

Perspectivas sobre competência em informação: diálogos possíveis

Elisa Cristina Delfini Corrêa

Doutora em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - Florianópolis, SC - Brasil. Professora da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) - Florianópolis, SC - Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/1061253090585911>

E-mail: elisacorrea61@gmail.com

Orlando Vieira de Castro Junior

Mestre em Controladoria pela Universidade Federal do Ceará (UFC) - Fortaleza, CE - Brasil.

Mestrando em Gestão da Informação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) - Florianópolis, SC - Brasil. Analista de Finanças e Controle da Controladoria-Geral da União no Estado de Santa Catarina (CGU) - Florianópolis, SC - Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/3268806478022055>

E-mail: orlandovcj@gmail.com

Submetido em: 12/02/2018 . Aprovado em: 03/05/2018 . Publicado em: 26/09/2018.

RESUMO

Este trabalho propõe estabelecer diálogos entre alguns dos principais documentos sobre o tema, identificando possíveis relações entre modelos, padrões e dimensões da competência em informação (Colnfo). São analisados os aspectos epistemológicos da Colnfo e a abordagem sociocultural baseada nos domínios específicos, de Hjørland e Albrechtsen (1995). Para tanto, realizou-se pesquisa bibliográfica nas bases de dados Web of Science, Scopus, Library and Information Science Abstracts (LISA) e no portal SciELO, em artigos publicados em português, inglês e espanhol, tendo como período de busca considerado o intervalo entre os anos 1998 a 2016. Concluiu-se que a maioria dos modelos e padrões de desenvolvimento da Colnfo possuem forte base processual, compreendidos na dimensão técnica. Assim, é necessário o desenvolvimento das demais dimensões, de caráter mais social, construídas por meio da interação e comunicação no seio de suas comunidades a partir de representações capazes de dar significado aos conhecimentos coletivamente produzidos.

Palavras-chave: Competência em informação-aspectos epistemológicos. Modelos e padrões de competência e informação. Dimensões da competência em informação.

Perspectives on information literacy: possible dialogues

ABSTRACT

This paper proposes to establish dialogues among some of the main documents on the subject, identifying possible relations between models, patterns and dimensions of Information Competence (Colnfo). The background of the analysis addresses the epistemological aspects of Colnfo and the sociocultural approach based on specific domains, by Hjørland and Albrechtsen (1995). For such proposal, a bibliographic search was conducted in the Web of Science, Scopus, Library and Information Science Abstracts (LISA) databases and in the SciELO portal, in articles published in Portuguese, English and Spanish between 1998 and 2016. It was concluded that most of Colnfo's development models and patterns have a strong procedural basis, comprised in the technical dimension, and the development of the other dimensions, with social nature, capable of giving meaning to the knowledge collectively produced.

Keywords: *Information literacy-epistemological aspects. Models and patterns of information literacy. Information literacy dimensions.*

Perspectivas sobre la alfabetización informacional: diálogos posibles

RESUMEN

Este trabajo propone establecer diálogos entre algunos de los principales documentos sobre el tema, identificando posibles relaciones entre modelos, patrones y dimensiones de la Alfabetización Informacional (Alfin). El telón de fondo del análisis aborda los aspectos epistemológicos de CoInfo y el enfoque sociocultural basado en ámbitos específicos, de Hjørland y Albrechtsen (1995). Por lo tanto, la búsqueda bibliográfica se realizó en las bases de datos Web of Science, Scopus, bibliotecarios y de información Science Abstracts (LISA) y SciELO, en artículos publicados en portugués, Inglés y Español, con el período de búsqueda considerado el intervalo entre de los años 1998 a 2016. Se concluyó que la mayoría de los modelos y patrones de desarrollo de Alfin poseen una fuerte base procesal, comprendidos en la dimensión técnica, siendo necesario el desarrollo de las demás dimensiones, de carácter más social, construidas por medio de la interacción y comunicación en el seno de sus comunidades a partir de representaciones capaces de dar significado a los conocimientos colectivamente producidos.

Palabras clave: Alfabetización informacional-aspectos epistemológicos. Modelos y estándares de alfabetización informacional. Dimensiones de la alfabetización informacional.

INTRODUÇÃO

Desde a década de 1970, surgiram publicações dedicadas a definir e conceituar o tema competência em informação (CoInfo), assim como novas correntes teóricas, padrões, modelos, programas e perspectivas. A partir de 1990, a literatura sobre o assunto se ampliou, em vista de suas possibilidades de aplicação, da vastidão de público e de situações que envolvem a busca, acesso e uso da informação.

Inicialmente, a CoInfo visava a atender uma necessidade de aprimoramento profissional da indústria norte-americana. No decurso dos anos, porém, destacou-se por sua contribuição na construção da cidadania e educação. Atualmente, são extensas as listas de habilidades cognitivas e tecnológicas em diferentes contextos de aplicação, com elementos que ora se aproximam, ora se afastam, tornando-as, por vezes, semelhantes ou complementares.

Diante desse cenário, este artigo estabelece diálogos entre alguns dos principais documentos sobre o tema a fim de identificar possíveis relações entre os modelos Information Search Process proposto por Kuhlthau (2007) e Sete Pilares (SCONUL, 2011), e entre os pressupostos da CoInfo no ambiente universitário apontados por Bruce (2003), diante das dimensões propostas por Vitorino e Piantola (2011).

O pano de fundo da análise aborda os aspectos epistemológicos da CoInfo e a abordagem sociocultural baseada em domínios específicos, de Hjørland e Albrechtsen (1995).

METODOLOGIA

Para os fins deste artigo, realizou-se pesquisa bibliográfica nas bases de dados Web of Science, Scopus, Library and Information Science Abstracts (LISA) e no portal SciELO, em artigos, teses e dissertações publicados em português, inglês e espanhol, buscando-se os seguintes descritores: *information literacy*, competência em informação, competência informacional, alfabetização informacional, letramento informacional, *alfabetización informacional*, *competencias informacionales*, Alfin, CoInfo.

As buscas nas bases de dados resultaram no total de 21.452 textos publicados entre os anos 1998 a 2016. Dentre esses, foram selecionados e avaliados aproximadamente 370 textos, considerando a pertinência deles com os objetivos da pesquisa¹.

¹ Pesquisa realizada para fins de embasamento teórico analítico de dissertação de mestrado em construção.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

FIRMANDO AS BASES: CONCEITOS E RETOMADA HISTÓRICA

O termo *Information Literacy* foi utilizado na literatura pela primeira vez, em 1974, por Paul G. Zurkowsky, advogado e bibliotecário norte-americano, à época presidente da Information Industry Association, quando propôs um programa nacional de políticas para a *Information Literacy*. Zurkowsky (1974) utilizou o termo para descrever as técnicas e habilidades aprendidas.

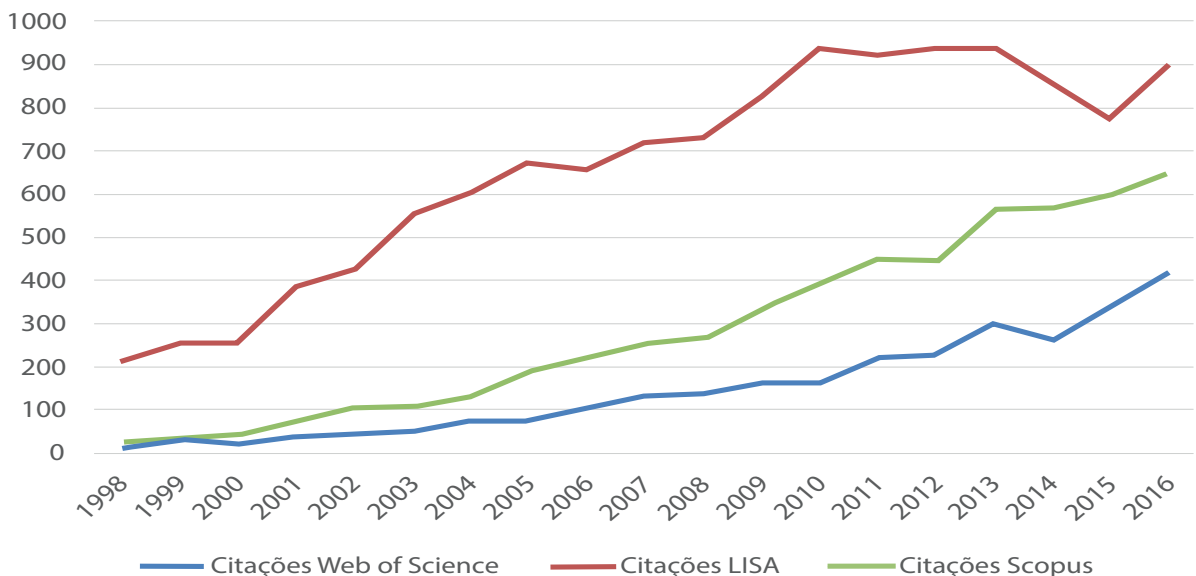
Desde o conceito inicial de Zurkowsky, a *Information Literacy* sempre vinculou a capacidade de leitura e interpretação da informação à sua utilização prática para a solução de problemas. Por sua vez, Kuhlthau (1987) associou a *Information Literacy* à alfabetização funcional, que envolve a habilidade da leitura e o uso de informações essenciais ao cotidiano, em especial a capacidade de lidar com volumes complexos de informações geradas por computadores e pela mídia de massa.

Kuhlthau (1987) atenta para o fato de que tanto a sociedade como o conhecimento estão em constante evolução e, por isso, a competência em informação envolve, também, a capacidade de aprender ao longo da vida. Assim, o indivíduo competente em informação seria aquele que pensa criticamente sobre as informações disponíveis para usá-las de maneira mais proveitosa.

Com o passar dos anos, o tema CoInfo foi se tornando objeto de crescente interesse tanto nos meios acadêmicos quanto nos governos e entidades internacionais. Também se ampliou o número de textos publicados sobre o tema no período de 1998 a 2016, conforme gráfico 1:

Gráfico 1 – Número de publicações em que o termo *Information Literacy* aparece no período de 1998 a 2016

N.º de citações do termo “Information Literacy” 1998 - 2016



Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados das bases Web of Science, Scopus e Library and Information Science Abstracts (LISA). Acesso em: 22 jul. 2017.t

Em 2000, a Association of College and Research Libraries (ACRL), uma divisão da American Library Association (ALA), publicou um documento intitulado *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, que definiu a competência em informação como “[...] o conjunto de habilidades requeridas dos indivíduos para reconhecer quando uma informação é necessária e ter a habilidade de localizar, avaliar e usar efetivamente essa informação” (ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES, 2000, p.2, tradução nossa).

O documento da ACRL/ALA (2000) oferece um *framework* com critérios para avaliação da competência em informação de alunos da educação superior, definindo padrões, indicadores e resultados de desempenho esperados.

De acordo com esse *framework*, um indivíduo competente em informação é capaz de determinar a extensão da informação necessária; acessar a informação efetiva e eficientemente; avaliar a informação e sua fonte criticamente; incorporar a informação selecionada em sua base de conhecimentos; usar a informação efetivamente para atingir um propósito específico; entender o contexto econômico, legal e social do uso da informação, e acessar e usar a informação ética e legalmente.

O *framework* da ACRL/ALA dispõe de indicadores e resultados de desempenho prioritariamente voltados para questões relacionadas ao reconhecimento da necessidade de informação, sua recuperação e uso. É um modelo que tem por finalidade **ensinar** e **avaliar** competências em informação para os alunos do ensino superior. Todavia, também reconhece as dimensões social e política da competência em informação, pois destaca a importância do entendimento do contexto econômico, legal e social do uso da informação.

Com base nesse *framework*, Dudziak (2003, p. 28) ampliou a definição de competência em informação como:

[...] 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.

A definição proposta por Dudziak reflete uma preocupação com a contextualização social e temporal do uso da informação.

Ao longo dos anos, diversos documentos, tais como a *Declaração de Praga* (2003), *Declaração de Alexandria* (2005) e, no Brasil, a *Declaração de Maceió* (2011), o *Manifesto de Florianópolis* (2013) e a *Carta de Marília* (2014) têm colocado a CoInfo como um direito humano básico e pré-requisito para que os indivíduos participem efetivamente da chamada sociedade da informação.

Em 2013, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) publicou o documento intitulado *Overview of Information Literacy Resources Worldwide*, no qual Horton Jr. (2013) compilou um conjunto de textos relevantes para discussões em 42 línguas. Na seção dedicada ao Brasil, da professora Elizabeth Adriana Dudziak, o termo *Information Literacy* foi traduzido como **competência em informação**, pacificando as discussões acerca da tradução mais apropriada.

Em janeiro de 2016, a ACRL/ALA publicou uma nova versão do *Framework for Information Literacy for Higher Education* com base nas ideias sobre *threshold concepts* de Meyer e Land (2005). Em síntese, os autores defendem que, em qualquer campo de conhecimento ou área de atuação profissional, há ideias centrais basilares que definem as formas de pensar e agir.

O *framework* atualmente proposto pela ACRL/ALA reflete a evolução histórica das concepções da CoInfo e da própria ciência da informação, abarcando premissas como o uso ético da informação, a reflexão crítica, a contextualização social, econômica e política, bem como o aprendizado contínuo. Assim, a competência em informação passou a ser entendida como um processo que se desenvolve socialmente e que precisa se adaptar constantemente às mudanças verificadas na sociedade do conhecimento.

ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

Todas as pesquisas são determinadas por diferentes tipos de pressupostos, conhecimentos de fundo, teorias etc. (HJØRLAND, 2002). Nesta subseção, busca-se delinear, ao longo dos anos, os principais pressupostos epistemológicos acerca da CoInfo.

Do ponto de vista epistemológico, o estudo da competência em informação evoluiu da abordagem centrada no indivíduo, com foco nos processos de aprendizagem e teorias cognitivistas, para a abordagem sociológica, pautada no pragmatismo e construtivismo social. O brasileiro Gustavo Saldanha (2010) e os dinamarqueses Hjørland e Albrechtsen (1995) são alguns dos pesquisadores que registram tal transformação.

Saldanha (2010) apresenta a mudança da abordagem centrada no indivíduo, concebido como um usuário com necessidades informacionais (sem, no entanto, considerar o seu contexto sociocultural), para uma visão integral do homem, considerado como um ser de múltiplas relações com o meio. Para o autor, a biblioteconomia se subdivide em duas grandes tradições:

a) representacionista: com foco no reconhecimento, identificação e representação objetiva do conhecimento como uma tentativa de representar a realidade. São desenvolvidos teorias e métodos de representação, tendo a linguagem formal como estrutura das investigações (SALDANHA, 2010);

b) pragmática ou pragmatista: coloca o homem como o centro, cabendo análise crítica e transmissão dos significados dos artefatos culturais. Nesta tradição, o conhecimento é “[...] a compreensão compartilhada na realidade específica de comunhão de significados e os estudos voltados para organizar os saberes, sediados historicamente” (SALDANHA, 2010, p. 311).

Nesse sentido, Vivas, Chacón e Peña (2015) defendem que a CoInfo recebe influência do pensamento de Vygotsky no que diz respeito à geração de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas e com significado tão somente no âmbito das relações sociais, culturais, afetivas, econômicas, dentre outras.

A teoria sociocultural de Vygotsky enfatiza a importância da interação social no desenvolvimento cognitivo humano. Para Vygotsky, as habilidades cognitivas surgem da relação entre as pessoas (interpsicológicas) e depois dentro do aprendiz (intrapsicológica) (WANG; BRUCE; HUGHES, 2011).

Hjørland e Albrechtsen (1995), por sua vez, analisam as diferenças fundamentais entre a abordagem baseada nas teorias cognitivistas, de cunho mais positivista, e a abordagem sociocultural baseada em domínios específicos, como uma perspectiva sociocultural.

a) Abordagem cognitivista: prioriza o entendimento das necessidades de informação do indivíduo de forma isolada, explicando o processo da aprendizagem mediante aspectos psicológicos;

b) abordagem sociocultural: as necessidades de informação são analisadas de uma perspectiva sociocultural, com base em teorias cognitivas socioculturais, pragmáticas e realistas.

A abordagem domínio analítica de Hjørland e Albrechtsen (1995) pauta-se nas teorias socioculturais, privilegiando as interações sociais em comunidades discursivas como elemento indispensável à construção do conhecimento. Tal construção se dá coletivamente e considera a influência dos contextos social, econômico, cultural e afetivo.

A partir das diferenças epistemológicas citadas anteriormente, comparou-se o conceito de competência em informação em dois momentos distintos. Para tanto, considerou-se a definição original de Zurkowsky, em 1974, e a da ACRL/ALA em seu *Framework for Information Literacy for Higher Education (Framework)*, publicado em 2016.

Para Zurkowsky, deviam ser analisados os aspectos cognitivos do indivíduo e os instrumentos práticos para execução de tarefas em um ambiente de produção fabril. Nos dias atuais, o framework da ACRL/ALA ressalta a importância de aspectos sociais, culturais, econômicos e comportamentais na formação da competência em informação dos futuros profissionais de nível superior.

Também reconhece o caráter reflexivo da descoberta da informação, a construção do conhecimento como um processo interativo, e a preocupação da ética no contexto das comunidades de aprendizagem.

A evolução do conceito do termo CoInfo reflete as variáveis do contexto no qual se insere. A próxima subseção aborda a evolução desses modelos e padrões definidos, visando ao desenvolvimento, e enfatiza a diferença entre as abordagens cognitivista e a sociocultural.

MODELOS E PADRÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

A partir do reconhecimento da importância da competência em informação, governos, organismos internacionais, associações profissionais e pesquisadores passaram a buscar modelos e padrões que permitissem concretizar as condições necessárias para seu desenvolvimento.

No início do movimento da CoInfo norte-americano, aos bibliotecários cabia cuidar da educação de usuários - *Bibliographic Instruction* - (CAMPELLO, 2006), com três atividades que influenciaram os estudos à época: i) elaboração de documentos normativos; ii) esquemas para busca/uso de informação; e iii) estudos de usuários.

Campello (2006) destaca o modelo de busca de informações denominado Information Search Process (ISP), desenvolvido por Kuhlthau e atualizado, em 2007, por essa autora, em parceria com Maniotes e Caspari. Nesse sentido, foram incluídos novos resultados de pesquisas sobre sua aplicação em ambientes de informação tecnológicos. Tal método passou a ser denominado Guided Inquiry e se baseia nas teorias construtivistas de aprendizagem de John Dewey, Jerome Bruner, George Kelly, Lev Vygotsky e Jean Piaget.

O ISP consiste em sete etapas ou estágios. Cada estágio possui características próprias relacionadas com as dimensões afetiva, cognitiva e física, resumidas no quadro 1:

Quadro 1 – Estágios do Information Search Process (ISP)

| Estágios | Dimensão afetiva (Sentimentos) | Dimensão cognitiva (Pensamentos) | Dimensão física (Ações) |
|------------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|---|
| <i>Initiation</i> (Início) | incerteza | vagos | busca por informações relevantes exposição |
| <i>Selection</i> (Seleção) | otimismo | | |
| <i>Exploration</i> (Exploração) | frustração, confusão, dúvida | | |
| <i>Formulation</i> (Formulação) | clareza | focados | busca por informações pertinentes documentação |
| <i>Collection</i> (Coleta) | senso de direção, confiança | aumento de interesse | |
| <i>Presentation</i> (Apresentação) | satisfação ou desapontamento | | |
| <i>Assessment</i> (Avaliação) | sentimento de realização | autoconsciência | |

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Kuhlthau, Maniotes e Caspari (2007).

A **dimensão afetiva** relaciona os sentimentos que o aprendiz experimenta em cada estágio do ISP, evoluindo desde a incerteza, no início, ao sentimento de realização, com o término da tarefa. A **dimensão cognitiva** reflete a evolução do processo de aprendizado e a construção do conhecimento, indo desde pensamentos vagos do indivíduo a respeito do problema à consciência de seu posicionamento diante da realidade. A **dimensão física** está relacionada às ações concretas do aluno durante o processo de pesquisa, perpassando pela identificação das informações relevantes até a seleção daquelas pertinentes à solução do problema.

No primeiro estágio, **início** (*iniciation*), normalmente é o professor que começa o processo de pesquisa anunciando uma unidade de estudo que demanda a busca por informações. Esse estágio é marcado pela incerteza e pensamentos vagos sobre que tipo de informação buscar e mesmo sobre a definição do problema a ser solucionado.

O estágio seguinte, **seleção** (*selection*), consiste na escolha, por parte do estudante, do tópico, aspecto ou questão a ser pesquisada. A seleção do tópico leva em consideração aspectos tais como disponibilidade de informação, tempo, interesse pessoal e requisitos da atividade iniciada pelo professor. Neste estágio os estudantes relatam um sentimento de otimismo por já terem dado o primeiro passo no processo de pesquisa.

No estágio de **exploração** (*exploration*), “[...] a tarefa do estudante é explorar a informação com a intenção de encontrar um foco. Os estudantes precisam ficar informados sobre o tópico geral e identificar possíveis forma de torná-lo mais específico” (KUHLETHAU; MANIOTES; CASPARI, 2007, p. 18, tradução nossa). Nesse estágio, as autoras relatam que os alunos ficam confusos diante das inconsistências e incompatibilidades que constatarem entre as novas informações e suas noções, conceitos e conhecimentos prévios. Assim, é preciso que trabalhem suas próprias ideias, por meio do pensamento reflexivo.

No quarto estágio, **formulação** (*formulation*), é hora de indicar um foco para a busca de informação sobre o tema da pesquisa dentre uma variedade de fontes de consulta. Estabelecido o foco, chega-se ao próximo estágio, o da **coleta** (*collection*) de informações, que consiste na juntada de informações que definem, ampliam e suportam o foco da pesquisa.

O sexto estágio consiste na **apresentação** (*presentation*) dos resultados da pesquisa. “É o ponto culminante do processo de pesquisa, quando o aprendiz está pronto para ser compartilhado com os outros” (KUHLETHAU; MANIOTES; CASPARI, 2007, p. 20, tradução nossa).

No último estágio, é necessária a **avaliação** (*assessment*) para julgar o que foi aprendido em termos de conteúdo e de processo de pesquisa, bem como os aprofundamentos necessários.

Outros métodos desenvolvidos a partir das teorias construtivistas buscaram compreender o processo de aprendizagem, tal como o Inquiry Based Learning (IBL). Dentre os vários modelos de frameworks IBL existentes, Buchanan, Harlan, Bruce e Edwards (2016) relacionam: Project Based Learning, Problem-Based Learning, Genius Hour ou 20% Time, Passion-based Learning, Personalized Learning, e Open Inquiry.

Os modelos Inquiry Based Learning (IBL) e Student Driven Inquiry (SDI) favorecem a autonomia dos estudantes, colocando-os no controle da sua própria experiência de aprendizado. As pesquisadoras indicam que esses modelos oportunizam um aprendizado profundo, ampliando as chances de desenvolvimento de habilidades para a aprendizagem independente ao longo da vida (BUCHANAN et al, 2016).

Em 1999, foi elaborado o modelo denominado The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy - Core Model for Higher Education (SCONUL, 2011) pela Society of College, National and University Libraries (SCONUL) do Reino Unido e Irlanda. Desenhado para estudantes universitários, o modelo define o processo de desenvolvimento de uma pessoa competente em informação como sendo:

[...] um processo holístico e contínuo com atividades ou processos frequentemente simultâneos que podem ser abrangidos nos Sete Pilares da Competência em Informação. Em cada “pilar” um indivíduo pode se desenvolver de “novato” para “especialista” na medida em que progride por meio da sua vida de aprendizado considerando, entretanto, que como o mundo da informação está em constante mudança e desenvolvimento, é possível tanto recuar como progredir em um pilar. (SCONUL, 2011, p. 3, tradução nossa)

Nesse prisma, os sete pilares da competência em informação são representados por habilidades, conhecimentos e atitudes que permitem ao estudante:

- a. identificar (*Identify*) – identificar uma necessidade pessoal de informação;
- b. definir um escopo (*Scope*) – avaliar o conhecimento atual e identificar lacunas a serem preenchidas;
- c. planejar (*Plan*) – construir estratégias para localizar informações e dados;
- d. obter (*Gather*) – localizar e acessar as informações e os dados necessários;

- e. avaliar (*Evaluate*) – revisar o processo de pesquisa, comparar e avaliar as informações e dados;
- f. gerenciar (*Manage*) – organizar a informação profissional e eticamente;
- g. apresentar (*Present*) – aplicar o conhecimento obtido: apresentar os resultados de suas pesquisas, sintetizar novas e velhas informações e dados para criar novo conhecimento e disseminá-los de várias formas.

Destaque-se que o modelo proposto pelo SCONUL (2011) se enquadra na descrição de Buchanan, Harlan, Bruce e Edwards (2016), apresentando pressupostos de um modelo *Inquiry Based Learning*. Do mesmo modo, os sete pilares da CoInfo descritos nesse documento associam-se a cada estágio do *Information Search Process*.

O quadro 2 ilustra a relação existente entre os estágios do ISP (KUHLLTHAU; MANIOTES; CASPARI, 2007) e os Sete Pilares da Competência em Informação (SCONUL, 2011), bem como as habilidades necessárias para cada etapa do ISP:

Quadro 2 – Relação entre os Estágios do Information Search Process (ISP) e os Sete Pilares da Competência em Informação

| Relação entre os modelos de Competência em Informação | | Estágios do Information Search Process (ISP) | | | | | | |
|---|-------------------|--|---------|------------|------------|--------|--------------|-----------|
| | | Iniciação | Seleção | Exploração | Formulação | Coleta | Apresentação | Avaliação |
| Sete Pilares da Competência em Informação | Identificar | X | | | | | | |
| | Definir um escopo | | X | | | | | |
| | Planejar | | | X | X | | | |
| | Obter | | | | | X | | |
| | Avaliar | | | | | | X | X |
| | Gerenciar | | | | | | X | |
| | Apresentar | | | | | | X | |

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Kuhlthau, Maniotes e Caspari (2007) e SCONUL (2011).

Constata-se a relação entre os estágios de “iniciação” do ISP e o pilar “identificar”, uma vez que os processos se iniciam com a necessidade de informação. De igual maneira, o estágio de “seleção” do ISP demanda a capacidade de definir um “escopo”, segundo pilar da competência em informação, para que haja direcionamento na busca de informações.

Nos estágios de “exploração” e “formulação”, o estudante precisa dispor da capacidade de “planejar” a fim de identificar fontes de informações e de delimitar o foco de sua pesquisa. Essa será levada a termo na etapa posterior, a de “coleta” das informações.

O estágio de “apresentação” demanda habilidades para “avaliar”, “gerenciar” e “apresentar” as informações de modo a reconhecer a relevância e a pertinência das informações coletadas; avaliar a sua consistência e credibilidade; relacioná-las com os objetivos propostos; e apresentar os resultados da pesquisa.

Por fim, o estágio de “avaliação” requer do estudante a capacidade de refletir criticamente sobre o processo de pesquisa, avaliando suas etapas, dificuldades e resultados em termos de aprendizado. O estágio de avaliação também está associado, em sua dimensão afetiva, ao sentimento de autorrealização que serve de estímulo para que o interagente reinicie o ciclo, potencializando a aprendizagem ao longo da vida.

A correlação entre os estágios do *ISP* e os Sete Pilares da Competência em Informação evidencia a ênfase que os dois modelos atribuem ao **processo de acesso, recuperação e uso de informação**. Em seus estudos, Bruce (2003) também identifica essa visão processual.

Logo, percebe-se que os modelos de competência em informação adotados em especial nos Estados Unidos, Reino Unido e Austrália, destacam os aspectos processuais da solução de problemas de informação e a produção de conhecimento. Tal ênfase decorre do enfoque cognitivista adotado nesses países, o qual “busca desenvolver habilidades instrumentais para acessar, avaliar e usar a informação com sentido para os usuários” (VIVAS; CHACÓN; PEÑA, 2015, p. 44, tradução nossa).

A predominância do enfoque cognitivista nos modelos de desenvolvimento da CoInfo tem privilegiado o ensino de processos de resolução de problemas. No entanto, a perspectiva sociocultural permite o desenvolvimento do pensamento crítico, considerando a realidade dos aprendizes e, conseqüentemente, produzindo soluções mais integradoras e significativas.

Assim, no planejamento pedagógico, é preciso considerar que o conhecimento é socialmente construído e que a natureza social do desenvolvimento cognitivo serve como um poderoso modelo dialógico para entender como a competência em informação poderia ser integrada ao currículo em uma comunidade de prática (WANG; BRUCE; HUGHES, 2011).

ANÁLISE COMPARATIVA DAS DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

A partir das ideias de Rios (2006) acerca da presença de quatro dimensões na competência do educador, Vitorino e Piantola (2011) igualmente atribuíram à competência em informação quatro dimensões interligadas que representam faces que não subsistem isoladamente e que precisam ser desenvolvidas simultaneamente.

A primeira das dimensões é a **dimensão técnica**. Trata-se da aquisição de habilidade ou forma requerida para a realização de determinada ação ou para a execução de um ofício (VITORINO; PIANTOLA, 2011). Essa dimensão foca o fazer e busca o desenvolvimento de habilidades práticas, tais como utilizar sistemas informatizados, realizar tarefas específicas de forma sequencial, operar computadores e outras tecnologias de informação e comunicação.

A **dimensão estética** da competência em informação, segunda dimensão elencada por Vitorino e Piantola (2011), parte da premissa de que a experiência estética faz parte de todos os aspectos da vida humana, tendo papel determinante na formação do caráter do homem. Associa-se ao desejo de aprendizado, bem como ao uso da informação de forma livre e criativa.

A dimensão ética diz respeito ao caráter crítico que deve fazer parte da competência em informação, pois “[...] o indivíduo que é efetivamente competente em informação é capaz de tomar posição, assumir uma postura crítica diante de determinadas informações, o que requer, na maioria das vezes, um julgamento de valor” (VITORINO; PIANTOLA, 2011, p.105). As autoras pontuam ainda que a adoção de um comportamento ético em relação à informação significa ser responsável pelo uso da informação visando ao bem comum.

A dimensão política compreende o homem em sua atuação como ser social pertencente a uma comunidade e sociedade (LUCCA, 2015). É nessa dimensão que se desenvolvem as relações de cidadania e as questões relacionadas à participação do homem em sociedade. Para Vitorino de Piantola (2011, p. 107), “[...] uma cidadania responsável requer pessoas aptas e motivadas para exercer os seus direitos e deveres em relação à comunidade e ao Estado, participando assim da vida pública”.

A partir da experiência de professores em universidades australianas, Bruce (2003) apresenta a competência em informação como um fenômeno que pode ser descrito como uma série de relações entre sujeito e objeto, onde o objeto é a informação. Essas relações foram denominadas “as sete faces da competência em informação”, (BRUCE, 2003) e suas categorias estão resumidas a seguir:

Concepção baseada nas tecnologias de informação (Categoria 1) – trata-se da capacidade de usar as tecnologias de informação, quando se entende a CoInfo como a utilização das tecnologias de informação para recuperação e comunicação da informação.

Concepção baseada nas fontes de informação (Categoria 2) – trata-se do conhecimento das fontes de informação e da habilidade de acessá-las de modo independente ou por um intermediário.

Concepção baseada na informação como um processo (Categoria 3) – refere-se às estratégias do interagente quando esse se confronta com uma nova situação, experimentando a falta de conhecimento. O centro da atenção nesta concepção são os processos informacionais.

Concepção baseada no controle da informação (Categoria 4) – está relacionada com a capacidade de um indivíduo utilizar diferentes mídias para trazer a informação para sua esfera de influência, a fim de poder recuperá-la e usá-la quando necessário.

Concepção baseada na construção do conhecimento (Categoria 5) – trata-se da capacidade de utilização crítica da informação para a construção de uma base pessoal de conhecimento (a ênfase, neste ponto, é a utilização da informação).

Concepção baseada na extensão do conhecimento (Categoria 6) – trata-se do uso da informação associado à intuição e à reflexão criativa.

Concepção baseada na sabedoria (Categoria 7) – relaciona-se à utilização da informação em benefício de outrem, o que implica a adoção de valores pessoais e juízos éticos. Além das questões éticas, são considerados os contextos histórico, temporal e sociocultural.

As concepções de competência em informação propostas por Bruce (2003) apresentam maior nível de detalhamento em relação às dimensões identificadas por Vitorino e Piantola (2011). Ainda assim, identifica-se uma relação entre as quatro dimensões da competência em informação, propostas por Vitorino e Piantola e as sete categorias ou concepções defendidas por Bruce. O quadro 3 resume essa correlação:

Quadro 3 – Correlação entre as Dimensões da Competência em Informação segundo Vitorino e Piantola (2011) e as categorias de concepções da Competência em Informação propostas por Bruce (2003)

| Concepções da competência em informação - Bruce (2003) | Dimensões de competência em informação - Vitorino e Pantola (2011) | | | |
|--|--|----------|-------|----------|
| | Técnica | Estética | Ética | Política |
| 1. Tecnologia da informação | X | | | |
| 2. Fontes de informação | X | | | |
| 3. Informação como um processo | X | | | |
| 4. Controle da informação | X | | | |
| 5. Construção do conhecimento | | X | | X |
| 6. Extensão do conhecimento | | X | | |
| 7. Sabedoria | | | X | X |

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Bruce (2003) e Vitorino e Piantola (2011).

Observa-se que a dimensão técnica da competência em informação, descrita por Vitorino e Piantola (2011), relaciona-se às concepções das categorias 1 a 4 propostas por Bruce (2003). De fato, as quatro primeiras categorias dão ênfase ao conhecimento técnico, tanto no que diz respeito ao uso das tecnologias de informação quanto no domínio de suas fontes, processos de aquisição de conhecimento e utilização de mídias para armazenamento e recuperação de informação.

A dimensão estética encontra um paralelo nas concepções de construção do conhecimento e de extensão do conhecimento, propostas por Bruce (2003). Afinal, a liberdade de pensamento e do espírito criativo, que caracterizam a dimensão estética, possibilitam a reflexão crítica e o uso da criatividade no manuseio da informação presentes nas concepções em referência.

A concepção baseada na sabedoria, proposta por Bruce, reflete as preocupações éticas registradas por Vitorino e Piantola. Tal concepção se demonstra vital à medida que se preocupa com os aspectos éticos no uso da informação, debruçando-se sobre questões importantes tais como plágio e direitos autorais, combate às fake news, responsabilidade e respeito ao próximo no uso da informação com vistas ao bem coletivo.

Por fim, a dimensão política pode ser associada às categorias 5 e 7, pois dizem respeito ao uso ético da informação com vistas a alcançar o bem comum, objetivo final da política segundo Aristóteles. Bruce (2003) reconhece que a concepção da CoInfo como construção do conhecimento leva em consideração uma base pessoal de conhecimentos prévios. Tal base de conhecimento é construída a partir das vivências acumuladas pelo indivíduo e envolve aspectos relacionados ao seu contexto sociocultural. Contexto esse determinado pelas interações sociais e políticas às quais o indivíduo está submetido.

DESENVOLVENDO A COINFO PARA ALÉM DA PERSPECTIVA PROCESSUAL

Vitorino e Piantola (2009) argumentam que uma das características fundamentais da CoInfo é a sua indissociabilidade da ação. À medida que uma pessoa aumenta a sua competência em informação, são maiores as suas condições de participação ativa como cidadão agente de mudanças no meio em que vive. Para as autoras, a competência é um atributo que só pode ser avaliado dentro do contexto no qual é utilizado.

Para o desenvolvimento da CoInfo, devem ser considerados aspectos técnicos e comportamentais e, conseqüentemente, abordagens apropriadas para que se entenda como cada um desses pode ser trabalhado na formação do indivíduo. No entanto, os modelos ISP e Sete Pilares enfatizam as concepções da CoInfo relacionadas à dimensão técnica. São modelos que possuem visão predominantemente processual da identificação, acesso e uso da informação. De fato, as concepções relacionadas ao uso de tecnologias de informação, conhecimento e habilidade no uso de fontes de informação, processos de identificação, recuperação e uso da informação, bem como as habilidades para apresentação e disseminação da informação, fazem parte daquilo que pode ser ensinado e aprendido por estarem compreendidos na dimensão técnica.

No entanto, é inviável utilizar métodos e padrões meramente processuais para o desenvolvimento da competência em informação nas dimensões estética, política e ética.

Para tal, é preciso a adoção de abordagens que entendam o desenvolvimento das qualidades e atitudes individuais, que são características desenvolvidas socialmente a partir das experiências de vida do indivíduo. Trata-se de desenvolver uma “consciência crítica em relação à realidade e em relação a si mesmo, centrada na colocação e solução de problemas, de modo que ele possa obter controle de sua vida e de seu próprio aprendizado” (VITORINO e PIANTOLA, 2009, p. 137).

Assim, as dimensões Estética, Política e Ética propostas por Vitorino e Piantola (2011) podem ser consideradas dimensões sociais. Elas devem ser trabalhadas em conjunto com a dimensão técnica para permitir o desenvolvimento das qualidades e aptidões que possibilitarão a construção da CoInfo de acordo com as concepções de Bruce (2003). O quadro 4 sintetiza essas ideias:

Quadro 4 – Dimensões e Concepções da CoInfo

| | | Competências (Vitorino; Piontola, 2009) | |
|-------------------------------------|------------------------------|---|--------------------------------|
| | | Conhecimentos e Habilidades | Qualidades e Aptidões |
| Dimensões (Vitorino; Piatola, 2011) | Concepções (Bruce, 2003) | | |
| Técnica | 1 - Tecnologia da informação | | |
| | 2 - Fontes de informação | | |
| | 3 - Processos informacionais | | |
| | 4 - Controle da informação | | |
| Estética | | | 6 - Extensão do conhecimento |
| Política | | | 5 - Construção do conhecimento |
| Ética | | | 7 - Sabedoria |

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Bruce (2003) e Vitorino e Piantola (2009; 2011).

A dimensão técnica da CoInfo proposta por Vitorino e Piantola (2009; 2011) diz respeito às concepções defendidas por Bruce (2003) que se relacionam ou uso das tecnologias da informação, fontes de informação, processos informacionais e controle da informação. Trata-se de conhecimentos e habilidades que podem ser desenvolvidas por meio de modelos e padrões centrados nos processos de identificação, localização, avaliação, recuperação, manuseio, armazenamento, e disseminação da informação, com emprego de tecnologias de informação.

Em contrapartida, o desenvolvimento da CoInfo em suas dimensões sociais (estética, política e ética) se dá por meio da interação social do indivíduo com os diversos grupos dos quais faz parte, cabendo entender como se formam as crenças, símbolos, mentalidades, atitudes, opiniões, valores e modelos veiculados em uma sociedade ou em um grupo de pessoas.

Se a construção do conhecimento é resultado de um processo social, cabe destacar o importante papel que as representações sociais desempenham no processo dessa construção. As representações sociais são objeto de estudo da psicologia social, subárea da psicologia que tem se dedicado a analisar a dimensão social do conhecimento e contribuído para a construção do arcabouço teórico acerca do pensamento social (DIAS, 2013).

A teoria das representações sociais, proposta por Moscovici (2015), considera que o conhecimento nunca é uma cópia ou mera descrição do estado das coisas. Ao contrário, o conhecimento é produzido por meio da interação e comunicação, assim como sua expressão está ligada aos interesses humanos a ele relacionados. O conhecimento é, portanto, produto da interação de um grupo de pessoas em circunstâncias específicas.

A teoria das representações sociais é, pois, uma

[...] abordagem teórico-metodológica que investiga como se formam, na mente das pessoas de um dado grupo social, opiniões e crenças a respeito de sujeitos e objetos. Refere-se a um pensamento social elaborado por grupos humanos imersos na sua cultura, que se expressa por meio de práticas, linguagem e imagens mentais compartilhadas, ideias sobre coisas, situações e instituições. (LEMOS; COSTA; LIMA, 2013, p.48).

Trata-se de uma forma de conhecimento socialmente construído e compartilhado por um grupo social, que embasa suas crenças e valores. A partir de tal conhecimento, são determinadas qualidades e atitudes que farão parte da competência em informação dos indivíduos que compõem o grupo. Jodelet (2001, p. 22) define representação social como

[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber do senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais.

De acordo com Moscovici (2015), uma representação social é o resultado da transformação do desconhecido ou “não familiar” em algo conhecido ou “familiar”. Essa transformação, por sua vez, acontece por meio de dois processos. O primeiro é a **ancoragem**, processo pelo qual os indivíduos e os grupos sociais estabelecem uma associação entre algo “não familiar” e categorias que lhes são familiares. Logo, o objeto ou ideia desconhecida passa a ter uma significação a partir do repertório de representações preexistentes no meio desse grupo social. “Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa” (MOSCOVICI, 2015, p. 61). O segundo processo, a **objetivação**, é responsável pela transformação de algo abstrato em algo quase concreto, transferindo para o mundo real aquilo que existia apenas na mente.

Jodelet (2001) esclarece que uma representação social sempre representa alguma coisa (um objeto) e alguém (um sujeito) tendo com seu objeto uma relação de simbolização e interpretação. Assim, as representações sociais são tanto um sistema de interpretação, como um fenômeno cognitivo, orientando e organizando as condutas e comunicações sociais. Trata-se do “produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade” (JODELET, 2001, p. 22).

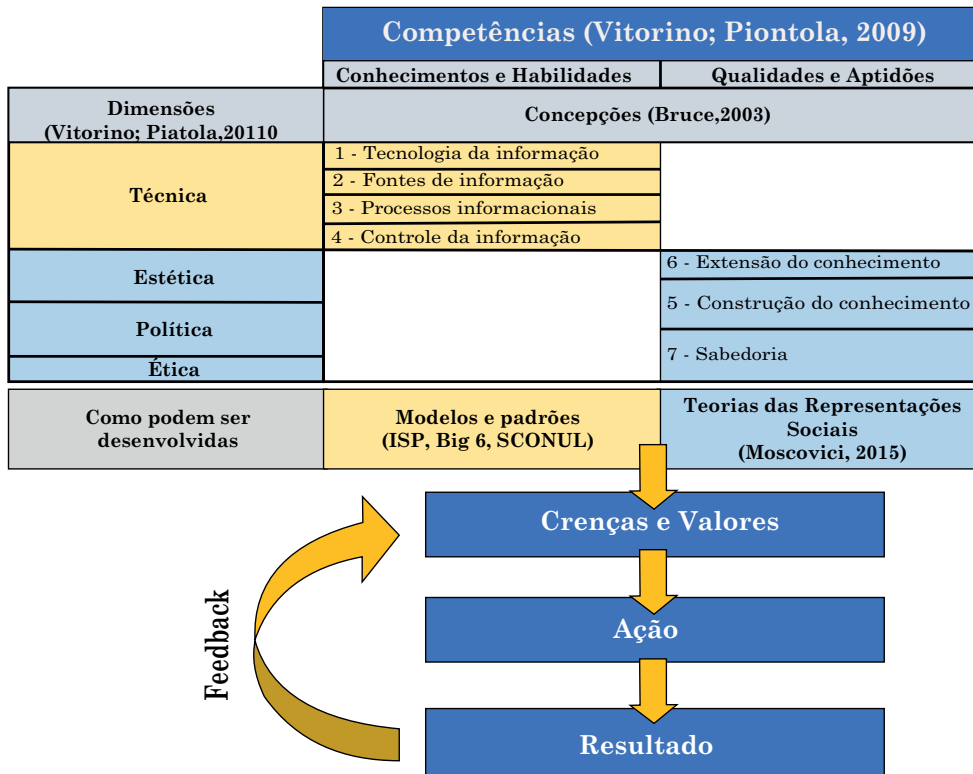
As representações desempenham importante papel na inserção social dos indivíduos. As suas posições sociais ou funções que ocupam determinam os seus conteúdos representacionais. Para Jodelet (2001), tais representações também podem ser impostas por ideologias dominantes ou normas institucionais das organizações das quais fazem parte.

Em síntese, as representações sociais viabilizam os processos cognitivos e as interações sociais, que permitirão o desenvolvimento da CoInfo em suas dimensões estética, política e ética.

A figura 1 complementa a visão do desenvolvimento da competência em informação como um processo formado por dimensões que devem ser trabalhadas simultaneamente: uma dimensão técnica e um conjunto de dimensões sociais representadas pelas dimensões estética, política e ética.

Se por um lado os modelos e padrões possuem larga aplicação no desenvolvimento da dimensão técnica da CoInfo, as qualidades e atitudes relacionadas às dimensões estética, política e ética são essencialmente desenvolvidas por meio das interações e comunicação social entre os membros de uma comunidade. Essas interações e comunicação somente são possíveis graças a representações sociais, pois fornecem um sistema de valores, ideias e práticas comuns às pessoas, permitindo a produção de conhecimento e a ação transformadora da realidade. Por fim, os resultados obtidos têm o papel de reforçar as crenças e os valores do indivíduo e de seu grupo social, fechando um ciclo que se retroalimenta a partir das experiências do grupo.

Figura 1 – Ciclo de desenvolvimento da CoInfo



Fonte: Elaborado pelos autores com base em Bruce (2003), Vitorino e Piantola (2009; 2011) e Moscovici (2015).

CONCLUSÕES

O entendimento sobre a competência em informação e como ela se desenvolve evoluiu desde a formulação do seu conceito inicial por Zurkowsky, na década de 1970. Tal transformação acompanha as mudanças de paradigmas percebida na ciência da informação.

Saímos de uma visão baseada nas teorias cognitivistas, segundo as quais o indivíduo competente em informação seria aquele capaz de utilizar tecnologias e conhecimentos com vistas a solucionar problemas em seu ambiente de trabalho, e chegamos a um novo patamar, no qual o desenvolvimento da CoInfo passou a ser entendido como resultado da construção coletiva dos conhecimentos, valores e crenças por meio da interação social, além da aquisição de conhecimentos e habilidades técnicas.

A constante evolução das tecnologias de informação e comunicação tem possibilitado novas formas de produção e disseminação de conhecimentos. As mídias sociais e as comunidades on-line demandam o desenvolvimento de novas competências. Mackey e Jacobson (2011) propõem, inclusive, o termo *metaliteracy* para redefinir a competência em informação, expandindo o seu escopo e colocando seu foco na produção e disseminação da informação em ambientes participativos em meio digital. Tal preocupação reforça a importância das relações sociais, sejam elas presenciais ou nas mídias sociais para o desenvolvimento da CoInfo.

Essa mudança de paradigmas culmina na percepção de que modelos e padrões baseados somente em processos de localização, recuperação, avaliação e uso da informação são insuficientes para assegurar o desenvolvimento da CoInfo em todas as suas dimensões. O desenvolvimento de crenças, valores e atitudes, aspectos relacionados às dimensões estética, política e ética da CoInfo - elementos que efetivamente levam à ação transformadora da realidade - pode ser explicado por meio da teoria das representações sociais.

A maioria dos modelos e padrões de desenvolvimento da CoInfo experienciados atualmente possuem forte base processual. Tais modelos e padrões dão destaque ao processo de solução de problemas, seja em ambiente educacional ou profissional, com ênfase na identificação, avaliação, recuperação, análise e disseminação da informação.

Apesar de reconhecerem a importância da vida em sociedade para a construção do conhecimento, esses modelos e padrões são pouco aplicáveis ao desenvolvimento das dimensões estética, ética e política da CoInfo. Tais dimensões são intimamente ligadas às crenças, valores e atitudes do indivíduo que são reflexo das representações sociais comuns aos grupos dos quais ele pertence.

Assim, este trabalho procurou demonstrar que o desenvolvimento da CoInfo pressupõe que enxerguemos a necessidade de suprir os indivíduos dos conhecimentos e habilidades técnicas sem esquecer das demais dimensões, aquelas de caráter mais social, que são construídas por meio da interação e comunicação no seio de suas comunidades a partir de representações capazes de dar significado aos conhecimentos coletivamente produzidos.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. *Digital Literacy, Libraries, and Public Policy*: Report of the Office for Information Technology Policy's Digital Literacy Task Force. Washington, DC, 2013. Disponível em: <http://www.districtdispatch.org/wp-content/uploads/2013/01/2012_OITP_digilitreport_1_22_13.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2017.
- ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES (ACRL). *Framework for Information Literacy for Higher Education*. Chicago: ALA, 2016. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>>. Acesso em: 26 set. 2016.
- ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES (ACRL). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Chicago: ALA, 2000. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/standards.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2016.

- BRUCE, S. C. Las siete caras de la alfabetización en información en la enseñanza superior. *Anales de Documentación*, v. 6, p. 289-294, 2003. Disponível em: <<http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/3761/3661>>. Acesso em: 04 mar. 2017.
- BUCHANAN, S. et al. Inquiry Based Learning Models, Information Literacy, and Student Engagement: A literature review. *School Libraries Worldwide*. v. 22, n. 2, 2016. Disponível em: <<https://eprints.qut.edu.au/102823/>>. Acesso em: 20 jun. 2017.
- CAMPELLO, B. A escolarização da competência informacional. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação: Nova Série*, v.2, n.2, p.63-77, 2006. Disponível em:< <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/18/6>>. Acesso em: 20 jun. 2017.
- CARTA de Marília sobre competência em informação e as populações vulneráveis e minorias. In: SEMINÁRIO COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO: CENÁRIOS E TENDÊNCIAS, 3., 2014. Marília, SP. *Anais...* Marília, SP: UNESP, 2014. Disponível em: <http://www.ofaj.com.br/textos_conteudo.php?cod=546>. Acesso em: 24 set. 2016.
- DIAS, S. T. G. *Representações sociais de alunos acerca do que é ser estudante em uma universidade pública federal*. 2013. 309 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.
- DUDZIAK, E. A. *Information Literacy: princípios filosofia e prática*. Ciência da Informação. v. 32, n. 1, p. 23-35, 2003. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1016/1071>>. Acesso em: 11 set. 2016.
- DECLARAÇÃO de Maceió sobre competência em informação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 24., 2011. Maceió: FEBAB, 2011. Disponível em: <<http://www.cfb.org.br/UserFiles/File/Declaracao%20de%20Maceio%20sobre%20Competencia%20em%20Informacao.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2016.
- HJØRLAND, B. Domain Analysis in Information Science. Eleven Approaches: tradicional as well as innovative. *Journal of Documentation*, v. 58, n. 4, p. 422-462, 2002. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/0022-0418.htm>>. Acesso em: 28 jul. 2016.
- _____.; ALBRECHTSEN, H. Toward a new horizon in Information Science. *Journal of the American Society for Information Science*, v. 46, n. 6, p.400-425, 1995. Disponível em: <https://www.academia.edu/1304539/Toward_a_new_horizon_in_information_science_domain-analysis>. Acesso em: 04 set. 2016.
- HORTON JR, F. W. *Overview of information literacy resources worldwide*. Paris: UNESCO, 2013. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219667e.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2016.
- INTERNACIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS - IFLA. *Declaração de Alexandria sobre Competência Informacional e aprendizado ao longo da vida*. 2005. Disponível em: <<http://www.ifla.org/files/assets/wsis/Documents/beaconinfoc-pt.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2016.
- JODELET, D. *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- KUHLTHAU, C. C.; MANIOTES, L. K.; CASPARI, A. K. *Guided inquiry: learning in the 21st century school*. Westport, USA: Libraries Unlimited, 2007. 189p.
- _____. *Information skills for an information society: a review of research*. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse, 1987. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED297740.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2017.
- LEMONS, S. F. C.; COSTA, S. G.; LIMA, R. C. P. Representações Sociais: aplicabilidade nos estudos sobre a educação de jovens e adultos. *Educação, Sociedade & Culturas*. n. 39, p.43-61. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/04.SuelyLemos_etal.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2017.
- LUCCA, D. M. de. *A dimensão política da competência informacional: um estudo a partir das necessidades informacionais de idosos*. 2015. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/158842>>. Acesso em: 27 fev. 2017.
- MACKEY, T. P.; JACOBSON, T. E. Reframing Information Literacy as a Metaliteracy. *College & Research Libraries*, v. 72, n. 1, p. 62-18, 2011. Disponível em: <<https://rl.acrl.org/index.php/rl/article/view/16132>>. Acesso em: 29 abr. 2018.
- MANIFESTO de Florianópolis sobre competência em informação e as populações vulneráveis e minorias. In: SEMINÁRIO COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO: CENÁRIOS E TENDÊNCIAS, 25., 2013. Florianópolis: FEBAB, 2013. Disponível em: <http://febab.org.br/manifesto_florianopolis_portugues.pdf>. Acesso em: 24 set. 2016.
- MEYER, J. H. F.; LAND, R. Threshold concepts and troublesome knowledge (2): Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning. *Higher Education*, v. 49, n.º 3, p. 373-388, 2005. Disponível em: <<http://link.springer.com/article/10.1007/s10734-004-6779-5>>. Acesso em: 27 set. 2016.
- MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: Investigações em psicologia social*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2015.
- RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- SALDANHA, G. S. Tradições epistemológicas nos estudos de organização dos saberes: uma leitura histórico-epistêmica a partir da filosofia da linguagem. *Liinc em Revista*, v. 6, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://liinc.revista.ibict.br/index.php/liinc/article/view/372/254>>. Acesso em: 30 jul. 2016.
- SOCIETY OF COLLEGE, NATIONAL AND UNIVERSITY LIBRARIES (SCONUL). *The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy: Core Model for Higher Education*. 2011. Disponível em: <<http://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/coremodel.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

UNESCO. *The Prague Declaration: Towards an information literate society*. Praga: República Tcheca, 2012. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/PragueDeclaration.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2016.

VITORINO, E. V.; PIANTOLA, D.; Competência informacional - bases históricas e conceituais: construindo significados. *Ciência da Informação*, v. 38, n. 3, p. 130-141, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v38n3/v38n3a09.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

_____; Dimensões da Competência Informacional. *Ciência da Informação*, v. 40, n. 1, p. 99-110, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v40n1/a08v40n1.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

VIVAS, G.P.M.; CHACÓN, J. W. B.; PEÑA, H. C. Desarrollo de competencias informacionales en contextos universitarios: enfoques, modelos y estrategias de intervención. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecológica e Información*, v. 29, n. 65, p.39-72. Disponível em: <<http://www.revistas.unam.mx/index.php/ibi/article/view/54449/48436>>. Acesso em: 2 abr. 2017.

WANG, L.; BRUCE, C.; HUGHES, H. Sociocultural theories and their application in information literacy research and education. *Australian Academic & Research Libraries*, v. 42, n. 4, 2011, p. 296-308. Disponível em: <<https://eprints.qut.edu.au/48976/>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

ZURKOWSKY, P. G. *The Information Service Environment, Relationship and Priorities. Related Paper n.º 5*. National Commission on Libraries and Information Science. Washington, 1974. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2016.