dos chamados meios de comunicação (imprensa, rádio, publicidade, televisão) que exercem um papel fundamental na formação dos valores, atitudes e opiniões dos cidadãos. (McQUAIL, 1991 apud AREA MOREIRA, 2005, p. 4, tradução nossa).

A subjetividade da informação influencia-nos sobremaneira como indivíduos sociais, dentro e fora de nossa cultura e conseqüentemente em nossa constituição histórica.

Análogo a esses aspectos, reportamos ao conceito de Paulo Freire sobre invasão cultural, que em breves palavras representa a imposição de uma visão de mundo por determinados agentes sociais, os quais o autor denomina 'invasores', que atuam de forma a modelar a consciência dos 'invadidos', que constituiriam a grande massa da população reprimida e que por sua vez "têm a ilusão de que atuam na atuação dos invasores". (FREIRE, 2005, p. 173). Esse conceito culmina na ideia de que como os fatores de decisão da ação dos sujeitos na sociedade estão fora deles, estes "apenas tem a ilusão de que decide". (FREIRE, 2005, p. 183).

Em outras palavras, considerando o contexto informacional apresentado, a ideia duvidosa sobre a facilidade de acesso à informação devido a sua disponibilização na web, por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação, transmite a sensação de participação ativa nesse contexto, principalmente por meio das redes sociais, redes de construção coletiva e afins, que na realidade representam apenas uma parcela informacional desse universo. O que demonstra a aplicabilidade da essência do pensamento de Paulo Freire frente aos nossos questionamentos.

Em decorrência desses aspectos, Paulo Freire (2005) afirma que não pode haver desenvolvimento socioeconômico numa sociedade que está submetida à invasão cultural. Dessa forma, o autor apresenta dois pontos que seriam fundamentais para o desenvolvimento socioeconômico, para o qual é necessário:

1) que haja um movimento de busca, de criatividade, que tenha, no ser mesmo que o faz, o seu ponto de decisão; 2) que esse movimento se dê não só no espaço, mas no tempo próprio do ser, do qual tenha consciência. (FREIRE, 2005, p. 183).

Ou seja, o cerne da questão está na formação do sujeito para fazer suas próprias escolhas, a partir da consciência sobre a verdadeira realidade que o cerca.

A formação do indivíduo para atuar como cidadão é, em grande parte, atribuída às instituições de ensino, contudo conhecemos a lamentável realidade destas no que se refere à infraestrutura e a escassez de recursos humanos

especialmente nas escolas públicas de ensino básico. Essas condições dificultam o trabalho e contribuem para o entrave da educação no setor público.

No entanto, a complexidade da questão vai além de sua estrutura institucional. A educação, em todos os níveis, está submetida a um sistema político que não oferece condições para a mudança desse paradigma. Mas apesar da influência política no agravamento dessa situação, acreditamos que outro fator presente nesse cenário é a visão que a sociedade tem sobre a educação em si, que ressalta a formação do indivíduo para sua atuação profissional. Certamente esse papel é relevante, mas mantê-lo como objetivo último das escolas significa restringir as possibilidades que podem oferecer a esses indivíduos.

Sob essa visão que está enraizada nas instituições de ensino, que sua contribuição para formação dos indivíduos é demonstrada por meio das avaliações institucionais, que nesse cenário é a forma mais eficiente para responder às expectativas da sociedade.

Dessa forma, compreendemos um dos motivos pelos quais o conteúdo curricular e a transmissão de conhecimentos como valor em si mesmo são intensamente destacados pelas instituições de ensino e pela sociedade como um todo. A busca pela formação do indivíduo como cidadão, ser social, a humanização do indivíduo como um todo fica à margem do sistema de ensino formal, que se mantém e se justifica por meio de números e estatísticas.

A concepção de Ceretta Soria e Picco Gómez confirmam nosso posicionamento, já que entendem

[...] o processo educativo como algo mais complexo que a aprendizagem de conteúdos ou o desenvolvimento de determinadas competências, mas como um processo flexível que busca formar indivíduos críticos com capacidade de aprender ao longo da vida, em que será requerida a aprendizagem de alguns conteúdos relacionados ao desenvolvimento de competências determinadas por distintos contextos sociais e políticos. (CERETTA SORIA; PICCO GÓMEZ, 2011, p. 5, tradução nossa).

À vista disso, considera-se que inserção da competência em informação nos sistemas educacionais pode contribuir para a formação do indivíduo em várias esferas de sua vida, principalmente no que se refere a sua autonomia para lidar com informação, podendo torná-lo cidadão mais ativo, sendo, dessa forma, aplicável a qualquer contexto. Esse viés dá-se pelo fato de que a competência em

informação possui caráter transdisciplinar, que perpassa conteúdos formais, mas que busca a interação do indivíduo na sociedade por meio de conhecimento de mundo que lhe permite situar-se em seu contexto.

Assim, refletindo sobre a essência do pensamento crítico no discurso da competência em informação e analisando esse conceito diante da complexidade do contexto informacional no qual estamos inseridos, observamos que as questões a serem consideradas para essa análise são muitas e nossa pretensão foi dar início a uma reflexão sobre a mesma que auxilie na compreensão de que lidamos com dois elementos subjetivos, presentes em planos diferentes que se complementam, a competência em informação e o pensamento crítico.

É contraditório o fato de a área conclamar um conceito sobre pensamento crítico que pressupõe a reflexão e ela mesma não refletir sobre seus próprios conceitos, elementos e fundamentos. É necessário problematizar os elementos que compõem o discurso da competência em informação, não somente para nos aprofundarmos ao cerne desse conceito, mas também, e principalmente, termos subsídios consistentes para construir práticas que a promovam.

Dessa forma, Martí Lahera (2007, p. 31) defende que o pensamento crítico seja considerado como estratégia de aprendizagem e a competência em informação como modalidade do processo formativo voltada para o desenvolvimento de uma cultura informacional. O que significa, conforme Ponjuán Dante (2009, p. 23), criar e provocar relações sociais, promovendo condições para que determinados atores possam desempenhar o papel de agentes de mudança, em uma sociedade em constante mudança.



## 4 REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

A competência em informação é uma temática emergente no âmbito da Ciência da Informação e que atua diretamente no cenário informacional, caracterizado pela vastidão de recursos informacionais existentes em diferentes suportes. Entretanto esse contexto tem sido admitido tal como está posto, ressaltando-se o imperativo da competitividade, sobrevivência e progresso. Dentro dessas circunstâncias, a competência em informação é vista como instrumento promotor de tais preceitos. Sob essa ótica, o tema competência em informação vem sendo construído e consolidado, o que abre espaço para uma série de críticas e dúvidas sobre seu futuro.

O que se observa é que a crítica não se fundamenta necessariamente pela temática em si, mas pela forma como é abordada ou pela finalidade a qual, ao menos no discurso, se desenvolve. Ou seja, a crítica não desconstrói sua importância, mas questiona sua orientação discursiva e até mesmo a ausência desta.

Nesse sentido, James Elborg acrescenta que a falta de clareza acerca da competência em informação, “tem gerado confusão no desenvolvimento de uma prática que deve interferir na biblioteconomia na universidade” (ELBORG, 2008, p. 103, tradução nossa), no que concerne à formação do bibliotecário como agente educador.

Assim, propomos nesse capítulo analisar os elementos acerca da competência em informação que recebem constantes críticas, com o objetivo de refletir sobre suas origens e apontar caminhos para um debate que contribua para as reflexões em torno desta.

### 4.1 Principais críticas à competência em informação

Iniciamos apresentando expressões utilizadas de maneira recorrente e que têm gerado críticas à competência em informação que é a utilização das expressões “aprender a aprender” (*learning to learning*) e “aprendizado ao longo da vida” (*lifelong learning*) nos documentos oficiais sobre a temática e na literatura de

forma geral, independente do âmbito – educacional, profissional – que está inserida.

Especialmente em relação ao aprender a aprender, Newton Duarte (2008, p. 7-10) **critica** o que denomina “pedagogias do aprender a aprender” por meio de posicionamentos valorativos presentes nesse lema que enfatizam o “aprender fazendo” e preconiza o aprendizado individual para alcançar a autonomia tendo em vista a formação dos indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança. Assim, as pedagogias do aprender a aprender “estabelecem uma hierarquia valorativa, na qual aprender sozinho situa-se em um nível mais elevado que o da aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém”. (DUARTE, 2008, p. 8).

O uso sem aprofundamento desse conceito na competência em informação juntamente como a forma em que é abordada, possibilita esse tipo de interpretação.

Uma alternativa para o conceito do “aprender a aprender” é apresentada por José Carlos Libâneo, seguidor da teoria histórico-cultural assim como Newton Duarte. Ele propõe o “aprender a aprender” voltado para autonomia do indivíduo capaz de superar a ideologia dominante, pois criou para si uma metodologia própria de aprendizagem e critica Newton Duarte por considerar que seu posicionamento “está demasiadamente colado a uma conotação política e ideológica”. (LIBÂNEO, 2004).

Diante dessas contradições, devemos nos debruçar para o entendimento de tais conceitos e verificar sua interferência nos nossos discursos para propormos a conceituação adequada sobre o que o “aprender a aprender” representa em nossas práticas.

Seguidamente, verificamos outro aspecto crítico à competência em informação em Almeida Junior (2010) que considera a temática como modismo:

Hoje, juntando os padrões com o modismo, alardeia-se a exagerada importância da competência informacional. Como os outros modismos, este também deve ser incorporado, aceito e empregado dentro do espaço que lhe compete e apoiando determinadas concepções presentes no seio da Ciência da Informação, em especial da Biblioteconomia. (ALMEIDA JUNIOR, p. 76, 2010).

Adiante, Almeida Junior dá continuidade a sua argumentação afirmando que “As competências existem e devem ser consideradas, mas não quando entendidas

como condição necessária para o uso da informação”. (ALMEIDA JUNIOR, p. 76, 2010).

Primeiramente, discordamos do autor quando este aponta a competência em informação como um modismo, pois apesar de ser recente no Brasil, com aproximadamente 12 anos de existência, é considerada como uma área em construção. Contudo, em outros países está consolidada há anos, como nos Estados Unidos em que o tema existe desde a década de 1970. Além do território norte-americano, a temática da competência em informação existe em vários países da América Latina e Caribe, Europa e Ásia. Muitos contam com o apoio de políticas nacionais de educação e outras ações, como eventos, disciplinas em cursos de graduação e de pós-graduação e programas em bibliotecas e empresas.

Posteriormente, concordamos que a competência em informação não é condição necessária para o uso da informação, já que não é isso que a temática preconiza, ao contrário, entendemos a competência em informação como elemento fundamental para a independência do indivíduo no âmbito informacional.

Além desses aspectos que estão registrados na literatura, referentes à evolução da temática da competência em informação e de como esta tem sido abordada no contexto brasileiro, observamos, por meio da revisão de literatura que foi realizada, que a produção científica da área tem apresentado de maneira superficial seus conteúdos e de maneira repetitiva e redundante.

Podemos destacar algumas exceções, como Vitorino e Piantola (2009; 2011), que sugerem o aprofundamento da competência em informação sob as dimensões técnica, estética, ética e política em uma perspectiva educacional e filosófica para a temática, e o trabalho de Varela e Barbosa (2009), que utiliza o aporte das ciências cognitivas para o entendimento da complexidade dos fenômenos relacionados à informação e ao conhecimento e sua implicação para o contexto das bibliotecas. Ambos os trabalhos, buscam outras teorias de maneira consistente para suas reflexões, o que poderia impulsionar outros pesquisadores.

Outra característica é a passividade na aceitação de fundamentos provindos de realidades discrepantes da nossa, como a norte-americana, em que não há discordâncias ou questionamentos somente ressaltos, o que sugere um discurso positivista, que fomenta a noção de competitividade (BELLUZZO, 2005; MEDEIROS et. al., 2008; PERES, 2011; MIRANDA, 2004) e apresenta a temática

como uma solução para tanto, dentro do contexto de sociedade capitalista e ainda ingênua sobre sua inserção no discurso ideológico dominante<sup>7</sup>.

Elizabeth Dudziak elenca alguns elementos, que segundo ela, são barreiras que impedem a ampla disseminação da competência em informação, mas que estão presentes nessa abordagem e vem ao encontro de nosso debate, são eles:

- falta de compreensão do conceito;
- fragmentação de iniciativas e interesses;
- terminologia e abrangência não uniformes;
- institucionalização do tema ainda é precária;
- carência de estudos teóricos, metodológicos e práticos mais aprofundados e abrangentes;
- sub-utilização do conceito;
- subestimação de sua importância por parte dos bibliotecários, profissionais da informação, educadores e administradores, e
- carência de ações sistêmicas. (DUDZIAK, 2008, p. 43).

Podemos inferir que, o que a autora chama de barreiras, pode ser fruto de uma cultura científica ingênua dessa temática, que não assume uma postura crítica perante teorias oriundas de outras realidades, o que tem como consequência a superficialidade que caracteriza seus fundamentos teóricos.

Para aprofundar nossas reflexões, elencamos os principais pontos que permeiam os debates sobre a temática na Ciência da Informação e serão expostos a seguir.

## **4.2 Fundamentos teóricos da competência em informação**

Neste tópico apresentaremos as teorias que subsidiam a competência em informação na literatura.

Na literatura internacional sobre a competência em informação existem trabalhos que descrevem teorias de aprendizagem que fundamentam a proposta da competência em informação, tais como Behaviorismo (WEBB; POWIS, 2004, HERRING, 2004 e LAU, 2006); Teorias Cognitivas, representadas por Piaget e Vigotski<sup>8</sup> (WEBB; POWIS 2004); Taxonomia de BLOOM (HERRING, 2004);

---

<sup>7</sup> “O discurso ideológico é aquele que pretende coincidir com as coisas, anular a diferença entre o pensar, o dizer e o ser e, destarte, engendrar uma lógica da identificação que unifique pensamento, linguagem e realidade para, através dessa lógica, obter a identificação de todos os sujeitos sociais com uma imagem particular universalizada, isto é, a imagem da classe dominante”. (CHAUÍ, 2006, p. 15).

<sup>8</sup> É importante destacar que a classificação de Vigotski como cognitivista como é errada.

Aprendizagem Social (WEBB; POWIS, 2004); Aprendizagem baseada em experiências - *experiential learning* (WEBB; POWIS, 2004); Construtivismo (WEBB; POWIS, 2004, HERRING, 2004 e LAU, 2006) e Aprendizagem Efetiva (HERRING, 2004).

Contudo, esses trabalhos não fundamentam a competência em informação com essas teorias, apenas apresentam alguns conceitos sobre aprendizagem para que o bibliotecário, enquanto participante do processo de ensino-aprendizagem possa entender como este ocorre ou até mesmo “escolher uma teoria – com suas variações – que seja compatível com seu próprio estilo de aprendizagem assim como com o tema a ser ensinado” como sugere Jesús Lau (2006, p. 33).

Em seu texto intitulado “Diretrizes sobre desenvolvimento de habilidades em informação para a aprendizagem permanente” Jesús Lau (2006) dedica um capítulo para abordar as teorias de aprendizagem. Nele, Jesús Lau apresenta um **resumo** das principais teorias de aprendizagem, de modelos de aprendizagem e de formas de pensar, ressaltando que são algumas das muitas que existem.

A título de exemplificação, apresentamos a seguir a forma como as teorias foram apresentadas por Lau (2006), lembrando que em seu texto o referido autor as descreve resumidamente:

### ***Teorias de aprendizagem***

Teoria do Comportamento: Condicionamento; Reforço; Aprendizagem por observação.

Teoria Construtivista: Atividades práticas de resolução de problemas; Etapas do desenvolvimento cognitivo; Construção com base no conhecimento prévio.

### ***Modelos de aprendizagem***

Aprendizagem fundamentada em pesquisa;

Aprendizagem centrada no aluno;

Aprendizagem cooperativa;

Aprendizagem baseada no cérebro;

Aprendizagem significativa;

Fatores do processo de aprendizagem;

Inteligências múltiplas;

Estilos de aprendizagem;

Motivação.

***Pensamento e aprendizagem***

A taxonomia de Bloom;

Pensamento crítico;

Pensamento criativo;

Metacognição;

Modelos mentais.

***Instrumentos para promover a aprendizagem***

Coaching;

Questionamento.

De forma semelhante a Jesús Lau (2006) fazem Webb e Powis (2004) e Herring (2004). Nesses casos, a descontextualização dos conceitos é a principal característica, além da superficialidade com que as teorias de aprendizagem são apresentadas, ou seja, esses trabalhos não fundamentam essas teorias com a competência em informação, apenas apresentam alguns conceitos isolados sobre aprendizagem para que o bibliotecário como participante do processo de ensino entenda como este ocorre. Além do que transmitem a ideia de que a escolha de determinada teoria depende de condições objetivas, como “os conteúdos que serão ensinados”.

A escolha da teoria que fundamentará uma proposta de trabalho ou de pesquisa está ligada diretamente com uma concepção ideológica.

Sobre esse aspecto, Regina Marteleto adverte que

[...] é preciso lembrar que quando um conceito é retirado do seu discurso original e caminha por outros campos de conhecimento, ele perde os elos fundamentais e a precisão contextual e epistemológica que o definiam. (MARTELETO, 2007, p. 13-14).

A visão reducionista sobre o significado da escolha da teoria que fundamenta as propostas de aplicação da competência em informação, implica a superficialidade com que essas são apresentadas, inclusive no Brasil, em que os trabalhos sobre competência em informação também apresentam apenas conceitos básicos da educação, em sua maioria estão fundamentados na teoria construtivista.

O construtivismo abordado nos trabalhos sobre competência em informação

segue as teorias de Jean Piaget (KUHALTHAU, 2004), John Dewey (GASQUE, 2012; CAMPELLO, 2009) e Jerome Bruner (CAMPELLO, 2009). Recentemente Regina Belluzzo tem abordado os princípios da aprendizagem significativa de Ausubel e o uso de mapas conceituais (BELLUZZO, 2007).

Ainda que o construtivismo seja criticado por alguns autores devido ao fato de considerar o indivíduo como ser biológico e não como ser social, já que considera que o indivíduo desenvolve seus conhecimentos de maneira individual a partir de seu estágio de desenvolvimento (DUARTE, 2006; DUARTE, 2008; SILVA, 1993), não entraremos no mérito de avaliar as referidas teorias em si ou suas ideologias. O que gostaríamos de enfatizar aqui é a forma frágil como essas vêm sendo abordadas.

Para elucidarmos essa questão, temos os trabalhos de Kuhlthau (2004) e Belluzzo (2007) que abordam o construtivismo e a aprendizagem significativa, respectivamente, e utilizaram essas teorias para construir métodos de aplicação da competência em informação.

Kuhlthau (2004) apresenta um programa de atividades sequenciais, dividido por etapas relacionadas ao uso da biblioteca escolar e de seus recursos informacionais, que fornece instruções de quais habilidades necessitam ser desenvolvidas em cada etapa, quais recursos informacionais devem ser trabalhados e algumas sugestões de atividades, que para serem desenvolvidas necessitam de uma infraestrutura que não condiz com a realidade da maioria das escolas brasileiras, dentre as quais muitas não possuem biblioteca (INSTITUTO..., 2011). A distribuição das atividades em etapas é outro aspecto frágil desse programa, pois ao estabelecer o grau de complexidade das atividades já estará delimitando o nível de aprendizado que a criança terá.

Já Belluzzo (2007) propõe o desenvolvimento da competência em informação por meio da elaboração de mapas conceituais, os quais são construídos com auxílio de um diagrama, desenvolvido por Belluzzo (2007). Estes diagramas permitem a elaboração de esquemas que organizam os conhecimentos sobre determinado tema para o planejamento de trabalhos e para a resolução de problemas, entretanto se restringe a aspectos práticos da teoria, como o planejamento de pesquisas, não abordando diretamente o desenvolvimento de aspectos éticos e valorativos acerca da informação, como é destacado nos padrões

e normas de competência em informação.

Nesses casos, observamos que os conceitos das teorias utilizadas não dão suporte a uma compreensão total do processo de desenvolvimento da competência em informação, pois apenas se referem a questões pontuais da proposta, ou a habilidades específicas. Além disso, não sabemos os motivos pelos quais as pesquisadoras, Kuhlthau (2004) e Belluzzo (2007), optam por estas teorias, já que estes não são evidenciados.

Existem trabalhos que fornecem orientações sobre critérios de escolha a serem seguidos para eleger a teoria de aprendizagem que fundamentará um programa de competência em informação (LAU, 2006). Entretanto essas orientações não esclarecem de que modo isso pode ocorrer na prática, como podemos verificar pelos itens relacionados no trabalho de Jesús Lau:

- A aprendizagem envolve mudança.
- Esta mudança tende a ser permanente.
- A aprendizagem pode envolver uma mudança nas formas de pensar e agir, ou em ambas.
- A aprendizagem ocorre mediante a interação entre os elementos do meio ambiente com a informação, os eventos e as experiências (incluindo o ensino e a capacitação, entre várias outras). (SQUIRES, 1994 apud LAU, 2006, p. 35).

A maneira dissociada com que esses itens são apresentados confirma nosso julgamento sobre a superficialidade como esse tema é abordado. Portanto, é indispensável buscar fundamentos teóricos, independente da área de pesquisa, que validem os trabalhos cientificamente e não ficando subordinado às exigências de produtividade acadêmica.

É importante evidenciar os motivos pelos quais uma determinada teoria foi escolhida, não apenas para justificar esta escolha diante das exigências metodológicas das pesquisas, torna-se relevante traçar os caminhos pelos quais se chegaram até ela, quais foram as necessidades que indagaram a busca por respostas em outros contextos, quais foram as influências em sua formação, tais como interpessoais ou em sua atuação profissional, enfim, aspectos que apontem a preocupação e o cuidado para fundamentar uma proposta.



## 5 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Nesse capítulo, abordaremos a teoria histórico-cultural, seu surgimento no Brasil e alguns de seus principais conceitos que consideramos serem mais relevantes para este trabalho.

### 5.1 Breve histórico

A teoria histórico-cultural foi iniciada por Lev Semienovich Vigotski, na década de 1920 na antiga URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas). Vigotski viveu entre os anos de 1896 e 1934 e dedicou seus estudos ao desenvolvimento psicológico e a aprendizagem dos indivíduos. Seus estudos se popularizaram no Brasil na década de 1980 a partir de traduções de obras do idioma inglês, porém não há uma data precisa, pois

[...] ao tentarmos fazer um levantamento das primeiras obras de Vigotski no Brasil, deparamo-nos com a dificuldade de observar com clareza a trajetória das publicações e dizer com precisão qual foi o primeiro texto desse pensador a romper as fronteiras brasileiras. (PRESTES, 2010, p. 65).

Ainda segundo a autora, é provável que pesquisadores pudessem ter acesso à obra de Vigotski ainda na década de 1970. No entanto, comprovadamente a primeira menção à obra de Vigotski data da década de 1980, conforme informa Prestes (2010):

A edição norte-americana [Thought and language], de 1962 [...] anuncia a chegada de Vigotski ao Brasil e é a primeira obra a ser relacionada numa bibliografia de artigo acadêmico brasileiro [...] publicado na revista Ciência e cultura nº38, de 10 de outubro de 1986, que apresenta, pela primeira vez, numa publicação científica, referências aos estudos de Vigotski sobre conceitos científicos. (PRESTES, 2010, p. 66).

Posteriormente, foi publicada no Brasil a referida edição norte-americana *Thought and language* em 1987, em que Prestes (2010) faz crítica a esse respeito, já que isso causou equívocos nas interpretações sobre essa teoria:

A primeira edição brasileira de *Michlenie e retch* (traduzido como *Pensamento e Linguagem*) foi uma tradução da versão norte-americana

sob o título *Thought and Language*, editada por E.Hanfmann e G.Vakar e traduzida para o português por Jefferson Luiz Camargo. Essa edição data de 1987 e é uma demonstração da ação de violência contra a produção científica de um pensador e, sem exageros, deve ser vista como uma das maiores agressões às obras de Vigotski que não foram cometidas nem mesmo em seu país, onde ficou proibido durante muito tempo. (PRESTES, 2010, p. 66).

Isso se deve ao fato de que, assim como assumem os organizadores dessas obras, foram feitas supressões significativas de conteúdos dos textos originais de Vigotski, com a justificativa de facilitar a leitura e não torná-la redundante e densa.

Newton Duarte acrescenta argumentos a essa crítica ao se referir às duas obras mais difundidas no país:

Realmente, assim como no caso da versão resumida do livro *Pensamento e Linguagem*, também no caso de *A formação social da mente*, não estamos perante um texto de autoria do próprio Vigotski, mas sim de um texto que reflete muito mais o pensamento de alguns intérpretes. (DUARTE, 2006, p. 172).

Sobre esses aspectos Newton Duarte afirma que na verdade se trata de um processo de adequação da teoria vigotskiana à ideologia do capitalismo dominante (DUARTE, 2006, p. 173). Nessa mesma obra, o referido autor constrói uma séria crítica sobre esses fatos e ainda sobre a forma como as ideias de Vigotski têm sido trabalhadas no Brasil.

Apesar dos embates das traduções e das interpretações equivocadas, vários pesquisadores tiveram a preocupação de buscar traduções mais fiéis, principalmente na língua espanhola por meio das *Obras Escogidas*.

Atualmente, cinco volumes das *Sobranie sotchineni* (Obras reunidas) traduzidas diretamente do russo foram editados em espanhol, na Espanha, e em inglês nos EUA. (PRESTES, 2010, p. 69).

Mesmo existindo essas edições em espanhol, que são de difícil acesso, já que não há muitos exemplares à venda, somente em algumas bibliotecas e coleções particulares, ainda hoje é difícil identificar obras e estudos que trazem a verdadeira essência da mesma, pois vários trabalhos se baseiam apenas nas versões resumidas.

## 5.2 Apresentação da teoria histórico-cultural

A teoria histórico-cultural compreende o desenvolvimento humano como resultado da apropriação da cultura humana historicamente elaborada, por outras palavras considera que o homem é um ser histórico, resultante de suas relações sociais e culturais, que se desenvolve a partir das interações que faz com o meio a que pertence.

Conforme Neves e Damiani (2006, p. 7), Vigotski

rejeita os modelos baseados em pressupostos inatistas que determinam características comportamentais universais do ser humano, como, por exemplo, expressar as definições de comportamento por faixa etária, por entender que o homem é um sujeito datado, atrelado às determinações de sua estrutura biológica e de sua conjuntura histórica.

Isso significa que o ser humano depende tanto de sua estrutura biológica, determinada pela evolução da espécie, quanto do contexto social no qual está inserido. Apesar de que “não nega que exista diferença entre os indivíduos, [...] em razão do fator físico ou genético. Contudo, não entende que essa diferença seja determinante para a aprendizagem”. (NEVES; DAMIANI, 2006, p. 7).

A concepção de homem, na perspectiva dessa teoria, considera sua base natural, biológica, mas foca o seu desenvolvimento como uma marca histórico-cultural. Ou seja, o que os homens são quando adultos não é resultado de sua hereditariedade, mas sim o resultado de sua experiência acumulada, a partir de suas relações sociais. Essa concepção é uma das principais premissas da teoria histórico-cultural, como evidencia Vigotski:

[...] o homem é um ser social, que fora da interação com a sociedade ele nunca desenvolverá em si aquelas qualidades, aquelas propriedades que desenvolveria como resultado do desenvolvimento sistemático de toda a humanidade. (VIGOTSKI, 2010, p. 697).

Tendo isso em vista, a teoria histórico-cultural defende que devemos proporcionar aos indivíduos a apropriação da cultura em suas máximas potencialidades, já que considera a aprendizagem como promotor do desenvolvimento.

Alexis Leontiev (1978), um dos fundadores da teoria histórico-cultural, afirma que a apropriação da cultura promove o desenvolvimento humano ao demonstrar

que os instrumentos são criados pelo homem a partir de necessidades específicas, por esse motivo são considerados objetos sociais “no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas” (LEONTIEV, 1978, p. 265, grifo do autor), e que são responsáveis pela formação de novas funções psíquicas superiores. Nesse sentido, os instrumentos são considerados parte da cultura produzida pelos seres humanos.

Por outro lado, o que diferencia o ser humano dos demais animais é justamente o caráter social intrínseco ao instrumento e à capacidade de transmitir suas funções às gerações posteriores, já que diferentemente dos animais, os homens criam instrumentos para uso específico e podem transmitir sua função para gerações posteriores, preservando-a como função social.

Todavia, a apropriação dos instrumentos pelo ser humano não se dá de forma natural. Para se apropriar das funções intrínsecas nos instrumentos é necessário um processo de reprodução de suas propriedades, que só é possível por meio de um processo de comunicação entre os seres humanos, visto que o homem só se apropria da cultura por meio das relações sociais. Ou seja, o ser humano precisa dos outros seres humanos para conhecer os instrumentos e se apropriar da cultura historicamente acumulada. É um processo complexo capaz de “criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas”. (LEONTIEV, 1978, p. 270).

O processo de apropriação feito pelo ser humano dos bens materiais e imateriais não é natural, não é transmitido hereditariamente, “é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto” (LEONTIEV, 1978, p. 268), tanto material como imaterial.

Ao criarem os objetos que satisfazem às necessidades humanas, eles criam também o conhecimento sobre essa criação, assim, ao mesmo tempo em que produzem bens materiais, desenvolvem os saberes sobre o mundo circundante, ou seja, desenvolvem ciência, tecnologia e arte. (SFORNI, 2008 , p. 2).

Isso significa que, ao mesmo tempo em que o homem se apropria da função social dos objetos, também se apropria das objetivações de outros seres humanos encarnadas no objeto, como demonstra Marilda G. D. Facci:

[...] o homem apropria-se do mundo dos objetos por meio das relações reais que estabelece com o mundo. Essas relações são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais o homem se desenvolve, e também pela maneira como sua vida se forma nessas condições e como ele se apropria das objetivações já produzidas e transmitidas por meio da educação. (FACCI, 2006, p. 23).

Esse processo influencia o desenvolvimento individual dos seres humanos por meio das neoformações, que são as novas formações cerebrais, que diferentemente dos outros órgãos do corpo humano, aparecem no decorrer do seu desenvolvimento e que corresponde à hominização do cérebro (LEONTIEV, 1978), o que também nos diferencia dos demais animais.

À primeira vista pode parecer um processo simples, mas ao pensarmos brevemente na riqueza produzida pela humanidade ao longo da sua existência, os sentidos que temos sobre a realidade que nos cerca, as diferentes culturas, enfim, o conhecimento de mundo e sobre nós mesmos são construídos pelos seres humano em contextos e situações diferentes. Essa simples análise nos coloca diante da complexidade em que se dá o desenvolvimento de cada ser humano e conseqüentemente da humanidade.

Considerando também que esse desenvolvimento só é possível na relação com os outros, por meio da comunicação, Leontiev (1978) aponta que pela função que adquire, trata-se de um processo de educação, que tem formas diversas nas várias etapas da vida do ser humano, destacando “a essencialidade do papel da aprendizagem e da educação enquanto forças motoras do desenvolvimento da consciência”. (MELLO, 1999, p. 17).

Entretanto esse complexo processo, que abrange outros conceitos, é o início da discussão sobre como ocorre o desenvolvimento, ressaltando que esse é diferente de aprendizagem.

[...] a aprendizagem não é em si mesma desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. (VYGOTSKY, 2005, p. 40).

Sob esse entendimento, de acordo com Vigotski, e diferentemente de outras concepções teóricas que afirmam contrariamente que o desenvolvimento precede a aprendizagem ou que ambos os processos seguem em paralelo, para a teoria

histórico-cultural “o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial”. (VYGOTSKY, 2005, p. 41).

Os conceitos de zona de desenvolvimento próximo<sup>9</sup> e de nível de desenvolvimento real são fundamentais para que possamos entender como ocorre o aprendizado. O nível de desenvolvimento real corresponde ao que a criança pode fazer de forma independente, já que essa se refere ao

[...] nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado. (VYGOTSKY, 2005, p. 35).

Já a zona de desenvolvimento próximo corresponde ao que a criança pode fazer com o auxílio dos adultos, ou pessoas mais experientes, pois se refere aos “processos que estão ocorrendo ainda, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se”. (VYGOTSKY, 2005, p. 37).

De acordo com Vygotsky (2005, p. 38), é na zona de desenvolvimento próximo que deve ocorrer o ensino, assim “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. Nesse sentido, devem-se planejar ações que considerem esse aspecto para que o aprendizado ocorra efetivamente, já que é devido a “característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento”. (VYGOTSKY, 2005, p. 39).

Para Vigotski, a consciência no ser humano se desenvolve como fruto das relações sociais dependentes do meio, e se dá por meio das novas formações que surgem por meio dos processos de aprendizagem, os quais “estão todos ligados ao desenvolvimento do sistema nervoso central”. (VYGOTSKY, 2005, p. 41). Ainda segundo o autor, diferentemente do intelecto a consciência inclui o sentimento.

Assim, o meio no qual um indivíduo está inserido exerce influência sobre ele no sentido de que esse se apropria de elementos que estão a sua volta, assim a aprendizagem será “uma articulação de processos externos e internos, visando à internalização de signos culturais pelo indivíduo”. (LIBÂNEO, 2004, p.6).

O conjunto desses conceitos possibilita a compreensão de como ocorre a aprendizagem, fundamentais para que possamos planejar e executar o ensino de

---

<sup>9</sup> Também conhecidas como zona de desenvolvimento potencial ou zona de desenvolvimento proximal, devido às divergências de traduções. Zoia Prestes (2010), em sua tese, afirma que a tradução correta de “*zona blijaichego razvitia*” seria zona de desenvolvimento eminente. No entanto, nesse trabalho, utilizaremos a expressão zona de desenvolvimento próximo, por esta ser a mais conhecida e utilizada.

maneira intencional. Dessa forma,

[...] o papel do educador é especialmente complexo porque ele precisa conhecer as regularidades do desenvolvimento psíquico da criança; a dinâmica do ambiente social da criança e, finalmente, as possibilidades de sua atividade pedagógica para usá-la de maneira adequada para levar a criança a níveis cada vez mais elevados de atividade, consciência e personalidade. (VYGOTSKY, 1995 apud MELLO, 2006, p. 194).

Entretanto, é necessário ressaltar que qualquer conceito utilizado fora desse contexto perde o sentido, visto que os fundamentos da teoria podem ser mais importantes que os conceitos em si, pois a teoria histórico-cultural estuda o processo de desenvolvimento e não as situações isoladas, o que significa que não basta conhecermos determinados conceitos para utilizarmos essa teoria como fundamento para nossas práticas. Para que a teoria histórico-cultural faça sentido e faça a diferença é preciso vivenciar sua concepção fundamental, a natureza dialética e em desenvolvimento dos processos.

Diante disso, pode-se considerar que a teoria histórico-cultural é um divisor de águas para as teorias tradicionais, como aponta Mello (2006), que com sua argumentação, sintetiza essa distinção:

[...] com a teoria histórico-cultural, muda a concepção que tínhamos do processo de educação — que passa a ser de humanização, de educação da personalidade em lugar de instrução —; muda a concepção de desenvolvimento — que, de natural, passa a ser compreendido como produto do acesso social e intencionalmente organizado à cultura —; muda a compreensão do papel do educador nesse processo — de secundário, passa a essencial, ainda que sempre colaborativo. (MELLO, 2006, p. 199).

Nessa perspectiva, temos que os processos sociais e culturais se sobrepõem na constituição do ser humano, sendo assim esses aspectos devem ser plenamente considerados no âmbito da educação.

Essa diferença é apenas o início de uma série de discussões sobre como ocorrem a aprendizagem e o desenvolvimento.

A teoria de Vigotski apresenta fundamentos que orientam o trabalho dos educadores no planejamento do ensino por meio da compreensão desse processo. Assim, no capítulo seguinte abordaremos alguns dos conceitos da teoria histórico-cultural aplicáveis à competência em informação.

## **6 APLICAÇÃO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL À COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO**

Esse capítulo apresenta a fundamentação da competência em informação por meio da teoria histórico-cultural. Trata-se de uma discussão inicial da possibilidade de aproximação das teorias a partir da compreensão dos fundamentos conceituais de ambas como unidades de análise.

### **6.1 Funções psíquicas superiores e a competência em informação**

Conforme discutimos anteriormente, existem críticas severas sobre o conceito de competência, dependendo da área e da maneira que é abordado. Entretanto, acreditando ser possível a utilização dessa expressão para representar um domínio de capacidades humanas que, na nossa abordagem, contemple a ideia de autonomia frente à complexidade do universo informacional no qual estamos inseridos, tomaremos o conceito de competência como uma categoria abstrata, que mobiliza estruturas específicas da mente, ressaltando que não é nosso objetivo descrevê-las, mas evidenciar a possibilidade e a necessidade de investigá-las.

Para elucidarmos essa ideia com base na teoria histórico-cultural, esboçaremos as concepções de Vigotski sobre as funções psíquicas superiores, que são estruturas da consciência humana resultadas de um processo de desenvolvimento cultural, e como essas se formam ao longo do desenvolvimento dos seres humanos, durante toda a vida. A partir dessa compreensão, projetaremos uma compreensão do conceito de competência fundamentada pelos preceitos da teoria histórico-cultural relativos às funções psíquicas superiores e como esse conceito se integra ao contexto informacional, direcionando ao conceito de competência em informação.

Na concepção de Vigotski sobre o processo de desenvolvimento psíquico, existem dois tipos de estruturas, as estruturas primitivas, que formam a base inicial ou natural da mente que o ser humano já traz ao nascer, e as estruturas superiores, que são as mudanças fundamentais dessa estrutura inicial e a base de novas estruturas:



Chamaremos primitivas as primeiras estruturas; se trata de um todo psicológico natural, determinado fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique. As segundas estruturas que nascem durante o processo de desenvolvimento cultural, qualificaremos como superiores, enquanto representam uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior. (VYGOTSKI, 1995, p. 121, tradução nossa).

Diante disso, Vigotski esclarece que para o pensamento dialético, o qual fundamenta toda sua teoria, sob o ponto de vista do processo psíquico estrutural é determinado que

[...] o todo não se origina mecanicamente pela soma de partes isoladas, mas que possui propriedades e qualidades peculiares, específicas, que não podem deduzir-se do simples agrupamento de qualidades particulares. (VYGOTSKI, 1995, p. 121, tradução nossa).

O que significa que, sob esse enfoque, mesmo considerando os processos psíquicos como um todo, estes são analisados a partir de suas particularidades, assim como os nexos e inter-relações que se desenvolvem entre as partes na base desse todo, dado que “o todo e as partes se desenvolvem de modo paralelo e conjunto”. (VYGOTSKI, 1995, p. 122, tradução nossa).

Todavia as estruturas primitivas servem como ponto de partida, pois a partir deste ponto se inicia o que Vigotski denomina de destruição e reorganização das estruturas primitivas em prol das estruturas superiores. Assim as novas estruturas superiores se distinguem das primitivas devido ao fato de que “a fusão direta dos estímulos e as reações em um só conjunto se altera”. (VYGOTSKI, 1995, p. 122, tradução nossa). O que significa que há uma transformação das funções elementares ou o resultado da criação de novas formações, as funções psíquicas superiores.

As funções psíquicas superiores são desenvolvidas ao longo da vida dos seres humanos, desde o nascimento marcado pela contradição de dependência máxima ao adulto e pela dificuldade de comunicação, nesse caso o choro é a única possibilidade, que na sua interpretação feita pelo adulto estabelece uma forma de comunicação, que se tornará mais elaborada à medida que o adulto proporcione situações que criem a necessidade comunicativa com a criança. Sob a perspectiva de que nos desenvolvemos com auxílio de outras pessoas, Vigotski formula a regra de que “toda função psíquica superior passa inevitavelmente por uma etapa externa

de desenvolvimento porque a função, a princípio, é social”. (VYGOTSKI, 1995, p. 150, tradução nossa).

Contrapondo-se a outras vertentes da psicologia, sobre o processo de formação da personalidade e do papel da etapa externa no desenvolvimento da mesma, Vigotski afirma que:

[...] quando dizemos que um processo é <<externo>> queremos dizer que é <<social>>. Toda função psíquica superior foi externa por haver sido social antes que interna; a função psíquica propriamente dita era antes uma relação social de duas pessoas. O meio de influência sobre si mesmo é inicialmente o meio de influência de outros sobre o indivíduo. (VYGOTSKI, 1995, p. 150, grifo do autor, tradução nossa).

Nesse sentido, Vigotski nega veementemente as demais concepções psicológicas preponderantes até aquele momento e enfatiza sua tese:

Poderíamos dizer [...] que todas as funções psíquicas superiores não são produto da biologia, nem da história da filogênese pura, senão que o próprio mecanismo que subjaz nas funções psíquicas superiores é uma cópia do social. Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda sua natureza é social; inclusive ao converter-se em processos psíquicos segue sendo quasesocial. (VYGOTSKI, 1995, p. 151, tradução nossa).

Esta é a premissa básica para que Vigotski formule sua lei genética geral do desenvolvimento cultural que se aplica a todos os seres humanos:

[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. (VYGOTSKI, 1995, p. 150, tradução nossa).

Mesmo considerando-se o plano social preponderante sobre o plano psicológico, importa lembrar que em se tratando de uma abordagem dialética, temos que esses processos são articulados, pois “do externo ao interno, modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e funções”. (VYGOTSKI, 1995, p. 150, tradução nossa).

A concepção da lei genética geral do desenvolvimento cultural é a base para a compreensão do processo de formação da personalidade, a qual se constitui por

um conjunto de elementos psíquicos desenvolvidos nos indivíduos ao longo do processo de apropriação da cultura humana e que determinam como atuam.

Isso significa, de acordo com Delari Junior (2011, p. 1), que “Não se pode compreender as funções psíquicas, e o entrelaçamento dialético de suas linhas genéticas biológica e cultural, se não for historicamente”, ou seja, sua compreensão somente é possível ao considerar as funções psíquicas superiores como processos, não sendo possível estudá-las como elementos acabados ou de forma isolada.

Delari Junior (2011) realizou um levantamento sobre as funções psíquicas superiores nas obras de Vigotski, na intenção de descrevê-las, já que, segundo ele, há uma dificuldade em localizá-las e categorizá-las. Nesse levantamento, o autor aponta dois grupos de fenômenos psíquicos, diferenciados por Vigotski, mas que são interdependentes:

- os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais: como a atenção voluntária; memória lógica; formação de conceitos; imaginação criadora; pensamento em conceitos; sensações superiores; a lógica; concepção de mundo; a representação; reconhecimento; diferenciação; eleição; associação; juízos.

- os processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem; a escritura; o cálculo; o desenho; a pintura; dispositivos mnemotécnicos; simbolismo algébrico; diagramas; mapas; todo o gênero de signos convencionais.

Nessa passagem, Delari Junior (2011), questiona se esses grupos de fenômenos são realmente diferentes, apontando que nos textos originais de Vigotski essa diferenciação não está clara. No entanto, Vigotski faz essa distinção nesta passagem:

Trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional se denominam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc. (VYGOTSKI, 1995, p. 29, tradução nossa).

Mesmo não descrevendo todas as funções expostas por Delari Junior (2011), Vigotski certifica que o desenvolvimento das formas superiores da conduta compreende dois grupos de fenômenos, que mesmo não estando fundidos, vinculam-se entre si e estão indissolivelmente unidos.

Embora que Delari Junior (2011) concluindo que são conceitos diferentes, acrescenta que essa diferenciação não é trivial e ressalta a necessidade de uma investigação a esse respeito, posto que os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores se referem ao processo de desenvolvimento do sujeito, e os processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento se referem ao processo de instrução<sup>10</sup>, que pode gerar a aprendizagem e esta gera o desenvolvimento.

Apesar disso, o autor ressalta que na obra de Vigotski é comum que dois processos diferenciados estejam relacionados dialeticamente. Podemos observar essa afirmação no esquema elaborado por Delari Junior (2011, p. 4):

**(a) “processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento”**

- a linguagem
- a escritura
- o cálculo
- o desenho
- noutra parte do texto ele fala da “pintura”

**(b) “os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais”**

- atenção voluntária
- memória lógica
- formação de conceitos
- etc. (esse etc. é de Vigotski)

**(a+b) nenhuma das duas partes pode ser resolvida em separado.**

Por meio deste esquema, o autor nos orienta observar a semelhança entre os processos, clarificando a ideia da relação dialética entre eles, ou seja de interdependência.

Retomando a competência em informação, para reconhecermos as funções psíquicas envolvidas no domínio desta, de acordo com o que é sugerido pela teoria histórico-cultural, é necessário focar um aspecto dentro desse processo,

---

<sup>10</sup> Instrução é a tradução literal da palavra russa *obutchenie*, de acordo com Prestes (2010).

considerando sempre a totalidade dos planos conceitual e de domínio dos significados que a compõem, assim como nos orienta Vigotski: “estudar não ‘objetos’ mas sim processos. A entender o objeto no seu processo de mudança”. (DELARI JUNIOR, 2011, p. 1).

Para tanto é necessário esclarecer os processos envolvidos na competência em informação, que se referem a atividades específicas como usar a biblioteca, realizar pesquisas, selecionar informação dentre a variedade de informações e que estão disponíveis em diferentes formatos.

Deve-se ainda considerar a vastidão e complexidade do contexto informacional, composto tanto por recursos digitais, com destaque os disponíveis via web (como motores de busca, bases de dados, sites informativos, redes sociais, entre outros), como por fontes de informação tradicionais (como jornais, revistas, livros, periódicos científicos, enciclopédias, dicionários, atlas, entre outros). É importante considerar esses aspectos acerca do contexto informacional, não somente por questões relativas a quantidade de informações, mas sim por este ser um ambiente incerto, como apontamos anteriormente, passível de manipulação, com forte influência mercadológica e com grande quantidade de informações repetidas.

Nos padrões de competência em informação (ANEXO 1), temos embutidos os processos envolvidos nesta de maneira sintetizada. Podemos categorizá-los como:

- Busca de informação
- Avaliação das informações obtidas ou a análise das informações obtidas;
- Uso da informação ou apropriação da informação;
- Comunicação da informação ou Objetivação.

Também podemos indicar como habilidade pertencente deste processo a representação deste por meio de gráficos ou mapas (mapas cognitivos), em que é possível demonstrar o conhecimento sobre a totalidade do processo, o que para fins didáticos também serviria como item de avaliação.

Entretanto, cada um destes processos envolve funções diferentes, mas que não podem ser consideradas isoladamente, pois fazem parte de um contexto maior,

o contexto histórico-social do sujeito, que deve ser considerado.

Tendo isso em vista, entendemos que a competência aplicada aos processos informacionais é o conjunto de capacidades que denominamos competência em informação. É uma categoria abstrata sobre um sistema de conceitos relacionados a processos especificamente vinculados à informação. Refere-se tanto ao plano conceitual sobre os processos informacionais, ou seja, o domínio do significado destes, como ao plano prático das ações executadas, que podem ser mensuráveis, as denominadas habilidades.

Sob essa perspectiva, temos elementos para considerar a competência em informação como um complexo conjunto de funções da consciência, com potencial de promover a objetivação do indivíduo no meio que vivencia suas relações sociais, não como uma pré-condição, mas como capacidade que possibilita a ele expressar-se. Trata-se, assim, de uma propriedade ativa, não *apenas* do ponto de vista prático referente ao saber fazer, pois envolve análise e reflexão, mas no sentido de *estar consciente sobre os elementos envolvidos na totalidade dos processos informacionais e ser capaz de dominá-los ou buscar alternativas para tanto*.

A compreensão da competência em informação a partir das funções psíquicas superiores nos auxilia a planejar ações de intervenção, objetivando o desenvolvimento do sujeito em suas máximas possibilidades, superando o desenvolvimento de habilidades isoladas. Isso implica compreender o processo de desenvolvimento da competência em informação como um processo global, que parte do princípio do contexto informacional ao qual pertencemos.

Este é o primeiro ponto a ser compreendido e considerado para o trabalho didático com a competência em informação.

Posteriormente, devemos nos atentar as particularidades do público a quem se destina esse trabalho. Para tanto, abordaremos os períodos do desenvolvimento humano, que nos fornecerão subsídios para a compreensão de como este ocorre e quais os fatores que devem ser considerados para o desenvolvimento da competência em informação em âmbito educacional.

## 6.2 Períodos do desenvolvimento humano e programas de competência em informação

O processo de desenvolvimento do conjunto de particularidades na estrutura da personalidade do indivíduo ocorre com certa regularidade, de acordo com o que na teoria histórico-cultural é chamado de periodização. Em qualquer esfera da vida humana é fundamental conhecermos os períodos do desenvolvimento, principalmente na educação, em que a intencionalidade do ensino pressupõe o planejamento adequado dos conteúdos para o público ao qual se destina.

Para os programas de competência em informação no ensino fundamental, assim como para o ensino básico como um todo, não basta apenas conhecer as necessidades e as capacidades das crianças em um determinado momento. É essencial conhecer como essas crianças chegaram até ali, por quais processos já passaram e o que será primordial ser desenvolvido para o futuro dessas.

Os estudos sobre os períodos do desenvolvimento humano abarcam vários aspectos para sua compreensão, pois não se trata de um processo simplesmente acumulativo e sequencial, já que “possuem uma certa sequência no tempo, mas não são imutáveis” (FACCI, 2006, p. 19). Trata-se de um processo complexo que envolve diversos fatores, internos e externos, ou seja, “dependem das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento” (FACCI, 2006, p. 19). Esses aspectos serão expostos a seguir e posteriormente abordaremos a relação dos períodos de idade com os programas de competência em informação.

A periodização se refere aos períodos de idade que são caracterizados, entre outros fatores, pelo surgimento das novas formações, que são

[...] o novo tipo de estrutura da personalidade e da sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento no período dado. (VYGOTSKI, 1996, p. 254, tradução nossa).

Como apontamos anteriormente, é importante o conhecimento das novas formações que ocorrem em cada período de idade, pois por meio dessas, de acordo com Vigotski pode-se determinar o que é essencial em cada idade (VYGOTSKI, 1996, p. 254, tradução nossa), ou seja, o que devemos proporcionar

às crianças em determinados períodos para que se desenvolvam em suas máximas possibilidades, pois a nova formação serve “como uma espécie de guia para todo o processo de desenvolvimento que caracteriza a reorganização da personalidade da criança sob uma base nova”. (VYGOTSKI, 1996, p. 262, tradução nossa).

Assim, dado que o processo de desenvolvimento dos períodos de idade é complexo devido a sua organização e composição dada a maneira dinâmica e global como ocorre, Vigotski considera que esse processo determina a estrutura e o curso de cada processo em particular, o que significa que essas formações globais e dinâmicas não modificam aspectos isolados da personalidade da criança naquele período, mas a modifica como conjunto.

Vigotski esclarece que o que move essencialmente esse processo são as novas formações, conforme descreve:

[...] em cada etapa de idade encontramos sempre uma nova formação central como uma espécie de guia para todo o processo de desenvolvimento que caracteriza a reorganização de toda a personalidade da criança sobre uma base nova. (VYGOTSKI, 1996, p. 262, tradução nossa).

Então a cada período de idade haverá uma nova formação que promoverá o desenvolvimento do processo. Em torno disso, os períodos de idade são compostos por linhas centrais e linhas acessórias. A linha central é a função principal que vai ser desenvolvida e utilizada pela criança naquele período e a linha secundária é uma função que já foi principal, mas que naquele momento é auxiliar, ou linha acessória.

A linguagem pode ser um exemplo disso, pois no período em torno de um a três anos de idade, que corresponde à primeira infância, a aquisição da linguagem foi a principal linha de desenvolvimento, mas depois desse período torna-se linha acessória, já que essa abriu outras possibilidades para a criança, como a imaginação, por exemplo.

Como os períodos de idade não são estáticos nem invariáveis, as mudanças das linhas centrais e acessórias também não o são, caracterizando a dinâmica do desenvolvimento, entendida como “o conjunto das leis que regulam a formação, a mudança e o nexos das novas formações de estrutura em cada idade”. (VYGOTSKI, 1996, p. 263, tradução nossa). Essas leis podem ser compreendidas como as



relações da criança com o seu meio social, que proporcionam as condições que determinam seu desenvolvimento.

O meio social tem uma importância primordial para o desenvolvimento, assim em cada período de idade a relação da criança com o meio será única e especial. Vigotski denomina essa relação como “situação social de desenvolvimento” de cada idade, e a define como:

[...] o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual. (VYGOTSKI, 1996, p. 264, tradução nossa).

A situação social de desenvolvimento é um conjunto de relações particulares da criança que será o início de todas as mudanças que vão ocorrer, pois a partir delas é que surgem as novas formações dos períodos de idade, que por sua vez amadurecerão somente no final de um período de idade.

O desenvolvimento das novas formações na determinada situação social, conforme esclarece Vigotski, caracteriza a reestruturação da personalidade da criança, mas essa reestruturação não é tida como uma premissa de que irá ocorrer, mas “é o resultado ou o produto do desenvolvimento da idade”. (VYGOTSKI, 1996, p. 264, tradução nossa).

Dessa maneira, a criança terá mudado ao final do período de idade em relação ao início da mesma. Assim na situação social de desenvolvimento, que “não é mais que o sistema de relações da criança de uma idade dada e a realidade social” (VYGOTSKI, 1996, p. 265, tradução nossa), em que a criança muda ao final dela, é inevitável que, de acordo com Vigotski, suas relações sociais também mudem.

Posto isso, Vigotski estabelece a lei fundamental da dinâmica das idades, que diz

[...] as forças que movem o desenvolvimento da criança em uma ou outra idade, acabam por negar e destruir a própria base de desenvolvimento de toda idade, determinando, com a necessidade

interna, e o fim da situação social de desenvolvimento, o fim da etapa dada do desenvolvimento e ao passo seguinte, o superior período de idade. (VYGOTSKI, 1996, p. 265, tradução nossa).

As questões da idade da criança são fundamentais para compreender questões práticas da educação. Vigotski aponta que para conhecer o desenvolvimento nas diversas idades da criança, é necessário realizar um diagnóstico, que seria “o sistema de procedimentos habituais de pesquisa destinados a determinar o nível real alcançado pela criança em seu desenvolvimento”. (VYGOTSKI, 1996, p. 265, tradução nossa). O nível real de desenvolvimento se refere ao que a criança consegue fazer de maneira independente, sem auxílio de outras pessoas.

Outro papel fundamental do diagnóstico é determinar a zona de desenvolvimento próximo, que consiste em “determinar os processos não amadurecidos, todavia, mas que se encontram em período de amadurecimento” (VYGOTSKI, 1996, p. 267, tradução nossa). A zona de desenvolvimento próximo refere-se ao que a criança consegue fazer apenas com a ajuda de um parceiro mais experiente, mas logo poderá fazer sozinha, já que esse processo ainda não está amadurecido nela.

A identificação dos níveis de desenvolvimento próximo da criança permite descobrir quais funções estão em amadurecimento e a partir disso saber como devem ser desenvolvidas e o que se pode propor para tanto. Assim, “um diagnóstico autêntico deve explicar e prognosticar e dar uma recomendação prática fundamentada cientificamente”. (VYGOTSKI, 1996, p. 272, tradução nossa).

O que significa que cada situação é singular, pois a criança, em cada idade possui particularidades que devem ser identificadas e consideradas para planejarmos situações que promovam aquilo que é essencial naquele momento de desenvolvimento da criança. O que significa que,

Na prática, esses conhecimentos ajudam a solucionar a questão sobre a forma como as crianças, em alguns períodos de desenvolvimento infantil, reagem a determinadas influências do ensino e mesmo sobre a forma como o ensino é organizado em nossa sociedade. (FACCI, 2006, p. 22)

As particularidades da idade se referem a vários aspectos que aqui foram

expostos, como a situação social do desenvolvimento, as novas formações que surgem, a história do desenvolvimento da criança e a própria experiência adquirida. Contudo existe outro elemento fundamental característico de cada período de idade, conceituado como atividade principal.

Trata-se de uma atividade que impulsiona o desenvolvimento. Portanto não é qualquer atividade, ou atividade de uma maneira geral, se trata de uma atividade específica para cada período, cada estágio de desenvolvimento que é caracterizada “por uma relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade”. (LEONTIEV, 1998, p. 64).

Assim, a atividade principal é aquela atividade que tem o maior potencial de promover o desenvolvimento em determinados períodos de idade, pois por meio dela a criança estabelece sua relação com o mundo, por conseguinte,

A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio de seu desenvolvimento. (LEONTIEV, 1998, p. 65).

É importante frisar que a atividade principal não é aquela que a criança realiza com maior frequência, mas aquela que promove seu desenvolvimento. Nesse sentido, Marilda Facci (2006, p. 13) aponta que a atividade principal “desempenha a função central na forma de relacionamento da criança com a realidade”, ou seja, é a partir das atividades principais que a criança estabelece suas relações com o mundo que a cerca.

Marilda Facci (2006, p. 18) sintetiza a argumentação de Leontiev sobre a mudança da atividade principal:

No decorrer do seu desenvolvimento, a criança começa a se dar conta de que o lugar que ocupa no mundo das relações humanas que a cercava não corresponde às suas potencialidades e se esforça para modificá-lo, sugerindo uma contradição explícita entre esses dois fatores. Ela se torna consciente das relações sociais estabelecidas, e essa conscientização leva-a a uma reinterpretação de suas ações anteriores. A atividade principal em determinado momento passa a um segundo plano, e uma nova atividade principal surge, dando início a um novo estágio de desenvolvimento. (FACCI, 2006, p. 18).

De acordo com Elkonin (1987 apud FACCI, 2006, p. 13), as atividades principais são: “comunicação emocional do bebê; atividade objetual manipuladora; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal e atividade profissional/estudo”.

Tendo em vista que em um período de desenvolvimento existe uma atividade principal e que a proposta deste estudo é elaborar uma fundamentação teórica para o trabalho da competência em informação no ensino fundamental, nos restringiremos à abordagem da atividade de estudo. Trata-se de um tipo de atividade principal desse período, sob a concepção de que essa promove o desenvolvimento de certas funções psicológicas superiores, tais como atenção voluntária; percepção categorial; linguagem escrita; generalização; formação de conceitos; função simbólica da consciência, entre outras.

### **6.3 A atividade de estudo e a proposta didática da competência em informação**

A Teoria da Atividade <sup>11</sup> apresenta-se como orientação metodológica pertencente às concepções da teoria histórico-cultural. Sob essa concepção, atividade é definida por Leontiev:

Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito executar esta atividade, isto é, o motivo. (1998, p. 68).

A atividade de estudos é um tipo específico de atividade que possibilita o pensamento teórico e é compreendida como atividade principal da criança no período abrangido pelo início da escolarização, por volta dos oito anos até adolescência, por volta dos doze anos de idade.

Nessa fase a criança se depara com uma nova realidade, já que é neste momento que

começa a assimilar os rudimentos das formas mais desenvolvidas

---

<sup>11</sup> Ver Leontiev, 1978.

da consciência social, ou seja, a ciência, a arte, a moral, o direito, que estão ligados com a consciência e com o pensamento teórico das pessoas. (DAVIDOV, 1988, p. 158, tradução nossa).

Davidov (1988, p.158) ressalta a importância do pensamento teórico como conteúdo da atividade de estudo, já que esta além de reproduzir os conhecimentos e habilidades referentes às formas de consciência social surgidas historicamente, possibilita também o desenvolvimento das capacidades, que segundo ele “estão na base da consciência e do pensamento teóricos: a reflexão, a análise, o experimento mental”.

Um ponto importante é destacado por Davidov, segundo o autor o termo atividade de estudo não é a única via de aprendizagem das crianças, pois elas também aprendem por outros tipos de atividade, como o jogo, o esporte, etc. Portanto,

o aspecto distintivo da atividade de estudo é que o seu objetivo e resultado não constituem uma mudança no objeto com o qual a pessoa opera, mas uma mudança no sujeito da atividade. Aqui reside a diferença fundamental entre a atividade de estudo e a atividade de qualquer outro tipo. (REPkin, 2003, p. 14)<sup>12</sup>.

Nesse período são os conteúdos da atividade de estudo que proporcionam o desenvolvimento de certos tipos de funções psíquicas superiores, já que por meio dessa atividade é que se “determina o surgimento das principais neoformações psicológicas da idade dada, define o desenvolvimento psíquico geral dos escolares de menor idade, a formação de sua personalidade em conjunto”. (DAVIDOV, 1988, p. 159, tradução nossa).

Mas sua importância nesse período é dada à especificidade de seu conteúdo e estrutura, diferentemente de outros tipos de atividade. Além disso, Repkin ressalta que o objetivo na atividade de estudo é diferenciado:

Nesse caso, tanto o objetivo como o resultado não são um produto externo, mas uma mudança dentro de si mesmo como agente/sujeito da atividade. Em outras palavras, a atividade de estudo deve ser entendida como atividade para a autotransformação do sujeito. (REPkin, 2003, p. 15).

---

<sup>12</sup> A tradução deste artigo foi feita pelo corpo de tradutoras (Maria Faria, Stela Miller e Suely Mello) integrantes do grupo de pesquisa “Implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural” para fins de discussão em suas reuniões e uso em sala de aula.

O que significa que, uma vez envolvida na atividade de estudo, a pessoa se torna sujeito da atividade, ou seja, assume a responsabilidade pela aprendizagem.

Neste caso, o processo de desenvolvimento da pessoa é o processo de seu estabelecimento como um sujeito de vários tipos e formas de atividade. Ou seja, uma pessoa se desenvolve não apenas como um ser existencial, mas também como um sujeito de vários tipos e formas de atividade humana. E a pessoa se desenvolve intelectualmente apenas na medida em que ela se torna sujeito – primeiramente de determinados tipos e formas de atividade e, em seguida, de agregados e sistemas de atividades (sujeito da vida). Isso acontece porque o intelecto é a qualidade ou propriedade que inicia a atividade e torna seu desempenho possível. (REPKIN, 2003, p. 15).

Por isso a atividade de estudo tem o potencial de autotransformação qualitativa do sujeito, a qual faz parte da concepção do ensino desenvolvente, que é “uma abordagem educativa de educação baseada na ideia de atividade de estudo” (LAMPERT-SHEPEL, 2003. p. 3)<sup>13</sup>.

Sob essa perspectiva, Davidov (1988, p. 172, tradução nossa) afirma que a base do ensino desenvolvente “é seu conteúdo [conhecimentos teóricos], do qual se derivam os métodos (ou procedimentos) para organizar o ensino”.

Os conhecimentos teóricos que se referem ao pensamento teórico, e de acordo com Davidov são “a unidade da abstração e a generalização substanciais e dos conceitos teóricos” (1988, p. 158, tradução nossa). Em sua definição, o conteúdo principal da atividade de estudo é a assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e as mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança, que ocorrem sobre essa base. (DAVIDOV, 1987, p. 324, tradução nossa).

Para a teoria da atividade, a apropriação dos conceitos científicos tem relevância substancial, pois estes se dão de maneira específica, como descreve Davidov:

A exposição dos conhecimentos científicos se realiza pelo procedimento de ascensão do abstrato ao concreto, em que se utilizam as abstrações e generalizações substanciais e os conceitos teóricos. (1988, p. 173, tradução nossa).

---

<sup>13</sup> Idem.

O pensamento teórico tem assim, origem no pensamento empírico, mas supera este, pois apesar de dar-se sobre a situação prática concreta, busca a essência da prática, por meio da formalização dos conceitos. Como exemplifica,

A pesquisa se inicia com o exame da diversidade sensorial concreta dos tipos particulares do movimento do objeto e conduz a realçar sua base interna universal; a exposição dos resultados da pesquisa, tendo o mesmo conteúdo objetivo, começa a despregar-se desde essa base universal, já encontrada, até a reprodução mental de suas manifestações particulares, conservando a unidade interna destas (o concreto). (DAVIDOV, 1988, p. 173, tradução nossa).

Nessa passagem, Davidov se refere ao procedimento de partir do abstrato ao concreto, o que significa generalizar.

Os princípios para resolver problemas genéricos, se referem à estrutura da atividade de estudo, que ocorre da seguinte maneira:

A atividade de estudo dos escolares se estrutura em nossa opinião, em correspondência com o procedimento de exposição dos conhecimentos científicos, com o procedimento do abstrato ao concreto. (DAVIDOV, 1988, p. 173, tradução nossa).

Dessa forma, compreendendo a atividade de estudo como promotora do desenvolvimento das funções psicológicas superiores na idade escolar é necessário analisarmos como a competência em informação pode ser desenvolvida sob o entendimento da atividade de estudo.

Sabemos que a competência em informação se refere a um sistema analítico-metodológico sobre atividades específicas como usar a biblioteca, realizar pesquisas, utilizar mecanismos de busca quer seja um catálogo de biblioteca ou uma base de dados, comparar diferentes informações, diferentes sites, elaborar textos a partir de informações encontradas, etc.

Mas sabemos também que o contexto no qual se inserem essas atividades é o caótico universo informacional, caracterizado por grande quantidade de informações, disponíveis em diferentes formatos, suportes e, grande parte, dispostas em ambientes sem organização ou estrutura adequada que facilite sua localização.

Então, é por esse amplo contexto que se deve criar a “generalização”

necessária para que se inicie a atividade de estudos, criando necessidades nos indivíduos a partir disso, fazendo com que os conteúdos propostos pela competência em informação se tornem motivos para estarem em atividade.

#### 6.4 Apropriação da cultura de biblioteca e da cultura informacional

Na área de Ciência da Informação, na qual se insere esse trabalho, não há respaldo teórico sobre como são apropriadas a cultura de biblioteca e a cultura informacional pelos indivíduos. O que temos são trabalhos sobre cultura informacional, temática ainda pouco explorada no Brasil, dado que as abordagens existentes sobre esse tema são voltadas para o estudo das práticas informacionais, sob uma perspectiva antropológica (MARTELETO, 1994; 1995) e alguns específicos da área de Gestão da Informação<sup>14</sup>.

No que diz respeito ao uso de informação e de fenômenos informacionais as abordagens estão inseridas no âmbito da “Sociedade da Informação”, a respeito da qual são feitas afirmativas de que vivemos em uma sociedade caracterizada pela crescente quantidade de informações, as quais se tornaram lugares-comuns no discurso contemporâneo.

Já em âmbito internacional, especialmente em países da língua espanhola, verificamos uma discussão mais aprofundada sobre cultura informacional. No entanto, a cultura informacional é apresentada nesse âmbito como elemento adquirido exclusivamente a partir de um processo formal de aprendizado, especificamente a *alfabetización informacional*, ou competência em informação como é denominada no Brasil. Discordamos desse pressuposto, pois entendemos que a apropriação da cultura, independente de sua qualificação, não ocorre apenas em condições planejadas e previsíveis. Nesse sentido, desenvolveremos nossa compreensão sobre o conceito de cultura informacional e também sobre cultura de

---

<sup>14</sup> A título de exemplificação ver: WOIDA, Luana Maria. **A Análise dos Elementos da Cultura Informacional para a Construção de Diretrizes no Contexto da Inteligência Competitiva**. 2013. 220 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

SMITH, Marinês Santana Justo. **A cultura informacional como alicerce de gestão contábil nas pequenas e médias empresas** 2013. 256 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.



biblioteca, que é uma ideia ainda não desenvolvida na literatura e que tem relação com a cultura informacional e com a competência em informação.

Assim, iniciaremos uma reflexão sobre como pode ocorrer a apropriação da cultura informacional e da cultura de biblioteca escolar, discorrendo sobre o próprio conceito de cultura, sobre conceitos fundamentais da teoria histórico-cultural para a compreensão do processo da cultura e posteriormente esboçaremos nossa compreensão sobre cultura de biblioteca e cultura informacional.

A cultura, em termos gerais, é um fenômeno produzido pelo ser humano, pela sua atuação como ser social e não é transmitida hereditariamente, mas sim socialmente por meio de suas relações.

Isso é facilmente confirmado em definições básicas de *cultura* que encontramos em dicionários comuns:

1 estado ou estágio do desenvolvimento de um povo ou de um período, caracterizados pelo conjunto das obras, instalações e objetos criados pelo homem desse povo ou período [...]. (BORBA, 2011, p. 367).

7 *Antr.* Tudo o que caracteriza uma sociedade qualquer, compreendendo sua linguagem, suas técnicas, artefatos, alimentos, costumes, mitos, padrões estéticos e éticos [...] 9 *Antr.* Conjunto dos valores intelectuais e morais, das tradições e costumes de um povo, nação, lugar ou período específico [...]. (GEIGER, 2011, p. 425).

4 *Antrop.* Conjunto de experiências, realizações e conhecimentos que caracterizam determinado povo, nação ou região. 5 Conjunto de conhecimentos de determinado indivíduo. (BECHARA, 2011, p. 471)

Confirmamos também essa concepção na abordagem científica da Antropologia, responsável pelo estudo do ser humano baseado em sua constituição biológica e sociocultural:

Cada povo tem uma cultura própria. Cada sociedade elabora sua própria cultura e recebe a influência de outras culturas. Todas as sociedades, desde a mais simples até as mais complexas, possuem cultura. Não há sociedade sem cultura, do mesmo modo que não existe ser humano destituído de cultura. (OLIVEIRA, 2000, p. 135).

Cultura é aqui entendida no seu sentido antropológico mais geral como o “modo de relacionamento humano com o real”, ou ainda como o conjunto dos artefatos culturais construídos pelos sujeitos em sociedade (palavras, conceitos, técnicas, regras, linguagens) pelos quais dão sentido, produzem e reproduzem sua vida material e simbólica. (MARTELETO, 1995, p. 2).

Ao longo do desenvolvimento histórico os seres humanos criam um conjunto de comportamentos que definem o conteúdo cultural daquele momento e daquele conjunto de seres humanos.

A apropriação da cultura ocorre desde o nosso nascimento a partir da nossa relação com o meio, caracterizada pelas relações sociais e interações com o mundo circundante, ou seja, nos apropriamos da cultura, tanto material como imaterial, na medida em que interagimos com ela ao longo de nossa existência. Essa apropriação está relacionada e dependente das condições de tempo e espaço em que estamos inseridos, sendo que tempo se refere ao momento histórico no qual o indivíduo vive e espaço se refere ao contexto social, tanto físico como interpessoal.

Sob essa perspectiva, Vigotski compreende o processo de apropriação “como totalidade e fruto de um movimento complexo”. (MELLO, 2010, p. 732). Conforme vimos em Leontiev (1978, p. 266), o processo de apropriação é “o resultado de uma atividade efetiva do indivíduo em relação aos objetos e fenômenos do mundo circundante criados pelo desenvolvimento da cultura humana”. Isto quer dizer que a apropriação, em termos gerais, ocorrerá de maneira ativa por parte do indivíduo, como esclarecem Davidov e Márkova

A assimilação (apropriação) não é a adaptação passiva do indivíduo as condições existente da vida social, não é uma simples réplica da experiência social, mas representa o resultado da atividade do indivíduo destinada a dominar os procedimentos, socialmente elaborados, de orientação no mundo objetual e suas transformações, procedimentos que paulatinamente se convertem em meios da própria atividade do indivíduo. (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1981, p. 322-323).

Diante disso, podemos afirmar que “a principal característica do processo de apropriação ou de “aquisição” que descrevemos é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas”. (LEONTIEV, 1978, p. 265).

[...] cabe ressaltar que o desenvolvimento humano, ao máximo de suas capacidades, aptidões e faculdades físicas e psíquicas, pressupõe necessariamente a dinâmica de apropriação e objetivação no interior dessas duas esferas de objetivações do gênero humano, existentes num dado momento histórico. (ROSSLER, 2006, p. 54).

Como vimos em Vigotski, em sua lei genética geral do desenvolvimento cultural, todos os processos psicológicos humanos ocorrem primeiramente no plano

social e depois no plano individual, a partir disso passaremos a analisar como o meio pode influenciar o desenvolvimento da criança.

Em seus estudos sobre pedologia, a questão do meio é abordada por Vigotski (2010, p. 682) como a área que considera “seu papel e significado, sua participação e sua influência no desenvolvimento da criança”.

Dessa maneira, Vigotski afirma que “*o meio desempenha, com relação ao desenvolvimento das propriedades específicas superiores do homem e das formas de ação, o papel de fonte de desenvolvimento*” (2010, p. 697, grifo do autor). É o meio que contém a cultura humana disposta à criança. Entretanto, a apropriação dos elementos do meio pela criança, depende de alguns fatores, um deles é a faixa etária, como afirma Vigotski:

Cada idade possui seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que o meio, no sentido puramente exterior dessa palavra, se modifica para a criança a cada mudança de idade. (2010, p. 683).

O papel do meio se altera de acordo com a idade da criança, ou ainda pode permanecer inalterado, mas o sentido que a criança faz sobre ele se modifica conforme a criança também se modifica no seu processo de desenvolvimento. Isso acontece, esclarece Vigotski, pois

[...] o próprio fato de que *a criança se modifica no processo de desenvolvimento* conduz à constatação de que o papel e o significado dos elementos do meio, que permaneceram como que inalteráveis, modificam-se, e o mesmo elemento que possui um significado desempenha um papel numa determinada idade, mas dois anos depois começa a possuir outro significado e a desempenhar um outro papel por força das mudanças da criança, isto é, pelo fato de a relação da criança para com aquele elemento do meio ter se modificado. (VIGOTSKI, 2010, p. 683, grifo do autor).

Uma das condições para que isso ocorra é a vivência, ou seja, como a criança experimenta as situações vividas, o significado e o sentido que elas fazem sobre os fatos. Esse fator é fundamental para compreendermos como as crianças vão se apropriando de seu meio, de acordo com as condições deste, já que

A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro. (VIGOTSKI, 2010, p. 683-684).

Outro aspecto da vivência, é que esta depende também do que a criança já experimentou e que se tornou parte dela, que é a personalidade. Segundo Vigotski, *“na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência”*. (2010, p. 686, grifo do autor). Isso resulta em que cada criança terá um significado e um sentido diferente para cada situação.

A escola é um meio em que a criança passa parte considerável de seu tempo e é lá que se apropria da cultura humana mais elaborada.

Para o desenvolvimento da competência em informação no ensino fundamental, objeto deste estudo, consideremos a biblioteca escolar como ambiente fomentador deste propósito, inferindo este espaço como um dos primeiros ambientes informacionais, institucionalizado, que a criança terá contato.

A partir disso, consideramos a vivência na biblioteca escolar essencial tanto para a apropriação da cultura de biblioteca e da cultura informacional, como para o desenvolvimento da competência em informação. Entretanto a vivência na biblioteca vai além da frequência ao seu espaço e a participação em atividades que promovam a apropriação de seus elementos, o que significa que é mais relevante a possibilidade do indivíduo ter uma experiência emocional com este ambiente, ou seja, ter uma relação afetiva.

Conforme apontamos anteriormente, o conceito de cultura de biblioteca ainda não foi desenvolvido na literatura, já sobre o conceito de cultura informacional existem alguns trabalhos, sendo que dentre estes, por exemplo: Martí Lahera, 2007; González Rivero, 2009, afirmam que esta somente pode ser apropriada a partir de um processo formal de aprendizado.

Apesar da contribuição desses trabalhos para a área, discordamos dessa compreensão, pois entendemos que a apropriação da cultura informacional ocorre enquanto processo, mas que não necessariamente a partir de um processo formal, pois podemos nos apropriar, ainda que parcialmente, dessa a partir das vivências que fazemos no nosso meio. O que nos possibilita inferir que existem categorias de cultura informacional, que podem ser distinguidas a partir da análise da vivência do indivíduo, mas que ambas podem ter o mesmo resultado para este.

Considerando que este trabalho é voltado para o ensino fundamental, consideraremos a biblioteca escolar como ambiente que possibilita a apropriação da cultura informacional, mas não desconsideramos que esta pode ser apropriada a partir de outros ambientes e até mesmo por relações interpessoais.

Considerando informação como “artefato cultural, como forma de criação e instituição de significados” (MARTELETO, 1995, p. 1) e considerando também que a apropriação da cultura de maneira geral ocorre a partir da apropriação da função cultural dos objetos elaborados historicamente pelos seres humanos e no momento histórico em que o indivíduo vive, a apropriação da cultura informacional e também a cultura de biblioteca, ocorrem de maneira análoga. Ou seja, ambas podem ser apropriadas concomitantemente, mas não necessariamente assim devido a especificidade destes: informacional e biblioteca, cujos objetos estão distribuídos em meio informacionais específicos.

A apropriação da cultura ocorre a partir das experiências realizadas no meio ao qual estamos inseridos e também pelas atividades que realizamos.

O meio informacional que dispomos na atualidade, marcado fortemente pela presença de tecnologias de informação e comunicação digitais, fazem parte do cotidiano de grande parte da população mundial, fazendo com que o momento histórico em que vivemos se diferencie dos anteriores principalmente em relação ao uso que fazemos da informação e a importância que esta adquiriu em nossa sociedade. Analisando as práticas informacionais na modernidade, Marteleto sintetiza esta ideia:

No processo de dinâmica cultural, alimentado pelas práticas sociais em geral, informação se refere a uma forma moderna de veiculação e expressão de visões de mundo diferentes, porque [são] elaboradas a partir de experiências de vida diversas e contraditórias. Por isso, deve ser considerada no plano das ações e representações dos sujeitos, em suas práticas históricas e concretas, enquanto um elemento que permeia cada uma dessas práticas. (1994, p. 134).

Da mesma maneira a concepção de biblioteca que temos hoje é específica ao momento histórico que vivemos, mesmo ainda diante da lamentável situação de muitas destas, sua importância é inegável, justamente por nela conter recursos informacionais que estão contidos os conhecimentos elaborados pela cultura

humana. E é nesse ambiente plural que as crianças devem ser inseridas, principalmente ao considerar que

A atividade especial do escolar deve estar fixada na experiência histórico-social: nos objetos da cultura humana, nas diversas esferas de conhecimento e na ciência; são os conhecimentos científicos que devem ser apropriados pelos alunos, levando-os a pertencer ao gênero humano. (FACCI, 2006, p. 23).

É no processo de escolarização que as crianças terão um contato mais profundo com os objetos da cultura, dado que a função da escola é introduzir a criança no conjunto científico e cultural acumulado pelos seres humanos ao longo da história, e a biblioteca escolar é o meio fundamental para tanto.

Nesse sentido, o bibliotecário deve exercer a função de disseminar esse propósito da biblioteca escolar, buscando inseri-la na rotina da escola, fazendo com que a comunidade escolar se aproprie da cultura de biblioteca, ou seja, que sua função tenha significado e que este faça parte de seus hábitos.

Para tanto, deve assumir uma postura auto reflexiva sobre os papéis da biblioteca e sobre seu próprio papel como mediador do conhecimento materializados nos suportes informacionais, objetivando a transformação dos sujeitos por meio do acesso a estes.

Regina Marteleto sinaliza a importância dessa concepção acerca dos processos informacionais:

O olhar antropológico dirigido a questão informacional permite que se construa a ideia de práticas de informação como mecanismos de apropriação, rejeição, elaboração de significados e valores numa sociedade [...] onde os sujeitos elaboram suas representações e executam suas práticas por meio de dispositivos informacionais reinterpretados a partir das suas experiências, onde estão presentes os antagonismos e a pluralidade. (MARTELETO, 1994, p. 134).

Diante desses aspectos, a concepção de apropriação da função cultural dos elementos presentes nesses meios (biblioteca/informacional) projeta uma relação com o desenvolvimento da competência em informação. Já que os propósitos desta temática pressupõem a experiência em contextos informacionais, cuja concepção incide sobre a apropriação da cultura de informação, a cultura informacional e por

sua vez também estão dispostos na biblioteca escolar possibilitando a acesso a cultura humana mais elaborada.

Portanto, é necessário criar condições para que as crianças possam ter acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade e materializados nos suportes informacionais, mas não somente a partir do que é proposto pelo professor na sala de aula, os conteúdos disciplinares, mas também situações que possibilitem a criança estabelecer uma relação de afetividade com esse ambiente.

Esta relação é possível por meio das condições que a escola oferece em relação ao acesso a este ambiente e aos seus recursos, ou seja, possibilitar a experiência nesse meio sob o conceito de liberdade e dando-lhes garantia de acesso ao conhecimento como direito fundamental para a autonomia do indivíduo.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazer aproximações entre a teoria histórico-cultural e os propósitos da competência em informação é desafiador, pois ambas têm como base doutrinas divergentes, uma vez que a teoria histórico-cultural tem em suas raízes os fundamentos do socialismo, enquanto a competência em informação surgiu sob os ideais do capitalismo.

Apesar disso, acreditando ser possível essa fundamentação, buscamos manter uma linha interpretativa acerca da competência em informação concernente aos propósitos da teoria histórico-cultural, uma vez que ambas preconizam o desenvolvimento de capacidades, habilidades e valores especificamente humanos com vistas à autonomia do indivíduo.

Sob essa perspectiva se deu nosso trabalho, em que identificamos elementos que consideramos essenciais para a compreensão e para o trabalho prático da competência em informação especialmente no contexto escolar pautado na teoria histórico-cultural. Para tanto, foi necessário discutir de maneira mais aprofundada os elementos componentes da competência em informação, tais como seu conceito, seus fundamentos teóricos, os parâmetros e normas que orientam o trabalho prático e também levantar uma discussão sobre os pontos que geram polêmica tanto na própria área, como fora dela.

Esse resgate nos forneceu uma visão ampla sobre a competência em informação, que nos deu condições de realizar uma abordagem crítica, considerando que a temática ainda instiga os pesquisadores da área da Ciência da Informação, especificamente na Biblioteconomia, na qual bibliotecários/pesquisadores, que tem se dedicado a investigar a competência em informação, deparam-se com incongruências teóricas e carência de metodologias para orientar seus trabalhos.

A abordagem a que nos referimos buscou traçar um panorama geral da competência em informação, desenvolvendo temas ainda não discutidos, dado que é uma área em construção no Brasil.

Em seguida realizamos a abordagem sobre as relações entre a teoria histórico-cultural e a competência em informação, sob a perspectiva das unidades de análise, ou seja, não utilizando os conceitos isoladamente, já que a teoria



histórico-cultural pertence antes de tudo a uma concepção teórica, a um modo de ver as coisas e devemos considerá-la sempre em uma relação dialética, por isso se usados isoladamente perderão sua essência.

Dessa forma, buscamos construir subsídios consistentes para uma teoria que fundamente a prática do bibliotecário como educador no processo de desenvolvimento da competência em informação no âmbito escolar. Prática esta que explore as relações sociais entre os indivíduos e considere o contexto na qual está inserida.

Assim, evidenciamos que a competência em informação sem bases sólidas resultará em mais um lugar-comum na literatura e em uma prática incoerente, por isso a necessidade de uma fundamentação orientada por propósitos consistentes, que expressem sua importância e urgência na nossa sociedade e que corresponda à realidade dos indivíduos, apontando a necessidade de um olhar mais crítico perante os aspectos sociais, políticos, econômicos, etc, envolvidos no universo informacional.

Finalizamos este trabalho ressaltando que as ideias aqui desenvolvidas não estão esgotadas, pois há muito a ser pesquisado, discutido e principalmente concretizado com ações práticas.

Acreditamos que a teoria histórico-cultural oferece subsídios essenciais para a continuidade de nossas reflexões, como o aprofundamento acerca das funções psíquicas superiores envolvidas na competência em informação, questões sobre a cultura nos ambientes informacionais, a criação de necessidades e motivos nas atividades relacionadas à competência em informação, especialmente em relação a atividade de estudo e também trabalhos voltados para a educação infantil que envolvam a leitura.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JUNIOR, Oswaldo Francisco de. Leitura, informação e mediação. In: VALENTIM, Marta Lúgia Pomim (Org.). **Ambientes e fluxos de informação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 71-82.
- AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS/ASSOCIATION FOR EDUCATIONAL COMMUNICATIONS AND TECHNOLOGY. **Information power: building partnerships for learning**. Chicago: ALA - American Library Association, 1998.
- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. **Standards for the 21<sup>st</sup>: century learner**. 2007. Disponível em: <[www.ala.org/aal/standards](http://www.ala.org/aal/standards)>. Acesso em: 24 set. 2012.
- AREA MOREIRA, Manuel. La escuela y la sociedad de la información. In: **Nuevas tecnologías, globalización y migraciones**. Barcelona: Editorial Octaedro, 2005, p. 13-54.
- BELLUZZO, Regina Célia Baptista. A information literacy como competência necessária à fluência científica e tecnológica na Sociedade da Informação: uma questão de educação. In: SIMPÓSIO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO DA UNESP, 7., 2001, Bauru. **Anais eletrônicos...** Bauru: UNESP, 2001. Disponível em: <<http://www.simpep.feb.unesp.br/anais8/ana8c.html#GI>>. Acesso em: 31 ago. 2007.
- BELLUZZO, Regina Célia Baptista. Competências na era digital: desafios tangíveis para bibliotecários e educadores. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 6, n. 2, p. 30-50, jun. 2005.
- BELLUZZO, Regina Célia Baptista. **Construção de mapas: desenvolvendo competências em informação e comunicação**. 2.ed. revista e ampliada. Bauru: Cá Entre Nós, 2007.
- BICHERI, Ana Lúcia Antunes de Oliveira. **A mediação do bibliotecário na pesquisa escolar face a crescente virtualização da informação**. 2008. 197f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.
- CALDERÓN REHECHO, Andoni. Informe APEI sobre alfabetización informacional. **Informe APEI**, n. 5, 2010.
- CAREGNATO, S. 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, 2000.
- CAMPELLO, Bernadete. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v.32, n.3, set./dez., p.28- 37 2003.

CAMPELLO, Bernadete Santos. **Letramento informacional: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico**. 2009. 203 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CASTRO, Cesar Augusto; RIBEIRO, Maria Solange Pereira. Sociedade da informação: dilema para o bibliotecário. **Transinformação**, Campinas, v. 9, n. 1, p. 17-25, jan./abr. 1997.

CERETTA SORIA, M. G.; PICCO, P. Competencias en información en el marco del Plan Ceibal. In: **ENCUENTRO DE LA ASOCIACIÓN DE EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN DE IBEROAMÉRICA Y EL CARIBE (EDICIC)**, 9., 2011. Marília: UNESP, 2011.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall: 2002. 242 p.

CHAIKLIN, Seth. The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In: KOZULIN, A.; GINDIS, B.; AGEYEV, V.; MILLER, S. (Eds.) **Vygotsky's educational theory and practice in cultural context**. Cambridge: Cambridge University, 2003. p. 39-64.

CHAUÍ, Marilena. O discurso competente. In: \_\_\_\_\_. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2006. 367p. p.15-25.

CONEGLIAN, André Luís Onório. **Inserção da competência em informação em documentos prescritivos e normativos e a prática de professores do ensino fundamental da rede municipal da educação – ciclo I, na cidade de Marília-SP**. 2013. 166 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

CROW, Sherry R. Information literacy: What's Motivation Got to Do with It? **Knowledge Quest**, v. 35, n. 4, p. 48-52, mar./abr. 2007.

DAVIDOV, Vasili. La atividade de estudio en la edad escolar inicial. In: \_\_\_\_\_. **La enseñanza escolar e el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental**. Moscu: Editorail Progreso, 1988. p. 158-191.

DAVIDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVDOV, V. SHUARE, M. (Orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS (Antología)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 316-333.

DELARI JR., A. (2011) **Quais são as funções psíquicas superiores?** Anotações para estudos posteriores. Mimeo. Umuarama. 6 p. Disponível em: <<http://www.vigotski.net/fps.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2012.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios críticos dialéticos em filosofia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da Teoria Vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2006. 296 p.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. **A Information Literacy e o papel educacional das bibliotecas**. 2001. 173f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da informação**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Os faróis da sociedade de informação: uma análise crítica sobre a situação da competência em informação no Brasil. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v.18, n.2, p. 41-53, maio/ago. 2008

ELBORG, James. Alfabetización informacional crítica: Implicaciones para la práctica educativa. **Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios**, n. 92-93, jul./dez., p. 103-121, 2008.

FACCI, Marilda G. D. Os estágios de desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 11-25.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. **Letramento Informacional: pesquisa, reflexão e aprendizagem**. Brasília: Faculdade de Ciência da Informação; Universidade de Brasília, 2012. 175 p. [ebook]

GONZÁLEZ RIVERO, María del Carmen. Alfabetización info-vocacional en la enseñanza media básica en Cuba. **ACIMED**, v. 20, n. 6, p. 246-253, 2009.

HATSCHBACH, M. H. L. **Information literacy: aspectos conceituais e iniciativas em ambientes digitais para estudantes de nível superior**. 2002. 104f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ/IBICT, Rio de Janeiro, 2002.

HERRING, James E. **The internet and information skills: a guide for teachers and school librarians**. Londres: Facet Publishing, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação básica: 2011: resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2012

LAU, Jesús. **Diretrizes sobre desenvolvimento de habilidades em informação para a aprendizagem permanente**. Tradução de Regina Célia Baptista Belluzzo. Universidad Veracruzana, Unidad de Servicios Bibliotecarios y de Información, 2006. Boca del Río, Veracruz, México Reviwed, 2006. 57p. Disponível em: <http://www.ifla.org/VII/s42/pub/IL-Guidelines2006.pdf> . Acesso em: 28 set. 2009.

KUHLTHAU, Carol C. **Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 303 p.

LAMPERT-SHEPEL, Elina. Learning activity: the psychology and pedagogy of agency. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 41, n. 5, p. 3-9, set./out. 2003.

LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. In: \_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Novos Horizontes, 1978. p. 261-284.

LEONTIEV, Alexis. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6 ed. Tradução de Maria Penha Villalobos. São Paulo: Ícone; Edusp, 1998. p. 58-83.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 5-24, set./dez. 2004.

MARTELETO, Regina Maria. Cultura da modernidade: discurso e práticas informacionais. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 115-137, jul./dez., 1994.

MARTELETO, Regina Maria. Cultura informacional: construindo o objeto informação pelo emprego dos conceitos de imaginário, instituição e campo social. **Ciência da Informação**, v. 24, n. 1, p. 1-8, 1995.

MARTELETO, Regina Maria. O lugar da cultura no campo de estudos da informação: cenários prospectivos. In: LARA, Marilda Lopes Ginez de; FUJINO, Asa; NORONHA, Daisy Pires (Orgs.). **Informação e contemporaneidade: perspectivas**. Recife: NÉCTAR, 2007. 318 p.

MARTÍ LAHERA, Yohannis. **Alfabetización informacional**. Buenos Aires: Alfagrama, 2007. 110 p.

MARTÍ LAHERA Yohannis. Diseño de programas de alfabetización informacional. **Acimed**, 2007, v. 15, n. 3. Disponível em: [http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol15\\_3\\_07/aci09307.htm](http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol15_3_07/aci09307.htm). Acesso em: 13 mar. 2012.

MEDEIROS, Nilcéia Lage de; MEIRELLES, Anthero de Moraes; JEUNON, Ester Eliane. A gestão estratégica nos departamentos de tratamento técnico a partir da visão de Porter e de Prahalad e Hamel: fator de competitividade e sobrevivência das unidades de informação. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 18, n. 1, p. 171-182, jan./abr., 2008.

MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. In: KESTER, Carrara (Org.). **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: AVERCAMP, 2004. p. 135-155.

MELLO, S. A. Contribuições de Vygotsky para a educação infantil. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; Miller, STELA. (Org.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: J. M. Editora, 2006, p. 193-202.

MILLÁN, José Antonio. **La lectura y la sociedad del conocimiento**. 2000. Disponível em: <<http://jamillan.com/lecsoco.htm>>. Acesso em 27 de set. 2011.

MIRANDA, Silvânia Vieira. Identificando competências informacionais. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 33, n. 2, p.112-122, maio/ago. 2004.

NEUMAN, Susan B.; ROSKOS, Kathleen. Literacy knowledge in practice: contexts of participation for young writers and readers. **Reading Research Quarterly**, v. 32, n. 1, p. 10-32, jan./ mar. 1997.

NEVES, Rita de Araujo; DAMIANI, Magda Floriana. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNirevista**, São Leopoldo, vol. 1, n. 2, p. 1-10, abr. 2006.

PAWLEY, Christine. Information literacy: a contradictory coupling. **The Library Quarterly**, v. 73, n. 4, p. 422-452, out. 2003.

PERES, Mônica Regina. Competência informacional: educação e sociedade. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 22-33, 2011. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/RICI/article/view/6159/5079>>. Acesso em: Acesso em 27 de set. 2011.

PIERCE, Linda. The life of a famous Missourian: a lesson plan combining an inquiry, problem, and project-based approach for grade 4. **Teacher Librarian**, v. 33, n. 2, p. 16-19, dez. 2005.

PINHEIRO, Lena Vânia Ribeiro et. al. Experiência inovadora do CanalCiência; instrumento pedagógico para aproximar ciência e sociedade, conhecimento e informação. **DataGramZero** - Revista de Ciência da Informação, v.10, n.9, out. 2009. Disponível em: <[http://dgz.org.br/out09/Art\\_02.htm](http://dgz.org.br/out09/Art_02.htm)>. Acesso em 02 out. 2010.

PONJUÁN DANTE, Gloria. **La alfabetización informacional en La sociedad contemporánea; Alfabetización, cultura y liderazgo informacional en la sociedad**. Lima: PUCP; Departamento de Humanidades, 2009. 28 p. (Temas de Bibliotecología e Información, 14).

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional.** 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 jun. 2012.

REPKIN, V.V. Developmental teaching and learning activity. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 41, n. 4, p.10-33, jul./ago. 2003.

ROSSLER, João Henrique. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin.** São Paulo: Xamã, 2006. p. 11-25.

SANTOS, Amanda Sertori dos. **Competência informacional de alunos de 4ª série da rede de ensino público de Garça – SP.** 2010. 92 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

SANTOS, Amanda Sertori dos; SILVA, Helen de Castro. Desenvolvendo habilidades para o uso da informação: uma experiência com alunos de 3.a série do ensino fundamental. In: II Encontro dos Núcleos de Ensino da UNESP e I Encontro PIBID, 2., 2010, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia: Pró-reitoria de Graduação/UNESP, 2010.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 15 ed. São Paulo: Cortez, 1989. 238 p.

SILVA, T.T.. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 3-10, jul/dez, 1993.

SIQUEIRA, Ivan; SIQUEIRA, Jéssica Câmara. Information literacy: uma abordagem terminológica. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 13., 2012. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ENANCIB, 2012. Disponível em: <<http://www.eventosecongressos.com.br/metodo/enancib2012/arearestrita/pdfs/19050.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2012.

SIMONS, Kevin; YOUNG, James; GIBSON, Craig. The learning library in context: community, integration, and influence. **Research Strategies**, v. 17, p. 123-132, 2000.

SFORNI, M. S. F. Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Fialho; MANZONI, Rosa Maria. (Orgs.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o**

processo educacional. 1ed.Bauru UNESP/FC/São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

VARELA, Aida Varela; BARBOSA, Marilene Abreu. A multirreferencialidade de saberes nos atos de mediação do conhecimentos: o aporte das ciências cognitivas à ação pedagógica das bibliotecas. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 14, n. 2, p. 187-203, maio/ago. 2009.

VASCONCELOS, Celso do Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 5 ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VELOSO, Nanci Felix. **Competências na formação de professores: rastros e viabilidades**. São Luis: EDUFMA, 2010. 126 p.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

VITORINO, Elizete Vieira; PIANTOLA, Daniela. Competência informacional - bases históricas e conceituais: construindo significados. **Ciência da Informação**, v. 38, n. 3, p. 130-141, set./dez. 2009.

VITORINO, Elizete Vieira; PIANTOLA, Daniela. Dimensões da Competência Informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 40, n. 1, p. 99-110, jan./abr. 2011.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas III**. Madrid : Visor, 1995.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas IV**. Madrid : Visor, 1996.

VYGOTSKY, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento Intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, Alexis; VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexandr Romanovich. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2005.

WEBB, Jo; POWIS, Chris. **Teaching information skills: theory and practice**. Londres: Facet Publishing, 2004.

ZURKOWSKI, P. G. **Information services environment relationships and priorities**. Washington D.C.: National Commission on Libraries, 1974. Disponível em:

<[http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/36/a8/8.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/36/a8/8.pdf)>. Acesso em: 13 ago. 2009.



## ANEXO 1

<b>PADRÕES DE COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO</b>	
<b>Padrões</b>	<b>Indicadores</b>
Padrão 1. O estudante que é competente em informação acessa informação eficientemente e eficazmente.	1. Reconhece a necessidade de informação
	2. Reconhece que a informação precisa e abrangente é a base para a tomada de decisão inteligente.
	3. Formula questões com bases nas necessidades de informação.
	4. Identifica uma variedade de fontes potenciais de informação.
	5. Desenvolve e usa com sucesso estratégias de busca para localizar informação.
Padrão 2 O estudante que é competente em informação avalia a informação crítica e competentemente.	1. Determina precisão, relevância e abrangência.
	2. Distingue fatos, pontos de vista e opiniões.
	3. Identifica informação imprecisa e enganosa.
	4. Seleciona informação apropriada para solução de problemas e questões.
Padrão 3 O estudante que é competente em informação usa a informação precisa e criativamente.	1. Organiza as informações para aplicação prática.
	2. Integra novas informações em conhecimento.
	3. Aplica a informação no pensamento crítico e resolução de problemas.
	4. Produz e comunica informações e idéias em formatos adequados.
<b>PADRÕES DE APRENDIZAGEM INDEPENDENTE</b>	
Padrão 4 O estudante que aprende com independência é competente em informação e busca informações relacionadas aos seus interesses pessoais.	1. Busca informações relacionadas a várias dimensões de bem estar pessoal, como interesses de carreira, envolvimento da sociedade, as questões de saúde e lazer.
	2. Projeta, desenvolve e avalia produtos de informação e soluções relacionados a interesses pessoais.
Padrão 5 O estudante que aprende com independência é competente em informação e aprecia literatura e outras expressões criativas de informação.	1. É um leitor competente e motivado.
	2. Obtém significado das informações apresentadas de forma criativa em uma variedade de formatos.
	3. Desenvolve produtos criativos em uma variedade de formatos.
Padrão 6 O estudante que aprende com independência é competente em informação e empenha-se para a excelência na busca da informação e geração do conhecimento.	1. Avalia a qualidade dos processos e produtos da busca pessoal de informação.
	2. Elabora estratégias para a revisão, melhoria e atualização do conhecimento gerado.
<b>PADRÕES DE RESPONSABILIDADE SOCIAL</b>	
Padrão 7 O estudante que contribui positivamente para a comunidade de aprendizagem e para a sociedade é competente em informação e reconhece a importância da informação para a sociedade democrática.	1. Busca informação procura de informações de diversas fontes, contextos, disciplinas e culturas.
	2. Respeita o princípio do acesso equitativo à informação.
Padrão 8 O estudante que contribui positivamente para a comunidade de	1. Respeita os princípios de liberdade intelectual.

aprendizagem e para a sociedade é competente em informação e pratica comportamento ético em relação à informação e a tecnologia da informação.	2. Respeita direitos de propriedade intelectual.
	3. Usa a tecnologia da informação com responsabilidade.
<b>PADRÕES DE RESPONSABILIDADE SOCIAL</b>	
Padrão 9 O estudante que contribui positivamente para a comunidade de aprendizagem e para a sociedade é competente em informação e participa eficazmente de grupos para buscar e gerar informação.	1. Partilhar conhecimentos e informações com outros.
	2. Respeita outras idéias e experiências e reconhece as suas contribuições.
	3. Colabora com outros, pessoalmente e através de tecnologias, para identificar problemas e buscar suas soluções.
	4. Colabora com outros, pessoalmente e através de tecnologias para projetar, desenvolver e avaliar produtos informacionais e soluções.

Quadro: padrões da American Association of School Librarians/Association for Educational Communications and Tecnology

Fonte: American Association of School Librarians, 1998, tradução nossa.