



XVII Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (XVII ENANCIB)

GT 3 – Mediação, Circulação e Apropriação da Informação

INFORMAÇÃO E CONHECIMENTO: A NOÇÃO DE ATITUDE

INFORMATION AND KNOWLEDGE: THE NOTION ABOUT ATTITUDE

Marcos Paulo de Passos¹, Ivete Pieruccini²

Modalidade da apresentação: Comunicação Oral

Resumo: O estudo trata da relação entre dispositivos de informação educativos (bibliotecas) e categorias que orientam a constituição de atitudes de interesse pelo conhecimento em crianças e jovens. A abordagem da questão decorre de indagações sobre diferentes tendências observadas no campo da Biblioteconomia e da Ciência da Informação em torno das chamadas literacias informacionais e da aprendizagem pela pesquisa, metodologia adotada com grande regularidade. No contexto nacional, preocupa-nos que a falta de compreensão que orienta programas de aprendizagens, hegemonicamente constituídos em cenários internacionais, possa levar à assimilação de modelos de *mediação cultural*, que visem apenas estimular a oferta e consumo de informações. Em nosso país, tais modelos correm o risco de se imporem como regra, independentemente de se tornarem inócuos ou meios de submissão cultural, disseminados via a *ordem informacional* dos dispositivos culturais e educativos. No bojo da reflexão, assinalamos distinções sobre noções de competência, de habilidades e de atitudes, com destaque para a última, pouca explorada, se comparada às anteriores. A formação de atitudes de interesse pelo conhecimento pressupõe sujeitos em dinâmicas experiências significativas, a partir de processos criativos de diálogo com a memória cultural, os quais articulam-se a abordagens, como as defendidas nesta pesquisa, ancoradas em novas relações entre Informação e Educação, na atualidade.

Palavras-chave: Atitude; Pedagogias da Informação; Literacias da Informação; Infoeducação; Bibliotecas.

¹ Doutorando em Ciência da Informação (ECA-USP). Mestre em Ciência da Informação, pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Integrante e pesquisador do Colaboratório de Infoeducação (COLABORI) da ECA-USP

² Docente e pesquisadora da Escola de Comunicações e Artes, da Universidade de São Paulo. Mestre e Doutora em Ciências da Comunicação, pela ECA/USP. Coordenadora acadêmica do Colaboratório de Infoeducação (COLABORI) da ECA-USP

***Abstract:** This study treats the relation between educational information devices (libraries) and categories that guide the constitution of interest attitudes to the knowledge by children and youngsters. The approach of the question goes through searches about different tendencies seen in the field of the Librarianship and the Information Science around the information literacies and the learning by research, a methodology adopted very often. In the national context, the lack of understanding that guide the learning programs concerns us, hegemonically constituted in international places, it can cause an assimilation of cultural mediation models that only aim to stimulate sale and consumption of information. In our country, those models tend to become standards, independent of that fact that they can turn harmless or means of cultural submission, distributed via the informational order of the cultural and educational devices. From the top of the reflection, we tell the differences in competence notions, abilities and attitudes, subject which was little explored before and featured now. The formation of attitudes to knowledge interest presupposes subjects in important dynamic experiences, from dialogue creative processes using the cultural memory, which are related to the approaches endorsed in this research, anchored in new relations between Information and Education in the present.*

Keywords: Attitude; Information Pedagogies; Information Literacies; Infoeducation; Libraries.

INTRODUÇÃO

Esta comunicação apresenta trabalho de pesquisa de doutorado em andamento, que trata da relação entre dispositivos de informação educativos (bibliotecas) e categorias que orientam a constituição de atitudes de interesse pelo conhecimento em crianças e jovens. Além de saber e ter domínio sobre processos de construção de conhecimento, é fundamental *querer* mergulhar nas tramas do conhecimento, assumindo trajetórias, nem sempre fáceis e simples, que exigem disposição interior –desejo– pelo ato de conhecer.

A abordagem da questão decorre de indagações sobre as diferentes tendências observadas no campo da Biblioteconomia e da Ciência da Informação, em torno das chamadas literacias, e das respostas aos desafios implicados nos processos de construção de conhecimento e significação na contemporaneidade, marcados pela complexidade do atual quadro informacional e sociocultural, sobretudo em contextos como o brasileiro. A profusão, midiaticização, velocidade, fragmentação da informação, somados a um panorama educacional complexo, afetam de modo contundente a forma pela qual bibliotecas, salas de leituras e escolas posicionam-se face a uma nova ordem cultural. Decorre daí, o papel preponderante que exercem os paradigmas e abordagens das relações entre Informação e Educação, e de sua objetivação no campo das práticas empíricas concretas.

Uma delas, bastante afetada por paradigmas em vigor, refere-se à “aprendizagem pela pesquisa”, metodologia adotada com grande regularidade, e que, como revelam trabalhos da Ciência da Informação e da Educação, é colocada de modo articulado à problemática do “ensino da informação” (LE COADIC, 2008). Por exemplo, a proposição e uso de *skills* tais como o “*Information, Seeking Process*”, “*Big6 Skills for Information Problem Solving*”, “*Chercher pour trouver*”, “*Apprendre à s’informer*”, entre outras (PIERUCCINI, 2004), revelam a tentativa de construção de respostas aos novos fenômenos informacionais e educacionais, tendo em vista a participação crítica e criativa dos sujeitos no universo sócio-cultural.

Apoiadas em diferentes tendências teórico-conceituais, estas *skills* explicitam dois polos dominantes, em caráter mundial (globalizado): a *Information Literacy*, vertente- anglo-saxã, e a *Culture de l’Information*, francesa.

A primeira é majoritariamente replicada e difundida de diferentes formas, por abordagens correlatas como a *Alfabetización Informacional* e Literacia Informacional (vertentes ibero-americanas), *Maîtrise de l’Information* (francesa), e a Competência Informacional ou Letramento Informacional (brasileiras), em contextos socioculturais diversos. A segunda mantém relações com a *Éducation à l’Information, Culture Informationnelle* e *Translitteracie* (vertentes francesas), ao mesmo tempo diferentes e complementares (LE DEUFF, 2009).

Dada a fase da pesquisa em questão, o interesse nas discussões acerca das Pedagogias da Informação centram-se em aspectos que possam esclarecer a natureza e caráter de suas filiações, tendo por norte a indagação fundante deste projeto, a saber, como os *dispositivos* formativos (especialmente bibliotecas) e práticas como a pesquisa escolar nesses contextos, atuam na construção de atitudes de interesse pelo conhecimento e do espírito investigativo nos sujeitos.

Consideramos que adentrar no universo dos signos, apropriando-se dele, implica atitude voluntária, consciente, partilhada dos sujeitos; do mesmo modo, ambientes, processos formativos, materialidades e imaterialidades, compreensões que longe de serem inatas ou reduzidas a um conjunto de domínios procedimentais, são construídas a partir de relações socioculturais amplas, bem como por meio de práticas sistemáticas e continuadas em contextos educativos e culturais específicos.

Neste trabalho, o objetivo prioritário será a sistematização de noções que caracterizam diferentes *pedagogias da informação*, seus eixos comuns, a partir dos estudos publicados na área. Sob o enfoque de nosso objeto –“dispositivos informacionais educativos e a formação de atitudes de interesse pelo conhecimento”-, buscamos identificar referenciais que envolvem

perspectivas do “aprender pela pesquisa”, indagando-se sobre relações implícitas entre Informação e Educação, suas articulações e mútuos reflexos na compreensão do sujeito do conhecimento como protagonista cultural (PERROTTI, 2008) e do conhecimento tomado em perspectiva do coletivo, como ato de construção de identidades, de cuidado do mundo (ARENDDT, 2009a), envolvendo diálogo cultural.

As discussões apresentadas, em torno da bibliografia consultada, ancoram-se nos pressupostos da Infoeducação (PERROTTI; PIERUCCINI, 2008; 2013; 2014; 2016), conjunto de referenciais teóricos que definem e orientam objetivos sociais pretendidos pela investigação.

2. Competência e Atitude: elementos e diferenças essenciais

A noção de competência tem constituído aspecto central das diferentes pedagogias da informação, tanto na perspectiva anglo-saxã quanto na francófona.

Diante da profusão e do relevo que a noção de competência, aplicadas ao “ensino de *skills, patterns, competencies*” (PERROTTI; PIERUCCINI, 2016, p.20) assumiu em nossa época, “seu questionamento é urgente” (ROPÉ; TANGUY, 2004, p.15), sobretudo, porque tal vertente, ao acentuar tendência à “mecanização do conhecimento” e ao “uso instrumental da informação”, se elevada a uma perspectiva absoluta, pode comprometer compreensões outras sobre o ser/estar no mundo.

Conforme apontam Fleury e Fleury (2001, p.182), competência “[...] é uma palavra do senso comum, utilizada para designar uma pessoa qualificada para realizar alguma coisa”. Segundo os autores, “[...] o seu oposto, ou o seu antônimo, não implica apenas a negação desta capacidade, mas guarda um sentimento pejorativo, depreciativo”, indicando que, brevemente, “[...] a pessoa [sem competência] se encontra ou se encontrará marginalizada dos circuitos de trabalho e de reconhecimento social”.

O Dicionário Aurélio da língua portuguesa (FERREIRA, 1988, p.164), revela aspectos que reforçam esta ideia: “[...] capacidade para resolver qualquer assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade; [...] capacidade legal para julgar certos pleitos ou questões”. O “Novo dicionário folha webster’s inglês-português/português-inglês” (HOUAISS, CARDIM, 1997, p.63) define competência como “[...] qualidade ou estado de ser funcionalmente adequado ou ter suficiente conhecimento, julgamento, habilidades ou força para uma determinada tarefa”, ambas apontando para a capacidade de resolver determinado problema ou tarefa.

Etimologicamente, o termo “competência” deriva do latim “*competere*” que significa “[...] competir, concorrer, buscar a mesma coisa que outro, atacar, hostilizar”. Há registros da palavra no século XVI, em português e em espanhol, com o sentido de concorrer: em 1555, *compitencia*; em 1562, *competensia*; em 1568, *compitencia* (HOUAISS, 2008, p.775). Da mesma raiz aparece competição, competidor, competitivo (SANCHEZ DIAZ, 2008), aqui agregando-se a ideia do realizar mais rapidamente, vencendo o adversário.

Conforme aponta Zayas Agüero (2010), nos anos de 1920, o termo “competência”, nos EUA, passou a ser usado no plural, referindo-se à capacitação. Em 1973, McClelland “[...] publicou o paper *Testing for Competence rather than Intelligence*, que de certa forma iniciou o debate sobre competência entre os psicólogos e os administradores nos Estados Unidos” (FLEURY, FLEURY, 2001, p.184). A competência, segundo McClelland, é uma característica subjacente a uma pessoa que é casualmente relacionada com desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação. Diferenciava-se, assim, competência de aptidões: talento natural da pessoa, o qual pode vir a ser aprimorado, de habilidades, demonstração de um talento particular na prática e conhecimentos: o que as pessoas precisam saber para “desempenhar uma tarefa” (MIRABILE, 1997 apud FLEURY; FLEURY, 2001, p.185).

Durante a década de 1980, Richard Boyatzis, reanalisando os dados de estudos realizados sobre as competências gerenciais, identificou um conjunto de características e traços que, em sua opinião, definem um desempenho superior (FLEURY; FLEURY, 2001).

Conforme Spencer e Spencer (1993)³, citados por Fleury e Fleury (2001, p.185), os trabalhos de McClelland e Boyatzis marcaram significativamente a literatura americana a respeito do tema competência. Para eles, o conceito de competência “[...] é pensado como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas”. Em outros termos, a competência é percebida como estoque de recursos, que o indivíduo detém.

Segundo Sanchez Dias (2008), a noção de competência tem seu ápice marcado na transição da década de 1960 para 1970, sendo retomado nos anos 1990, com as formulações de Daniel Goleman (1997) sobre a “inteligência emocional”, sinalizando que seus desdobramentos conceituais e operacionais estão, sobretudo, vinculados ao campo da

³ SPENCER, L. M.; SPENCER, S. M. *Competence at work: models for superior performance*. New York: John Wiley & Sons, 1993.

“psicologia motivacional”, especialmente circunscritos aos âmbitos profissionais, à esfera do produtivismo.

Perrenoud (1999, p.7) define o conceito de competência como “[...] capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Conforme aponta o estudo de Pieruccini (2004, p. 23), “[...] a educação por competência, de que trata Perrenoud, tem correlação com a *educação para a informação (information literacy ou éducation a l'information)*, que surgiu a partir do final da década de 1980, sobretudo na Inglaterra, França, Estados Unidos e Canadá”.

Somam-se ao exposto outras definições, dentre as quais, de Beslisle e Linard (1996)⁴, citados por Levy (2004, p.9), que definem competência como capacidade de um indivíduo cumprir uma tarefa profissional conforme certos “*standards de performance*”, definidos e avaliados em condições específicas, a partir de um método de decomposição de funções, de níveis e em unidades comportamentais observáveis, com critérios precisos.

Na França, o debate sobre a noção de competência nasceu nos anos 1970, justamente do questionamento do conceito de qualificação e do processo de formação profissional, principalmente técnica (FLEURY, FLEURY, 2001).

Segundo Fleury e Fleury (2001, p.186), ainda, os franceses, “[...] insatisfeitos com o descompasso que se observava entre as necessidades do mundo do trabalho (principalmente da indústria), procuravam aproximar o ensino das necessidades reais das empresas, visando a aumentar a capacitação dos trabalhadores e suas chances de se empregarem”. Assim, buscaram estabelecer a relação entre as competências e os saberes -o saber fazer⁵- no referencial do diploma e do emprego, mas a partir dos anos 1990, o conceito de competência procurava ir além do conceito de qualificação. Acrescentam que “[...] nos últimos anos, o tema competência entrou para a pauta das discussões acadêmicas e empresariais, associado a diferentes instâncias de compreensão: no nível pessoal (a competência do indivíduo), das organizações (as *core competences*) e dos países (sistemas educacionais e formação de competências)” (2001, p.185).

Em seu estudo, Pieruccini (2004, p.22) assinala que o conceito de competência, transplantado ao campo do ensino, foi “[...] estabelecido como referência em diferentes países de língua francesa e anglo-saxã, do ensino fundamental ao ensino médio, no âmbito dos

⁴ BELISLE, C. ; LINARD, M. Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC ? *Éducation Permanente*, n.127, p. 19-48, 1996. (Technologies et approches nouvelles en formation)

⁵ “O *savoir-faire* pode ser apreendido com a expressão “ser capaz de”. Concretamente é descrito como um verbo de ação e pelos objetos aos quais a ação se aplica” (TANGUY, 2004, p. 49).

currículos de educação geral, profissionalizante e aprendizado dos saberes elementares como ler, escrever”.

Segundo Ropé (2004, p.69), a “noção de competência⁶” se impôs na escola, há alguns anos, essencialmente por meio da avaliação e do ensino profissionalizante. De acordo com Tanguy (2004, p.30) “[...] a redefinição dos conteúdos de ensino com base nas noções de objetivos e de competências é justificada pela necessidade de produzir as condições de atribuição de sentido aos saberes escolares”, mas que, ao cabo, o racionaliza em processos instrumentais, obstaculizando a “produção de sentido” e não o contrário. Bruner (1990)⁷, citado pela autora, salienta que a ênfase deslocou-se da “[...] significação à informação e da construção da significação ao processamento da informação” (TANGUY, 2004, p.56).

Conforme assinalam, “[a noção de competência] tende a substituir outras noções que prevaleciam anteriormente como as dos “saberes” e “conhecimentos” na esfera educativa, ou a de qualificação na esfera do trabalho”⁸. Segundo afirmam, trata-se de uma “[...] noção geral, que conhece uso extensivo em lugares diferentes da sociedade, que é utilizada pelos atores sociais e também por aqueles que observam e analisam os fenômenos sociais” (ROPÉ; TANGUY, 2004, p.16).

Nesse sentido, a noção de competência não deixa de evocar a noção de formação, de Educação, a qual esteve primeiramente associada, mas que tende a ultrapassá-la, ou englobá-la, tal como ocorrido nos anos pós-guerra, “[...] em que a noção de educação ocupou o lugar da instrução, que dominava no início do século” (ROPÉ; TANGUY, 2004, p.17).

A partir dos estudos de Perrenoud (2000) e Weissmann (1998), Sebastiany (2013) aponta e diferencia os termos competências, habilidades e atitudes, pois possuem naturezas diversas, ainda que possam ser complementares ou mantenham níveis de relação.

Assim, o conceito de competência, na área de educação, corresponde a uma capacidade de agir eficazmente em um tipo de situação, “[...] capacidade que se apoia em conhecimentos, mas não se reduz a eles” (PERRENOUD, 2000, p.7). Em outros termos, as competências utilizam, integram, mobilizam conhecimentos ao defrontar-se com um conjunto de situações complexas.

⁶ Conforme estudo de Isamberti-Jamati (2004), “competência”, no singular, pertencia à linguagem jurídica no fim da Idade Média e, devido sua plasticidade, migra para outras esferas terminológicas tanto do senso comum como do trabalho, do campo científico e, na contemporaneidade, em abordagens piagetianas no campo da Psicologia.

⁷ BRUNER, J. *Car la culture donne forme à l'esprit, de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. S.I. ; Eschel, 1990.

⁸ Nesse sentido, o estudo de Isambert-Jamati, (2004, p.120) assinala substituição do termo “conhecimento” por “competências” em documentos vinculados ao âmbito de ensino geral na França.

A aprendizagem pela pesquisa, tomada sob os parâmetros focados na competência, induz a considerar que seus objetivos venham a ser regulados por princípios da eficácia, do aprender a fazer melhor e em menos tempo, tônica que orienta interesses de formação de quadros para operar circuitos de produção. Competência, como corolário do competir, “vencer o adversário”, é visão redutora quando está em causa a construção de vínculos entre sujeitos e signos, aspectos complexos que constituem nossa condição de humanidade.

2.1 Atitude: para além da competência

Atitude é termo pouco explorado, pelo menos quando se trata de defini-lo em comparação com as competências e habilidades”, embora se encontre definições na literatura em circulação (SEBASTIANY, 2013, p.74). Nesse sentido, explicitamos, em linhas gerais, a noção de atitude e seus elementos constitutivos, tendo em vista observar aproximações e distanciamentos em relação ao conceito de competência.

Registrado no século XVI, etimologicamente, o termo “atitude” deriva do latim galês *attitudine*, do latim medieval *actitudo* (posição, ação) ligado ao termo *actus* (ato, ação, gesto), cujas derivações contemporâneas se relacionam à idéia de disposição, ação, gesto, conduta, postura, comportamento (WEISZFLOG, 2009).

Segundo Allport (1935), a primeira observação do uso do termo “atitude”, empregado pela psicologia moderna, foi realizada por Spencer, em 1862, referindo-se à “atitude mental” e, nesse sentido, ao processo mental pelo qual o indivíduo organiza suas percepções, crenças e sentimentos sobre um determinado objeto e orienta o seu comportamento futuro.

Sheth, Mittal e Newman (2001) e Pereda (2006) mostram que a atitude apresenta três componentes principais:

- Cognitivo: expressões do pensamento, concepções e crenças do indivíduo, ou seja, expectativas quanto ao que algo possa ser ou fazer, incluindo desde processos perceptivos simples, até os cognitivos mais complexos;
- Afetivo: expressões de sentimentos que uma pessoa tem em relação a um objeto de referência, ou emoções que o objeto evoca: reações subjetivas positivas/negativas, aproximação/afastamento, prazer/dor;
- Conativo (ou intencional): ação que alguém deseja realizar em relação ao objeto.

O estudo de Sebastiany (2013, p.73) mostra a partir de Citollin (2003) que a atitude se “[...] configura em um estado mental organizado através de experiências vividas pela pessoa, que traz uma influência direta e dinâmica em sua resposta individual para todos os objetos e situações com as quais está relacionada”. A autora acresce aos três componentes constitutivos

da atitude (cognoscitiva, afetiva e conativa/intencional), proposto por Sheth, Mittal e Newman (2001), uma quarta categoria, a comportamental, observável diretamente como conduta do sujeito numa situação específica (FURIÓ; VILCHES, 1997).

Segundo Pereda (2006, p.47) “[...] nos últimos anos o termo atitude, que provém da psicologia social, é um dos construtos que alcançou maior interesse, tanto na área acadêmica como na extra-acadêmica”, e fora incorporado em diferentes ciências sociais (como a pedagogia, psicologia da personalidade, psicologia da aprendizagem, sociologia, etc.), aspecto que revela uma natureza polissêmica.

Leal, Soares e Ribeiro (2013, p.948) enfatizam que atitudes “[...] são adquiridas por meio da aprendizagem”, aspecto que ultrapassa perspectivas meramente psíquicas e articula-se à abordagem sociointeracionista vigotskiana. Em linhas gerais, esta abordagem “[...] é definida a partir de dois aspectos fundamentais: (1) o conhecimento humano é construído na interação entre sujeito e objeto; e (2) a ação do sujeito sobre o objeto é socialmente mediada” (LOOS; SANT’ANA, 2007, p.176). Trata-se de abordagem que se estrutura numa perspectiva materialista histórico-dialética e busca um modo mais abrangente de estudar os processos psicológicos humanos (OLIVEIRA; REGO, 2010, p.17), ou seja, além de teórico-conceitual, adota perspectivas de natureza prática.

Conforme assinala Braga (2010, p.22): “Para Vigotski⁹, o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais, as quais se desenvolvem no interior da cultura (ao mesmo tempo em que constantemente a produzem) e num processo histórico”. Ademais, segundo Teresa Cristina Rego (1995, p.24-25) o projeto vigotskiano “[...] consistia na tentativa de estudar os processos de transformação do desenvolvimento humano na sua dimensão filogenética, ontogenética e histórico-social”. WERTSCH (1981)¹⁰, citado por Rego (1995, p.24), identifica ainda, nos postulados vigotskianos, um outro domínio: “o microgenético”¹¹. Em suma, os estudos vigotskianos assinalam que o pensamento “[...] é culturalmente mediado, sendo que a linguagem é o meio principal desta mediação (REGO, 1995, p.31). Vigotski distingue dois elementos básicos responsáveis pela mediação: o *instrumento*, que

⁹ O nome Vygotski é encontrado, na bibliografia existente, grafado de variadas formas: Vygotski, Vygotsky, Vygotskii, Vygotskji, Vygotski, Vygotsky. Nas citações diretas serão mantidas conforme opção dos autores. No texto desta comunicação, optaremos pela seguinte grafia ou derivação: Vygotski e “vigotskiana”, conforme artigo que aborda obras traduzidas do autor, de autoria de Zoia Prestes e Elisabeth Tunes (2012).

¹⁰ WERTSCH, J.V. (org.). *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Nova York, M.E. Sharpe, 1981.

¹¹ Conforme Marta Kohl de Oliveira (2006) Vygotsky compreende a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos humanos, isto é, sua gênese, por meio da abordagem de diferentes níveis ou domínios genéticos: o *filogenético*, que diz respeito ao desenvolvimento da espécie humana; o *ontogenético* relacionado ao desenvolvimento do indivíduo; o *sociogenético* referente à história dos grupos sociais; e o *microgenético*, que se refere ao desenvolvimento de aspectos específicos do repertório psicológico dos sujeitos (OLIVEIRA, 2006).

tem a função de regular as ações sobre os objetos; e o *signo*¹², que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas (REGO, 1995).

Conforme Meira (2008), os *instrumentos* são elementos que se interpõem entre os sujeitos e o objeto, e visam facilitar a concretização das atividades materiais do homem. Os *signos*, instrumento da atividade psicológica, são “auxiliares nos processos psicológicos”, portanto, são representações mentais da realidade exterior, ou seja, representam, em nosso pensamento, os objetos, eventos e situações do mundo real. Assim, é na relação com o contexto, mediada pelos *instrumentos* e *símbolos* desenvolvidos culturalmente que desenvolvemos formas de pensamento e linguagem (VIGOTSKI, 2001).

Portanto, com o apoio de referenciais conceituais da psicologia social, da educação, filosofia, sociologia (ALLPORT, 1935; LIMA, 2002; MORIN, 2000; BACHELARD, 1996; VIGOTSKI, 2001; entre outros), é possível afirmar que a “formação de uma atitude” é predisposição aprendida para responder de maneira consistentemente favorável ou não a respeito de um determinado objeto (FISHBEIN; AJZEN, 1975), e que representa uma fusão de elementos afetivos e comportamentais que não foram adquiridos formal e conscientemente mas, de um modo incidental, do meio social (CABRAL, NICK, 2001), de uma experiência por meio da aprendizagem (não formal ou procedimental, por exemplo). Além disso, é categoria fundamental à protagonização dos sujeitos na cultura da informação, objetivo em causa nesse estudo. Nessa perspectiva, espaços educativos, voltados a dinâmicas e práticas que se articulam aos interesses dos sujeitos, ao universo da busca pelo conhecimento, atuam na formação de atitudes dos sujeitos, na construção e participação crítica e criativa destes no universo dos signos, nos processos, dinâmicas e desafios que a *ordem informacional* da chamada Sociedade do Conhecimento impõe ao desejo de conhecer, de saber, de compreender e dizer-se no mundo.

Nesse aspecto, trata-se portanto, de aproximar a reflexão sobre as práticas de pesquisa à natureza dos dispositivos informacionais educativos, explicitando sua natureza de instância que atua não apenas de modo objetivo sobre a racionalidade dos sujeitos, mas sobre suas subjetividades. Por meio de suas disposições, ordenamentos, formas de organização e prescrições, estes produzem significados, participando da semiologia do conhecimento, em suas relações conflitivas, contraditórias, intermitentes implicadas e constitutivas dos processos de apropriação e construção de saberes, dentre os quais se inscrevem as atitudes de diálogo com os signos. (PERROTTI; PIERUCCINI, 2016).

¹² De modo geral o *signo* pode ser considerado aquilo (objeto, forma, fenômeno, gesto, figura ou som) que representa algo diferente de si mesmo. Ou seja, substitui e expressa eventos, ideias, situações e objetos, servindo como auxílio da memória e da atenção humana. (REGO, 1995, p.50).

3. Tendências presentes nas pedagogias da informação: discussão de resultados parciais

A análise de literatura acerca das temáticas implicadas nas noções de literacia, pedagogia da informação, *skills*, de competência, ofereceu um quadro significativo de aspectos à reflexão acerca das relações entre interesse pelo conhecimento dispositivos informacionais, como bibliotecas.

Muitos autores, em diferentes países (VIRKUS et al., 2005; MARZAL, 2008; CAREGNATO, 2000; DUDZIAK, 2003; CAMPELLO, 2003; 2009; CAMPELLO; ABREU, 2005; SIQUEIRA, 2011; MATA, 2009; entre outros), confirmam a tendência presente em programas visando o domínio de *competências e habilidades informacionais*, levadas a efeito nas práticas e processos, com enfoque notadamente sobre aprendizagens procedimentais de usos da informação e seus dispositivos.

A predominância da noção de competência, relacionada a uma gama de domínios técnicos profissionalizantes, de onde origina, alinhada às necessidades estabelecidas pelos cargos, ou posições dentro das organizações, alicerçada em discurso e documentos oficiais instituídos pelo Estado, imposto ao ensino, compatibiliza-se com prerrogativas do modelo econômico da sociedade globalizada. Agenciada por órgãos internacionais como a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), reforçada e endossada no campo da Ciência da Informação pela *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA) e a *American Library Association* (ALA), bem como pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a noção ganha abrangência e estende-se a diferentes territórios, indiscriminadamente.

A noção de competência, concepção hegemonicamente dominante, conjugada com as noções de “aptidão e qualificação” (NAVILLE, 1972), de “capacitação profissional” (ZAYAS AGUERO, 2010), de “desempenho e eficiência” (MIRABILE, 1997; ROPÉ; TANGUY, 2004), de “adaptabilidade” (TANGY, 2004), “estoque de recursos” (McClelland e Boyatzis), “*standards* de performance” (LEVY, 2004), “habilidades” (HATSCHBACH, 2002), de “competição” e “produtivismo” (SANCHEZ DIAZ, 2008), tem seu uso cada vez mais presente nos discursos sociais e científicos contemporâneos, sendo difundida nas esferas econômica, profissional, educacional, cultural e formativa; nos mais variados países, desde “Suécia (LIMBERG; ALEXANDERSSON, 2003), Noruega (RAFSTE, 2005), Canadá (ASSELIN, 2005), Nova Zelândia (MOORE, 2006), Austrália (HERING, 2006), Botswana

(JOROSI; ISAAC, 2006) e Brasil”, como indicado por Campello (2009, p.74). A noção tem ainda servido de parâmetro à formulação de *skills*: “*Information, Seeking Process*” desenvolvido por Kuhlthau (1996), “*Big6 Skills for Information Problem Solving*”, de Eisenberg e Berkowitz, “*Chercher pour trouver*”, desenvolvido pela *École de Bibliothéconomie et Sciences de l'Information* (EBSI), de Montreal, “*Apprendre à s'informer*”, (*Fédération des professeurs-documentalistes de l'Éducation Nationale (FABDEN)*), entre outros (PIERUCCINI, 2004).

No contexto nacional, especialmente, preocupa-nos que a falta de compreensão que orienta programas desta natureza, hegemonicamente constituídos em cenários internacionais, possa levar à assimilação de modelos de *mediação cultural*, que visem apenas estimular a oferta e consumo de informações. Ao não considerarem quadros socio-históricos que nos constituem, marcados por índices relevantes de analfabetismo, de evasão escolar, de precarização educacional, econômica, social e cultural, há várias décadas em nosso país, tais modelos correm o risco de se imporem como regra, independentemente de se tornarem inócuos ou meios de submissão cultural, disseminados via a *ordem informacional* dos dispositivos culturais e educativos.

Ademais, um estudo de Oliveira e Campello (2016, p.181) revela que desde a década de 1960 a “aprendizagem pela pesquisa” tem sido realizada no âmbito das bibliotecas, em algumas regiões do Brasil. Segundo as autoras “[...] o tema ficou em evidência na Biblioteconomia a partir do movimento de renovação do ensino que preconiza a utilização de métodos ativos de aprendizagem, considerando o aluno como responsável pela construção de seu conhecimento”. Contudo, o estudo revelou a predileção dos alunos “pela pesquisa via *Internet*” (p.183) em substituição da busca por informação nos âmbitos físicos (bibliotecas, salas de leitura), excetuados os laboratórios de informática.

A partir do estudo, as autoras apontaram alguns fatores que corroboram para dificuldades e desinteresse de alunos em relação à pesquisa: ausência da biblioteca nas instituições escolares ou imediações; quando presentes, precariedades estruturais e de recursos; pouco uso por estudantes e professores; malogro da pesquisa escolar como estratégia didática; falta de questionamento e debates acerca do objeto da pesquisa; falta de motivação do aluno para a pesquisa; falta de orientação pelo professor e pelo bibliotecário, ou precariedade dessa orientação; prática recorrente da cópia pelos alunos; falta de preparo do professor e do bibliotecário para orientar a pesquisa; falta de preparo do aluno para empreender a pesquisa; falta de interação entre bibliotecário e professor; insuficiência das avaliações acerca da pesquisa efetuada; falta de orientação para uso da *Internet* (OLIVEIRA;

CAMPELLO, 2016, p.185). A tais indicativos somam-se o empirismo que marca a constituição das poucas bibliotecas escolares em nosso país; a concepção limitada acerca do papel que estas podem e devem exercer no quadro educacional contemporâneo, tomadas como coleção de recursos informacionais” (VIANA; PIERUCCINI, 2015, p.130); as dificuldades dos quadros profissionais em apropriar-se da ideia de Informação como instância formativa e não meramente residual a serviço da Educação. Esses fatores explícita e implicitamente comprometem os modos de atuação dos dispositivos, para além da sua funcionalidade, atingindo esferas imateriais com reflexos sobre interesse e o desejo de conhecer.

Considerando perspectivas mais abrangentes, conforme nos alerta Hannah Arendt (2009b, p.231), acerca da crise na educação (que não está restrita ao contexto americano observado), tal crise mantém conexão com as questões principais do século XX, relacionadas ao mundo Moderno e à expressão conceitual ancorada no Pragmatismo, cuja intenção consciente não era a de ensinar conhecimentos “[...] mas sim de inculcar uma habilidade. Como resultado, o mundo assistiu a uma espécie de transformação de instituições de ensino em instituições vocacionais que tiveram tanto êxito em ensinar a dirigir um automóvel como a utilizar uma máquina de escrever”. Em suma, a autora assinala que esse pressuposto básico “[...] é o de que só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos, e sua aplicação à educação é tão primária quanto óbvia: consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer” (ARENDR, 2009b, p.232).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao contrário do enfoque que privilegia a ação pragmática, procedimental na relação dos sujeitos com a informação, o estudo em questão parte de referenciais que consideram que o “sujeito do saber” se constitui em relação com o mundo, aí incluindo-se objetos e signos (conforme indicara Vigotski (2001), Morin (2000), Charlot (2000), entre outros) por meio de interações permanentes, orgânicas, sistemáticas, significativas, contrapondo-se ao “culto da eficiência” (RUSSELL, 2002), ao ideal de crescente mecanização, acelerado a partir do pós-guerra, que tem assumido posição de interesse nos debates acerca da relação sujeito/conhecimento, colocando em segundo plano o “valor” intrínseco dessa relação.

Tais fatores, agregados a uma ordem informacional assentada na assimilação de valores exclusivos da competência engendrariam concepções que tratam de conceber um simulacro de educação, cujo “[...] objetivo real é a coerção sem o uso da força” e, tal como

intentado na educação progressista anglo-americana do início do século passado, pautada pela meritocracia “[...] é obviamente, mais uma vez, o estabelecimento de uma oligarquia, que tanto quanto qualquer outra, nega o princípio da igualdade que rege uma democracia igualitária (ARENDR, 2009b, p.225), embora, no caso, disfarçado sob a ideia de acesso ilimitado às informações e ensino de competências para seu uso eficaz e adequado, em tese, oferecendo *a todos* condições igualitárias para competir no mundo dos signos...

De modo similar, o mesmo ocorre com a educação das massas, pressuposta pelos ideais iluministas, amplamente difundida e levada a efeito na modernidade, que refutou o princípio da “igualdade das inteligências”, tornando estrangeira e funcional a relação com as aprendizagens, acentuando o princípio do embrutecimento, que atua na contramão de uma educação emancipadora (RANCIÈRE, 2011).-

Diferentemente, entretanto, a busca pela descoberta do referido “valor intrínseco” dos atos de conhecer que marcam o interesse por referências que orientem a formação de atitudes genuínas face ao conhecimento, implica, no Brasil (assim como em outros países com realidades complexas), a observação crítica de paradigmas que considerem os contextos histórico-sociais em que estamos imersos.

O hiato existente entre os campos da Informação e da Educação, segundo apontam Perrotti e Pieruccini (2016, p.19) mostra que, “[...] a Escola brasileira vem tendo dificuldades crescentes para cumprir seu papel histórico”. Ao instruir, “[...] transforma a aprendizagem num processo que afugenta levas de alunos das salas de aula e aborrece os que ficam com regras e fórmulas que não fazem sentido”. De modo similar, as bibliotecas repetem este formato ao cumprirem, ainda nos tempos atuais, as prerrogativas iluministas que facultam o acesso e promovem a difusão cultural, que embora imprescindíveis, estão concatenadas ao controle das interpretações, manutenção das “elites culturais e o monopólio da criação” (SLOTERDIJK, 2000, p.46). A lógica, então, irá pressupor a informação como recurso para um fim, acentuando sua dimensão instrumental articulada a uma visão procedimental da formação. E, nesse sentido, a formação de atitudes que, ao contrário, pressupõe sujeitos em dinâmicas experiências significativas, que incluem processos de criação e diálogo com a memória cultural, depende de abordagens, tais como as defendidas nesta pesquisa, que se coloquem, se necessário, à revelia de posições hegemônicas, tendo em vista novas dimensões que dêem ancoragem à redefinição das relações entre Informação e Educação, na atualidade.

REFERÊNCIAS

- ALLPORT, G. W. Attitudes. In: *Handbook of social psychology*. Worcest: Clark University Press, 1935.
- ARENDT, Hannah. A crise na cultura: sua importância social e política. In: _____. *Entre o passado e o futuro*. 6. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2009a. (Debates, v. 64). p. 248-281.
- ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: _____. *Entre o passado e o futuro*. 6. ed. São Paulo: Perspectivas, 2009b. (Debates, 64). p.221-247.
- BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. 316 p.
- BRAGA, Elisabeth S. Lev Vigotski - Principais Teses: A constituição social do desenvolvimento. *Educação*, São Paulo, v.2, p.20-29, 2010. (Coleção História da Pedagogia).
- CABRAL, Álvaro; NICK, Eva. *Dicionário técnico de psicologia*. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 2001.
- CAMPELLO, Bernadete dos Santos. O movimento da Competência Informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 32, n. 3, p. 28-37, set./dez. 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.
- CAMPELLO, Bernadete S.; ABREU, Vera Lúcia F. G. Competência informacional e a formação do bibliotecário. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 10, n.02, p. 178-193, 2005.
- CAREGNATO, Sônia Elisa. O Desenvolvimento de Habilidades Informacionais: o papel das bibliotecas universitárias no contexto da informação digital em rede. *Revista de Biblioteconomia e Comunicação* (UFRGS), Porto Alegre, v. 8, p. 45-53, 2000.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. São Paulo: Artmed, 2000. 93 p.
- DUDZIAK, Elizabeth Adriana. *Information Literacy: princípios, filosofia e prática*. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan. /abr. 2003.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.
- FISHBEIN, M.; AJZEN, I. *Belief, attitude, intention and behaviour: an introduction to theory and research*. Reading: Addison-Wesley, 1975.
- FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. *Revista de administração contemporânea*. [online]. v.5, n.especial, p.183-196, 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf> >. Acesso em: 30 jan. 2015.
- FURIÓ, C.; VILCHES, A. Las actitudes del alumnado hacia las ciencias y las relaciones Ciencia, Tecnología y Sociedad. In: CAEMEN, L. del (coord.) *La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias de la naturaleza em la educación secundaria*. Barcelona: Horsori, 1997. p.47-71.
- GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.
- HATSCHBACH, M.H.L. *Information literacy: aspectos conceituais e iniciativas em ambiente digital para o estudante de nível superior*. 2002. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: < http://tede-dep.ibict.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=37 >. Acesso em: 15 out. 2012.
- HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Ed. Objetivada, 2008.

- HOUAISS, A. ; CARDIM, Ismael (ed.) *Novo dicionário folha webster's inglês-português/português-inglês*. São Paulo: Folha de São Paulo, 1997. 638 p.
- JAMATI, Viviane Isambert. O apelo à noção de competência na revista *L'orientation Scolaire et Professionnelle* – da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Org.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. 5. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004. p. 103-133.
- KUHLTHAU, Carol C. Implementing a process approach to information skills: a study identifying indicators of success in library media programs. In: CLYDE, L. A. *Sustaining the vision: a collection of articles and papers on research in school librarianship*. Castle Rock, Co.: IASL, 1996.
- LEAL, Noêmia Soares Barbosa; SOARES, Mário Florentino; ROCHA, Ivania Tavares da; RIBEIRO, Cristiane Galvão. A atitude dos universitários em relação ao profissional de limpeza urbana. *Psicologia: Ciência e Profissão*. [online]. 2013, v.33, n.4, p. 946-963. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v33n4/v33n4a13.pdf> >. Acesso em: 28 dez. 2015.
- LE COADIC, Yves. A educação para a informação. In: _____. *A Ciência da informação*. Brasília: Briquet de Lemos, 2004. p.112-4.
- LE DEUFF, Olivier. *La culture de l'information en reformation*. 2009. 533 f. Tese (Doutorado) – *Humanities and Social Sciences*. Université Rennes 2, French. Disponível em: < <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00421928/document> >. Acesso em: 03 set. 2014.
- LEVY, Jean-François. Etat de l'art sur la notion de compétence. *Texte introductif au séminaire national INRP*. Jun 2000, Paris, France. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/3174/filename/IntroJFL.pdf> . Acesso em: 11 ago. 2015.
- LIMA, L. P. Atitudes: estrutura e mudança. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (Orgs.). *Psicologia social*. 5.ed. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. p. 187-225.
- LOOS, Helga ; SANT'ANA, René S. Cognição, Afeto e Desenvolvimento Humano: a emoção de viver e a razão de existir. *Educar em Revista* (Impresso), v. 30, p. 165-182, 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n30/a11n30.pdf> >. Acesso em 01 ago. 2016.
- MARZAL, Miguel Ángel. La alfabetización en información como dimensión de un nuevo modelo educativo: la innovación docente desde la documentación y los CRAI. *RIED*, v. 11, n. 2, p. 41-66, 2008.
- MATA, Marta Leandro da. *A competência informacional de graduandos de biblioteconomia da região sudeste: um enfoque nos processos de busca e uso ético da informação*, 2009. 162f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.
- MEIRA, Maria Eugênia Melillo. A teoria de Vigotski: conceitos e implicações para a Psicologia da Educação. In: MARTINS, Lígia Márcia (Org.). *Sociedade, educação e subjetividade: reflexões temáticas à luz da Psicologia Sócio-Histórica*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008, p. 145-173.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.
- NAVILLE, Pierre. *Théorie de l'orientation professionnelle*. Paris: Gallimard, 1972.
- OLIVEIRA, Marta K. *Pensar a educação: contribuições de Vygotsky In Piaget - Vygotsky: novas contribuições para o debate*. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.
- OLIVEIRA, Iandara Reis de; CAMPELLO, Bernardete Santos. Estado da arte sobre pesquisa escolar no Brasil. *Transinformação*, v.28, n.2, p.181-194, maio/ago. 2016. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/tinf/v28n2/0103-3786-tinf-28-02-00181.pdf> >. Acesso em: 15 jul. 2016.
- OLIVEIRA, M. K. ; REGO, T. C. Lev Vigotski Biografia Intelectual: revolucionário inquieto *Educação*, São Paulo, v.1, p. 6-17, 2010. (Coleção História da Pedagogia).

PEREDA, Ana Sofia Aparício. Aspectos afetivos na aprendizagem da Estatística: atitudes e suas formas de avaliação. 2006. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2006.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERROTTI, Edmir. (coord.) A aventura de conhecer: entre a falta e o excesso de informação. *Salto para o futuro*, v.28,n.15, set. 2008. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/nucleos/colabori/documentos/PERROTTI_%20A%20aventura%20de%20conhecer.pdf>. Acesso em: 31 jul.2016.

PERROTTI, Edmir.; PIERUCCINI, Ivete. Infoéducation: ceci n'est pas une pipe. À la recherche d'une troisième rive". *Mediador Apden*, Paris, n.16, p. 18-21, juin, 2016. (no prelo). [mensagem pessoal] Mensagem recebida por: <mppassos@usp.br> em abril de 2016.

PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete. A mediação cultural como categoria autônoma. *Informação & Informação*, [S.l.], v. 19, n. 2, p. 01-22, out. 2014. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/19992>>. Acesso em: 03 ago. 2015.

PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete. Novos saberes para o século XXI. In: MENDONÇA, R.H.; MARTINS, M. F. (orgs.). *Novos saberes para a Educação*. Rio de Janeiro : ACERP ; Brasília, DF : TV Escola, 2013. p. 9-25 (TV, educação e formação de professores: salto para o futuro 20 anos, 4) Disponível em: http://www2.eca.usp.br/nucleos/colabori/documentos/vol_4_salto_para_o_futuro_20_anos.pdf. Acesso em: 20 fev. 2013.

PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete. Saberes e fazeres na contemporaneidade. In: LARA, Marilda; FUJINO, Asa; NORONHA, Daisy P. (Orgs.). *Informação e contemporaneidade: perspectivas*. Recife: Néctar, 2008. p. 47-96.

PIERUCCINI, Ivete. *A ordem informacional dialógica: estudo sobre a busca de informação em Educação*. 2004. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27143/tde-14032005-144512/pt-br.php>. Acesso em: 20 jul. 2016.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elisabeth. A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. *Estud. psicol. (Campinas)* [online]. 2012, vol.29, n.3, pp. 327-340. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v29n3/03.pdf> >. Acesso em: 9 ago. 2016.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.191 p.

REGO, Teresa C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da Educação*. São Paulo: Editora Vozes, 24 ed., 2013

ROPÉ, Françoise. Dos saberes às competências? O caso do francês. In: _____; TANGUY, Lucie (Org.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. 5. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. (c1994). p.69-102.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Org.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. 5. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. (c1994)

RUSSELL, Bertrand. O conhecimento inútil. In: _____. *O elogio ao ócio*. Rio de Janeiro: Sextante, 2002. p. 36-46

SANCHEZ DIAZ, M. Las competencias desde la perspectiva informacional: apuntes introductorios a nivel terminológico y conceptual, escenarios e iniciativas. *Ci. Inf.* [online], Brasília, v.37, n.1, p. 107-120, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v37n1/10.pdf>. Acesso: xx. mes ano

SEBASTIANY, Ana Paula. Atitude investigativa. In: _____. *Desenvolvimento de atitude investigativa em um ambiente interativo de aprendizagem para o ensino informal de Ciências*.

2013. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Pós-Graduação em Ciências, Departamento de Bioquímica, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013. (p.72-81)

SHETH, J. N.; MITTAL, B.; NEWMAN, B. I. *Comportamento do cliente: indo além do comportamento do consumidor*. São Paulo: Atlas, 2001. 795 p.

SIQUEIRA, Ivan Cláudio Pereira. Pressupostos para um programa nacional de competências informacionais. *Ciência da Informação*, v. 40, p. 478-491, 2011. Disponível em: < <http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/1953/1443> >. Acesso em: 28 fev. 2015.

SLOTERDIJK, Peter. *Regras para o parque humano: uma resposta à carta de Heidegger sobre o Humanismo*. 3. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2000. 63 p.

TANGUY, Lucie. Racionalização pedagógica e legitimidade política. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Org.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. 5. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. (c1994). p.25-68.

VIANA, Lilian ; PIERUCCINI, Ivete. Bibliotecas escolares: políticas públicas para a criação de possibilidades. *Tendências da Pesquisa em Ciência da Informação*, v. 8, p. 126-143, 2015.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIRKUS, Sirje et al. Information literacy and learning. In: KAJBERG, L.; LORRING, L. (Eds.). *European curriculum reflections library and information science education*. Dinamarca: The Royal School of Library and Information Science, 2005. p. 65-83.

WEISZFLOG, Walter (Org.). *Michaellis da Língua Portuguesa - Moderno Dicionário*. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

WEISSMANN, H. *Didática das ciências naturais: contribuições e reflexões*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAYAS AGÜERO, P. M.: Breve esbozo histórico del proceso de selección de personal, en *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, octubre 2010. Disponível em: < www.eumed.net/rev/ccss/10/ >. Acesso em 15 jul. 2013.