



## **ACESSO AO CONHECIMENTO, MEDIAÇÃO E MULTIRREFERENCIALIDADE**

***Aida Varela***

*Universidade Federal da Bahia (UFBA) / Instituto de Ciência da Informação (ICI), Brasi*  
[varela@ufba.br](mailto:varela@ufba.br)

***Marilene Abreu Barbosa***

*Universidade Federal da Bahia (UFBA) / Instituto de Ciência da Informação (ICI), Brasil*  
[marilene@ufba.br](mailto:marilene@ufba.br)

### **RESUMO**

Este artigo objetiva analisar a situação de descompasso entre o homem do século XXI e o acesso à informação e ao conhecimento, destacando a complexidade do apreender e interpretar a realidade em um contexto de contínuas transformações científicas, tecnológicas, culturais, políticas, sociais e econômicas. Reflete sobre novas perspectivas para a organização e à difusão do conhecimento, mediação, multirreferencialidade e a necessidade de políticas públicas em prol da potencialização da alfabetização informacional e comunicacional. Parte da apresentação de resultados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF / Brasil, 2001-2007), dos conceitos de analfabetismo, alfabetismo e privação cultural e a importante função da escola e da biblioteca no processo de aprendizado e leitura de mundo e no desenvolvimento de competência informacional. Aborda a mediação como acionadora no desenvolvimento de trajetórias cognitivas para buscar, selecionar e usar a informação para a construção de um novo conhecimento, rumo à inclusão social.

**Palavras-chave:** acesso ao conhecimento, alfabetização, descompasso, mediação, cognição.

### **ABSTRACT**

This article intends to analyze the disparity situation between the man of 21<sup>th</sup> century and the information / knowledge access, emphasizing the complexity to apprehend and to understand the reality in a continuous transformations in the scientific, technological, cultural, political, social and economic field. Reflects on new perspectives for the knowledge organization and dissemination, mediation, and multirange and the necessity of public policies in behalf of the informational and communicational literacy potentiation. The results of the *Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF / Brazil – 2001-2007)* were the basic point of reflection about illiteracy, literacy and cross culture

# IX CONGRESS CONGRESO ISKO-SPAIN ISKO-ESPAÑA

Valencia 11th, 12th, 13th March 2009 11, 12 y 13 de Marzo de 2009

New Perspectives for the organisation and dissemination of knowledge Nuevas perspectivas para la difusión y organización del conocimiento



concepts and the school and the school library function in the learning process and world comprehension – informational competence. It approaches the mediation as the action to develop cognitive trajectories to search, select and use the information in order to build a new knowledge in the direction to social inclusion.

## **KEYWORDS**

Knowledge access, literacy, disparity, mediation, cognition.



## 1 INTRODUÇÃO

O item 20 dos objetivos do milênio da ONU – Organização das Nações Unidas – (2000) assegura: “velar para que todos possam aproveitar os benefícios das novas tecnologias, em particular das tecnologias da informação e das comunicações, de acordo com as recomendações formuladas na declaração ministerial do Conselho Econômico e Social de 2000”. Na atualidade, a exclusão digital significa a exclusão do conhecimento, a qual retira das pessoas a possibilidade de mudar suas vidas e de participar democraticamente das decisões importantes para o desenvolvimento pleno do país. As novas tecnologias de informação e comunicação são requisitos fundamentais para a educação transformadora e inclusiva.

Não se constitui como fator preponderante à inclusão digital apenas o acesso físico às tecnologias da informação e à Internet; alguns pré-requisitos são necessários, como domínio de habilidades de apreensão e compreensão de informação, considerando esta informação como uma estrutura ou uma totalidade relativa que necessita de uma operação intelectual a fim de verificar a funcionalidade de suas dependências internas ou partes constitutivas, portanto, apreender e compreender conteúdos informativos envolvem processos cognitivos múltiplos, mediação, contextualização, entre outros.

Os conhecimentos são construídos pelas interações contínuas realizadas pelo cidadão individualmente e validados por todos os cidadãos coletivamente. Assim, os conceitos, as idéias, as leis, as teorias, os fatos, as pessoas, a história, o espaço geográfico, as manifestações artísticas, os meios de comunicação, a ética, a política, os governos, os valores etc. – traduzidos nos conteúdos formais das ciências, das artes e da filosofia – constituem-se em um conjunto de condições essenciais à construção do conhecimento. (MEC / INEP / ENEM, 2007.)

O homem do século XXI está diante de situações-problema que implicam necessidades de resolução. Como conhecer ou adquirir novos conhecimentos? Como apreender a interpretar a realidade em um contexto de contínuas transformações científicas, culturais, políticas, sociais e econômicas? Como aprender a ser, resgatando nossa humanidade e construindo-se como pessoa? Como realizar ações em uma prática que seja orientada simultaneamente pelas tradições do passado e pelo futuro que ainda não é? Como conviver em um contexto de tantas diversidades, singularidades e diferenças em que o respeito e o amor estejam presentes?

Refletir sobre novas perspectivas para a organização e a difusão do conhecimento, mediação, multirreferencialidade e a necessidade de políticas públicas para potencializar a alfabetização informacional e comunicacional, como também abordar a mediação como subsidiadora da atividade científica, é função preponderante dos profissionais que lidam com a recuperação, organização e disseminação da informação.



Propõe-se, aqui, analisar as exigências dos novos tempos para o acesso ao conhecimento, em termos de cognição – competências e habilidades –, e o descompasso de uma camada da população brasileira à luz das pesquisas sobre analfabetismo e o alfabetismo.

## **2 ACESSO AO CONHECIMENTO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO**

Cada vez mais é preciso que os sujeitos saibam aprender a selecionar o que conhecer, compreender fatos e fenômenos, estabelecer relações inter-pessoais, analisar, refletir e agir sobre esta nova organização mundial. Compreender fenômenos significa ser competente para formular hipóteses ou idéias sobre as relações causais que os determinam. Para isto, é importante que se estabeleçam relações e inferências.

Enfrentar uma situação-problema implica em selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados para tomar decisões. Para tomar decisões, se faz necessário um recorte significativo de uma realidade, às vezes complexa, que pode ser analisada de muitos modos e que pode conter fatores concorrentes, no sentido de que nem sempre é possível dar prioridade a todos eles ao mesmo tempo. (MEC / INEP / ENEM, 2007.)

Diante deste contexto, vivem-se tempos nos quais os países revisam seus modelos educacionais, discutem e implementam reformas curriculares mais apropriadas para atender às demandas da sociedade contemporânea; uma sociedade que, em termos de conhecimento, está aberta para todas as possibilidades. Novos tempos apontam para o desenvolvimento de um conjunto de competências e de habilidades essenciais, a fim de que se possa, efetivamente, compreender e refletir sobre a realidade, participando e agindo no contexto de uma sociedade comprometida com o futuro.

Nessa concepção, privilegia-se a noção de que há um processo dinâmico de desenvolvimento cognitivo mediado pela interação do sujeito com o mundo. Neste sentido, a inteligência é encarada não como uma faculdade mental ou como expressão de capacidades inatas, mas como uma estrutura de possibilidades crescentes de construção de estratégias básicas de ações e operações mentais com as quais se constroem os conhecimentos. Para tanto, não somente o professor ou a instituição escolar podem se integrar ao desenvolvimento e fortalecimento da leitura de mundo, bem como bibliotecários e cientistas da informação.

## **3 DESCOMPASSO NO ACESSO AO CONHECIMENTO**

A questão que se põe atualmente é se o acesso e a frequência à escola são suficientes para garantir a aquisição de habilidades necessárias à vida pessoal e profissional, bem como o desenvolvimento de cidadãos conscientes de direitos e deveres. Por outro lado, uma outra questão está relacionada a como reparar a exclusão



educacional de milhões de cidadãos que já ultrapassaram a idade da escolarização regular e que não concluíram a educação básica. Para refletir sobre essa situação, apresentam-se e analisam-se os resultados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF).

O INAF, criado e implementado pelo Instituto Paulo Montenegro, disseminador de práticas educacionais inovadoras, e pela ONG Ação Educativa, vem sendo realizado desde 2001 e aplicado por amostragem a 2000 pessoas, entre 15 e 64 anos, residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do Brasil. O INAF trabalha com o termo “letramento”, correspondente ao termo em inglês *literacy*, que diz respeito à condição de pessoas ou grupos sociais em fazer uso da linguagem escrita. O termo Alfabetismo considera os dois domínios: letramento (processamento de informação verbal em diversos formatos; compreensão e expressão escrita) e numeramento, capacidade de compreender e operar com noções e representações matemáticas envolvidas em situações cotidianas. Com base na análise das tarefas, O INAF definiu quatro níveis de alfabetismo:

- **Analfabetismo:** condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.).
- **Alfabetismo nível rudimentar:** as pessoas apresentam capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica.
- **Alfabetismo nível básico:** as pessoas podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já lêem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, lêem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma seqüência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações.
- **Alfabetismo nível pleno:** as pessoas apresentam habilidades para compreender e interpretar elementos usuais da sociedade letrada: lêem textos mais longos, relacionando suas partes, comparam e interpretam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.

(INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2007.)

Os resultados do INAF / Brasil ao longo do período 2001-2007 mostram que é preciso investir na qualidade, de modo a que a escolarização garanta, de fato as aprendizagens necessárias para que os cidadãos se insiram de forma autônoma e



responsável na sociedade contemporânea. A tabela abaixo mostra a evolução do indicador para o Total Brasil no período 2001 a 2007, lembrando que, para o período 2001-2005, são utilizadas as médias, para assegurar a comparabilidade dos dados.

	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2007
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	7%
Rudimentar	21%	26%	26%	26%	25%
Básico	34%	36%	37%	38%	40%
Pleno	26%	25%	25%	26%	28%
Escore Médio	100	98	100	101	105

Fonte: INAF / Brasil.

Observa-se que:

- a proporção dos brasileiros de 15 a 64 anos classificados pelo INAF como “analfabetos absolutos” vem caindo ao longo dos anos, totalizando 7% no mais recente levantamento. O mesmo vem ocorrendo com a parcela de indivíduos classificados no nível rudimentar de alfabetismo, equivalente, em 2007, a 25% da população na faixa etária considerada;
- pode-se ainda observar um contínuo crescimento do nível básico, que passou de 33% em 2001 para 40% em 2007;
- o nível pleno tem oscilado por volta de  $\frac{1}{4}$  do total de brasileiros, tendo 2007 indicado também uma tendência de melhoria.

Os resultados mostram também que nem sempre o nível de escolaridade garante o nível de habilidades que seria esperado. A análise dos níveis de alfabetismo por grau de escolaridade evidenciam a realidade da situação brasileira:

- 64% dos brasileiros entre 15 e 64 anos que estudaram até a 4ª série atingem o grau rudimentar de alfabetismo; possuem habilidade de localizar informações explícitas em textos curtos ou efetuar operações matemáticas simples;
- 12% dos 64% podem ser considerados analfabetos absolutos em termos de habilidades de leitura/escrita; não decodificam palavras e frases e apresentam dificuldades em lidar com números em situações do cotidiano, apesar de terem cursado um quatro anos do Ensino Fundamental;
- dos que cursaram da 5ª a 8ª série, apenas 20% podem ser considerados plenamente alfabetizados, enquanto que a maioria se enquadra no nível básico de alfabetismo. Observe-se que 26% dos que completaram entre a 5ª a 8ª séries ainda permanecem no nível rudimentar, com sérias limitações tanto em termos de suas habilidades de leitura / escrita quanto em matemática;



- enquanto 47% dos que cursaram ou estão cursando o Ensino Médio atingem o nível Pleno de Alfabetismo (esperado para 100% deste grupo) e praticamente 45% permanecem no nível básico;
- somente entre os que chegam ou completaram o Ensino Superior é que prevalecem (74%) os indivíduos com pleno domínio das habilidades de leitura/escrita e das habilidades matemáticas.

O INAF retrata, também, a distribuição dos diferentes níveis de alfabetismo pelo território brasileiro permitindo evidenciar contrastes e diferenças regionais: a população da região Sul é a que tem níveis mais altos de alfabetismo, com 71% funcionalmente alfabetizados, sendo 1/3 de forma plena; no extremo oposto, a Região Nordeste é a que apresenta maior contingente de analfabetos funcionais, correspondentes a 46% da população entre 15 e 64 anos; nota-se ainda uma semelhança no perfil da população das regiões Sul e Sudeste (maior concentração no nível básico, um número reduzido de analfabetos e proporções equivalentes entre, os níveis rudimentar e pleno).

Confirmando os indicadores do INAF, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta que 11,4% das pessoas com mais de 15 anos são analfabetos e 23,5% são analfabetos funcionais, ou seja, são considerados alfabetizados, mais não têm capacidade de ler e interpretar informações. Do total da população com mais de 10 anos de idade, 11,3% não possuem instrução ou têm menos de um ano de estudo e apenas 26% possuem 11 ou mais anos de estudo (IBGE, 2004-2005). Os números do IBGE mostram que, no geral, a população brasileira não possui um alto grau de instrução e, provavelmente, não domina as tecnologias da informação.

O INAF mostra ainda que a maioria dos alfabetizados no nível rudimentar e básico não costumam ler livros (29% e 16%) ou só lêem um tipo de livro (42%), geralmente, a bíblia ou livros religiosos. Só entre pessoas alfabetizadas no nível pleno temos uma maioria de leitores que diversifica seus interesses (33% costumam ler dois gêneros e 34% três ou mais gêneros). Buscando enriquecer esses dados, nas edições de 2003 e 2005, o INAF perguntou aos entrevistados se já estiveram numa biblioteca e onde. Os resultados mostram que houve uma diminuição no número daqueles que já estiveram numa biblioteca pública (de 59% para 49%), mas aumentou um pouco os que já estiveram numa biblioteca escolar (45% para 49%). A análise multivariada dos dados do INAF mostrou que a frequência a mais de um tipo de biblioteca é um diferencial importante nos níveis de alfabetismo.

Uma nova qualidade precisa ser construída, considerando as demandas de uso da leitura, escrita, e matemática não só para a continuidade dos estudos, mas para se inserir de forma eficiente e autônoma no mundo do trabalho e do exercício da cidadania. O que vem sendo exposto e analisado pode ser assim sintetizado:



“Não é viável enfrentar a inclusão digital sem levar em conta o alto índice de analfabetismo. Embora o combate ao analfabetismo no país conte com a participação de vários segmentos da sociedade, os recursos governamentais ainda são insuficientes, sem contar que os recursos humanos ainda são escassos, pois os profissionais da área não atuam diretamente na promoção da educação e do bem-estar social. Por formação o bibliotecário é altamente qualificado para desempenhar o papel social que promova a cidadania em comunidades carentes. Porém, são poucos os que se interessam pela área, já que não há retorno quanto à remuneração e à infra-estrutura oferecida é desfavorável para uma atuação efetiva.” (BAPTISTA, 2006, p. 6)

## 4 COGNIÇÃO, MEDIAÇÃO, MULTIRREFERENCIALIDADE: REFLEXÕES

### 4.1 Cognição

“A cognição é um conceito amplo e abrangente que se refere às atividades mentais envolvidas na aquisição, processamento, organização e uso do conhecimento. Os processos principais envolvidos no termo cognição incluem detectar, interpretar, classificar e recordar informação; avaliar idéias; inferir princípios e deduzir regras; imaginar possibilidades; gerar estratégias; fantasiar e sonhar (MUSSEN et al., 1988, p.210)

Com base nos dados apresentados pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), faz-se necessário analisar, à luz de alguns teóricos da área de aprendizagem, com foco na cognição humana, para subsidiar algumas explicações sobre o processo de alfabetismo / analfabetismo que vem ocorrendo com a Educação Brasileira.

Inicialmente, pode-se ressaltar que o estágio de desenvolvimento cognitivo correspondente à Educação Básica (composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), no Brasil, caracteriza-se pelo período das operações formais, marcado pelo advento do raciocínio hipotético-dedutivo. Para Piaget (1987), ao atingir esse período, os jovens têm a possibilidade de considerar o real como uma ocorrência entre múltiplas e exaustivas possibilidades. O raciocínio pode agora ser exercido sobre enunciados puramente verbais ou sobre proposições. A inteligência é entendida, portanto, como adaptação, tendo como função estruturar o universo de forma similar à estruturação do meio ambiente pelo organismo. A estrutura mental e o conhecimento são construídos em uma relação dialética entre a maturação biológica e o ambiente.

Com base nos estudos de Vigótski (1991), a inteligência desenvolve-se graças a certas ferramentas psicológicas que o sujeito encontra em seu ambiente, entre as quais a linguagem, esta considerada como sendo a fundamental. A atividade prática em que se envolve o sujeito seria interiorizada em atividades mentais, cada vez mais complexas, graças às palavras, fonte da formação conceitual e do processo de internalização.





Vigótski (1991) concede importância fundamental ao desenvolvimento da linguagem, constituindo-se a palavra como rico instrumento para transmitir a experiência histórica da humanidade. Todo ser humano, inserido em uma realidade sócio-histórica, apenas adquire a condição humana se for, em sua relação com o mundo, mediado por instrumento de sua cultura – signo, palavra, símbolo. O conhecimento constitui-se, portanto, numa produção cultural, diretamente relacionada com a linguagem e com a interação social.

No conjunto da obra de Paulo Freire, são destacados elementos ontológicos / epistemológicos, entre eles o conceito de educação dialógica *versus* educação bancária. Na educação bancária duas estruturas se confrontam: a do educador que sabe e comunica e a do educando que não sabe e aprende – e na educação dialógica, dois processos de estruturação gnosiológica interagem, um ensinando / aprendendo com o outro e ambos construindo o conhecimento do mundo. O aprendiz reconhece que existem realidades que lhes são exteriores, descobre que existe seu eu e o dos outros, embora existam órbitas existenciais diferentes; toma consciência de sua historicidade; é capaz de discernir e relacionar-se com outros seres; chega a ser sujeito através das relações.

Segundo Morin (2000), um conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade que se dá quando elementos diferentes, constitutivos do todo, são inseparáveis. Há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo do objeto de conhecimento com o seu contexto. O autor aponta que a capacidade de aprender está ligada ao desenvolvimento das competências inatas do indivíduo em adquirir conhecimentos, associadas às influências e estímulos externos, da cultura.

O que se apreende, portanto, é que os estudos sobre a cognição humana se caracterizam como um fenômeno multifatorial, de alta complexidade, que envolvem várias atividades mentais, numa interação constante, que resulta numa mudança da competência do sujeito cognoscente.

## 4.2 Mediação: mediar, mediando-se

Vigótski (1991) ressalta as relações culturais de mediação das estruturas psicológicas. O fator decisivo no desenvolvimento não recai sobre o indivíduo, sujeito dos processos de construção intelectual, mas sobre os processos de mediação das estruturas cognitivas e linguísticas. A mediação é a ação que se interpõe entre sujeito e objeto de aprendizagem, sendo a palavra de fundamental importância.

Discípulo de Piaget, Feuerstein desenvolveu a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (TMCE), e propõe conceitos no campo da cognição, com foco na aprendizagem e no desenvolvimento humano. Feuerstein averigua como o sujeito chega à solução do problema e propõe o mapa cognitivo como ferramenta de análise do ato



mental. Explica a aprendizagem humana, não só pela integridade biológica dos genes e cromossomos ou pela simples exposição direta a objetos, acontecimentos, atitudes e situações. Ela emerge de uma relação indivíduo-meio, mediatizada por outro indivíduo mais experiente, cujas práticas e crenças culturais são transmitidas, promovendo zonas mais amplas de desenvolvimento crítico e criativo, rumo à autonomia cognitiva, decorrente de uma aprendizagem mediada (FEUERSTEIN, 1980).

Para explicar como a interação humana impulsiona o desenvolvimento da estrutura cognitiva e fomenta a capacidade humana à modificabilidade, Feuerstein desenvolve a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), vista como uma interação do ser humano e o seu contexto sociocultural. Diz respeito às experiências que influenciam a "propensão para aprender" do indivíduo e à qualidade da interação que ajuda o educando *"a tornar-se modificado pela exposição ao estímulo em direção aos mais altos e eficientes graus de funcionamento e adaptação"* (FEUERSTEIN, 1991).

Quando o mediador é o professor, ele põe em prática estratégias de mediação na apresentação das tarefas, na codificação/decodificação dos termos, na construção dos conceitos, na preparação do trabalho independente, na exploração dos processos e estratégias, na orientação espacial e temporal, na produção do raciocínio reflexivo e interiorizado, no ensino de elementos específicos, na construção de "pontes" com outras áreas de conteúdo e da vida em geral, visando à generalização e à abstração conceitual. No entanto, o processo de mediação transcende as fronteiras escolares, está com a família e outros profissionais que lidam com a informação.

Para Paulo Freire (1979), mediação é a ação por meio da qual o homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto. "Quanto mais o homem reflete, mais ele emerge e compromete-se para intervir na realidade." Já Morin (2000) assinala que a mediação é o diálogo/interação de ordem e desordem do mundo, tecendo as partes e o todo, o todo e as partes e as partes entre si. "O conhecimento está naturalmente ligado à vida, fazendo parte da existência humana. A ação de conhecer está presente nas ações biológicas, cerebrais, espirituais, culturais, lingüísticas, sócio-políticas e históricas." (MORIN, 2000)

Pode-se inferir que a mediação subsidia a atitude científica, quando mediador e mediado trabalham funções cognitivas, desenvolvendo a trajetória do observar, do analisar e transcender; praticam o diálogo, organizam o pensamento para resolver situações-problema; analisam sucessos e dificuldades na busca de alternativas para solucionar problemas, vivenciam a análise, chegando à generalização, à introspecção, num processo de construção do sistema metacognitivo; desenvolvem a síntese chegando a conclusões, gerando princípios e criando "pontes" e conexões com o mundo exterior; vivenciam a interdisciplinaridade e a contextualização, imprescindíveis a uma atitude científica; exercitam trajetórias cognitivas usando diferentes sistemas simbólicos; constroem abstrações até chegar a operações mais complexas.



### 4.3 Multirreferencialidade: a complexidade dos fenômenos sociais

Diante do exposto, para se compreender o fenômeno alfabetismo/analfabetismo, buscam-se as contribuições da abordagem multirreferencial que, à medida que pretende assegurar a complexidade dos fenômenos sociais, pressupõe, para a sua compreensão, a conjugação de uma série de abordagens que integram diferentes áreas do conhecimento.

Ardoino (1995) assinala que o aparecimento da idéia da abordagem multirreferencial no âmbito das Ciências Humanas está diretamente relacionada com o reconhecimento da complexidade e da heterogeneidade que caracterizam as práticas sociais. A postura epistemológica de Ardoino estrutura-se a partir do reconhecimento do caráter plural dos fenômenos sociais “quer dizer no lugar de buscar um sistema explicativo unitário... as ciências humanas necessitam de explicações, ou de olhares, ou de óticas, de perspectivas plurais para dar conta um pouco melhor, ou um pouco menos mal, da complexidade dos objetos.” (ARDOINO, 1998a).

Há desse modo uma perspectiva para a compreensão dos fenômenos sociais, envolvendo a pluralidade, a heterogeneidade e a complexidade. Para Morin (1994), o paradigma da complexidade não “produz” nem determina a inteligibilidade: “ele pode incitar a estratégia / inteligência do sujeito pesquisador a considerar a complexidade da questão estudada” (MORIN, 1994). Ou seja, para Morin, assim como para Ardoino (1998b), a complexidade não está no objeto, mas no olhar de que o pesquisador se utiliza para estudar seu objeto, na maneira como ele aborda os fenômenos.

Sob a perspectiva da complexidade, a educação é entendida, no âmbito da abordagem multirreferencial, “como uma função global, que atravessa o conjunto dos campos das ciências do homem e da sociedade, interessando tanto ao psicólogo como ao psicólogo social, ao economista, ao sociólogo, ao filósofo ou ao historiador etc., etc.” (ARDOINO, 1995, p.7). À medida que os fenômenos educativos são apreendidos enquanto complexidade, torna-se necessário uma abordagem que atente para essas várias perspectivas, reconhecendo suas recorrências e contradições, de tal forma que elas não se reduzam umas às outras.

Portanto, refletir sobre o conhecimento e controlar os processos cognitivos são passos que levam à formação de um receptor, o qual percebe relações e forma relações, descobrindo e inferindo informações e significados, mediante estratégias cada vez mais flexíveis. Compreender informações é um ato cognitivo e social, quando dois sujeitos (emissor e receptor) detentores de uma determinada realidade interagem.



## 5 MECANISMOS QUE DESENCADAIAM E DIRIGEM A INTELIGÊNCIA NO PROCESSO DE LEITURA

Cada ato de leitura é um evento, ou uma transação envolvendo um determinado leitor e um determinado padrão de sinais, um texto, e ocorrendo num tempo e contexto particulares. Em vez de duas entidades fixas agindo uma sobre a outra, o leitor e o texto são dois aspectos de uma situação dinâmica total. O “sentido” não reside num texto “já pronto” ou num leitor já definido, mas o que acontece ou chega a ser tem a ver com a transação que se dá no processo entre o leitor e o texto.” (ROSENBLATT, 1998.)

“Para compreender um texto”, afirma Merlin C. Wittrock, “nós não apenas o lemos, no sentido literal da palavra: nós construímos um significado para ele”. Assim procedendo, os leitores “criam imagens e transformações verbais para representar seu significado. E o que é mais impressionante: eles geram significado à medida que lêem, construindo relações entre seu conhecimento, sua memória da experiência, e as frases, parágrafos e trechos escritos”. (WITTROCK apud MANGUEL, 1997, p. 54.)

Por sua complexidade, a decifração desses percursos ainda está longe de ser alcançada, e por isso continuam válidas as palavras do pesquisador americano E. B. Huey que, no começo do século XX, já admitia que essa decifração “seria o auge das relações do psicólogo, pois seria descrever muitos dos funcionamentos mais complexos da mente humana”. (HUEY apud MANGUEL, 1997, p. 56.)

Por meio de exercícios constantes de leitura, de análise e de compreensão do texto, pode-se ambicionar o incremento de uma atitude “decifradora” em relação à inteira realidade, ou de uma atitude criadora, estimulando nos leitores uma espécie de impulso exegético que se estenda ao universo extra-textual e se transforme em desejo de sentido. Assim, talvez, se possa incentivar a habilidade de captar e compreender as interdependências, a multiplicidade e a complexidade do real. Porque, definitivamente

“É sempre o leitor que lê o sentido; é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento, uma certa legibilidade possível, ou que a reconhece neles; é o leitor que deve atribuir significado a um sistema de signos e depois decifrá-lo. Todos nós lemos a nós e o mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial.” (MANGUEL, 1997, P.19-20.)

Com base nas pesquisas da teoria literária, da lingüística, da antropologia simbólica, da psicologia cognitiva e da psicologia evolutiva, Bruner (1997) examina os atos mentais que se inscrevem na criação imaginativa de mundos possíveis, e demonstra que a atividade do imaginário permeia, ao mesmo tempo, as ciências humanas, a literatura e a filosofia, alcançando inclusive a percepção do eu.

Para Bruner (1997), o pensamento narrativo é aquele pensamento que constrói infinitos mundos possíveis com a linguagem, imagens, invenções e, sobretudo, com a



memória autobiográfica, é a essência de nossa própria natureza. Em Atos de Significação, o autor sustenta que a revolução cognitiva, como havia sido originalmente concebida, comportava a possibilidade de que a psicologia cooperasse com a antropologia, a lingüística, a filosofia e a história, e “inclusive com as disciplinas jurídicas”. (BRUNER, 1997, p. 16-17.)

À luz de Bakhtin (2002), a concepção de discurso corresponde a todo o enunciado que constrói significado, levando em consideração as condições sócio-históricas em que é produzido. Essas condições implicam compreender os modos de organização social que regulam e propõem as agendas da construção do conhecimento e suas intercorrências na organização do conhecimento. Nesse caso, pensar na organização do conhecimento e nos processos de transferência de informação demanda olhar para os procedimentos da própria produção do conhecimento.

A construção simbólica é socialmente determinada, deve-se compreender antes de qualquer outra coisa, as culturas nas quais os grupos sociais estão inseridos e como se identificam entre si e se diferenciam dos demais. Nesse jogo de identidade e diferença, processos representacionais se estabelecem, entre eles o metafórico, que é, desde a proposta de Lakoff e Johson (1980), o modo de excelência da representação.

Enfim, para que se possa entender o fenômeno da vida, que em si mesmo se constitui na base que fundamenta a incessante, permanente e mutável busca da ciência, é importante que se reconheça a total interdependência entre o indivíduo, o outro e a natureza, pois são mutuamente inclusivos. Nessa perspectiva, D’Ambrosio (2000) mostra que, por meio de instrumentos e tecnologia, a espécie humana estabelece diferentes vínculos entre o indivíduo e a natureza. Em decorrência de sua produção e trabalho, cria intermediações entre a natureza e os outros e, por meio da comunicação e de suas emoções, as pessoas se integram e, por meio das intermediações, resultam o encontro entre o comportamento e o conhecimento dá-se a consciência.

Quando se busca explicar o comportamento humano, identificam-se duas grandes forças que impulsionam a vida: sobrevivência e transcendência. A primeira é comum a todas as espécies e a segunda impulsiona a elaboração de sentido à própria existência. Elas dão origem ao conhecimento e definem o comportamento, pois na busca de sobrevivência e de transcendência, desenvolve-se a comunicação. (D’AMBROSIO, 2000.)

## 5.1 Alfabetismo / Analfabetismo e a Privação Cultural

O fenômeno alfabetismo / analfabetismo, focado na perspectiva do desenvolvimento cultural do sujeito, pode ser analisado à luz dos estudos sobre Privação Cultural desenvolvidos por Reuven Feuerstein (1980). O conceito de Privação Cultural fundamenta-se na ausência de um tipo específico de transmissão cultural. Ela impede o desenvolvimento cognitivo e afetivo adequado e reduz o grau de modificabilidade e



flexibilidade mental. A falta de um mediador ou de mediadores que se coloquem entre o sujeito e o mundo, selecionem e organizem as informações contextualizando-as culturalmente, provoca a denominada síndrome cultural.

O baixo funcionamento cognitivo, o fraco rendimento informacional ou a desqualificação de alguns segmentos populacionais da sociedade, como por exemplo grupos étnicos ou grupos potencialmente excluídos, não são, segundo Feuerstein (1980), sinônimos de uma cultura inferior. É possível que a cultura de um povo seja muito rica economicamente, e sua capacidade informacional, contudo, seja muito baixa, com altas percentagens de insucesso e múltiplas dificuldades de aprendizagem, provocando problemas de inadaptação social.

Feuerstein (1980) observa que muitas pessoas estão “alienadas” em relação à própria cultura, em consequência de fatores sociais, psicofísicos, escolares e ambientais, o que constitui uma ruptura na transmissão cultural. Não basta falar de diferenças culturais definidas como comportamento deficiente, em razão da falta de familiaridade com as tarefas de aprendizagem, com estilos cognitivos, ou com conteúdos e modalidades de apresentação.

O antagonismo entre a necessidade de dependência para sobreviver e a necessidade de independência para a realização pessoal e existencial caracterizam o conflito educacional porque passa, atualmente, nossa sociedade. Um indivíduo socializado numa cultura minoritária será culturalmente diferente dos membros da cultura predominante ou majoritária e poderá diferir dos outros em muitos traços culturais.

Desse modo, a multiplicidade de facetas do fenômeno alfabetismo, a variedade e a heterogeneidade de dimensões, a diversidade de relações com a sociedade e a cultura levam a concluir não só que é impossível formular um conceito genérico e universal desse fenômeno, como também que são inúmeras as perspectivas teóricas e metodológicas de acordo com as quais se pode analisar essa questão. As perspectivas ora privilegiam a dimensão social, ora a dimensão individual, ora uma faceta, ora outra, a exemplo das perspectivas histórica, antropológica, sociológica, psicológica, sociolinguística, lingüística, discursiva, textual, literária, educacional e política, ou seja, A multirreferencialidade entendida como uma pluralidade de olhares dirigidos a uma realidade e uma pluralidade de linguagens para traduzir esta mesma realidade e os olhares dirigidos a ela.

## **6 NOVAS PERSPECTIVAS PARA A ORGANIZAÇÃO E A DIFUSÃO DO CONHECIMENTO**

Vale ressaltar que os primeiros estudos sobre o uso da informação datam dos fins da década de 40 do século passado, no entanto estes estudos dedicavam-se ao



comportamento de cientistas e tecnólogos no uso da literatura científica e dos canais de informação.

Nos últimos 25 anos, com a expansão das tecnologias de informação e comunicação, os estudos têm focado com mais intensidade a compreensão dos tipos de comportamento informacional humano. O campo da conduta informacional humana remete a conceitos como: contextos informacionais, necessidades informacionais, comportamentos de busca da informação, modelos de acesso à informação, recuperação, disseminação, processamento e uso da informação. Tudo isso na crença de que a informação é essencial ao funcionamento e interação dos indivíduos, grupos sociais, organizações e sociedades, além de ter o potencial para transformar o conhecimento e subsidiar decisões e ações (TODD, 2003).

É crescente a literatura sobre o comportamento informacional em várias partes do mundo. Três linhas de pesquisa têm se apresentado: a biblioteca escolar subsidiando a aprendizagem, o comportamento das pessoas e a Internet; o comportamento de busca de informação para temas cotidianos. Essas experiências acontecem inter-relacionadas e/ou concomitantemente.

Pesquisas sobre biblioteca escolar revelam que ela tem aparecido como agente fundamental no processo de aprendizado quando sua proposta está integrada ao currículo escolar. Ela se apresenta como um elemento importante no desenvolvimento da competência informacional que envolve diversas habilidades, contribuindo diretamente para formação crítica e reflexiva dos sujeitos. Embora as pesquisas estejam avançadas, ainda não estão evidentes os reais efeitos dos programas de biblioteca escolar sobre o aprendizado de estudantes e como isso pode ser medido e avaliado na prática. Como exemplo selecionam-se as seguintes experiências:

a) O estudo de Baughman (2000) aponta que, no estado de Massachusetts, 92% das escolas públicas possuem bibliotecas escolares. Os itens avaliados foram staff, acervo e infra-estrutura tecnológica das bibliotecas. Ficou comprovado que as notas dos estudantes são mais elevadas onde há escolas com programas de bibliotecas que apresentem um bom número de livros por estudante e com uso intenso, além de horários flexíveis e programas instrucionais. Bibliotecas onde há maior investimento de materiais por estudante, onde os estudantes são atendidos por um bibliotecário em tempo integral juntamente com o auxílio do staff, onde há coleções automatizadas e quando a biblioteca está ajustada com a estrutura curricular da escola, subsidiarão, certamente, o fortalecimento do processo ensino-aprendizagem.

b) Na Austrália, Lonsdale (2003) preparou um relatório importante sobre o assunto, publicado pelo Conselho Australiano para Pesquisa Educacional. O documento sugere que as bibliotecas escolares, para ter impactos positivos sobre as atividades estudantis, devem apresentar as seguintes características: um programa de biblioteca potente, adequadamente assistido, planejado e fundamentado para conduzir a melhoria da atividade estudantil, independentemente dos níveis socioeconômicos ou educacionais



dos adultos na comunidade; uma rede de computador potente conectando os recursos da biblioteca à sala de aula e laboratórios; qualidade da coleção; incentivo para maior uso da biblioteca escolar; relacionamentos colaborativos entre professores e bibliotecários escolares, particularmente em relação ao planejamento de unidades instrucionais, desenvolvimento de coleções e subsídio para o desenvolvimento profissional de professores. Registra-se que: a) quanto mais rica a coleção de impressos, mais incentivo existe para a leitura, o que culmina com o desenvolvimento da compreensão, crescimento do vocabulário, habilidades ortográficas, gramaticais e estilo de escrita; b) a integração das habilidades informacionais ao currículo escolar pode proporcionar aos estudantes domínio de conteúdo e das habilidades de busca da informação; c) as bibliotecas podem fazer uma diferença positiva na auto-estima dos estudantes, no sentimento de confiança, independência e senso de responsabilidade em relação ao seu próprio aprendizado.

Os estudos sobre a busca de informações na Internet apontam para a falta de preparo, de habilidades específicas das crianças e adolescentes para lidar com as incompatibilidades e inconsistências da rede mundial. A sobrecarga informacional da rede é uma realidade que muitas vezes produz sentimentos de frustração, irritação, ansiedade, confusão e estresse. Existem variações significativas no grau de sucesso pessoal ao buscar informações na Internet, isto se deve principalmente à complexidade das tarefas, em nível de conhecimento de cada pessoa e ao método utilizado para realizar a busca. É necessário que se desenvolvam habilidades específicas que capacitem as pessoas a lidar de forma bem-sucedida com a informação disponível na Internet, o que pode se dar por meio de cursos e treinamentos específicos. Ao acessarem as informações, as pessoas precisam estar preparadas para trabalhá-las apropriadamente e serem capacitados para discernir em que informações confiar, ou o que é pertinente ou não.

Quanto às pesquisas sobre a busca de informações para temas cotidianos e pessoais que subsidiem decisões pessoais sobre interesses diversos (drogas, sexo, profissões etc.), os estudos apontam que os estudantes às vezes se sentem ansiosos e ainda não bem atendidos em suas necessidades. Nesse caso, as sugestões são para que as bibliotecas e serviços de informação devam se antecipar às suas necessidades e procurar disponibilizar as informações de forma mais acessível e atraente, já que, muitas vezes, os usuários não sabem se expressar adequadamente sobre suas necessidades, ou se sentem envergonhados, mas precisam tomar decisões e desejam construir seus próprios conceitos e pontos de vista.

De acordo com Todd (2003), um aspecto consistente que emerge de todos esses estudos é a necessidade de desenvolver competências informacionais e críticas nos aprendizes, desenvolvendo as bases intelectuais para que possam usar apropriadamente a informação, questioná-la, criticá-la e acessá-la de forma bem-sucedida em suas necessidades de aprendizado e obter resultados desejáveis de conhecimento, bem como a habilidade de conduzir e usar efetivamente a quantidade de informação com a qual eles se confrontam em suas questões para construção de novo conhecimento.





Em um nível mais específico, Todd (2003) afirma que essas competências podem possibilitar melhorias nos sites da Web e instigar questões importantes, tais como: O que este site pode fazer por mim? De quem são os interesses atendidos? O que este texto está tentando dizer? Quais são as possibilidades de sentido deste texto? O que eu já sei sobre esta informação e como isso se relaciona com esse site? Como esse conhecimento se relaciona com outros sites da Web e outras fontes de informação? Quais são as alternativas e visões opostas e onde poderia encontrá-las? Como este site pode me ajudar a construir uma posição alternativa? Com quem eu posso falar sobre ele? Que vozes estão silenciadas aqui? Que ações eu poderei tomar?

## 7 CONCLUSÃO

Diferentes paradigmas coexistem na comunidade científica contemporânea. Numa realidade cada vez mais complexa que identificar o mundo como a sociedade do conhecimento, as antigas certezas, a causalidade, a objetividade e o determinismo do conhecimento newtoniano, cartesiano ou positivista permitiram novas formas de conhecer. As revolucionárias condições de busca e disseminação da informação através de infovias, em especial da internet, provocaram o surgimento de novas formas de conhecimento. A rapidez, a velocidade, a aceleração da pesquisa, geraram uma nova ordem na ciência em que se permite a participação cada vez maior do sujeito na compreensão do fenômeno que está investigando.

A integração da Ciência da Informação com as Ciências Cognitivas ocorre no sentido de se compreenderem os processos cognitivos envolvidos no comportamento de usuários de sistemas, de produtos e de serviços de informação. Isto é observado quando a Ciência da Informação tenta descrever as formas por meio das quais os indivíduos coletam, selecionam e utilizam a informação. A idéia subjacente aos estudos de uso e de usuário da informação é a de que a informação é o elemento gerador da solução de problemas relacionados ao ambiente no qual os usuários atuam. A resolução desses problemas leva o usuário a modificar, ou melhor, a aumentar o seu estoque de conhecimento, pois a informação é o elemento que gera o conhecimento no indivíduo.

A idéia básica, subjacente aos estudos da Ciência da Informação é a de que o conhecimento se dá quando a informação é percebida e aceita, sendo toda alteração provocada no estoque mental de saber do sujeito.

As discussões propostas neste artigo evidenciam que a busca e o uso da informação são necessárias à produção do conhecimento, que por sua vez demanda *per se* competências, cujo desenvolvimento requer formação específica, denominado Letramento Informacional. Por isso, parece não ser mais admissível ignorar que a Biblioteconomia e a Ciência da Informação precisem também lidar cada vez mais



diretamente com a aprendizagem, uma vez que pretendem gerenciar a informação para torná-la acessível às pessoas. Há que se considerar aspectos semântico (cognitivo) e pragmático (real) incluindo, assim, as propriedades relativas tanto ao conteúdo e significado quanto à função social, vislumbrando-se a possibilidade de transformar estruturas do conhecimento, conhecimento visto como algo provisório e em permanente revisão. Lamentavelmente, vários fenômenos no âmbito escolar interferem no processo informacional, desde a coleta até a recuperação da informação, comprometendo seu uso na produção de conhecimentos. A maioria deles não é, entretanto, fruto das políticas locais de educação, mas de uma “crise geral que acometeu o mundo moderno em toda a parte e em quase toda esfera de vida.” (ARENDDT, 2000, p. 221.)

Evidencia-se que a inclusão social no mundo contemporâneo, cujas bases produtivas estão assentadas no conhecimento e nas tecnologias da informação, prescinde de algumas condições tais como letramento pleno, competência informacional e formação multirreferencial. Os estudos econômicos sobre o mundo do trabalho e empregabilidade têm demonstrado que há profusão de trabalho, mas falta pessoal com competência para atender à demanda da sociedade.

Neste sentido, no Brasil, tem que se fortalecer e desencadear políticas públicas que contemplem a formação plena do sujeito, e que também oportunizem o acesso a informação, criando condições físicas de acesso à informação cultural, científica e tecnológica.

## **8 REFERÊNCIAS**

ARDOINO, J. (1995). Multiréférentielle (analyse). On: ARDOINO, J. Lê directeur et l'intelligence de l'organisation : Repères et notes de lecture. Ivry: ANDES, 1995. p.7-9.

ARDOINO, J. (1998a). Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, M. G. (coord.). Multirreferencialidade nas ciências e na educação. São Carlos : Editora da UFSCar, 1998, p.24-41.

ARDOINO, J. (1998b). Abordagem Multirreferencial: a epistemologia das ciências antropológicas. Palestra proferida na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Faculdade de Psicologia, no dia 14/10/1998.

ARENDDT, Hannah (2000). *A Condição Humana*. 10ª. ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV) – (2002). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. (1ª edição 1929). Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora HUCITEC-ANNABLUME, 10ª edição.

BAPTISTA, S. G. (2006). A inclusão digital: programas governamentais e o profissional da informação – reflexões. *Revista Inclusão Social*, Brasília, v. 2, n. 2.

BAUGHMAN, James C. (2000). School libraries and MCAS scores. In: FIALHO, Janaína Ferreira. ANDRADE, Maria Eugênia Albino. *Comportamento Informacional de Crianças e Adolescentes : uma revisão da literatura estrangeira*”. *Ciência da Informação*. v. 36, n.1. p. 20-34, jan-abr/2007. Acessado em: 24/11/2008.

BELKIN, Nicholas J (1990). “The cognitive viewpoint in information science”. In: FIALHO, Janaína Ferreira. ANDRADE, Maria Eugênia Albino. “Comportamento Informacional de Crianças e Adolescentes : uma revisão da literatura estrangeira”. *Ciência da Informação*. v. 36, n. 01. pág. 20-34, jan-abr/2007. Acessado em: 24/11/2008.

BRUNER, Jerome (1997). *Atos de significação*. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas.

D’AMBROSIO, Ubiratan (2000). Uma visão transdisciplinar. *Pátis : Revista Pedagógica*. Porto Alegre, ano 4, n.º 13, p. 17-20, mai-jul.

FEUERSTEIN, Reuven (1980). *Instrumental Enrichment: an Intervention Program for Cognitive Modifiability* (Baltimore: University Park Press).

FEUERSTEIN, Reuven (1991). “Libertad y realización personal”. *El Mercurio*, Artes y Letras, Santiago do Chile.

FREIRE, Paulo (1979). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro : Paz & Terra.

HUEY, E. B (1908). *The psychology and pedagogy of reading*. In: MANGUEL, Alberto (1997). *Uma história da leitura*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Cia das Letras.

INSTITUTO PAULO MONTENGRO – IPM (2007). *Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF): Relatório 2007*. São Paulo: IPM.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press. 242p.

LONSDALE, Michele (2003). “Impact of school libraries on student achievement: a review of the research”. In: FIALHO, Janaína Ferreira. ANDRADE, Maria Eugênia Albino. “Comportamento Informacional de Crianças e Adolescentes : uma revisão da literatura estrangeira. *Ciência da Informação*”. v. 36, n. 01. pág. 20-34, jan-abr/2007. Acessado em: 24/11/2008.



MANGUEL, Alberto (1997). *Uma história da leitura*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Cia das Letras.

MEC/Inep (2007). *ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio): Relatório pedagógico 2007*. Brasília: MEC/Inep.

MORIN, Edgar (1994) *Ciência com consciência*, Lisboa: Publicações Europa-América.

MORIN, Edgard (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; ver. Téc. Edgard Assis Carvalho. São Paulo / Brasília : Cortez / Unesco.

MUSSEN, P. H.; CONGER, J. H.; KAGAN, J.; HUSTON, A. C. (1988). *Desenvolvimento e personalidade da criança*. São Paulo : Harbra.

OLMI, Alba; PERKOSKI, Norberto (orgs.) – (2005). *Leitura e cognição: uma abordagem transdisciplinar*. Santa Cruz do Sul : EDUNISC, 256p.

PIAGET, Jean (1987). *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro : Guanabara.

ROSENBLATT, Louise M (1998). “The transactional theory of reading and writing”. In: RUDELL B.; ROBERT et al. (Ed.). *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association.

SOARES, Magda (2007). *Alfabetização e letramento*. 5ª Ed. São Paulo : Contexto.

TODD, Ross J (2003). “Adolescents of the information age: patterns of information seeking and use, and implications for information professionals”. In: FIALHO, Janaína Ferreira.

ANDRADE, Maria Eugênia Albino. “Comportamento Informacional de Crianças e Adolescentes : uma revisão da literatura estrangeira. *Ciência da Informação*”. v. 36, n. 01. pág. 20-34, jan-abr/2007. Acessado em: 24/11/2008.

VIGÓTSKI, L. S (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

WITTRUCK, Merlin C. (1981). “Reading comprehension”. In: MANGUEL, Alberto (1997). *Uma história da leitura*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Cia das Letras.