

RECURSOS INFOCOMUNICACIONAIS PARA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

uma revisão crítica

Márcio da Silva Finamor¹
Universidade do Grande Rio
marciofinamor@gmail.com

Davi Jose de Souza da Silva²
Universidade do Grande Rio
pesquisador.davisilva@gmail.com

Resumo

Este artigo propõe avançar na promoção da aprendizagem organizacional por meio da integração dos processos e recursos dentro do ambiente organizacional. Para isso, é necessário considerar *tanto* as características intrínsecas de aprendizagem do ser humano, bem como as informações, conhecimentos, aspectos sociais e *quanto* aos processos e fatores organizacionais que influenciam na aprendizagem, como a prática dialógica reflexiva, liderança e memória organizacional. Com objetivo de verificar a evolução da literatura de aprendizagem com a utilização e reutilização dos recursos da empresa como todas as capacidades, processuais e atributos sociais, que constituem ativos tangíveis e intangíveis. Seguindo os passos de uma *revisão crítica da literatura* proposta por (Wright and Michailova, 2022) utilizando fontes de evidências, reunindo e fornecendo informações ricas para provocações construtivas. Apresenta uma proposta teórico-metodológica de *aprendizagem infocomunicacional* a ser aprofundada, como fator valioso nas organizações que devem ser pensadas em sua totalidade, pois são recursos relevantes por serem características inerentes ao ser humano e às estruturas organizacionais.

Palavras-chave: aprendizagem organizacional; recursos de informação e do conhecimento; memória organizacional; aprendizagem infocomunicacional.

INFOCOMMUNICATIONAL RESOURCES FOR ORGANIZATIONAL LEARNING

a critical review

Abstract

This article proposes to advance the promotion of organizational learning through the integration of processes and resources within the organizational environment. To achieve this, it is necessary to consider both the intrinsic learning characteristics of human beings, as well as information, knowledge, social aspects and the processes and organizational factors that influence learning, such as reflective dialogic practice, leadership and organizational memory. With the aim of verifying the evolution of learning literature with the use and reuse of company resources such as all capabilities, procedural and social attributes, which constitute tangible and intangible assets. Following in the footsteps of a critical literature review proposed by (Wright and Michailova, 2022) using sources of evidence, gathering and providing rich information for constructive provocations. Finally, we present a theoretical-methodological proposal for infocommunicational learning to be deepened, as a valuable factor in organizations that must be thought of in their entirety, as they are relevant resources as they are characteristics inherent to human beings and organizational structures.

Keywords: organizational learning; information and knowledge resources; organizational memory; infocommunicational learning.

¹ Doutorando em Administração e Engenharia em Defesa, Mestre em Ciência da Informação pelo (IBICT/UFRJ). Especialista em Gestão Estratégica da Informação (ECI/UFMG). Graduado em Biblioteconomia e Documentação pela (UFF): ênfase na gestão da informação e do conhecimento Bibliotecário e gestor informacional no Exército Brasileiro.

² Pró-reitor de pós-graduação e pesquisa na Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO (2021-atual). Professor Adjunto I do Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade do Grande Rio (2021-atual). Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2012-2017) com Estágio de Pesquisa no Justitia Amplificata - Advanced Centre, na Goethe Universität, Frankfurt do Meno, Alemanha (2014). Mestre em Direito com ênfase em Direitos Humanos pela Universidade Federal do Pará - UFPA (2006-2008).



Esta obra está licenciada sob uma licença

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0).

P2P & INOVAÇÃO, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 1-30, e-6676, jan./jun. 2024.

1 INTRODUÇÃO

O conceito de aprendizagem organizacional introduzido por (March; Simon, 1958) destaca a racionalidade como recurso que permite às organizações capturar, gerar e aplicar as *informações* e conhecimentos. De maneira similar, a capacidade absorptiva (Cohen; Levinthal, 1990), a capacidade dinâmica (Teece *et al.*, 1997; Eisenhardt; Martin, 2000) e a capacidades combinativas (Kogut; Zander, 1992) são fatores organizacionais valiosos que facilitam ou inibem a transferência e uso da informação e conhecimento. No entanto, as tensões organizacionais impedem a exploração dos recursos e da memória organizacional, comprometendo o aprendizado (Levinthal; March, 1993), ou não são explorados em sua totalidade (Huber, 1991), essa subutilização pode levar a uma "armadilha de competência", na qual o conhecimento obtido no passado é aplicado de maneira inadequada a problemas atuais (Levitt; March, 1988).

Por consequência, a aprendizagem organizacional vinculada às informações, conhecimento e comunicação são recursos importantes e relevantes para o desenvolvimento organizacional, pessoal e social. Pesquisas críticas relacionadas ao *conhecimento* chamaram a atenção de pesquisadores sociais e organizacionais (Schreyögg; Geiger, 2007; Konstantinou; Fincham, 2011), aos processos cognitivos que afetam o sucesso das mudanças na organização (Reger *et al.*, 1994), na aprendizagem experimental (Tomkins; Ulus, 2016) na aprendizagem pela ação (Reynolds; Vince, 2004); na prática (Raelin, 2007) e na resolução de problemas (Lovell; Eggers; Dyck, 2016). Por sua vez, também foi observada a *comunicação* enquanto fator na resolução de conflitos (Calton; Payne, 2003), pelo viés da discursividade (Chia, 2000; Grant; Hardy, 2004) e uso do conhecimento e habilidades para educação empresarial (Pfeffer; Fong, 2004).;

Bandura (1977) propõe a *teoria da aprendizagem social*, na qual tudo pode ser aprendido, por experiência, por observação dos comportamentos e consequências dos *outros*. Considerando isso, refletimos sobre a prática da comunicação e da interação social como recurso no ambiente organizacional, em que líderes e equipes podem ser estimulados e engajados por meio da aprendizagem e, conseqüentemente, da emancipação (Alvesson; Willmott, 1992; Aktouf, 1992; Tsoukas; Chia, 2002; Ghoshal, 2005; Zhang; Bartol, 2010; 2016; Kane *et al.*, 2021).

Noutra perspectiva, é igualmente importante o intercâmbio da informação, do conhecimento, do diálogo e da comunicação (Senge, 1990; Brown; Starkey, 1994; Nonaka; Takeuchi, 1991; Amabile, 1988; Davenport; Prusak, 1998; Brown; Duguid, 2001; Martins;

Terblanche, 2003; Carlile, 2002, 2004; King, 2009; Gong *et al.*, 2013). Por último, em grande parte dos estudos da história organizacional (Chandler *et al.*, 1990) o contexto social foi *negligenciado* (Khurana, 2007, p. 26-28, *italico meu*), bem como os indivíduos em suas dimensões (Chanlat, 1990; Pfeffer; Veiga, 1999) e a própria história e memória (Booth *et al.*, 2007).

Em vista disso, o pensamento abstrato, a linguagem, o diálogo, a reflexão, os sentimentos racionalizados e a autoconsciência são propriedades que definem aspectos importantes de nossa essência. Estas, são, em si mesmas, intrinsecamente dinâmicas, recursos valiosos do **capital social** disponíveis nas organizações (Nahapiet; Ghoshal, 1998; Adler; Kwon, 2002). Tal construto chamou a atenção de teóricos organizacionais, por sua relevância e originalidade, fomentando análises na perspectiva tecnológica (Wasko; Faraj, 2005) no uso das redes sociais (Kane *et al.*, 2014), na troca e compartilhamento do conhecimento (Chiu *et al.*, 2006; Wang; Noe, 2010), no processo de aprender fazendo (Argote *et al.*, 2021) e na ação social como fator que colabora para aprendizagem (Reynolds, 1998; Reynolds; Vince, 2004; Spreitzer *et al.*, 2005).

Por conseguinte, a integração do conhecimento e a troca de informações para a aprendizagem tornaram-se um foco de análise e pesquisas no campo organizacional. Além disso, perspectivas *narrativas*, *discursivas* e *comunicacionais* estão sendo consideradas como importantes caminhos para o entendimento e apoio organizacional, tendo sido usadas para examinar outros temas, tais como: conhecimento (Patriotta, 2003); inovação (Bartel; Garud, 2009), memória (Adorisio, 2014). Também, a aprendizagem organizacional (Oswick *et al.*, 2000; Christianson *et al.*, 2009; Garud *et al.*, 2011; Catino; Patriotta, 2013) foi estudada na perspectiva da emancipação (Habermas, 1984; Alvesson; Willmott, 1992) e nas dimensões críticas e reflexivas (Freire, 1998; Cunliffe, 2002).

De modo consequente, o comportamento pró-social por meio do aprendizado social, das trocas significativas de informações, do conhecimento e dos processos comunicativos forneceram evidências para pesquisas críticas entre os estilos de liderança, tais como: liderança ética (Brown *et al.*, 2005; Treviño *et al.*, 2006; Toor and Ofori, 2009; Piccolo *et al.*, 2010; Kalshoven *et al.*, 2011), liderança carismática (Conger; Kanungo, 1988), liderança empoderada (Zhang; Bartol, 2010), liderança transformacional (Pieterse *et al.*, 2010), liderança compartilhada (Pearce, 2004) e liderança discursiva (Fairhurst, 2008).

Portanto, a incorporação de uma perspectiva de aprendizagem, que relacione informações, conhecimentos, comunicação e memória como recursos aos quadros corporativos, pode proporcionar às organizações ações engajadoras e deliberativas para

melhorar o desenvolvimento organizacional e pessoal. Assim, ampliam-se as práticas dialógicas e facilitam-se as relações entre líderes e liderados. Tal incorporação produz recursos para a empresa por meio das capacidades, processos organizacionais e atributos da empresa, que constituem ativos tangíveis e intangíveis (Barney, 2001).

Assim sendo, nosso objetivo é discutir através da literatura algumas questões levantadas por (Argote; Lee; Park, 2021, p. 21) para avançar na promoção dos processos de aprendizagem organizacional. Com a proposta de estimular os líderes, gestores, diretores e acionistas a explorarem recursos intrínsecos nas organizações, tais como: **a informação** (dados), **o conhecimento** (tácito e memória organizacional) e **a comunicação** (discursiva) – isto é, a **infocomunicação**³ (área da Ciência da Informação) – que podem ser utilizados, reutilizados, estimulados e transferidos por meio de relacionamentos e processos na aprendizagem. Este artigo demonstra a relevância e confirma a constância da conexão entre esses recursos, que influencia tanto a teoria quanto a prática (Argyris; Schön, 1997), pois, nas organizações coexistem entidades cognitivas capazes de observar suas próprias ações, bem como em experimentar e modificar qualitativamente o seu desempenho (Fiol; Lyles, 1985).

Estes processos e recursos infinitos são importantes, pois não se pode esquecer desta dimensão crítica e reflexiva, uma vez que possibilitam o uso intensivo destes artefatos organizacionais e sociais, não sem razão (Levinthal; March, 1993; Argote; Lee; Park, 2021) falam de negligência e variações. Este artigo demonstra a necessidade de resgatarmos processos e ações infocomunicacionais que são estruturantes nas organizações em resposta a alguns desafios organizacionais no âmbito da informação, do conhecimento, da comunicação e seus desdobramentos. Precisamos repensar e reexaminar ações e processos infocomunicativos como recursos sociais de aprendizagem que capacitam e possibilitam melhorias e desenvolvimento organizacional.

Para a confecção do artigo, por seguir os passos de uma *revisão crítica da literatura* proposta por (Wright; Michailova, 2022) utilizando fontes de evidências, reunindo e

³ No campo da Ciência da Informação o conceito de infocomunicação engloba, desde logo, os conceitos de informação e de comunicação e suas relações. O primeiro [informação] é apontado como um produto humano e social, abrangente, polissêmico que engloba múltiplos sentidos, sendo também considerado um princípio vital da sociedade, situando-se por isso a montante do conceito de comunicação, que “não existe sem informação”. A comunicação apresenta-se como a dimensão processual da informação, ou seja, o uso que os indivíduos e as comunidades fazem da informação num contexto de interação. Assim, o fenômeno infocomunicacional pressupõe a existência dessa inter-relação entre os dois conceitos, marcada pelos contextos em que ocorre. Demarcando a existência do diálogo e prática numa perspectiva efetivamente intersubjetiva e interdisciplinar das áreas. Sendo uma extensão informatizada, tecnológica e de influências do digital, pressupondo o essencial dos conceitos centrados na informação e comunicação, enquanto material de produção, do social, das interações, da organização e do seu uso humano e comportamento informacional e comunicacional (Passarelli *et al.*, 2014).

fornecendo informações ricas para provocações construtivas.

Essa revisão gerou três contribuições teóricas para informar futuras investigações teóricas e práticas: (a) repensar os processos que envolvem os fluxos *infocomunicacionais*; (b) aprofundar a perspectiva dos estudos críticos em *memória organizacional*; e (c) explorar o tema de *cultura informacional* como alicerce para o campo de estudos organizacionais, como ações e modelos que aprimoram os processos de aprendizagem.

Este artigo está organizado da seguinte forma: na próxima seção, introduzimos a noção de reflexividade e discursividade como elementos fundamentais para a construção de saberes e para a promoção de ações emancipatórias que viabilizam o engajamento em novas capacitações. Através desse olhar, na seção seguinte, buscamos mostrar as condições organizacionais e de liderança que promovem a aprendizagem organizacional por meio do bom uso da informação, do conhecimento, da comunicação e da memória organizacional.

2 REFLEXIVIDADE E DISCURSIVIDADE COMO RECURSOS PARA A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E DESAFIOS NA LIDERANÇA

5

Nesta seção, buscamos refletir criticamente sobre o uso da discursividade e da reflexividade como recursos para a aprendizagem organizacional, que são interdependentes das ações da liderança. A qualidade estrutural da aprendizagem depende de condições para a implementação desses recursos, que são qualificadas por certas condições de possibilidades, tais como a troca substancial de informações e o diálogo comunicacional de conhecimentos profissionais, culturais e da memória organizacional.

A prática dialógica reflexiva é uma abordagem metódica que utiliza conceitos teóricos e filosóficos para reconectar a realidade Cunliffe (2002). Ao empregar a reflexividade, pode-se melhorar a aprendizagem, conectando informações e conhecimentos e tornando as pessoas mais conscientes e questionadoras, resultando em um gerenciamento mais colaborativo e comunicativo. Em outras palavras, essa abordagem pode transformar líderes em filósofos e levar a novas formas de aprendizagem, conforme a teoria da "aprendizagem significativa" de Ausubel (1963), que se refere à aquisição de informações e interações que resultam em modificações nos indivíduos (Ausubel, 2000, p. 3). De maneira geral, está relacionada à integração de práticas sociais e intelectuais e pode levar à promoção da emancipação (Novak, 1998). A prática dialógica reflexiva pode empoderar e engajar a equipe, resultando em uma aprendizagem crítica e reflexiva sobre liderança e atitudes (Cunliffe, 2009). Essa abordagem envolve uma autoavaliação crítica do conhecimento, das

verdades e da linguagem, bem como a aceitação da natureza experimental, intersubjetiva e multiconstruída da realidade, levando a relações mais equilibradas e conscientes na aprendizagem, sendo possível revelar práticas e relacionamentos com as "vozes esquecidas" (Cunliffe, 2003). De acordo com (Lynch, 2000: 36) vozes esquecidas está no **empoderar** de vozes que foram subjugados pelo discurso objetivo, está no revelar escolhas esquecidas, em expor alternativas ocultas, em desnudar limites epistemológicos. Está na análise reflexiva e assim investida de potência crítica e potencial emancipatório.

O processo de reflexividade dentro da organização envolve não apenas a autoavaliação crítica, mas também a troca de experiências pessoais, culturais e profissionais através dos artefatos históricos e da memória organizacional. Por exemplo, reconhecer as várias versões do passado, as ausências arquivísticas e os silenciamentos das vozes é fundamental para influenciar, aprender e criar consciência, impulsionando a emancipação (Durepos; Mills, 2012), dado que o passado desempenha um papel importante no desenvolvimento da vida organizacional (Foroughi *et al.*, 2020: 1726). É essencial, portanto, recuperar a reflexividade e seus desdobramentos para aceitar as formas heterogêneas da história (virada histórica) e as versões reflexivas da construção social de narrativas na melhoria constante dos processos organizacionais. Não se pode esquecer o papel da memória e do esquecimento, ambos interligados com a aprendizagem organizacional, destacando a importância de conectar a história com a presente realidade (Durepos *et al.*, 2019).

De acordo com Feldman e Feldman (2006), o esquecimento pode ser intencional ou estrutural e pode ter efeitos positivos ou negativos na empresa. Enquanto isso, Foroughi e Al-Amoudi (2020) argumentam que esquecer o passado pode ser considerado uma "fobia" e propõem evitar as "memórias silenciosas" como forma de esquecimento não intencional. Essa abordagem pode ser vista como uma restrição na perspectiva de um gerente preocupado apenas com a retenção do conhecimento atual e o esquecimento do conhecimento redundante (Rowlinson *et al.*, 2010), tal forma possui relações de poder e afetam a estrutura e função da memória organizacional (Casey; Olivera, 2011). Portanto, é importante adotar uma abordagem crítica que dá **voz** às questões sociais como: poder, moralidade e reflexividade. Isso porque a memória organizacional pode ser manipulada, para evitar isso os membros da organização podem dar sentido à novas informações e conhecimentos através de suas capacidades cognitivas e emocionais, sobretudo, para alcançar objetivos emancipatórios e novas aprendizagens (Feldman; Feldman, 2006).

Antunes & Pinheiro (2020, p. 146-147) afirmam que a memória organizacional é uma consequência da aprendizagem organizacional, envolvendo processos de armazenamento

de conhecimento explícito e estímulo de conhecimento tácito. Tais processos têm impacto direto no desempenho da organização. A estrutura da memória organizacional está diretamente relacionada aos processos técnicos e de gestão de informação e conhecimento, incluindo a aquisição, retenção, preservação, manutenção e recuperação, pois, conforme os autores destacam não há aprendizagem organizacional individual, e as organizações aprendem apenas a partir das experiências e ações dos indivíduos. Nesse sentido, a memória organizacional implica que o conhecimento pode ser armazenado em uma variedade de repositórios, principalmente nos humanos (Anand; Manz; Glick, 1998).

O processo de aprendizagem organizacional é abrangente e envolve diversas pessoas com culturas distintas, incluindo a troca de informações explícitas e tácitas (ver Geertz, 1973 nas "teias de significado"). Nesse sentido, (Schreyögg; Geiger, 2007) sugerem uma reconceitualização discursiva do conhecimento, visando a melhor compreensão da relação entre conhecimento e linguagem, o que permite reflexões críticas. A reflexividade é vista como um elemento fundamental no processo de aprendizagem, crucial para as abordagens emancipatórias na educação gerencial (Nicolini, 2009, p. 491). Ela é vista como elemento-chave para a resolução de problemas, uma vez que não se trata apenas da aquisição de informações, mas, sim, do desenvolvimento de novas habilidades e perspectivas (Reynolds, 1998, p. 183).

Por isso, a linguagem no ambiente organizacional por meio das trocas dialógicas produz um forte impacto no relacionamento entre indivíduos, nas tarefas e desenvolvimento do grupo social. Por outro lado, a linguagem, também, transmite significado emocional (Besnier, 1990). Além de sinalizar a identificação com o grupo, ela pode se tornar uma ferramenta valiosa para orientar mudanças nas organizações e nas identidades. Tais ações são alimentadas pela linguagem deliberada da liderança, todavia, sua capacidade para causar transformações é frequentemente *subestimada*. As crenças, ações e interações contínuas influenciam a formação e mudança dessas identidades ao longo do tempo (Fiol, 2002). De maneira que, o aprendizado sobre o trabalho está intimamente associado ao aprendizado sobre a identidade (Pratt *et al.*, 2006).

Neste sentido, uma ilustração notável é enfatizada por (Lifshitz-Assaf, 2018) em seu artigo no qual analisa pesquisadores da NASA que reorientaram suas identidades ao lançar um desafio de inovação aberto ao público, recebendo milhares de sugestões sobre perigos no espaço. Tal experimento resultou na quebra de barreiras organizacionais e profissionais, por meio da troca de ideias, conhecimento e aprendizado. A reorientação de desafios e identidade profissional de engenheiros da NASA exemplificou a quebra de barreiras profissionais, de

práticas e identidades, por meio do aprendizado recíproco entre especialistas de alto desempenho e público, tornando-se um farol crítico a ser observado acerca do trabalho e das relações organizacionais.

Por essa razão, relacionar as ações organizacionais, sociais, identidade do trabalhador e trocas dialógicas se faz necessário para a confecção de novos conhecimentos e resolução de problemas. Por tal motivo, líderes influenciam e fornecem *feedback* e autonomia no trabalho, aumentando a significância da tarefa e melhorando comportamentos pró-sociais. Eles moldam a estrutura do trabalho dos funcionários e reforçam a importância da interpretação de pistas informacionais e comportamentais dadas pelas pessoas, incluindo o supervisor imediato.

Além disso, líderes incentivam comportamentos e valores éticos nas atividades regulares ao permitir a **voz** dos funcionários nas decisões organizacionais (Piccolo *et al.* 2010, p. 271-272, **negrito meu**). Logo, a liderança discursiva apresenta como uma função importante para a comunicação, troca de conhecimento e relações sociais, criando impacto prático sobre o gerenciamento e relações, uma vez que os membros das organizações criam sua realidade por meio de suas interações, bem como a linguagem pode ser usada para construir uma liderança positiva para a vida nas organizações (Fairhurst, 2008; Fairhurst; Grant, 2010).

Indivíduos nas organizações podem ser motivados a contribuir com a aprendizagem, mas é importante que isso seja integrado e institucionalizado. Aprendizagem organizacional não é apenas sobre condições físicas, processos e meios, mas também sobre relações sociais no ambiente corporativo, transferência de informações, conhecimento e processo comunicativo. O processo de aprendizagem é complexo e envolve diversas etapas que acontecem em diferentes níveis: individual, de grupo e da organização (Crossan; Lane; White, 1999). Esse processo requer atenção especial ao grupo (Ocasio, 1997) e uma comunicação que crie significados constantes por meio das interações sociais (Ashcraft *et al.*, 2009; Cooren *et al.*, 2011).

A informação e o conhecimento, associados com as tecnologias e as trocas face a face, estão alterando suposições básicas sobre a relação humanizada entre trabalho e aprendizado, como destaca (Zuboff, 1988, p. 395). Para aproveitar ao máximo o potencial da aprendizagem, a empresa deve incentivar e identificar o conhecimento potencialmente útil, em seguida, registrá-lo e transferi-lo de forma clara para a equipe (Carlile, 2004). Nesse sentido, a estrutura e o clima organizacional desempenham um papel crucial na aprendizagem, pois um ambiente de trabalho positivo e saudável pode contribuir significativamente para o crescimento e desenvolvimento das equipes. Por sua vez, também

motiva os colaboradores a buscar constantemente novas maneiras de melhorar suas habilidades (Adamska *et al.*, 2022).

Por isso, no ambiente organizacional, as ações são uma tentativa de ordenar o fluxo intrínseco da atividade humana (Tsoukas; Chia, 2002). Uma vez que os objetivos intrínsecos *versus* extrínsecos têm efeitos aditivos no comportamento, na aprendizagem e no compartilhamento de conhecimento, por isso, o contexto é favorável à satisfação da autonomia e as pessoas são mais propensas a persistir no engajamento, por mais diversos que sejam tais objetivos (Gagné, 2003; Vansteenkiste *et al.*, 2004). Logo, a rede de equipe deve estar constantemente “*retecendo*” suas teias de crenças e ações para acomodar novas experiências, novas aprendizagens, novos saberes, novos projetos, novos modelos de gestão e comportamento. Visto que a mente humana não é como um computador, no qual o significado das experiências é puramente lógico, a acomodação de novas experiências é uma tarefa relevante, emergente e importante nesse ambiente (Tsoukas; Chia, 2002, p. 580). Por isso, a aprendizagem é mais eficaz quando o funcionário é reconhecido como um “recurso para a aprendizagem” e quando o gestor ou líder toma uma posição discursiva nas trocas de informações, conhecimentos e compreensão dos processos de gestão através do diálogo e do debate (Currie; Knights, 2003, p. 32).

O contexto em que as relações sociais e as vantagens nas organizações podem residir não é na superação de patologias humanas através da hierarquia, mas alavancando a capacidade humana de tomar iniciativa, cooperar e aprender; e que também pode contar com a exploração dos recursos (informacionais, do conhecimento e da comunicação) para melhorar a aprendizagem (Ghoshal; Moran, 1996, p. 42). Reynolds e Vince (2004, p. 454) comentam que o aprendizado e a educação gerencial certamente têm um papel a desempenhar na transformação e nas relações de poder. No entanto, a maioria dos gerentes estão no meio da política estratégica e desconsideram as implicações políticas de seu papel, tanto para ouvir as vozes de baixo quanto para fornecer informações estratégicas para cima. Logo, situar a aprendizagem e o desenvolvimento no local de trabalho e na restauração do equilíbrio entre o individual e o coletivo, tanto na teoria quanto na prática é imprescindível.

Portanto, a liderança envolve trocas sucessivas de informações, conhecimentos e comunicação. Como um jogo de empoderamento e trocas sociais que consiste em fazer um uso eficiente da retórica e da abertura para trocas significativas em momentos de liderança ou conversas cotidianas (Fairhurst; Sarr, 1996). Por meio do uso dessa “voz narrativa” da reflexividade, os gestores, podem exercer influência e poder sobre as emoções, a identidade e as relações que constituem os fluxos organizacionais. No entanto, nessa discussão também

são levantadas questões sobre a motivação para aprender um modelo de comunicação que não seja superficial, mera interlocução, mas, sim, um processo complexo que envolve empatia e habilidades de reflexividade. Neste aspecto, há o risco de líderes conservarem uma atitude de desprezo em relação ao processo de comunicação, dificultando o interesse na sociabilização (Fairhurst, 2005). Portanto, a liderança precisa estar motivada a aprender mais sobre os processos comunicativos e se esforçar para entender a perspectiva dos *outros* sem que perca o interesse em estabelecer conexões significativas.

Desta forma, consideramos a reflexividade e a discursividade como fundamentais para desafiar as crenças, os comportamentos e os mecanismos de liderança existentes nas organizações, para uma reexaminação dos processos e comportamentos para o bom uso dos recursos intrínsecos na rede de equipe. A reflexividade é o processo pelo qual as pessoas se questionam a si mesmas acerca dos significados que atribuem às suas experiências, enquanto que a discursividade envolve o diálogo entre indivíduos sobre esses significados. Esta abordagem permite que os gestores e funcionários considerem novas perspectivas e possibilidades dentro do ambiente organizacional, como por exemplo: os recursos informacionais, comunicacionais e do conhecimento existente na empresa e no capital social. A reflexividade e discursividade são importantes para desafiar as crenças e comportamentos existentes nas organizações e examinar os processos para o uso eficiente dos recursos disponíveis.

Por isso, as condições de reflexividade e discursividade são importantes para uma comunicação discursiva que ocorra de forma reflexiva e crítica nas relações e interações sociais nas organizações. Na próxima seção, mostraremos as condições socioambientais que promovem e condicionam as ações para a aprendizagem organizacional, considerando a perspectiva informacional, do conhecimento e da comunicação.

3 RECURSOS INFOCOMUNICACIONAIS QUE CONDICIONAM A APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES

Nesta seção, apresentamos os aspectos que condicionam a aprendizagem organizacional sob a ótica da informação, considerando-a como um atributo crítico, humanístico e intersubjetivo. Além disso, destacamos a importância de estimular e promover o conhecimento nas organizações. Por fim, ressaltamos que a comunicação deve ser dialógica e empoderada, possibilitando que todas as vozes tenham o direito de se expressar.

3.1 CONDIÇÕES INFORMACIONAIS PARA A APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES

A aprendizagem organizacional pode se relacionar com os objetivos da administração, assim como, utilizar e reutilizar os recursos da informação (dados), do conhecimento (tácito, explícito e memória organizacional) e da comunicação (discursiva). As organizações devem se dedicar às concretudes culturais da aprendizagem, à sua implementação prática por meio estímulos, à geração e compartilhamento de dados, informações e conhecimento na rede de equipes, pois a aprendizagem organizacional se dá não apenas pela obtenção da informação, mas, também por sua interatividade, compartilhamento e troca (Davenport, 1998, p. 110-129). Desta forma, Choo (2003) esclarece que a informação é um componente intrínseco de quase tudo que uma organização faz. Sem uma compreensão dos processos organizacionais pelos quais a informação se transforma em percepção, conhecimento e ação, as organizações não são capazes de perceber a importância de suas fontes de informação. Logo, é importante a geração e processamento de informação/comunicação, em um *feedback* cumulativo em *loop* que abranja o acesso, uso, compartilhamento, trocas simbólicas, aprendizagem e a inovação a partir desses dados (Castells, 2010, p. 31).

Na área da Ciência da Informação, Ilharco (2003, p. 47), com base em Burrell e Morgan (1979), estrutura e organiza diversos conceitos inerentes à filosofia da informação ao analisar problemas relacionados à informação, bem como à comunicação, tomando em conta quatro perspectivas: a primeira (humanista) vê a informação como um meio de emancipação; a segunda (estruturalista) destaca o poder da informação, especialmente quando veiculada por autoridades; a terceira (interpretativista) perspectiva enfatiza o significado da informação para o receptor; e a quarta (funcionalista) destaca a informação como objeto de pesquisa e desenvolvimento científico. Os dados só se tornam informações significativas quando são subjetivados e intersubjetivados pelo criador, observador ou outra fonte. Assim, a “vida social da informação” está na relevância do papel da sociabilidade humana com a informação e os indivíduos (Brown; Duguid, 2000).

O ambiente organizacional, repleto de valores e crenças, é decisivo na construção de conhecimento, aprendizado e inovação. Noutro aspecto, o pensamento individual é transformado em dados através da comunicação e linguagem, que é vista como um mediador objetivo de intenções e interpretações (Cunliffe, 2008). O conhecimento disperso e o modo de agir dos indivíduos influenciam na produção de informações significativas (Davenport;

Prusak, 1999). Portanto, a busca de informação é vista como dinâmica, resultado da aplicação coletiva de significados e da construção de referências sociais pelos sujeitos. O uso da informação tem uma dimensão social, incluindo as relações comunicacionais e do conhecimento entre as equipes no ambiente organizacional (Frohman, 2006; Talja *et al.*, 2005; Savolainen, 2008).

Consequentemente, os líderes que supervisionam — que constroem — locais de trabalho e os arranjos de trabalho têm uma profunda responsabilidade, independentemente de sua percepção, de agir à altura na construção destes cenários propícios para trocas substantivas. Eles têm a responsabilidade de criar locais de trabalho nos quais os processos estão vinculados a um ambiente de trocas informativas e comunicacionais que interferem na aprendizagem, inovação e satisfação (Pfeffer, 2020; Chen, 2020).

3.2 CONDIÇÕES DO CONHECIMENTO PARA A APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES

Aprender é entender como as trocas dialógicas e substantivas moldam nossas vidas. O diálogo é crucial neste processo, pois, a prática dialógica reflexiva procurar trazer à tona as suposições tácitas embutidas em nossas maneiras de falar, assim como explorar como nossas próprias práticas de conversação criam e sustentam formas particulares de relacionamento. Por isso essa prática é fundamental para a aprendizagem relacional responsiva no ambiente organizacional (Cunliffe, 2008, p. 134), uma vez que os conjuntos de vocabulário geralmente invocam conceitos amplamente compreendidos com conotações moldadas pela cultura, história e experiências (Alvesson *et al.*, 2008).

Alvesson (2004, p. 48) observa que as organizações do conhecimento podem estar sujeitas à ambiguidade que domina o tipo de conhecimento que informa a produção de serviços. Segundo o autor, tal “ambiguidade significa que um grupo de pessoas informadas provavelmente possui múltiplos significados ou que várias interpretações plausíveis podem ser feitas”. Adicionalmente, este processo social está ligado inerentemente à instabilidade do conhecimento (Cunliffe, 2003, p. 984). Logo, as construções socioculturais são intrínsecas à interação e à comunicação nas quais os atores institucionais podem recorrer para alcançar o propósito desejado, a fim de criar significados (Watson, 1995). Nesse processo é importante ter em vista, sobretudo, o conhecimento tácito, pois, de acordo com King (2009), o conhecimento tácito é o conhecimento pessoal residente na mente, no comportamento e nas percepções dos membros individuais da organização. Por outro lado, o conhecimento explícito é o formal, registrado ou sistemático que pode ser facilmente acessado, transmitido

ou armazenado em arquivos de computador ou documentos. Logo, o conhecimento tácito não pode ser gerenciado (Sveiby, 2001, p. 347), mas, sim, estimulado e promovido, comunicado numa construção “recursivamente dos outros para as coisas” (Tsoukas, 2005). Nesse quadro, as pessoas são consideradas verdadeiros agentes nos negócios, nos quais todos os ativos tangíveis e intangíveis “são resultados da ação humana e dependem, em última análise, das pessoas para sua existência continuada” (Sveiby, 2001, p. 345), transformando e estimulando o aprendizado organizacional em “organizações que aprendem” Senge (1990).

King (2009) define os processos que envolvem a gestão do conhecimento como uma atividade organizacional que visa melhorar os processos em torno do mesmo, suas práticas e o desempenho organizacional. A gestão do conhecimento se concentra em processos de criação, aquisição, armazenamento, compartilhamento e utilização do conhecimento. Esses processos ajudam a organização na inovação, aprendizagem individual e coletiva e tomada de decisão colaborativa. Choo (1998) destaca que o conhecimento no ambiente organizacional é criado por meio da integração entre os processos de criação de significado, construção do conhecimento e tomada de decisão. Nessa perspectiva, estão relacionados o uso de dados, informações e conhecimento, num *ciclo* contínuo de interpretação, aprendizado e ação. Uma vez que tanto os dados quanto a informação e o conhecimento são específicos ao contexto, sua natureza relacional se evidencia na medida em que *dependem* da situação nas quais são criados, pois resultam dinamicamente das interações sociais entre as pessoas (Nonaka; Takeuchi, 1991).

Dado que conhecimento e interação constituem-se no diálogo, nas trocas e interações, conforme Kornberger, Clegg e Carter (2006) destacam que tais processos de diálogos, suas trocas substantivas e discursivas, são recursos intrínsecos às pessoas, que podem gerar inovação nas organizações. Tais inovações são possibilitadas pela linguagem, que detecta e cria possibilidades de aquisição de conhecimento significativo. A abordagem dos autores tem implicações para a prática da gestão, quando a polifonia de perspectivas pode estimular a criatividade e a inovação. Eles enfatizam a importância da gestão como prática discursiva, mediando discursos e explorando as lacunas entre eles, escutando atentamente as vozes das margens e estimulando o diálogo entre as partes envolvidas. A gestão não é a prática da dominação, mas, sim, a exploração das complexidades e possibilidades das organizações por meio de seu conhecimento e trabalho intrincados.

Valores e normas se transformam em cerimônias de organização, rituais e linguagem, que são artefatos que direcionam o comportamento esperado dos funcionários para a aprendizagem, inovação e diálogos integrativos. Por outro lado, a cultura organizacional pode

atuar como uma barreira cognitiva ou como uma facilitadora da inovação do modelo de negócios, pois dispõe de “meios poderosos para obter os resultados organizacionais desejados” (Hogan; Coote, 2014). A complexidade consiste, então, na amálgama de experiências, sentimentos, crenças, valores, interações e diálogos que devem se conformar com dois estados aparentemente incompatíveis, duas realidades opostas, aparentemente irreconciliáveis, como “autonomia e conformidade”, “novo e velho”, “aprendizagem e mecanização do trabalho”, “liberdade e vigilância” (Eisenhardt, 2000).

O fluxo no trabalho com o conhecimento é importante para compreender o comportamento nas organizações, incluindo a diversidade de conhecimentos, o desempenho, a motivação, o trabalho, o aprendizado e a interação social. Esse trabalho da equipe, principalmente do líder, é fundamental para entender como as pessoas realizam o seu trabalho, que é complexo e importante nas organizações. Por um lado, medidas quantitativas de desempenho nem sempre são a melhor forma de gerenciar os resultados e a cultura organizacional (Quinn, 2005). Por outro lado, a troca de conhecimento nas interações sociais e o diálogo entre os membros da organização geram novos conhecimentos e aprimoram as competências individuais (Sveiby, 2001).

A prática de trabalho é geralmente vista como conservadora e resistente à mudança; aprendizagem é geralmente vista como diferente do trabalho e da problemática diante da mudança; e a inovação é geralmente vista como a imposição disruptiva, mas, necessária, de mudança sobre os outros dois. Portanto, entender que trabalhar, aprender e inovar estão inter-relacionados, constituindo forças potencialmente complementares e não conflitantes, o que requer uma mudança na cultura organizacional. Ao reunir pesquisas recentes sobre trabalho, aprendizado e inovação, os autores Brown e Duguid (1991, p. 40) indicam a natureza da exploração do significado de tal mudança, onde as fontes das oposições percebidas entre trabalhar, aprender e inovar, residem, principalmente, no abismo entre as premissas e a prática. A participação na validação de práticas é fundamental para o desenvolvimento de conhecimentos e produção de conhecimento, mas a forma como isso é feito e suas consequências ainda são questões importantes, especialmente ao se considerar que a prática da aprendizagem em modelos organizacionais tem perdido espaço até mesmo nas profissões de elite – como o caso da NASA citado anteriormente (Anthony, 2021).

Assim sendo, a aprendizagem organizacional é uma estrutura social que busca melhorar a eficiência nas organizações. Ela é composta por cinco elementos principais: aquisição de informações, distribuição e interpretação, construção de significado, memória organizacional e recuperação de informações. Logo, setores como Recursos Humanos e

liderança têm o papel de facilitar e estimular o conhecimento para promover melhorias na aprendizagem organizacional. No entanto, eles precisam projetar novos processos e recursos que subsidiem a aprendizagem para atender aos novos desafios e não apenas expandir métodos antigos (Dixon, 1992, p. 47).

3.3 CONDIÇÕES COMUNICACIONAIS PARA A APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES

Alvesson (1996) relacionando a comunicação, o poder e as organizações, crítica os processos de comunicação e relação entre gestores e redes de equipes. Para o autor, existem certas tendências para conflitos e contradições sociais em ambientes organizacionais. Além dessas tendências, o poder e ideologias afetam o potencial de aprendizado, significado e compreensão. Uma vez que as organizações são construções sociais permeadas por valores, não se pode esquecer da reflexão sobre o poder assimétrico e contraditório, dado os interesses divergentes, na formação de relações de aprendizagem e inovação. Szulanski (1996), já havia demonstrado que pode ser lucrativo para as organizações dedicar alguns recursos e atenção gerencial ao desenvolvimento de capacidades de aprendizagem em suas unidades, assim como a promoção de relacionamentos mais próximos entre estas e seus integrantes em rede de equipes. Tal integração se dá numa compreensão holística abrangente do ambiente corporativo ao mesmo tempo da realização de uma comunicação sistemática de forma integradora.

Considera-se necessário aprimorar os fatores relacionados ao conhecimento — isto é, dedicar alguns recursos e atenção gerencial para desenvolver as capacidades de aprendizagem e as práticas de comunicação das unidades organizacionais, fomentando relações mais próximas (Szulanski, 1996). Um desses fatores, o *know-how*, tem relação com habilidades e conhecimentos acumulados em alguma atividade, podendo ser incluído na dimensão tácita ou não codificável do conhecimento. Esse saber refere-se principalmente a informações específicas discretas sobre fatos que podem ser transmitidas por meio de comunicação simples de forma relativamente completa e sem perda de integridade (Kogut; Zander, 1992; Szulanski, 1996). Fortes habilidades de comunicação requerem a capacidade de combinar habilidades de escuta e fala para que as pessoas envolvidas em equipes de aprendizagem e inovação possam compartilhar e comparar ideias. Visto que a comunicação tem sido associada à eficácia da equipe, à integração das unidades de trabalho entre os níveis organizacionais, às características da supervisão eficaz, à satisfação no trabalho e à eficácia organizacional (Shockley-Zalabak, 2014).

O processo comunicativo e a dinâmica da comunicação nas organizações são importantes para a aprendizagem nas trocas significativas. A geração de informações e a comunicação de conhecimento são elementos cruciais para manter a organização atualizada (Daft; Huber, 1986). Por isso, já era perceptível nas palavras de Spender (1996, p. 67) que a informação, registros e memória organizacional são relevantes para o desenvolvimento e a aprendizagem. Logo, o conhecimento, aprendizagem e memória estão inter-relacionados e são importantes para práticas individuais ou coletivas. Portanto, estes artefatos intrínsecos nas organizações podem ocorrer de várias formas além da linguagem verbal.

Em vista disso, estudiosos críticos da comunicação nas organizações denominam *Comunicação Constituindo a Organização* (CCO) a parte fundamental da teoria da organização enquanto fonte de recursos desta responsável por sua identidade coletiva. A comunicação é tanto inovadora e constante, permitindo experimentar a organização como uma entidade coerente e agindo como fonte de estímulos para a aprendizagem e representações sociais – construções sociais de nossas experiências vividas (Ashcraft *et al.*, 2009). Esta abordagem na organização é estruturada a partir de práticas comunicativas e dialógicas, considerando a comunicação como a própria organização e não como um recipiente para ela. Isto é, girando em torno da ideia de que as organizações são formadas e mantidas por meio de práticas comunicativas, dialógicas e humanísticas (Putnam; Nicotera, 2009; Mcphee; Zaug, 2009; Cooren *et al.*, 2011; Brummans *et al.*; 2014; Schoeneborn *et al.*; 2019).

Por tanto, a visibilidade da comunicação é importante para a aprendizagem e o desempenho organizacional, identificando quem sabe o que, o que pode resultar em produtos e serviços mais inovadores e menos duplicação de conhecimento se a equipe aprender a trabalhar de novas maneiras. Permitindo o acesso e reutilização do conhecimento existente, prevenindo atrasos nos processos e decisões imprecisas. A visibilidade da comunicação é especialmente útil para a aprendizagem vicária, permitindo que os funcionários aprendam com as experiências dos outros, resultando em uma curva de aprendizado mais rápida e melhoria na comunicação, aprendizagem e desenvolvimento organizacional. Para isso, é necessário ter visibilidade na comunicação e uma economia de informação/conhecimento (Leonardi, 2014). A comunicação é essencial para a organicidade da estrutura organizacional (Crossan; Apaydin, 2010).

Por esse motivo, no ambiente organizacional, numa perspectiva interpretativa, adotar uma visão da comunicação centrada de significados é crucial. Conforme Putnam (1983), a realidade social é constituída através das palavras, símbolos e ações que os membros

invocam, as quais os líderes precisam estimular, promover e direcionar. Histórias, mitos, memórias, valores, enunciados, culturas, rituais e o uso da linguagem não são simplesmente reflexos de significados organizacionais, mas, sim, processos contínuos que constituem a vida organizacional como parte da vida social. São artefatos dos processos de informação, conhecimento e comunicação, da linguagem, memória e consciência que podem repercutir como condição para o exercício da aprendizagem e da inovação (Putnam, 1983, p. 40). Assim sendo, os laços nas relações sociais no ambiente organizacional dependem do estabelecimento e legitimação de um vocabulário a partir do qual os participantes possam explicar a sua própria interação, exigindo recursos que possam ser usados para descrever e explicar as suas relações, tendo por foco integrar o aprendizado que ocorre na comunicação (Fiol, 2002).

Para resumir esta subseção, é primordial destacar que as ações de reflexividade e discursividade são fundamentais para estimular e promover novos saberes, bem como para viabilizar trocas significativas de informações e conhecimento pelas interações entre os indivíduos nas organizações. As informações, por sua vez, são artefatos que condicionam novos saberes e promovem novos conhecimentos. Esse conhecimento engajado, estimulado e promovido no ambiente organizacional promove inovações e aprendizagem. A comunicação, vista na perspectiva discursiva, é essencial para maximizar as vozes no ambiente organizacional, favorecendo um ambiente mais dialógico, integrativo e envolvente. Isso torna os protagonistas empoderados, com ações práticas mais significativas e de pertencimento.

A literatura demonstra a importância desses artefatos para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem organizacional, por isso, buscamos verificar o andamento e evolução desses recursos na literatura. De acordo com Argote, Lee e Park (2021, p. 21), diversas lacunas ainda existem quanto à "transferência de conhecimento", "acesso ao conhecimento", "normas organizacionais" e "normas de compartilhamento de conhecimento", "facilitação da transferência de conhecimento" e "memória organizacional" sob diferentes contextos ativos nos processos de aprendizagem organizacional. Dessa forma, nossa revisão buscou conferir como esses recursos fundamentais estão sendo apontados, estudados, verificados e utilizados na literatura para a promoção da aprendizagem organizacional.

4 DISCUSSÕES

Nosso primeiro ponto crítico, há a ênfase na questão do *conhecimento*, considerando a sua importância de estimular e promover o processo de gestão do conhecimento no ambiente organizacional (Sveiby, 2001; Tsoukas, 2005). Isso significa incentivar e promover

a troca efetiva de informações, conhecimento e diálogo dentro da organização, indo além do gerenciamento da informação e do conhecimento explícito. Conforme Wilson (2002), não é possível gerenciar o conhecimento em si, uma vez que o conhecimento reside na mente das pessoas (Davenport; Prusak, 1998; Nonaka; Takeuchi, 1991), sendo ambíguo (Alvesson, 2004), instável (Cunliffe, 2003) e insuficiente (Pfeffer; Sutton, 1999). No entanto, é possível gerenciar as informações nas organizações para incentivar o desenvolvimento de habilidades e aprendizado, bem como promover a sua disseminação e o seu compartilhamento.

Outra questão crítica como já foi defendida aqui, a importância dos indivíduos, sua colaboração e ações sociais, bem como as trocas substantivas como recurso social intrínseco nestes ambientes (Chanlat, 1990; Pfeffer; Veiga, 1999; Tsoukas, 2005). Evidencia-se, portanto, poucos estudos voltados para os funcionários como principal recurso nas organizações. Isso configura a relevância para novas pesquisas sobre os recursos profissionais, sociais e relações discursivas.

Por isso, consideramos a prática da reflexividade e da discursividade fundamentais nas organizações, pois elas estão relacionadas à troca de informações, conhecimento e diálogo. Essas características trazem benefícios concretos para a organização, como a crítica e o discurso sobre informações e conhecimentos, a troca de experiências tácitas, a comunicação efetiva e a ampliação de novos conhecimentos (Cunliffe, 2002, 2003, 2004; Durepos; Mills, 2012). Pesquisas futuras nesse campo promissor podem explorar as práticas discursivas e reflexivas no ambiente organizacional, como a aprendizagem infocomunicacional pelas trocas comunicativas na - Comunicação Constituindo a Organização (CCO) - que buscam o viés da emancipação, configurando melhorias no campo da aprendizagem organizacional e social.

Neste sentido, March (1991: 84) aponta algumas críticas destacando que a competição pela primazia entre líderes, gestores e diretores tem um impacto negativo nos processos de informação e conhecimento organizacional, conseqüentemente, em todos os processos de crescimento e aprendizagem. Tal competição interna afeta a colaboração e troca cooperativa de informações. Como mostra a visão baseada no conhecimento, altos custos de decisões consensuais são gerados devido à dificuldade de comunicação do conhecimento tácito. Logo, a eficiência nas organizações é alcançada por meio da maximização do uso de regras, processos adequados, rotinas e outros mecanismos que economizam na comunicação e transferência de conhecimento, permitindo a solução de problemas e tomada de decisões por equipes para tarefas incomuns, complexas e importantes (Grant, 1996, p. 115).

Então, se o primeiro recurso da empresa é o conhecimento, e o conhecimento é de propriedade dos funcionários, se a maior parte desse conhecimento só pode ser exercido pelos

indivíduos que o possuem, então, os fundamentos teóricos da abordagem de valor para o acionista podem ser questionados. Assim, o problema comum a todas as formas de organização social está em suas contradições internas como: o da cooperação *versus* o desprezo pela criação do conhecimento – em reconciliar os objetivos conflitantes dos membros da organização Grant (1996, p. 120-121).

Diante dessas contradições, outra agenda de pesquisa é investigar a relação entre os processos que configuram a infocomunicação na perspectiva da liderança e da *cultura informacional* (Choo *et al.* 2008), suas relações, desafios, consequências, teorias, modelos e processos. Conforme aponta pesquisas anteriores, a cultura informacional permite que as empresas se desenvolvem melhor e podem lucrar mais. No entanto, nem todas as empresas possuem essa cultura (Claver *et al.*, 2001: 258). Outros autores afirmam que é essencial que a alta administração demonstre comprometimento com a cultura da informação (Curry; Moore, 2003, p. 104).

Nossa revisão da literatura destaca a importância da história, da memória organizacional e da comunicação como recursos para a aprendizagem. A memória organizacional e a comunicação são elementos que facilitam e promovem a troca de ideias, maximizam a discursividade, reflexividade e a criticidade organizacional.

Essa revisão contribuiu para inspirar novas pesquisas com maior teor de profundidade e criticidade. Além disso, abriu oportunidades para integrar vários campos do conhecimento, como ciência da informação, arquivologia, tecnologia, inteligência artificial, filosofia, administração crítica e educação gerencial. Gestores são convidados a refletir sobre ações e estímulos nas organizações, como utilizar e reutilizar recursos sociais e infocomunicacionais para promover aprendizagem e melhorias. Tais ações, também consistem em subsídio para o empoderamento social dos indivíduos nas organizações, possibilitando um maior acolhimento do *outro* e trocas que permitam penetrar no mundo deste e em sua realidade social e organizacional, humanizando-o, dando-lhe voz, para que o outro sinta-se parte do grupo e assim fique motivado a inovar e aprender a cada dia mais.

5 CONCLUSÃO

Dados podem se transformar em informações carregadas de sentido e valor estratégico no ambiente organizacional. Podem vir de clientes, fornecedores e até da equipe, que contribui com dados culturais, experiências e informações abstratas. Da mesma forma, a *informação* pode se transformar em conhecimento relevante para gerar inovações,

aprendizagem e competitividade no ambiente organizacional. Gerentes, diretores e equipes podem usar a reflexividade e discursividade como ato comunicativo, utilizando o capital social da empresa e as tecnologias convencionais para transformar dados em novas informações que contribuam para a ampliação do conhecimento, conseqüentemente promovendo a aprendizagem, inovação e relações sociais.

Dessa forma, introduzir-se-á no ambiente corporativo um convívio marcado por relações intersubjetivas, com a promoção dos fluxos infocomunicacionais para a aprendizagem, em uma gestão horizontal, humanística e empoderada. Pontua-se, assim, a importância do cuidado com os dados, informações, conhecimento e a comunicação, que são repletos de sentido, possuem relevância e dão origem a novos conhecimentos. Por isso, a apresentação da **aprendizagem infocomunicacional** como uma proposta recursiva dos usos das informações, dos conhecimentos, da comunicação e da memória organizacional, é relevante por traduzir características inerentes ao ser humano e no ambiente organizacional.

Diante disso, defendemos a ideia do conceito teórico-metodológico de *aprendizagem infocomunicacional* e a necessidade de futuras pesquisas contemplar estes recursos em conjunto com outras variáveis. É importante investigar a triangulação entre informação (dados), conhecimento (tácito e memória) e comunicação (discursiva) de forma conjunta, uma vez que esses recursos são interdependentes e raros nas organizações. Para isso, foi desenvolvido outro artigo intitulado: “Recursos Infocomunicacionais Para Aprendizagem Organizacional: Uma Revisão Bibliométrica” para verificar na literatura desenvolvimento teórico em relação aos recursos infocomunicacionais, isto é, como a literatura evoluiu: simulando uma retrospectiva e mapeando novas agendas de pesquisas.

REFERÊNCIAS

- AKTOUF, Omar. Management and theories of organizations in the 1990s: Toward a critical radical humanism?. **Academy of management review**, v. 17, n. 3, p. 407-431, 1992.
- ADAMSKA, Krystyna et al. Gender perspectives on self-censorship in organizations: The role of management position, procedural justice and organizational climate. **European Journal of Social Psychology**, v. 52, n. 3, p. 570-583, 2022.
- ADLER, Paul S.; KWON, Seok-Woo. Social capital: Prospects for a new concept. **Academy of management review**, v. 27, n. 1, p. 17-40, 2002.
- ADORISIO, Anna Linda Musacchio. Organizational remembering as narrative: 'Storying' the past in banking. **Organization**, v. 21, n. 4, p. 463-476, 2014.
- ALVESSON, Mats. **Knowledge work and knowledge-intensive firms**. OUP Oxford, 2004.
- ALVESSON, Mats; WILLMOTT, Hugh. On the idea of emancipation in management and organization studies. **Academy of management review**, v. 17, n. 3, p. 432-464, 1992.
- ALVESSON, Mats; LEE ASHCRAFT, Karen; THOMAS, Robyn. Identity matters: Reflections on the construction of identity scholarship in organization studies. **Organization**, v. 15, n. 1, p. 5-28, 2008.
- AMABILE, Teresa M. et al. A model of creativity and innovation in organizations. **Research in organizational behavior**, v. 10, n. 1, p. 123-167, 1988.
- ANAND, Vikas; MANZ, Charles C.; GLICK, William H. An organizational memory approach to information management. **Academy of management review**, v. 23, n. 4, p. 796-809, 1998.
- ANTHONY, Callen. When knowledge work and analytical technologies collide: The practices and consequences of black boxing algorithmic technologies. **Administrative Science Quarterly**, v. 66, n. 4, p. 1173-1212, 2021.
- ANTUNES, Helder de Jesus Ginja; PINHEIRO, Paulo Goncalves. Linking knowledge management, organizational learning and memory. **Journal of Innovation & Knowledge**, v. 5, n. 2, p. 140-149, 2020.
- ARGOTE, Linda; LEE, Sunkee; PARK, Jisoo. Organizational learning processes and outcomes: Major findings and future research directions. **Management Science**, v. 67, n. 9, p. 5399-5429, 2021.
- ARGYRIS, Ch; SCHÖN, Donald A. Organizational learning: A theory of action perspective. **Reis**, n. 77/78, p. 345-348, 1997.
- AUSUBEL, David Paul. **The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view**. Springer Science & Business Media, 2000.
- BANDURA, Albert; WALTERS, Richard H. **Social learning theory**. Prentice Hall: Englewood cliffs, 1977.

- BARNEY, Jay B. Resource-based theories of competitive advantage: A ten-year retrospective on the resource-based view. **Journal of management**, v. 27, n. 6, p. 643-650, 2001.
- BARTEL, Caroline A.; GARUD, Raghu. The role of narratives in sustaining organizational innovation. **Organization science**, v. 20, n. 1, p. 107-117, 2009.
- BESNIER, Niko. Language and affect. **Annual review of anthropology**, v. 19, n. 1, p. 419-451, 1990.
- BOOTH, Charles et al. Accounting for the dark side of corporate history: Organizational culture perspectives and the Bertelsmann case. **Critical Perspectives on Accounting**, v. 18, n. 6, p. 625-644, 2007.
- BROWN, John Seely; DUGUID, Paul. Organizing knowledge. **California management review**, v. 40, n. 3, p. 90-111, 1998.
- BROWN, John Seely; DUGUID, Paul. Knowledge and organization: A social-practice perspective. **Organization science**, v. 12, n. 2, p. 198-213, 2001.
- BROWN, John Seely; DUGUID, Paul. Local knowledge: Innovation in the networked age. **Management Learning**, v. 33, n. 4, p. 427-437, 2002.
- BROWN, John Seely; DUGUID, Paul. **The social life of information: Updated, with a new preface**. Harvard Business Review Press, 2017.
- BROWN, Andrew D.; STARKEY, Ken. The effect of organizational culture on communication and information. **Journal of Management studies**, v. 31, n. 6, p. 807-828, 1994.
- BROWN, Michael E.; TREVIÑO, Linda K.; HARRISON, David A. Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. **Organizational behavior and human decision processes**, v. 97, n. 2, p. 117-134, 2005.
- BRUMMANS, B. H. J. M. et al. Approaches to the communicative constitution of organizations. **The SAGE handbook of organizational communication: Advances in theory, research, and methods**, p. 173-194, 2014.
- CALTON, Jerry M.; PAYNE, Steven L. Coping with paradox: Multistakeholder learning dialogue as a pluralist sensemaking process for addressing messy problems. **Business & Society**, v. 42, n. 1, p. 7-42, 2003.
- CARLILE, Paul R. Transferring, translating, and transforming: An integrative framework for managing knowledge across boundaries. **Organization science**, v. 15, n. 5, p. 555-568, 2004.
- CARLILE, Paul R. A pragmatic view of knowledge and boundaries: Boundary objects in new product development. **Organization science**, v. 13, n. 4, p. 442-455, 2002.
- CASEY, Andrea J.; OLIVERA, Fernando. Reflections on organizational memory and forgetting. **Journal of Management Inquiry**, v. 20, n. 3, p. 305-310, 2011.
- CASTELLS, M. **The Rise of The Network Society: The Information Age: Economy, Society and Culture**. John Wiley & Sons. 2010.

- CATINO, Maurizio; PATRIOTTA, Gerardo. Learning from errors: Cognition, emotions and safety culture in the Italian air force. **Organization studies**, v. 34, n. 4, p. 437-467, 2013.
- CHANDLER, Alfred Dupont; HIKINO, Takashi; CHANDLER, Alfred D. **Scale and scope: The dynamics of industrial capitalism**. Harvard University Press, 2009.
- CHANLAT, Jean-François. **L'individu dans l'organisation: les dimensions oubliées**. Presses Université Laval, 1990.
- CHEN, Chen et al. The effect of leader knowledge hiding on employee voice behavior—the role of leader-member exchange and knowledge distance. **Open Journal of Social Sciences**, v. 8, n. 04, p. 69, 2020.
- CHIA, Robert. Discourse analysis organizational analysis. **Organization**, v. 7, n. 3, p. 513-518, 2000.
- CHIU, Chao-Min; HSU, Meng-Hsiang; WANG, Eric TG. Understanding knowledge sharing in virtual communities: An integration of social capital and social cognitive theories. **Decision support systems**, v. 42, n. 3, p. 1872-1888, 2006.
- CHOO, Chun Wei. **Information management for the intelligent organization: the art of scanning the environment**. Information Today, Inc., 2002.
- CHOO, Chun Wei. The knowing organization: How organizations use information to construct meaning, create knowledge and make decisions. **International journal of information management**, v. 16, n. 5, p. 329-340, 1996.
- CHRISTIANSON, Marlys K. et al. Learning through rare events: Significant interruptions at the Baltimore & Ohio Railroad Museum. **Organization science**, v. 20, n. 5, p. 846-860, 2009.
- CLAVER, Enrique et al. The performance of information systems through organizational culture. **Information Technology & People**, v. 14, n. 3, p. 247-260, 2001.
- COHEN, Wesley M.; LEVINTHAL, Daniel A. Absorptive capacity: A new perspective on learning and innovation. **Administrative science quarterly**, p. 128-152, 1990.
- COOREN, François et al. Communication, organizing and organization: An overview and introduction to the special issue. **Organization studies**, v. 32, n. 9, p. 1149-1170, 2011.
- CROSSAN, Mary M.; APAYDIN, Marina. A multi-dimensional framework of organizational innovation: A systematic review of the literature. **Journal of management studies**, v. 47, n. 6, p. 1154-1191, 2010.
- CROSSAN, Mary M.; LANE, Henry W.; WHITE, Roderick E. An organizational learning framework: From intuition to institution. **Academy of management review**, v. 24, n. 3, p. 522-537, 1999.
- CUNLIFFE, Ann L. Reflexive dialogical practice in management learning. **Management learning**, v. 33, n. 1, p. 35-61, 2002.

CUNLIFFE, Ann L. The philosopher leader: On relationalism, ethics and reflexivity—A critical perspective to teaching leadership. **Management learning**, v. 40, n. 1, p. 87-101, 2009.

CUNLIFFE, Ann; SADLER-SMITH, Eugene. Cottage industries, critique and scholarship. **Management Learning**, v. 45, n. 1, p. 3-5, 2014.

CUNLIFFE, Ann L.; SCARATTI, Giuseppe. Embedding impact in engaged research: Developing socially useful knowledge through dialogical sensemaking. **British Journal of Management**, v. 28, n. 1, p. 29-44, 2017.

CUNLIFFE, Ann L. Reflexive inquiry in organizational research: Questions and possibilities. **Human relations**, v. 56, n. 8, p. 983-1003, 2003.

CUNLIFFE, Ann L. “On becoming a critically reflexive practitioner” redux: What does it mean to be reflexive?. **Journal of management education**, v. 40, n. 6, p. 740-746, 2016.

CUNLIFFE, Ann L. Orientations to social constructionism: Relationally responsive social constructionism and its implications for knowledge and learning. **Management learning**, v. 39, n. 2, p. 123-139, 2008.

CUNLIFFE, Ann L. The philosopher leader: On relationalism, ethics and reflexivity—A critical perspective to teaching leadership. **Management learning**, v. 40, n. 1, p. 87-101, 2009.

CURRIE, Graeme; KNIGHTS, David. Reflecting on a critical pedagogy in MBA education. **Management Learning**, v. 34, n. 1, p. 27-49, 2003.

CURRY, Adrienne; MOORE, Caroline. Assessing information culture—an exploratory model. **International journal of information management**, v. 23, n. 2, p. 91-110, 2003.

DAVENPORT, Thomas H.; PRUSAK, Laurence. **Working knowledge: How organizations manage what they know**. Harvard Business Press, 1998.

DIXON, Nancy M. Organizational learning: A review of the literature with implications for HRD professionals. **Human Resource Development Quarterly**, v. 3, n. 1, p. 29-49, 1992.

DUREPOS, Gabrielle; MILLS, Albert J. Actor-network theory, ANTi-history and critical organizational historiography. **Organization**, v. 19, n. 6, p. 703-721, 2012.

DUREPOS, Gabrielle; SHAFFNER, Ellen C.; TAYLOR, Scott. Developing critical organizational history: Context, practice and implications. **Organization**, v. 28, n. 3, p. 449-467, 2021

EISENHARDT, Kathleen M. Paradox, spirals, ambivalence: The new language of change and pluralism. **Academy of Management Review**, v. 25, n. 4, p. 703-705, 2000.

EISENHARDT, Kathleen M.; MARTIN, Jeffrey A. Dynamic capabilities: what are they?. **Strategic management journal**, v. 21, n. 10-11, p. 1105-1121, 2000.

FAIRHURST, Gail T. Reframing the art of framing: Problems and prospects for leadership. **Leadership**, v. 1, n. 2, p. 165-185, 2005.

FAIRHURST, Gail T.; GRANT, David. The social construction of leadership: A sailing guide. **Management communication quarterly**, v. 24, n. 2, p. 171-210, 2010.

FAIRHURST, Gail T. Discursive leadership: A communication alternative to leadership psychology. **Management Communication Quarterly**, v. 21, n. 4, p. 510-521, 2008.

FAIRHURST, Gail; SARR, Robert. **The art of framing**. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

FELDMAN, Regina M.; FELDMAN, Steven P. What links the chain: An essay on organizational remembering as practice. **Organization**, v. 13, n. 6, p. 861-887, 2006.

FIOL, C. Marlene; LYLES, Marjorie A. Organizational learning. **Academy of management review**, v. 10, n. 4, p. 803-813, 1985.

FIOL, C. Marlene. Capitalizing on paradox: The role of language in transforming organizational identities. **Organization Science**, v. 13, n. 6, p. 653-666, 2002.

FOROUGH, Hamid; AL-AMOUDI, Ismael. Collective forgetting in a changing organization: When memories become unusable and uprooted. **Organization Studies**, v. 41, n. 4, p. 449-470, 2020.

FOROUGH, Hamid et al. Organizational memory studies. **Organization Studies**, v. 41, n. 12, p. 1725-1748, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da liberdade: Ética, democracia e coragem cívica**. Editores Rowman & Littlefield, 2000.

FROHMANN, B. (2006). O caráter social, material e público da informação. In: FUJITA, Mariângela Spotti Lopes et al. **A dimensão epistemológica da ciência da informação e suas interfaces técnicas, políticas e institucionais nos processos de produção, acesso e disseminação da informação**. Editora Oficina Universitária, 2008. In.

GAGNE, Marylene. Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. **Journal of applied sport psychology**, v. 15, n. 4, p. 372-390, 2003.

GARUD, Raghu; DUNBAR, Roger LM; BARTEL, Caroline A. Dealing with unusual experiences: A narrative perspective on organizational learning. **Organization science**, v. 22, n. 3, p. 587-601, 2011.

GEERTZ, Clifford. **The interpretation of cultures**. Basic books, 1973.

GHOSHAL, Sumantra. Bad management theories are destroying good management practices. **Academy of Management learning & education**, v. 4, n. 1, p. 75-91, 2005.

GHOSHAL, Sumantra; MORAN, Peter. Bad for practice: A critique of the transaction cost theory. **Academy of management Review**, v. 21, n. 1, p. 13-47, 1996.

GONG, Yaping et al. A multilevel model of team goal orientation, information exchange, and creativity. **Academy of Management Journal**, v. 56, n. 3, p. 827-851, 2013.

GRANT, David; HARDY, Cynthia. Introduction: Struggles with organizational discourse. **Organization studies**, v. 25, n. 1, p. 5-13, 2004.

GRANT, Robert M. Toward a knowledge-based theory of the firm. **Strategic management journal**, v. 17, n. S2, p. 109-122, 1996.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria da ação comunicativa**. Volume I e II. Madrid: Ed. 1984.

HUBER, George P. Organizational learning: The contributing processes and the literatures. **Organization science**, v. 2, n. 1, p. 88-115, 1991.

ILHARCO, Fernando. **Filosofia da Informação: uma introdução à informação como fundação da acção da comunicação e da decisão**. 2003.

KALSHOVEN, Karianne; DEN HARTOG, Deanne N.; DE HOOGH, Annebel HB. Ethical leadership at work questionnaire (ELW): Development and validation of a multidimensional measure. **The leadership quarterly**, v. 22, n. 1, p. 51-69, 2011..

KANE, Gerald C. et al. What's different about social media networks? A framework and research agenda. **MIS quarterly**, v. 38, n. 1, p. 275-304, 2014.

KANE, Gerald C. et al. Avoiding an oppressive future of machine learning: A design theory for emancipatory assistants. **Mis Quarterly**, v. 45, n. 1, p. 371-396, 2021.

KING, William R. **Knowledge management and organizational learning**. Springer US, 2009.

KHURANA, R. 2007. **From Higher Aims to Hired Hands: The Social Transformation of American Business Schools and the Unfulfilled Promise of Management as a Profession**. 2007.

KONSTANTINO, Efrosyni; FINCHAM, Robin. Not sharing but trading: Applying a Maussian exchange framework to knowledge management. **Human Relations**, v. 64, n. 6, p. 823-842, 2011.

KOGUT, Bruce; ZANDER, Udo. Knowledge of the firm, combinative capabilities, and the replication of technology. **Organization science**, v. 3, n. 3, p. 383-397, 1992.

KORNBERGER, Martin; CLEGG, Stewart R.; CARTER, Chris. Rethinking the polyphonic organization: Managing as discursive practice. **Scandinavian journal of Management**, v. 22, n. 1, p. 3-30, 2006.

LEONARDI, Paul M. Social media, knowledge sharing, and innovation: Toward a theory of communication visibility. **Information systems research**, v. 25, n. 4, p. 796-816, 2014.

LEVINTHAL, Daniel A.; MARCH, James G. The myopia of learning. **Strategic management journal**, v. 14, n. S2, p. 95-112, 1993.

LEVITT, Barbara; MARCH, James G. Organizational learning. **Annual review of sociology**, v. 14, n. 1, p. 319-338, 1988.

LIFSHITZ-ASSAF, Hila. Dismantling knowledge boundaries at NASA: The critical role of professional identity in open innovation. **Administrative science quarterly**, v. 63, n. 4, p. 746-782, 2018.

LYNCH, Michael. Against reflexivity as an academic virtue and source of privileged knowledge. **Theory, Culture & Society**, v. 17, n. 3, p. 26-54, 2000.

LOVELACE, Kathi J.; EGGERS, Fabian; DYCK, Loren R. I do and I understand: Assessing the utility of web-based management simulations to develop critical thinking skills. **Academy of Management Learning & Education**, v. 15, n. 1, p. 100-121, 2016.

MARCH, James G.; SIMON, Herbert A. Organizations John Wiley & Sons. **New York**, 1958.

MARTINS, Ellen-Caroline; TERBLANCHE, Fransie. Building organisational culture that stimulates creativity and innovation. **European journal of innovation management**, v. 6, n. 1, p. 64-74, 2003

MCPHEE, Robert D.; ZAUG, Pamela. The communicative constitution of organizations. **Building theories of organization: The constitutive role of communication**, v. 10, n. 1-2, p. 21, 2009.

NAHAPIET, Janine; GHOSHAL, Sumantra. Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. **Academy of management review**, v. 23, n. 2, p. 242-266, 1998.

NICOLINI, Davide. Something old, something new and something puzzling: A commentary on the Schneider–Geiger and Schreyögg debate. **Management Learning**, v. 40, n. 4, p. 487-492, 2009.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation**. New York: Oxford university press, 2009.

NOVAK, Joseph D. **Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations**. Routledge, 2010.

OCASIO, William. Towards an attention-based view of the firm. **Strategic management journal**, v. 18, n. S1, p. 187-206, 1997.

OSWICK, Cliff et al. A dialogic analysis of organizational learning. **Journal of management studies**, v. 37, n. 6, p. 887-902, 2000.

PASSARELLI, Brasilina; SILVA, Armando Malheiro da; RAMOS, Fernando. **E-infocomunicação: estratégias e aplicações**. 2014.

PATRIOTTA, Gerardo. Sensemaking on the shop floor: Narratives of knowledge in organizations. **Journal of Management Studies**, v. 40, n. 2, p. 349-375, 2003.

PEARCE, Craig L. The future of leadership: Combining vertical and shared leadership to transform knowledge work. **Academy of Management Perspectives**, v. 18, n. 1, p. 47-57, 2004.

PFEFFER, Jeffrey; FONG, Christina T. The business school ‘business’: Some lessons from the US experience. **Journal of management studies**, v. 41, n. 8, p. 1501-1520, 2004.

PFEFFER, Jeffrey; VEIGA, John F. Putting people first for organizational success. **Academy of management perspectives**, v. 13, n. 2, p. 37-48, 1999.

PFEFFER, Jeffrey. **The Role of the General Manager in the New Economy: Can We Save People from Technology Dysfunctions?**. Springer International Publishing, 2020.

PFEFFER, Jeffrey; SUTTON, Robert I. Knowing “what” to do is not enough: Turning knowledge into action. **California management review**, v. 42, n. 1, p. 83-108, 1999.

PICCOLO, Ronald F. et al. The relationship between ethical leadership and core job characteristics. **Journal of organizational behavior**, v. 31, n. 2-3, p. 259-278, 2010.

PIETERSE, Anne Nederveen et al. Transformational and transactional leadership and innovative behavior: The moderating role of psychological empowerment. **Journal of organizational behavior**, v. 31, n. 4, p. 609-623, 2010.

PRATT, Michael G.; ROCKMANN, Kevin W.; KAUFMANN, Jeffrey B. Constructing professional identity: The role of work and identity learning cycles in the customization of identity among medical residents. **Academy of management journal**, v. 49, n. 2, p. 235-262, 2006.

PUTNAM, Linda L.; NICOTERA, Anne M. (Ed.). **Building theories of organization: The constitutive role of communication**. Routledge, 2009.

PUTNAM, Linda L. The interpretive perspective: An alternative to functionalism. **Communication and organizations: An interpretive approach**, p. 31-54, 1983.

QUINN, Ryan W. Flow in knowledge work: High performance experience in the design of national security technology. **Administrative science quarterly**, v. 50, n. 4, p. 610-641, 2005.

RAELIN, Joseph A. Toward an epistemology of practice. **Academy of management learning & education**, v. 6, n. 4, p. 495-519, 2007.

REGER, Rhonda K. et al. Reframing the organization: Why implementing total quality is easier said than done. **Academy of management review**, v. 19, n. 3, p. 565-584, 1994.

REYNOLDS, Michael. Reflection and critical reflection in management learning. **Management learning**, v. 29, n. 2, p. 183-200, 1998.

REYNOLDS, Michael; VINCE, Russ. Critical management education and action-based learning: Synergies and contradictions. **Academy of Management Learning & Education**, v. 3, n. 4, p. 442-456, 2004.

ROWLINSON, Michael et al. Social remembering and organizational memory. **Organization studies**, v. 31, n. 1, p. 69-87, 2010.

SAVOLAINEN, Reijo. **Everyday information practices: A social phenomenological perspective**. Scarecrow Press, 2008.

SENGE, Peter M. et al. *The art and practice of the learning organization*. 1990.

SCHOENEBOURN, Dennis; KUHN, Timothy R.; KÄRREMAN, Dan. The communicative constitution of organization, organizing, and organizationality. **Organization Studies**, v. 40, n. 4, p. 475-496, 2019.

SCHREYÖGG, Georg; GEIGER, Daniel. The significance of distinctiveness: A proposal for rethinking organizational knowledge. **Organization**, v. 14, n. 1, p. 77-100, 2007.

SHOCKLEY-ZALABAK, Pamela S. **Fundamentals of Organizational Communication: Pearson New International Edition**. Pearson Education Limited, 2014.

SPENDER, J.-C. Organizational knowledge, learning and memory: three concepts in search of a theory. **Journal of organizational change management**, v. 9, n. 1, p. 63-78, 1996.

SPREITZER, Gretchen et al. A socially embedded model of thriving at work. **Organization science**, v. 16, n. 5, p. 537-549, 2005.

SVEIBY, Karl-Erik. A knowledge-based theory of the firm to guide in strategy formulation. **Journal of intellectual capital**, v. 2, n. 4, p. 344-358, 2001.

TALJA, Sanna; TUOMINEN, Kimmo; SAVOLAINEN, Reijo. “Isms” in information science: constructivism, collectivism and constructionism. **Journal of documentation**, v. 61, n. 1, p. 79-101, 2005.

TEECE, David J.; PISANO, Gary; SHUEN, Amy. Dynamic capabilities and strategic management. **Strategic management journal**, v. 18, n. 7, p. 509-533, 1997.

TOMKINS, Leah; ULUS, Eda. ‘Oh, was that “experiential learning”?!’ Spaces, synergies and surprises with Kolb’s learning cycle. **Management Learning**, v. 47, n. 2, p. 158-178, 2016.

TOOR, Shamas-ur-Rehman; OFORI, George. Ethical leadership: Examining the relationships with full range leadership model, employee outcomes, and organizational culture. **Journal of Business Ethics**, v. 90, p. 533-547, 2009.

TREVIÑO, Linda K.; WEAVER, Gary R.; REYNOLDS, Scott J. Behavioral ethics in organizations: A review. **Journal of management**, v. 32, n. 6, p. 951-990, 2006.

TSOUKAS, Haridimos; CHIA, Robert. On organizational becoming: Rethinking organizational change. **Organization science**, v. 13, n. 5, p. 567-582, 2002.

TSOUKAS, Haridimos. Do we really understand tacit knowledge. **Managing knowledge: an essential reader**, v. 107, p. 1-18, 2005.

VANSTEENKISTE, Maarten et al. Motivating learning, performance, and persistence: the synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. **Journal of personality and social psychology**, v. 87, n. 2, p. 246, 2004.

WANG, Sheng; NOE, Raymond A. Knowledge sharing: A review and directions for future research. **Human resource management review**, v. 20, n. 2, p. 115-131, 2010.

WASKO, Molly McLure; FARAJ, Samer. Why should I share? Examining social capital and knowledge contribution in electronic networks of practice. **MIS quarterly**, p. 35-57, 2005.

WATSON, Tony J. Rhetoric, discourse and argument in organizational sense making: A reflexive tale. **Organization Studies**, v. 16, n. 5, p. 805-821, 1995.

WILSON, Tom D. et al. The nonsense of knowledge management. **Information research**, v. 8, n. 1, p. 8-1, 2002.

WRIGHT, Alex; MICHAILOVA, Snežina. Critical literature reviews: A critique and actionable advice. **Management Learning**, v. 54, n. 2, p. 177-197, 2023.

ZHANG, Xiaomeng; BARTOL, Kathryn M. Linking empowering leadership and employee creativity: The influence of psychological empowerment, intrinsic motivation, and creative process engagement. **Academy of management journal**, v. 53, n. 1, p. 107-128, 2010.