

---

# A TEORIA DA ATIVIDADE NA COMPREENSÃO DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO COMO INOVAÇÃO SOCIAL

*Activity Theory in understanding Information Literacy as a Social Innovation*

---

**Alessandra de Souza Santos (1), Luiz Cláudio Gomes Maia (2), Marta Macedo Kerr Pinheiro (3)**

(1) Universidade FUMEC, Brasil, alessandra@mpmg.mp.br.

(2) luiz.maia@fumec.br. (3) marta.macedo@fumec.br.



## Resumo

A competência em informação ganhou relevância por ser um pilar fundamental para a aprendizagem ao longo da vida, uma vez que desenvolve a compreensão sobre a forma, os processos e o ciclo de produção e uso crítico de diferentes modalidades de informação. A competência em informação é uma meta-competência capaz de auxiliar o indivíduo a lidar com necessidades informacionais específicas de cada contexto e, por ser essencial para o pleno desenvolvimento humano, pode ser considerada como inovação social, uma vez que esta visa à transformação social por meio de mudanças nas práticas sociais. O presente artigo é uma revisão de literatura que visa elucidar como a Teoria da Atividade de Engeström é uma potencial teoria para representar o processo subjacente de transferência de aprendizagem que ocorre nos processos de competência em informação transformacional em um contexto de inovação social, contrastando-a com a perspectiva situacional de competência em informação. Nessa perspectiva, a aprendizagem não é automaticamente transferível de um contexto para outro, mas mediada pela prática e limitada à situação, sendo assim, a inovação pode ser engessada pelo movimento de aprendizagem unidirecional que torna experiente o aprendiz de uma prática.

**Palavras-chave:** Competência em Informação; Inovação Social; Teoria da Atividade; Aprendizagem Expansiva

## Abstract

Information literacy has gained relevance for being a fundamental pillar for lifelong learning, since it develops an understanding of the form, processes and cycle of production and critical use of different types of information. Information literacy is a meta-competence capable of helping the individual to deal with specific informational needs of each context and, because information literacy is essential for full human

development, it can be considered as social innovation that aims at social transformation by means of changes in social practices. This article is a literature review that attempted to elucidate how Engeström's Activity Theory is a potential theory to represent the underlying process of learning transfer that occurs in the processes of transformational information literacy in a context of social innovation, contrasting it with the situational perspective of information literacy. In this perspective, learning is not automatically transferable from one context to another, but mediated by practice and limited to the situation, thus innovation can be stymied by the unidirectional learning movement that makes the learner of a practice more experienced.

**Keywords:** Information Literacy; Social Innovation; Activity Theory; Expansive Learning

## 1 Introdução

---

A competência em informação (*information literacy*) surgiu por volta dos anos 1970, tendo ganhado relevância em razão de ser a base para o aprendizado ao longo da vida e o pleno desenvolvimento humano, tanto do ponto de vista profissional, como do ponto de vista da cidadania (Unesco 2013). Os trabalhos pioneiros na área foram de Zurkowski (1974), Burchinal (1976) (Behrens 1994; Lombard 2010; Whitworth 2014) e Hamelink (1976) (Behrens 1994; Whitworth 2014), autores que, segundo Whitworth (2014) representam três tradições distintas no estudo da competência em informação, sendo Zurkowski ligado à gestão do conhecimento, Burchinal à abordagem educacional, e Hamelink à abordagem transformacional, voltada para a emancipação política. Hamelink (1976) afirma que, para evitar formas de paternalismo “bem-intencionado” e para se tornar sujeito da própria história, isto é, protagonista, é necessário que o indivíduo forme uma consciência de seu contexto social e perceba ainda que esse contexto é mutável. Nessa ótica, Hamelink (1976) considera a competência em informação não como um conjunto de habilidades ou capacidades genéricas, mas uma meta-competência capaz de possibilitar o indivíduo por meio da prática voltada às necessidades informacionais específicas de cada contexto.

Para Lloyd (2010a), a competência em informação age como catalisadora de outros tipos de aprendizagem, sendo uma meta-prática que permite apreender as outras práticas, uma vez que desenvolve a compreensão crítica sobre a forma como diferentes tipos de informação são produzidos e a razão pela qual se dá essa produção. A compreensão desse processo permite que o indivíduo reflita criticamente sobre como se dá o ciclo informacional de produção e uso dessa informação, processo necessário para compreender criticamente a informação disponível, criar

novas informações e compartilhá-las (Floridi 2016). A competência em informação engloba o domínio de áreas de aprendizagem, tais como: (i) aprender a usar diferentes ferramentas de tecnologias de informação e sistemas de informação eletrônicos e impressos; (ii) aprender os processos intelectuais associados à gestão da informação e a criação do conhecimento, tais como a identificação das necessidades de informação, identificar e avaliar fontes informacionais, estratégias de pesquisa e recuperação de informação, organização dos recursos informacionais e capacidade de reflexão sobre esses processos; (iii) aprender a comunicar para acessar e compartilhar informações, em situações tais como trabalho em equipe, negociação, trabalho colaborativo, usando estilos de comunicação apropriados; (iv) conhecer as normas intelectuais da disciplina explorada, incluindo o quadro teórico, as metodologias estabelecidas, as formas como o conhecimento, a informação e os dados são gerados e disseminados na disciplina, bem como as questões éticas e jurídicas relacionadas (Hepworth 2000).

Dessa forma, a competência em inovação em sua abordagem transformacional (Hamelink 1976) tem uma relação estreita com o campo de inovação social, uma vez que a utilização do conceito de inovação social pode estar sendo tratado sob outras roupagens pela Ciência da Informação, como, por exemplo, inclusão social, acesso à informação, políticas informacionais e práticas de participação cidadã que envolvam análise e uso de informação, corroborando a premissa de que a competência em informação possui uma função social como um movimento de inovação social (Santos 2020). Righetto e Vitorino (2020) corroboram essa assertiva, ao correlacionarem os princípios da inovação social com a competência em informação.

Segundo Cajaiba-Santana (2014), as particularidades da inovação social demandam novos paradigmas e novas perspectivas teóricas. Como a inovação social não vem à tona como um artefato técnico ou tecnológico, mas como novas práticas sociais que podem se tornar institucionalizadas (Cajaiba-Santana 2014; Howaldt et al. 2016), faz-se necessário refletir sobre estruturas sociais que promovam ou limitem essas práticas, uma vez que as inovações sociais se manifestam em mudanças de atitudes, de comportamentos, ou de percepções (Cajaiba-Santana 2014). Para atingir essa transformação, ressalte-se o modelo de competência em informação proposto por Lupton e Bruce (2010) e denominado GeST, em que a competência em informação pode ser associada a três diferentes perspectivas, sendo (i) um conjunto de habilidades genéricas

(comportamentais), (ii) situada em práticas sociais (socioculturais), e (iii) transformacional para o próprio indivíduo e para a sociedade (crítica). O modelo GeST consiste de diferentes perspectivas de competência em informação que refletem diferentes visões de mundo: (i) na perspectiva genérica, a competência em informação é funcional e representa um conjunto de habilidades discretas a serem aprendidas pelo indivíduo; (ii) na perspectiva situada, a competência em informação é fundamentalmente um ato social, contextual, autêntico, colaborativo e participativo, envolvendo indivíduos e grupos na tomada de decisões, na produção de sentidos e na resolução de problemas; e, (iii) na perspectiva transformacional, a competência em informação vai além da prática sociocultural e abarca tanto os processos e habilidades da perspectiva genérica como as práticas. Por abordar processos e resultados emancipatórios, que questionam o *status quo* e buscam a mudança social, essa ótica da competência em informação é considerada crítica, conscientizadora, subjetiva, política, emancipatória e libertária (Lupton e Bruce 2010).

Lloyd (2010a; 2010b), em sua pesquisa com bombeiros na Austrália, considera a competência em informação como uma prática socialmente situada, o que significa que a aprendizagem relacionada à competência em informação não é automaticamente transferível de um contexto para outro, mas mediada pela prática (Lloyd 2010a; Cabra-Torres et al. 2020), por meio da participação periférica, que consiste da participação em comunidades de prática e do reposicionamento de novatos dentro dessa comunidade na medida em que eles se tornam mais experientes (Lave e Wenger 2019), ao construírem os significados da atividade na prática (Lave 1988). Entretanto, a perspectiva socialmente situada não é adequada para explicar a competência em informação em contextos de mudança (Tuomi-Gröhn e Engeström 2003).

Dessa forma, tendo como questão norteadora como são percebidas as experiências referentes à competência em informação como fator de promoção de inovação social na busca pela inclusão social no sistema de Justiça, o presente artigo objetiva abordar como a Teoria da Atividade de Engeström (2007; 2008) pode ser uma representação mais adequada do processo de aprendizagem subjacente ao desenvolvimento da competência em informação em uma perspectiva transformacional crítica que leve à inovação social, contrastando-a à perspectiva situacional proposta por Lloyd (2010a). A Teoria da Atividade consiste de uma abordagem interdisciplinar proveniente da psicologia sócio-histórica e cultural russa, iniciada nos anos 1920 e 1930 por

Vygotsky, Luria e Leontyev (Engeström e Miettinen 2007; Querol et al. 2014). Segundo Engeström (2007; 2008), é uma estrutura que relaciona as atividades humanas aos seus contextos sociais, fornecendo uma linguagem para dar sentido a atividades complexas em contextos culturais e históricos, sendo uma ferramenta adequada para a pesquisa sobre competência em informação como uma prática social mediada por tecnologia (Hall et al. 2018), o que possibilita compreender a inovação em comunidades em rede (Hakkarainen et al. 2004). Na Teoria da Atividade, a aprendizagem se dá por meio do conceito de aprendizagem expansiva, que consiste de um ciclo de questionamento, modelagem, implementação e revisão de qualquer inovação proposta, com impacto no próprio sistema de atividades, bem como nos indivíduos e grupos que nele trabalham (Tuomi-Gröhn e Engeström 2003). Portanto, acredita-se que a Teoria da Atividade seja uma teoria potencial para abordar a forma como a aprendizagem ocorre no desenvolvimento da competência em informação como inovação social.

Considerando-se esse contexto, realizou-se uma revisão narrativa de literatura, para apresentar um panorama sobre os temas inovação social, competência em informação como fator de inovação social, competência em informação como prática socialmente situada, Teoria da Atividade como teoria subjacente à aprendizagem nos processos de desenvolvimento de competência em informação, além da correlação entre a inovação social, a competência em informação e a Teoria da Atividade. O presente artigo é parte do escopo de pesquisa de Doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Sistemas de Informação e Gestão do Conhecimento na Universidade FUMEC.

## **2 A inovação social**

---

Segundo Bignetti (2011), a inovação social procura beneficiar os seres humanos, em contraponto à tradicional busca de benefícios financeiros nas inovações. André e Abreu (2006) definem a inovação social como uma resposta nova e socialmente reconhecida que visa e gera transformação social, compreendendo três atributos: (i) satisfação de necessidades humanas não satisfeitas pelo mercado; (ii) promoção da inclusão social; e (iii) capacitação de agentes ou atores sujeitos a processos potenciais ou efetivos de exclusão/marginalização social, com consequente mudança (mais ou menos intensa) das relações de poder.

Segundo Harrisson e Klein (2007), a inovação social significa a transição de uma economia do conhecimento para uma sociedade do conhecimento, em que o valor produzido pelo conhecimento é amplamente partilhado tanto material quanto imaterialmente. Os autores enumeram três perspectivas em que ocorre a inovação social. A primeira diz respeito à inovação nos negócios e abrange mecanismos que devem ser implementados para facilitar o surgimento da inovação e possibilitar sua aplicação e disseminação pelo maior número de empresas, abordando novas relações entre empresas, gestores e empregados. Na segunda perspectiva, a inovação social consiste dos arranjos de atores que possibilitam novas formas de solucionar problemas sociais dentro da comunidade, ao mesmo tempo em que se busca avançar na construção de uma sociedade com alto nível de qualidade de vida. A terceira perspectiva de inovação social diz respeito às transformações que resultam em modalidades mais democráticas de desenvolvimento e governança nas organizações e territórios, de modo a produzir sistemas de atores que garantam a aprendizagem.

No mesmo sentido, Cloutier (2003) defende que as dimensões da inovação social podem estar voltadas: (i) para o indivíduo, como ferramenta de apoio, (ii) para o meio, incentivando o consumo ou o desenvolvimento de territórios específicos para melhorar a qualidade de vida em geral; e (iii) para novas formas de organização do trabalho e melhoria das estruturas de produção, por meio de novos arranjos sociais que favoreçam a criação de conhecimentos e a inovação da técnica (perspectiva instrumental) ou da melhoria da qualidade de vida no trabalho (perspectiva não-instrumental).

Cloutier (2003) esclarece, ainda, que a inovação social pode estar localizada em um *continuum* intangível / tangível, pois pode ser compreendida como práticas intangíveis, tais como serviços, "modos de fazer as coisas", a organização social da ação (atividades / papéis / trabalho), legislação, regras de conduta. A inovação social também pode ser material, apresentando-se na forma de tecnologias de produção, dispositivos ou produtos. A autora enfatiza que a inovação social necessariamente surge de uma ação realizada para um propósito predeterminado, pela consciência de uma situação insatisfatória. Para ela, a inovação social pressupõe atores que agem de acordo com objetivos definidos, dificilmente se referindo a novas representações, novos valores sociais, novas crenças ou novas atitudes compartilhadas por membros de uma sociedade, mas é

uma questão de mudança como, por exemplo: a reorganização do papel das instituições, a introdução de novas leis ou novos programas sociais (Cloutier 2003).

Moulaert et al. (2014) enfatizam que os conceitos de inovação social envolvem uma preocupação com a condição humana, o que significa que a inovação social não pode ser separada de seu contexto sociocultural ou sócio-político. Moulaert et al. (2005) corroboram que a inovação social possui uma dependência histórica e é contextual, sendo que as mudanças decorrentes da inovação social não necessariamente têm que ser novidade, mas sim mudanças que envolvam mecanismos “velhos” ou “boas” práticas sociais que funcionam do ponto de vista da inclusão social. Isso porque a inovação social compreende, principalmente, a inovação de processos que visam mudanças na dinâmica das relações sociais, inclusive nas relações de poder. Na mesma esteira, Bertin et al. (2009) esclarecem que, para que a inovação social aconteça, não interessa a originalidade de uma ideia, mas sim se ela é percebida pelo indivíduo e compartilhada por meios de disseminação de informação coletiva ou por canais de comunicação interpessoais. Isso significa que a inovação social não necessita ser completamente nova, mas deve ser nova para aqueles atores que a estão implementando (TEPSIE 2014).

Moulaert et al. (2017) citam a Agenda dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), compromisso firmado por 191 nações, por meio da Declaração do Milênio (PNUD 2000), que culminou com os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) como uma política internacional de inovação social. Os ODMs consistiram de oito grandes objetivos globais assumidos pelos países-membros da Organização das Nações Unidas (ONU) até 2015 e visavam: erradicar a extrema pobreza e a fome, universalizar a educação primária, promover a igualdade de gênero e a autonomia das mulheres, reduzir a mortalidade na infância, melhorar a saúde materna, combater o HIV/Aids, a malária e outras doenças, assegurar a sustentabilidade ambiental e estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento (Roma 2019). A autora esclarece que, com o vencimento do período de execução dos ODMs em 2015, os chefes de Estado e altos representantes dos 193 países-membros integrantes da Assembleia Geral da ONU adotaram o documento intitulado "Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável", um plano de ação com um conjunto de 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) para as pessoas, o planeta e a prosperidade (ONU 2015).

### **3 Competência em informação como inovação social**

---

Para que ocorra participação ativa é necessário que haja capacidade de decisão, o que implica o “[...] acesso à informação e ao conhecimento necessários à escolha e à identificação de soluções-respostas adequadas, ser socialmente reconhecida a decisão e ser exigida a responsabilização de quem decide” (André e Abreu 2006 p. 133). No mesmo sentido, segundo Bertin et al. (2009), o acesso à informação proporciona a capacidade de transformação social dos indivíduos, e alavanca o seu potencial de aprendizagem, pois “as dinâmicas de informação, de conhecimento e de aprendizagem precisam ser entendidas como indissociáveis das estratégias de desenvolvimento e de inovação social” (Bertin et al. 2009 p. 2-3).

Na visão de Dagnino (2006 p. 50), o próprio conhecimento, seja “intangível ou incorporado a pessoas ou equipamentos, tácito ou codificado” tem status de inovação social. Albagli (2006) também reconhece a importância do conhecimento implícito e tácito, não formalizado e não estruturado, construído nas práticas dos indivíduos, organizações, comunidades e regiões, pois o conhecimento criado a partir da realidade e das necessidades locais agrega valor às características e atributos específicos de cada território e promove padrões de desenvolvimento sustentáveis, em termos sociopolíticos, econômicos e ambientais.

Como base do desenvolvimento humano ao longo da vida (UNESCO 2013), Righetto e Vitorino (2020) correlacionam os princípios da inovação social à competência em informação em questões, como por exemplo, de acesso universal à informação, acesso à educação de qualidade, promoção de diálogo inclusivo de tolerância e liberdade de expressão e a liberdade de imprensa. Para Righetto e Vitorino (2020), para quem a inovação social pode ser uma forma de se buscar alternativas viáveis para abordar problemas sociais intimamente ligados à assimetria informacional, a vulnerabilidade em informação deve ser tratada como categoria política e social, principalmente em um contexto de assimetrias de conhecimento, tecnologia e inovação. No mesmo sentido, Santos (2020) relata a utilização do conceito de inovação social como sendo transversal aos estudos de competência em informação e Belluzzo (2018) correlaciona a competência em informação e competência midiática com o intuito de atingir a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU 2015) de uma perspectiva educacional.

Lupton (2008) define a competência em informação como sendo uma abordagem de aprendizagem em resposta a um dado contexto de aprendizagem, que consiste no envolvimento com práticas de informação para fomentar o pensamento crítico, a autonomia e a aprendizagem ao longo da vida. Belluzzo (2017) define a competência em informação como o processo contínuo de interação entre e internalização de conceitos, atitudes e habilidades referentes ao uso fluente e à compreensão da informação e sua abrangência, na aprendizagem ao longo da vida. Para Rosetto (2021), a competência em informação é formada por conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e expertise. Portanto, o domínio do uso da tecnologia é apenas um dos componentes da competência em informação (Talja e Lloyd 2010). Conforme Lloyd (2010b), a competência em informação não ocorre isoladamente nem decorre de um tipo específico de informação, mas envolve o desenvolvimento da compreensão sobre como e porque diferentes modalidades de informação são produzidas, permitindo refletir criticamente sobre a complexidade dessa produção.

Em relação às concepções de estudos de competência em informação, Dudziak (2003) cita a concepção com ênfase na tecnologia da informação (década de 1970), a concepção com ênfase nos processos cognitivos (década de 1980) e a concepção com ênfase no aprendizado (a partir dos anos 2000). Berrío-Zapata (2012) considera três níveis de concepções de competência em informação: (i) manipulação dos meios, que é o mais básico e consiste no domínio das ferramentas de codificação e comunicação verbal e tecnológica e abrange o conhecimento da língua falada, escrita e da linguagem audiovisual e multimídias; (ii) domínio de meta-análise, ou seja, a capacidade de compreender o plano de fundo e as ligações da mensagem, identificando-se contexto, atores e intenção dos envolvidos e validando referências; e (iii) ação crítica e ética, que envolve a capacidade de construir significado a partir da informação, por meio de uma posição crítica e propostas que permitam uma diversidade de representações coletivas.

Ao analisarem estudos sobre a competência em informação, do ponto de vista epistemológico, Corrêa e Castro Júnior (2018) verificaram a evolução da abordagem centrada no indivíduo, com foco nos processos de aprendizagem e em teorias cognitivistas, para uma abordagem sociológica, pautada em interações sociais em comunidades discursivas como elemento indispensável à construção do conhecimento, por serem parte da divisão social do trabalho (Hjørland e Albrechtsen 1995).

## **4 A competência em informação como prática socialmente situada**

---

Para Lloyd (2010a), como a competência em informação é prática sociocultural presente na educação, no trabalho e no cotidiano dos indivíduos, ela é uma meta-prática que se manifesta em todas as outras práticas. Isso significa que a competência em informação precisa ser compreendida dentro de um contexto social, que a autora denomina *landscape*. Portanto, ao se pensar a competência em informação como prática sociocultural, faz-se necessário considerar os caminhos pelos quais a informação é compreendida, sancionada e gerenciada no contexto social e como esses processos refletem os interesses intersubjetivos que estruturam um dado espaço social. A competência em informação é uma prática influenciada pelos aspectos socioculturais (valores, crenças) e pelas características sociotécnicas e materiais da prática (os fazeres, ferramentas, símbolos e signos da prática), explicitando como o discurso de uma comunidade determina a forma como a informação é disponibilizada ou restringida em um dado contexto sócio-histórico (Lloyd 2010b). Segundo Aguiar Filho (2016), essa aprendizagem por meio da prática é disseminada por canais de compartilhamento, que possuem terminologias conceituais, dentre as quais, o termo comunidades de prática, conceito proposto por Lave e Wenger (2019).

Uma comunidade de prática é uma combinação única de três elementos: um domínio de conhecimento, que define um conjunto de questões comuns e cria um senso de identidade; uma comunidade de pessoas que se preocupam com este domínio (tecido social do aprendizado das práticas); e a prática compartilhada, que é um conjunto de estruturas, ideias, ferramentas, informações, estilos, linguagem, histórias e documentos que os membros da comunidade compartilham (Wenger et al. 2002).

A participação em comunidades de prática consiste do reposicionamento de novatos dentro da comunidade de prática na medida em que estes dominam habilidades e conhecimentos requeridos para a participação total como membro experiente da comunidade pela prática sociocultural (Lave e Wenger 2019). Wenger (2019) enfatiza que existe uma conexão profunda entre a construção da identidade do indivíduo em uma comunidade e a prática, o que requer a interação entre os membros da comunidade e a negociação de modos de ser naquele dado contexto, o que nem sempre é livre de conflitos. Ademais, é importante ressaltar que, para se tornar um participante pleno, é necessário se envolver com as tecnologias utilizadas nas práticas, bem como

participar das relações sociais, processos de produção e outras atividades de comunidades de prática, de forma a dar significado para esses artefatos na e pela prática. Os artefatos usados dentro de uma prática cultural carregam uma parte substancial da herança dessa prática, o que significa que os artefatos tecnológicos envolvem processos de mediação da prática informacional dessas comunidades (Lave e Wenger 2019). Lloyd (2010a), em seu estudo sobre a competência em informação de bombeiros na Austrália, considera a comunidade de prática proposta por Lave e Wenger (2019) como teoria de aprendizagem subjacente à competência em informação.

Tuomi-Gröhn e Engeström (2003), entretanto, lançam uma crítica à teoria de aprendizagem implícita no funcionamento das comunidades de prática, pois advogam que ela consiste de uma aprendizagem individual, ainda que envolva um indivíduo situado em um ambiente social. Como a trajetória de aprendizagem do indivíduo em uma comunidade de prática é unidirecional e tradicional, ao se movimentar de uma periferia do não-saber para o centro do saber sem abordar o movimento externo, a inovação radical ou a mudança, engessa-se a possibilidade de inovação pela limitante legitimação de práticas por pares mais experientes (Tuomi-Gröhn e Engeström 2003).

## **5 Teoria da Atividade: aprendizagem na competência em informação**

O desenvolvimento da competência em informação, por envolver a aprendizagem de habilidades e competências, implica também o embasamento em teorias de aprendizagem subjacentes, que fundamentam o cerne do posicionamento sobre a aprendizagem, conforme o paradigma utilizado. Dentre as teorias socioculturais de aprendizagem, está a Teoria da Atividade, cuja unidade de análise é um sistema de atividade de natureza coletiva, mediado por artefatos e em evolução histórica. A atividade é orientada para um objeto culturalmente significativo que também constitui o motivo da atividade (Tuomi-Gröhn e Engeström 2003).

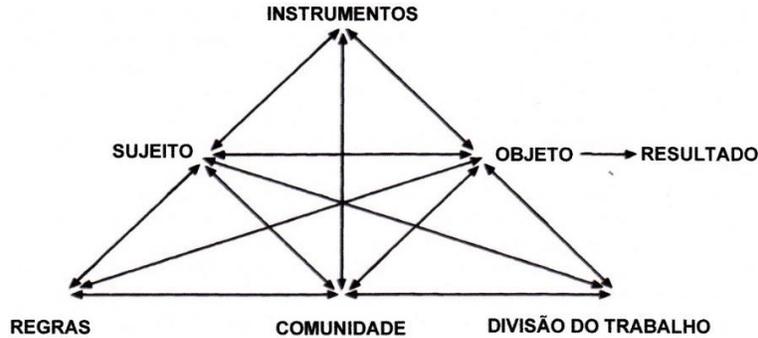
Para Tuomi-Gröhn (2003), na Teoria da Atividade, a aprendizagem não se baseia apenas na transição do conhecimento entre diferentes contextos, mas na criação colaborativa de novos conceitos teóricos e soluções para problemas. Para o autor, ao se resolver problemas colaborativamente entre situações distintas, ocorre a transferência de desenvolvimento (*developmental transfer*), que é o processo multidirecional e multifacetado envolvendo transições

entre sistemas de atividades como, por exemplo, o da escola para o local de trabalho e do local de trabalho para a escola, pela aprendizagem expansiva. Esta consiste de um ciclo de questionamento, modelagem, implementação e revisão de inovações, que impactam o próprio sistema de atividades e os indivíduos e grupos que nele trabalham (Tuomi-Gröhn e Engeström 2003).

Nessa perspectiva, a aprendizagem envolve a formação de conceitos teóricos e a sua materialização, por meio do uso de diferentes tipos de artefatos culturais, tais como modelos, conceitos e teorias, para construir o sistema teoricamente e na prática (Querol et al. 2014). Na aprendizagem expansiva, o sujeito constrói coletivamente novos objetos e conceitos para sua atividade, aprendendo sobre novas formas de atividade que ainda não existem na medida em que essas atividades são implementadas na prática (Engeström 2001; Engeström e Sannino 2010), sendo uma teoria baseada na prática dos pontos de vista teórico e de concretização (Sannino et al. 2009).

A aprendizagem é distribuída em um sistema de atividade mediado por artefatos culturais (ferramentas e signos), bem como regras, comunidade e divisão de trabalho. Segundo Engeström (2007), artefatos mediadores incluem ferramentas e signos, que podem consistir tanto de ferramentas externas quanto representações internas, tais como modelos mentais, estando suas funções e usos em constante fluxo e transformação à medida que a atividade se desenvolve. Segundo Miettinen (1998), um sistema de atividade pode ser compreendido como sendo uma comunidade de trabalho ou uma comunidade de prática com um objeto em comum. Esse sistema de atividade é também a unidade de análise para a cognição e a aprendizagem expansiva (Tuomi-Gröhn 2003). A estrutura geral do sistema de atividade pode ser visualizada na figura 1 abaixo.

Figura 1 – Estrutura geral de um sistema de atividade

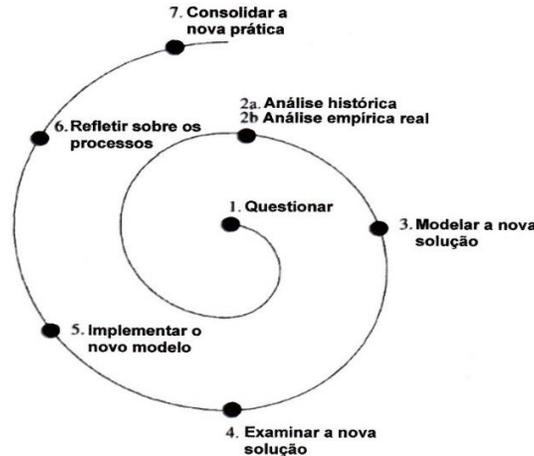


Fonte: Tuomi-Gröhn e Engeström (2003 p. 31 tradução nossa).

Um sistema de atividade, contexto significativo mínimo para compreender ações individuais (Kuutti 1996), é composto por um sujeito, que representa um indivíduo ou grupo engajado em uma dada atividade; um objeto, que motiva a atividade, dando-lhe sentido (Nardi 1996) e a comunidade (Kuutti 1996). A relação entre sujeito e objeto é mediada por instrumentos; a relação entre a comunidade e o sujeito é mediada por regras (normas implícitas e explícitas, convenções sociais de uma comunidade); e a relação entre o objeto e a comunidade é mediada pela divisão do trabalho, isto é, a organização explícita ou implícita de uma comunidade em relação ao processo de transformação do objeto em resultado (Kuutti 1996).

Para Engeström e Sannino (2012), a aprendizagem expansiva ocorre por meio de ações epistêmicas ou de aprendizagem que formam um ciclo expansivo, visando superar uma contradição pela análise de sua formação histórica e das contradições internas existentes ao se encontrar possibilidades de continuar a desenvolver o objeto do sistema de atividade (Querol et al. 2014). Inicialmente, questiona-se o conhecimento existente, o que leva à modelagem das circunstâncias existentes e das possíveis atividades futuras na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) (Engeström e Sannino 2012). As contradições percebidas ou experimentadas são modeladas e as inovações necessárias para superar o problema são determinadas. Ocorre então a fase de teste e consolidação das soluções propostas e a implementação das inovações por meio de novas práticas em diferentes sistemas de atividades (Tuomi-Gröhn e Engeström 2003). O ciclo de aprendizagem expansiva pode ser visto na figura 2.

Figura 2 – Ciclo da aprendizagem expansiva



Fonte: Adaptado de Engeström (1999) por Hakkarainen et al. (2004 p. 114 tradução nossa).

Para Engeström (2016), a aprendizagem expansiva se manifesta principalmente como mudanças no objeto da atividade coletiva, já que um ciclo de aprendizagem expansiva bem-sucedido envolve uma transformação qualitativa de todos os componentes do sistema de atividades. As contradições, tensões entre elementos de um sistema de atividade ou entre sistemas de atividades, são consideradas a força motriz dessa transformação, ao favorecerem o questionamento e a movimentação do objeto, manifestando-se como distúrbios, dilemas e conflitos (Querol et al. 2014).

Segundo Tuomi-Gröhn (2003), a ferramenta para que ocorram a aprendizagem e a transferência é a criação de uma ZDP colaborativa. A ZDP é um conceito originalmente formulado por Vygotsky (1978) para o ensino infantil e significa a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob orientação. Ao considerar o desenvolvimento humano como uma produção de novos sistemas de atividade sociais, Engeström (2019) redefiniu o conceito de zona de atividade proximal para o nível de atividade coletiva. Para o autor, a ZDP consiste na “[...] distância entre as ações cotidianas atuais dos indivíduos e uma forma histórica nova de atividade social que pode ser gerada coletivamente como solução para uma situação de vínculo duplo potencialmente incorporado nas ações cotidianas” (Engeström 2019 p. 138 tradução nossa). Portanto, as diferenças conceituais entre Vygotsky e Engeström são:

Para Vygotsky (1978), um problema é resolvido através da colaboração com outras pessoas e com o uso de ferramentas culturalmente mais avançadas. Para Engeström (1987), o problema é visto como uma contradição a ser resolvida em uma atividade coletiva, portanto não se faz uso apenas de novas ferramentas, mas de um novo objeto e de novas relações sociais. Engeström (2000) enfatiza, ainda, que a ZDP é um conjunto de possibilidades futuras que poderiam resolver a contradição presente. Tais soluções podem exigir ferramentas mais avançadas, a colaboração entre pessoas de uma mesma atividade ou mesmo a colaboração entre sistemas de atividade diversos. (Querol et al. 2014 p. 411-412).

Engeström (2001) sugere uma matriz para a análise da aprendizagem expansiva em que constam no eixo vertical as seguintes perguntas centrais: (i) quem são os sujeitos da aprendizagem, como são definidos e localizados; (ii) porque aprendem, o que os faz se esforçarem; (iii) o que eles aprendem, quais são os conteúdos e resultados da aprendizagem; e (iv) como eles aprendem, quais são as principais ações ou processos de aprendizagem. No eixo horizontal, figuram os cinco princípios que resumizam a Teoria da Atividade, sendo: (i) o sistema de atividade coletivo, mediado por artefato e orientado a objetos, visto em suas relações de rede com outros sistemas de atividade e considerado a unidade primária de análise; (ii) a multivocalidade dos sistemas de atividade, que consiste de múltiplos pontos de vista, tradições e interesses acarretados pela divisão do trabalho em uma atividade e pelas próprias posições dos participantes; (iii) a historicidade, uma vez que os sistemas de atividades tomam forma e se transformam ao longo de longos períodos de tempo, o que faz com que a própria história precise ser estudada como história local da atividade e seus objetos, para a compreensão de como ideias e ferramentas teóricas moldaram a atividade; (iv) contradições como fontes de mudança, desenvolvimento e tentativas inovadoras de mudar a atividade; e (v) ciclos de transformações expansivas nos sistemas de atividade, que ocorre quando o objeto e o motivo da atividade são reconceitualizados para abarcar um horizonte radicalmente mais amplo de possibilidades do que no modo anterior da atividade.

## **6 Inovação social, competência em informação e Teoria da Atividade: uma correlação**

---

Ao correlacionar-se a inovação social, a competência em informação e a Teoria da Atividade, é possível encontrar semelhanças entre essas abordagens teóricas. Essas semelhanças podem ser visualizadas no quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Semelhanças entre a inovação social, a competência em informação e a Teoria da Atividade

<b>Inovação Social</b>	<b>Competência em informação</b>	<b>Teoria da Atividade</b>
Perspectiva Democrática	Abordagem Transformacional	Perspectiva proposta por Engeström
Gera transformação social	Gera transformação social	Gera mudanças de sistemas de atividade
Emancipação do indivíduo	Emancipação do indivíduo	Emancipação do indivíduo
Desenvolvimento humano ocorre pela implementação e disseminação de práticas não necessariamente originais, mas que atendem necessidades sociais	Desenvolvimento humano ocorre pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e expertise	Desenvolvimento humano ocorre pela produção de novos sistemas de atividades pelo questionamento de conhecimentos e práticas existentes
Indissociável do contexto sociocultural e político	Indissociável do contexto sociocultural e político	Indissociável do contexto sociocultural e político
Indissociável das dinâmicas de informação e conhecimento	Fomenta o uso ético e crítico da informação e a compreensão de seu fluxo	Aprendizagem mediada por artefatos culturais (tangíveis e intangíveis) em um contexto de regras e divisão do trabalho de uma dada comunidade
Interdisciplinar	Interdisciplinar	Interdisciplinar
Disseminação das práticas por canais de compartilhamento - inclusão informacional; garantia do desenvolvimento socioeconômico	Disseminação da aprendizagem por canais de compartilhamento - conhecimento do fluxo informacional; inclusão informacional	Disseminação da informação por interações dos sujeitos com a comunidade e entre sistemas de atividade e pela mediação dos artefatos culturais

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Virkkunen (2009) afirma que a Teoria da Atividade proposta por Engeström (2007; 2008) é uma abordagem para a emancipação e a habilidade para se modelar e transformar os sistemas de atividades (*agency*). Considerando essa característica da Teoria da Atividade, considerando-se também o caráter emancipatório e de caráter transformacional da competência em informação, que é essencialmente uma prática social e não pode ser reduzida ao conhecimento sobre como ocorre a recuperação da informação (Abdallah 2013). No mesmo sentido, a inovação social emancipa o indivíduo em seu caráter democrático (Harrisson e Klein 2007), uma vez que se beneficia da presença de múltiplos atores cocriando e coconstruindo soluções de forma participativa para atender às demandas sociais ao criar valor social pelo aumento da capacidade sociopolítica.

Em relação à interdisciplinaridade, Moulaert et al. (2014) afirmam que a inovação social pode ser um motor da interdisciplinaridade naquelas investigações científicas cujas posturas epistemológicas e metodológicas estão em contínuo desenvolvimento, uma vez que essa inovação aborda a forma como a sociedade evolui. Também são interdisciplinares a competência em informação (Hatschbach e Olinto 2008) e a Teoria da Atividade (Querol et al. 2014).

Em relação à aprendizagem, a Teoria da Atividade conecta-se à inovação social, uma vez que em processos de inovação em que há redefinição de sistemas de atividades em sua totalidade, ninguém sabe exatamente o que precisa ser aprendido (Engeström e Sannino 2010). Guile e Young (2003) levantam a reflexão de que os conceitos de contradição, mediação e ZDP e seu papel na aprendizagem expansiva são importantes se as escolas e locais de trabalho desenvolverem uma compreensão compartilhada sobre seus respectivos papéis para ajudar o desenvolvimento de habilidades que permitam 'ultrapassar fronteiras' (*boundary-crossing*), conectando o conhecimento escolar ao profissional. Como a aprendizagem expansiva dá primazia às comunidades aprendentes, essa abordagem possibilita a inovação quando sistemas inteiros de atividades coletivas, como processos de trabalho e organizações, precisam se redefinir. Nessas situações, os modos tradicionais de aprendizagem não são suficientes, pois lidam com tarefas em que os conteúdos a serem aprendidos são previamente bem conhecidos.

Ao correlacionar a competência em informação com o modelo estrutural proposto por Engeström para a Teoria da Atividade, segundo Abdallah (2013) é possível compreender o papel mediador de artefatos e ferramentas na aprendizagem, ao se definir a competência em informação conforme as cinco dimensões seguintes:

- (1) Uma dimensão social e organizacional que se manifesta em vários momentos durante a atividade de informação. Isso acontece principalmente durante as interações do sujeito com a comunidade ou com o grupo. No entanto, também acontece através do papel mediador das ferramentas (físicas, TIC, abstratas, normas, regras e divisão do trabalho), e dos vínculos da atividade de informação com outros sistemas de atividade da organização (empresa, escola, universidade, etc.).
- (2) Uma dimensão cognitiva que certamente depende da motivação do sujeito ou da comunidade, mas resulta essencialmente na aquisição de novos conhecimentos durante a interação com objetos no ambiente de informação.
- (3) Uma dimensão psicológica, que leva em consideração, entre muitas outras coisas, as motivações do sujeito ou da comunidade envolvida em uma atividade de informação; de acordo com a teoria da atividade, o motivo está na origem do alvo da atividade.
- (4) Uma dimensão física, que diz respeito à interação do sujeito ou

da comunidade com os objetos do ambiente de informação; tais interações são essencialmente mediadas pelas TIC. O vínculo desta dimensão com a dimensão cognitiva é óbvio: a transformação de objetos brutos (recursos de informação) em objetos significativos é o resultado de ações físicas e cognitivas. (5) Uma dimensão dinâmica, que leva em consideração o aspecto evolutivo do sistema de atividade. Geralmente, essa evolução só pode ser observada em um sistema de médio a longo prazo. Está essencialmente subjacente às profundas mudanças nas ferramentas de mediação. (Abdallah 2013 p. 98, tradução nossa).

Por fim, a disseminação da informação é relevante em todas as três teorias. Na inovação social, é importante disseminar as práticas bem-sucedidas e garantir a inclusão informacional, para promover padrões de desenvolvimento mais sustentáveis. Na competência em informação, é importante conhecer qual é a melhor forma de disseminar cada tipo de informação, uma vez que se compreende o processo informacional e toda a cadeia de fluxo, desde a sua criação. Também é importante garantir a disseminação da informação para garantir o pleno acesso informacional, que envolve não só o acesso físico, mas também a capacidade de processar a informação e dela fazer uso de forma crítica e ética. Em relação à Teoria da Atividade, a disseminação da informação ocorre pela interação dos sujeitos com a comunidade e a interação dos sujeitos com os artefatos mediadores, cujas contradições decorrentes podem mudar todo o sistema de atividade ou mesmo um conjunto de sistemas.

## **6 Considerações finais**

---

O presente artigo consistiu de uma revisão narrativa de literatura e pretendeu abordar como a Teoria da Atividade de Engeström (2007; 2008) pode ser usada para representar o processo subjacente de transferência de aprendizagem que ocorre na competência em informação, quando esta é considerada em sua perspectiva transformacional ligada à inovação social. Foram analisados os temas da inovação social, da competência em informação como fator de inovação social e como prática socialmente situada, além da correlação entre a inovação social, a competência em informação e a Teoria da Atividade, para subsidiar a proposta de que a Teoria da Atividade é uma teoria potencialmente apta para representar a aprendizagem subjacente aos processos de desenvolvimento de competência em informação em situações de inovação social.

Como a perspectiva situada da competência em informação não considera a transferência automática de conhecimento, mas considera que a aprendizagem é mediada pela prática (Lloyd 2010a) e limitada ao contexto (Nardi 1996), em que um novato deve passar de uma situação de não-saber para o centro do saber, essa perspectiva pode limitar a capacidade de inovação (Tuomi-Gröhn e Engeström 2003). Por outro lado, por ser uma abordagem dialógica que permite a emancipação (Virkkunen 2009), a Teoria da Atividade permite a ressignificação de atividades complexas em contextos culturais e históricos mediados por tecnologias (Hall et al. 2018) e possibilita compreender a inovação em comunidades em rede (Hakkarainen et al. 2004), consistindo de uma potencial ferramenta metodológica para compreender os processos inerentes à aprendizagem que ocorre no desenvolvimento da competência em informação transformacional visando à inovação social. Os conceitos de aprendizagem expansiva, contradição, mediação e ZDP presentes na Teoria da Atividade podem promover a compreensão sobre a aprendizagem que ocorre nas situações de desenvolvimento de competência em informação (Guile e Young 2003), assim contribuindo para a construção da cidadania do indivíduo de forma ampla, e gerando, portanto, inovação social por meio do desenvolvimento dessa competência em informação.

O estudo não pretendeu esgotar o tema e como sugestão para trabalhos futuros, sugere-se estudos empíricos e documentais de natureza qualitativa para analisar de forma mais aprofundada essa relação aqui sugerida entre a Teoria da Atividade como potencial ferramenta metodológica para compreender processos de aprendizagem da competência em informação em sua perspectiva transformacional, que, assim como a inovação social tem um caráter emancipatório.

## Referências

---

- Abdallah, Nabil Ben. “Activity Theory as a framework for understanding Information Literacy”. *Worldwide Commonalities and Challenges in Information Literacy Research and Practice*. ECIL 2013. Editado por S. Kurbanoglu, E. Grassian, D. Mizrachi, R. Catts e S. Špiranec, Sonja. Springer, 2013, pp. 93-99.
- Aguiar Filho, Armando Sérgio de. *O papel dos grupos de apoio no compartilhamento da informação e do conhecimento nas avaliações das instituições de ensino superior privadas*, 2016, <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-ARKKDC>. Universidade Federal de Minas Gerais, Tese de Doutorado. Acessado 4 dez. 2019.

---

Santos, Alessandra de Souza, et al. A teoria da atividade na compreensão da competência em informação como inovação social. *Brazilian Journal of Information Science: Research trends*, vol. 15, publicação contínua, 2021, e02129. DOI 10.36311/1981-1640.2021.v15.e02129

- Albagli, Sarita. “Conhecimento, inclusão social e desenvolvimento local”. *Inclusão Social*, vol. 1, no. 2, 2006, pp. 17-22, <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1514>. Acessado 09 jun. 2021.
- André, Isabel, e Abreu, Alexandre. “Dimensões e espaços da inovação social”. *Finisterra*, vol. 81, 2006, pp. 121-141, <https://revistas.rcaap.pt/finisterra/article/view/1465>. Acessado 10 nov. 2020.
- Behrens, Shirley. “A conceptual analysis and historical overview of information literacy”. *College and Research Libraries*, vol. 55, no. 4, 1994, pp. 309-322, [https://doi.org/10.5860/crl\\_55\\_04\\_309](https://doi.org/10.5860/crl_55_04_309). Acessado 22 nov. 2020.
- Belluzzo, Regina Célia Baptista. “Competência em informação (CoInfo) e midiática: inter-relação com a Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) sob a ótica da educação contemporânea”. *Folha de Rosto*, vol. 4, no. 1, 2018, pp. 15-24, <https://periodicos.ufca.edu.br/ojs/index.php/folhaderosto/article/view/289>. Acessado 10 jun. 2021.
- Belluzzo, Regina Célia Baptista. “O estado da arte da competência em informação (CoInfo) no Brasil: das reflexões iniciais à apresentação e descrição de indicadores de análise”. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, vol. 13, no. especial, 2017, pp. 47-76, <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/648/570>. Acessado 10 jun. 2021.
- Berrío-Zapata, Cristian. “Entre la alfabetización informacional y la brecha digital: Reflexiones para una reconceptualización de los fenómenos de exclusión digital”. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, vol. 35, no. 1, 2012, pp. 39-53, [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0120-09762012000100004&lng=pt&nrm=.pf&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0120-09762012000100004&lng=pt&nrm=.pf&tlng=es). Acessado 16 mai. 2021.
- Bertin, Patrícia Rocha Bello, et al. “A informação em ciência e tecnologia como insumo para a inovação social: elementos para discussão”. *Anais do 23º Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação*: Bonito, FEBAB, 2009, pp. 1-11. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/12143>. Acessado 10 jun. 2021.
- Bignetti, Luiz Paulo. “As inovações sociais: uma incursão por ideias, tendências e focos de pesquisa”. *Ciências Sociais Unisinos*, vol. 47, no. 1, 2011, pp. 03-14, [http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias\\_sociais/article/view/1040/235](http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/1040/235). Acessado 10 nov. 2020.
- Burchinal, Lee G. “The Communications Revolution: America's Third Century Challenge”. *The Future of Organizing Knowledge: Papers Presented at the Texas A & M University Library's Centennial Academic Assembly*. Organizado por Texas A & M University Libraries. 1976, [https://personalpages.manchester.ac.uk/staff/drew.whitworth/burchinal\\_the\\_communications\\_revolution.pdf](https://personalpages.manchester.ac.uk/staff/drew.whitworth/burchinal_the_communications_revolution.pdf). Acessado 18 nov. 2020.

- Cabra-Torres, Fabiola et al. *Information Literacy in Higher Education: a Sociocultural perspective*. Springer, 2020.
- Cajaiba-Santana, Giovany. “Social innovation: Moving the field forward. A conceptual framework”. *Technological Forecasting and Social Change*, vol. 82, 2014, pp. 42-51.  
<https://doi.org/10.1016/j.techfore.2013.05.008>. Acessado 10 nov. 2020.
- Cloutier, Julie. “Qu'est-ce que l'innovation sociale?”. *Centre de Recherche sur Innovations Sociales (CRISES)*, 2003, <https://crises.uqam.ca/cahiers/et0314-quest-ce-que-linnovation-sociale/>. Acessado 20 nov. 2020.
- Corrêa, Elisa Cristina Delfini, e Castro Junior, Orlando Vieira de. “Perspectivas sobre competência em informação: diálogos possíveis”. *Ciência da Informação*, vol. 47, no. 2, 2018, pp. 35-51,  
<http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/4156>. Acessado 21 nov. 2019.
- Dagnino, Renato. “Ciência e tecnologia para o desenvolvimento local: uma proposta transformadora”. *Revista de Desenvolvimento Econômico*, Ano VIII, no 14, 2006, pp. 43-52,  
<https://revistas.unifacs.br/index.php/rde/article/view/6/6>. Acessado 26 ago. 2020.
- Dudziak, Elisabeth Adriana. “Information literacy: princípios, filosofia e prática”. *Ciência da Informação*, vol. 32, no. 1, 2003, pp. 23-35, <https://doi.org/10.1590/S0100-19652003000100003>. Acessado 20 nov. 2020.
- Engeström, Yrjö, e Miettinen, Reijo. “Introduction”. *Perspectives on activity theory*. Editado por Y. Engeström, R. Miettinen, e R.J. Punamäki. Cambridge University Press, 2007, pp. 1-16.
- Engeström, Yrjö, e Sannino, Annalisa. “Studies of expansive learning: foundations, findings and future challenges”. *Educational Research Review*, vol. 5, no. 1, 2010, pp. 1-24.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>. Acessado 04 abr. 2021.
- Engeström, Yrjö, e Sannino, Annalisa. “Whatever happened to process theories of learning?” *Learning, Culture and Social Interaction*, vol. 1, no. 1, 2012, pp. 45-56.  
<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.002>. Acessado 04 abr. 2021.
- Engeström, Yrjö. “Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization”. *Journal of Education and Work*, vol. 14, no. 1, 2001, pp. 133-156,  
<https://doi.org/10.1080/13639080020028747>. Acessado 03 abr. 2021.
- Engeström, Yrjö. *From teams to knots: activity theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge University Press, 2008.
- Engeström, Yrjö. “Innovative learning in work teams: analyzing cycles of knowledge creation in practice”. *Perspectives on activity theory*. Editado por Y. Engeström, R. Miettinen, e R.J. Punamäki. Cambridge University Press, 2007, pp. 377-404.
- 
- Santos, Alessandra de Souza, et al. A teoria da atividade na compreensão da competência em informação como inovação social. *Brazilian Journal of Information Science: Research trends*, vol. 15, publicação contínua, 2021, e02129. DOI 10.36311/1981-1640.2021.v15.e02129

- Engeström, Yrjö. *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. 2nd ed., Cambridge University Press, 2019.
- Engeström, Yrjö. *Studies in expansive learning: learning what is not yet there*. Cambridge University Press, 2016.
- Floridi, Luciano. *The 4<sup>th</sup> Revolution: how the infosphere is reshaping human reality*. Oxford University Press, 2016.
- Guile, David, e Young, Michael. “Transfer and transition in vocational education: some theoretical considerations”. *Between school and work: new perspectives on transfer and boundary-crossing*. Editado por T. Tuomi-Gröhn, e Y. Engeström. Emerald Group Publishing Limited/ European Association for Learning and Instruction, 2003, pp. 63-81.
- Hakkarainen, Kai, et al. *Communities of networked expertise: professional and educational perspectives*. Emerald Group Publishing Limited/ European Association for Learning and Instruction, 2004.
- Hall, Hazel, et al. “Exploring information literacy through the lens of Activity Theory”. *5<sup>th</sup> European Conference (ECIL): Saint Malo, Springer, 2017*, pp. 803-812.
- Hamelink, Cees. “An alternative to news”. *Journal of Communication*, vol. 26, no. 4, 1976, pp. 120-123, <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1976.tb01947.x>. Acessado 18 nov. 2020.
- Harrisson, Denis, e Klein, Juan-Luis. “Introduction”. *L’innovation sociale: émergence et effets sur la transformation des sociétés*. Organizado por J.L. Klein e D. Harrisson. Presse Universitaires du Québec, 2007, pp. 1-14, [http://extranet.puq.ca/media/produits/documents/1471\\_9782760521650.pdf](http://extranet.puq.ca/media/produits/documents/1471_9782760521650.pdf). Acessado 24 nov. 2020.
- Hatschbach, Maria Helena de Lima, e Olinto, Gilda. “Competências em informação: caminhos percorridos e novas trilhas”. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação: Nova Série*, vol. 4, no. 1, 2008, pp. 20-34, <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/64/78>. Acessado 27 jun. 2021.
- Hepworth, Mark. “Approaches to providing information literacy training in higher education: challenges for librarians”. *New Review of Academic Librarianship*, vol. 6, no. 1, 2000, pp. 21-34, <http://dx.doi.org/10.1080/13614530009516799>. Acessado 27 maio 2021.
- Hjørland, Birger, e Albrechtsen, Hanne. “Toward a new horizon in information science: domain-analysis”. *Journal of the American Society for Information Science*, vol. 46, no. 6, 1995, pp. 400-425.
- 
- Santos, Alessandra de Souza, et al. A teoria da atividade na compreensão da competência em informação como inovação social. *Brazilian Journal of Information Science: Research trends*, vol. 15, publicação contínua, 2021, e02129. DOI 10.36311/1981-1640.2021.v15.e02129

- Howaldt, Jürgen, et al. "Social innovation: towards a new innovation paradigm". *Revista de Administração Mackenzie*, vol. 17, no. 6, 2016, pp. 20-44, <https://doi.org/10.1590/1678-69712016/administracao.v17n6p20-44>. Acessado em 10 nov. 2020.
- Kuutti, Kari A. "Activity theory as a potential framework for human-computer interaction research". *Context and consciousness: activity theory and human-computer interaction*. Editado por B.A. Nardi. 1996, pp. 17-44.
- Lave, Jean. *Cognition in practice: mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University Press, 1988.
- Lave, Jean, e Wenger, Etienne. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press, 2019.
- Lloyd, Annemaree. *Information literacy landscapes: Information Literacy in education, workplace and everyday contexts*. Chandos Publishing, 2010a.
- Lloyd, Annemaree. "Lessons from the workplace: understanding information literacy as practice". *Practising Information Literacy: bringing Theories of Learning, Practice and Information Literacy together*. Editado por A. Lloyd e S. Talja. Centre for Information Studies / Charles Sturt University, 2010b, pp. 29-49.
- Lombard, Emmet. *Pursuing information literacy: roles and relationships*. Chandos, 2010.
- Lupton, Mandy, e Bruce, Christine Susan. "Windows on information literacy worlds: generic, situated and transformative perspectives". *Practising Information Literacy: bringing Theories of Learning, Practice and Information Literacy together*. Editado por A. Lloyd e S. Talja. Centre for Information Studies / Charles Sturt University, 2010, pp. 3-27.
- Lupton, Mandy. *Information literacy and learning*, 2008, [https://eprints.qut.edu.au/16665/1/Mandy\\_Lupton\\_Thesis.pdf](https://eprints.qut.edu.au/16665/1/Mandy_Lupton_Thesis.pdf). Queensland University of Technology. Tese de Doutorado. Acessado 16 nov. 2020.
- Miettinen, Reijo. "Object construction and networks in research work: The case of research on cellulose-degrading enzymes". *Social Studies of Science*, vol. 28, no. 3, 1998, pp. 423-463, <https://doi.org/10.1177/030631298028003003>. Acessado 14 abr. 2021.
- Moulaert, Frank, et al. "Social innovation: intuition, precept, concept, theory and practice". *The international handbook of social innovation: collective action, social learning and transdisciplinary research*. Editado por F. Moulaert, Diana MacCallum, Abid Mehmood, Abdelillah Hamdouch. Edward Elgar Publishing, 2014, pp. 13-24.

- Moulaert, Frank, et al. *Social innovation as a trigger for transformations: the role of research*. Publications Office of the European Union, 2017, [https://ec.europa.eu/info/publications/social-innovation-trigger-transformations\\_en](https://ec.europa.eu/info/publications/social-innovation-trigger-transformations_en). Acessado 10 jun. 2021.
- Moulaert, Frank, et al. "Towards Alternative Model(s) of Local Innovation". *Urban Studies*, vol. 42, no. 11, 2005, pp. 1969-1990, <https://doi.org/10.1080/00420980500279893>. Acessado em 13 fev. 2019.
- Nardi, Bonnie A. "Studying context: a comparison of activity theory, situated action models, and distributed cognition". *Context and consciousness: activity theory and human-computer interaction*. Editado por B.A. Nardi. 1996, pp. 69-102.
- Organização das Nações Unidas (ONU). *Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*, 2015, <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>. Acessado 14 out. 2021.
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). *Declaração do Milênio*, 2000, <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/ods/declaracao-do-milenio.html>. Acessado 14 out. 2021.
- Querol, Marco Antonio Pereira, et al. "Teoria da Atividade: contribuições conceituais e metodológicas para o estudo da aprendizagem organizacional". *Gestão & Produção*, vol. 21, no. 2, 2014, pp. 405-416, <https://doi.org/10.1590/0104-530X351>. Acessado 4 abr. 2021.
- Righetto, Guilherme Goulart, e Vitorino, Elizete Vieira. "A competência em informação como movimento de inovação social". *Investigación Bibliotecológica*, vol. 34, no. 82, 2020, pp. 29-52, <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2020.82.58080>. Acessado 09 mar. 2020.
- Roma, Júlio César. "Os objetivos de desenvolvimento do milênio e sua transição para os objetivos de desenvolvimento sustentável". *Ciência e Cultura*, vol. 71, no. 1, 2019, pp. 33-39, <http://dx.doi.org/10.21800/2317-66602019000100011>. Acessado 10 jun. 2021.
- Rosetto, Márcia. *Meios digitais, competência em informação e midiática: diferenciais ao ensino e práticas científicas*. e-Publicar, 2021.
- Sannino, Annalisa, et al. "Activity theory between historical engagement and future-making practice". *Learning and expanding with Activity Theory*. Editado por A. Sannino, H. Daniels e K. Gutiérrez. Cambridge University Press, 2009, pp. 1-15.
- Santos, Alessandra de Souza. "Competência em informação e inovação social". *Perspectivas em competência em informação*. Organizado por M. Valentim e R.C.B. Belluzzo. ABECIN Editora, 2020, pp. 203-231.
- Talja, Sanna, e Lloyd, Annemaree. "Integrating theories of learning, literacies and information practices". *Practising Information Literacy: bringing Theories of Learning, Practice and Information Literacy*
- 
- Santos, Alessandra de Souza, et al. A teoria da atividade na compreensão da competência em informação como inovação social. *Brazilian Journal of Information Science: Research trends*, vol. 15, publicação contínua, 2021, e02129. DOI 10.36311/1981-1640.2021.v15.e02129

*together*. Editado por A. Lloyd e S. Talja. Centre for Information Studies / Charles Sturt University, 2010, pp. ix-xx.

Theoretical, Empirical and Policy Foundations for Social Innovation in Europe (TEPSIE). *Final Report Summary - TEPSIE (The theoretical, empirical and policy foundations for building social innovation in Europe)*, 2014, <https://cordis.europa.eu/project/id/290771/reporting>. Acessado 21 nov. 2020.

Tuomi-Gröhn, Terttu, e Engeström, Yrjö. “Conceptualizing transfer: from standard notions to developmental perspectives”. *Between school and work: new perspectives on transfer and boundary-crossing*. Editado por T. Tuomi-Gröhn e Y. Engeström. Emerald Group Publishing Limited/ European Association for Learning and Instruction, 2003, pp. 19-38.

Tuomi-Gröhn, Terttu. “Developmental transfer as a goal of internship in practical nursing”. *Between school and work: new perspectives on transfer and boundary-crossing*. Editado por T. Tuomi-Gröhn e Y. Engeström. Emerald Group Publishing Limited/ European Association for Learning and Instruction, 2003, pp. 199-231.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). *Conceptual relationship of information literacy and media literacy in knowledge societies*, 2013, [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/wsis/WSIS\\_10\\_Event/WSIS\\_-\\_Series\\_of\\_research\\_papers\\_-\\_Conceptual\\_Relationship\\_between\\_Information\\_Literacy\\_and\\_Media\\_Literacy.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/wsis/WSIS_10_Event/WSIS_-_Series_of_research_papers_-_Conceptual_Relationship_between_Information_Literacy_and_Media_Literacy.pdf). Acessado 10 jun. 2021.

Virkkunen, Jaakko. “Two theories of organizational knowledge creation”. *Learning and expanding with Activity Theory*. Editado por A. Sannino, H. Daniels e K.D. Gutiérrez, Cambridge University Press, 2009, pp. 144-159.

Vygotsky, Lev Semionovitch. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press, 1978.

Wenger, Etienne. *Communities of Practice: learning, meaning and identity*. Cambridge University Press, 2019.

Wenger, Etienne, et al. *Cultivating Communities of Practice: a guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press, 2002.

Whitworth, Andrew. *Radical information literacy: reclaiming the political heart of the IL movement*. Chandos, 2014.

Zurkowski, Paul G. *The Information Service Environment Relationships and Priorities*. Related Paper nº. 5, 1974, <https://eric.ed.gov/?id=ED100391>. Acessado 18 nov. 2020.

---

Santos, Alessandra de Souza, et al. A teoria da atividade na compreensão da competência em informação como inovação social. *Brazilian Journal of Information Science: Research trends*, vol. 15, publicação contínua, 2021, e02129. DOI 10.36311/1981-1640.2021.v15.e02129

---

Copyright: © 2021 Santos, Alessandra de Souza, et al. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons CC Attribution-ShareAlike (CC BY-SA), which permits use, distribution, and reproduction in any medium, under the identical terms, and provided the original author and source are credited.

---

Received: 12/09/2021

Accepted: 11/11/2021