

**APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO: DA AGÊNCIA DA CRIANÇA PARA A  
AGÊNCIA DO ADULTO NOS ESPAÇOS DA ATIVIDADE DO TRABALHO.**

**CARINE MARIA SENGER**  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ (UNESPAR)  
carine.senger@gmail.com

# APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO: DA AGÊNCIA DA CRIANÇA PARA A AGÊNCIA DO ADULTO NOS ESPAÇOS DA ATIVIDADE DO TRABALHO

## 1 Introdução

Falar de aprendizagem organizacional (AO) parece não ser uma tarefa tão simples diante da ampla literatura que permeia esse tema. Além da Administração, áreas como a Psicologia, Sociologia, Antropologia, Ciências Políticas e Econômicas, também, apresentam perspectivas teóricas sobre aprendizagem nesse contexto. Weick e Westley (2004) buscam compreender a AO considerando referenciais imprecisos sobre organização; interpretações equivocadas sobre aprender; e o debate em torno da aprendizagem individual ou organizacional.

Easterby-Smith *et al.* (2004) refletem sobre as contribuições para o campo da AO, ocorridas nos últimos 30 anos. Esses autores ressaltam como grandes contribuições: i) a aprendizagem de circuito simples ou duplo; ii) teoria na prática; iii) a aprendizagem envolvendo desaprender, desestabilizar, desorganizar e/ou esquecer; iv) a introdução das organizações que aprendem; v) a perspectiva sociocultural; vi) a aprendizagem além das fronteiras; e vii) o valor potencial entre conhecimento, aprendizagem e competitividade.

Em suas notas, Nicolini e Mezner (1995) salientam que a AO não pode ser compreendida sem levar em conta a mudança das estruturas cognitivas organizacionais, pois é resultado do pensamento e da ação dos indivíduos. Segundo Bitencourt e Azevedo (2006), os processos de aprendizagem para compreender a gestão das organizações, requer entender algumas questões relacionadas com quem aprende, os indivíduos ou a organização; se a aprendizagem é cognitiva ou cultural; se é um processo natural ou sistemático; e se envolve conhecimento tácito ou explícito.

Para Gherardi (2001) a aprendizagem demanda um dispositivo interpretativo que permita a construção de um sistema representacional; sendo promulgada dentro dos limites do domínio do saber e do fazer: a prática; e não compartimentada em níveis e/ou dividida entre diferentes disciplinas científicas. Isso implica um sujeito que aprende coletivamente; sendo o conhecimento e os objetos produzidos em conjunto, dentro de uma prática situada, cujo valor encontra-se na possibilidade de articulação.

Essa possibilidade de articulação, manifesta-se na capacidade de agência dos sujeitos que atuam nas organizações. Embora entender como essa agência acontece nesse contexto seja uma necessidade eminente, ainda é um desafio, dadas as inúmeras abordagens que enfatizam a agência humana. Nesse aspecto, Cassandre *et al.* (2016) refletem sobre alguns conceitos da agência do homem, considerando a diversidade de compreensões teóricas.

Segundo Cassandre *et al.* (2016) o conceito de agência é apresentado por Reed com base na sociologia weberiana e no conceito de burocracia. Posteriormente, Battilana, em Ciências Sociais, traz o debate envolvendo pessoa, escolha estratégica, determinismo ambiental e voluntarismo. A questão da agência, também, é discutida na perspectiva organizacional, com interesses capitalistas; na Teoria Estruturalista de Giddens, cuja estrutura constrange a ação humana, porém, com certa margem de liberdade; na Teoria de Campos de Bourdieu, sendo a capacidade de agência relacionada à carga de capital; na Teoria Institucional, referindo-se à ação individual que pode moldar as instituições; em Estratégia, sendo a agência construída de forma interacional entre os atores em diferentes níveis; e na Teoria Ator-Rede, discutida por Camillis, Bussular e Antonello, com a agência dos atores humanos e não-humanos.

Todavia, a agência abordada neste artigo, refere-se à agência transformadora manifesta na capacidade humana de romper com um determinado quadro de ação, tomando a iniciativa de transformá-lo (ENGESTRÖM, 2006). Este tipo de agência manifesta-se na capacidade do

sujeito de agir e posicionar-se frente a uma determinada situação, podendo ser mediada por artefatos ou outros seres humanos. Para Vygotsky (1978) os artefatos culturais auxiliam na aprendizagem e no desenvolvimento, uma vez que os seres humanos têm a possibilidade de dominar seu comportamento. Cassandre *et al.* (2016) observam que a utilização de artefatos não é individual, ou seja, as pessoas podem construir artefatos coletivamente e utilizá-los de maneira compartilhada para definir ações conjuntas e transformar o ambiente do trabalho, despontando, assim, sua agência. De acordo com Virkkunen (2006), o que caracteriza a agência transformadora é a possibilidade de um grupo de pessoas procurar transformar sua atividade de maneira colaborativa, criando um novo modelo para essa atividade. Nota-se que a agência pode apresentar-se de forma individual ou coletiva.

A partir desta afirmação, observa-se que a discussão aqui proposta não é uma tentativa única, isolada, uma vez que outros estudos vêm sendo desenvolvidos em outros países. Também, destaca-se que tal reflexão será permeada pela transição entre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança e a aprendizagem e o desenvolvimento de adultos. Nesse sentido, destaca-se que apesar de a educação de adultos no Brasil estar vinculada apenas a um tipo de educação formal institucionalizada, oferecida aos sujeitos que não acompanharam a formação continuada na fase preestabelecida; em vários países da Europa o debate da educação de adultos está relacionado ao movimento de aprendizagem dentro dos espaços produtivos. Portanto, a abordagem por meio da educação infantil aqui proposta, não tem o intuito de igualar os momentos de aprendizagem e desenvolvimento de uma criança em comparação com um adulto, mas, defender que o princípio teórico da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) apresentado por Vygotsky (1978) pode ser utilizado em ambas as fases do desenvolvimento humano, tanto na organização escola, como na organização produtiva.

Diante disso, este ensaio teórico objetiva compreender a agência humana no decorrer do processo de aprendizagem e desenvolvimento, considerando os estímulos iniciais que a criança recebe nos primeiros anos de vida, a educação formal auferida na sequência e, conseqüentemente, suas manifestações nos espaços da atividade do trabalho. Faz-se isso permeando teorias comumente usadas nas áreas da educação e psicologia. A importância de sua realização justifica-se pela tentativa de transpor teorias para a administração e entender as seguintes questões: Existem limites entre aprendizagem e desenvolvimento? O que configura a aprendizagem e o desenvolvimento? Aprendizagem e desenvolvimento são termos antagônicos? Como a agência se manifesta ao longo da vida do ser humano?

Para melhor apreender estas questões, este artigo encontra-se organizado em seis seções, sendo a primeira esta introdução. A segunda seção trata da interação entre aprendizagem e desenvolvimento; seguida da apresentação dos estímulos iniciais no desenvolvimento da criança e da educação formal para o desenvolvimento humano. A quinta seção traz uma reflexão sobre a agência humana nos espaços da atividade do trabalho. Por fim, a última seção refere-se às considerações finais.

## **2 Entendendo a interação entre aprendizagem e desenvolvimento**

Para compreender a interação existente entre aprendizagem e desenvolvimento é importante discutir e analisar a relação geral entre aprendizagem e desenvolvimento; e os aspectos específicos desta relação quando a criança atinge a idade escolar. Para isso, Vygotsky (1978) resgata as três correntes teóricas que possibilitam essa análise geral.

A primeira, destaca que os processos de desenvolvimento da criança são independentes da aprendizagem. De acordo com esta abordagem aprender é um processo externo, que não está envolvido com o desenvolvimento, isto é, a aprendizagem não impulsiona o desenvolvimento. Com isso, pode-se dizer que alguns processos ocorrem por si mesmos, sem influência da aprendizagem. Nesse enfoque, se enquadram os clássicos da literatura psicológica que

argumentam que o desenvolvimento é pré-requisito para aprender, encontrando-se num limiar inferior da capacidade de aprendizagem, excluindo a noção de aprendizagem para o desenvolvimento. De acordo com essa perspectiva, a criança se desenvolve, tendo uma determinada idade para aprender pela primeira vez (VYGOTSKY, 1978).

A segunda corrente teórica apontada por Vygotsky (1978), trata o processo de aprendizagem com desenvolvimento. Vista por essa vertente, a aprendizagem é desenvolvimento. O desenvolvimento passa a ser visto como o domínio dos reflexos, não importando o que é realizado. De tal modo, o processo de aprendizagem é visto completamente misturado com o processo de desenvolvimento, como se ambos estivessem sobrepostos.

Por sua vez, a terceira corrente enfatiza a aprendizagem e o desenvolvimento de forma combinada, ou seja, supera o extremo das duas correntes anteriores, combinando-as. Dessa forma, o desenvolvimento passa por dois processos diferentes, embora relacionados; de um lado a maturação do próprio sistema nervoso; e, por outro, a aprendizagem como desenvolvimento. Segundo Vygotsky (1978), três aspectos novos aparecem nessa abordagem: a combinação de aprendizagem e desenvolvimento, vistos como pontos opostos; porém, se combinados não podem ser opostos e nem excludentes, isso os torna interagentes e dependentes, sendo que a maturação prepara para a aprendizagem; e o papel da aprendizagem no desenvolvimento da criança, tratado como uma disciplina, tendo a escola como local onde ocorre a transferência.

Diante de tais correntes, Vygotsky (1978) lembra que uma análise psicológica do ensino não pode ser realizada sem estabelecer esta relação entre aprendizagem e desenvolvimento; mesmo que, do ponto de vista metodológico, esta seja um tanto obscura, com soluções teoricamente vagas, e resulte em alguns erros. Ao rejeitá-las, propõe uma nova abordagem para compreender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, referindo-se ao conceito de ZDP, como a distância entre o nível de desenvolvimento real do indivíduo, determinado pela sua independência ao solucionar problemas, e o seu nível de desenvolvimento potencial, determinado pela necessidade da orientação de um adulto ou alguém mais experiente em busca de solução.

Nesse sentido, Vygotsky (1978) observa que para descobrir a relação entre aprendizagem e desenvolvimento é preciso voltar-se para as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. Para isso, ele apresenta dois níveis de desenvolvimento: real e potencial. O nível de desenvolvimento real faz referência ao desenvolvimento das funções mentais como resultados dos ciclos de desenvolvimento que a criança já completou, caracterizando o desenvolvimento mental retrospectivamente; a partir daquilo que a criança aprendeu até aquele momento, cujas funções já amadureceram, permitindo que ela consiga resolver algo por si mesma. Por sua vez, o nível de desenvolvimento potencial, viabilizado pela ZPD, caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente, haja vista que as funções ainda não amadureceram; ao serem estimuladas, as funções mentais contribuem para que o aprendizado seja antecipado.

Com isso, Vygotsky (1978) revela que o processo de aprendizagem não coincide com o processo de desenvolvimento, uma vez que o desenvolvimento progride de forma lenta e atrás do aprendizado. Isso pressupõe que um seja convertido no outro. Embora a aprendizagem esteja diretamente relacionada ao curso do desenvolvimento da criança, os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo. Assim sendo, a ZPD define as funções que ainda não amadureceram, porém são potenciais carregadas pelo indivíduo, identificadas por este autor como brotos ou flores; por meio de estímulos, tais funções podem ser amadurecidas, tornando-se frutos, aumentando a eficiência do desenvolvimento mental. Dessa forma, o nível de desenvolvimento potencial hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã. Nesse processo, tanto a criança como o adulto, ou alguém mais experiente, que venha a orientá-la, atuam como agentes intervindo na aprendizagem e no desenvolvimento.

### 3 Estímulos iniciais no desenvolvimento da criança

Além de entender a relação entre aprendizado e desenvolvimento, é importante apreender sobre alguns aspectos específicos que acontecem antes mesmo que a criança venha a atingir a idade escolar. Esses aspectos dizem respeito aos estímulos que a criança recebe nos primeiros anos de vida e a maneira como estes influenciam no seu desenvolvimento, haja vista que o seu processo de aprendizagem inicia antes mesmo que ela venha frequentar a escola. De acordo com a reflexão de Vygotsky (1978) ao ingressar no ambiente escolar e se deparar com a aprendizagem formal, a criança já teve uma vivência anterior, na qual pode experimentar uma situação similar. Assim, a criança tem uma aprendizagem anterior ao seu ingresso na escola. Essa aprendizagem acontece informalmente, de maneira espontânea, por meio dos estímulos recebidos no ambiente, familiar e/ou social, que faz parte do seu entorno, seja ele constituído por pais, irmãos, tios, primos, avós, amigos e/ou vizinhos, ou seja, pelas pessoas com quem a criança interage ao longo de suas experiências.

Contudo, essa aprendizagem caracterizada como pré-escolar, é diferente da aprendizagem escolar. A aprendizagem pré-escolar é considerada uma aprendizagem não sistematizada, que serve como uma espécie de fundamento para que a aprendizagem escolar aconteça. O que diferencia a aprendizagem pré-escolar da aprendizagem escolar é que nesta última a criança irá desenvolver algo novo. Baseado no conceito de ZDP proposto por Vygotsky (1978), a partir do nível de desenvolvimento real, daquilo que a criança já aprendeu previamente no meio social, ela produzirá algo novo no seu desenvolvimento, considerando suas potencialidades. Isso confirma que a aprendizagem do ser humano se antecipa ao seu desenvolvimento.

Ao nascer a criança entra em contato com o mundo exterior. É no meio social ao qual pertence que ela recebe os primeiros estímulos para a aprendizagem e o desenvolvimento. Neste sentido, a aquisição da linguagem pode ser um paradigma para a questão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Inicialmente, a linguagem surge para a criança como um instrumento de comunicação (VYGOTSKY, 1978). Posteriormente, por meio da fala interior, a linguagem auxilia a criança a organizar seu pensamento. Ao criar essa ZDP a aprendizagem desperta na criança processos internos de desenvolvimento que se concretizam com a cooperação e a interação com os outros. Elkjaer (2005) destaca que o pensamento reflexivo começa com o corpo, a emoção e a intuição, elementos estes presentes nas fases iniciais de descoberta e convivência da criança.

Nesse aspecto, é importante resgatar as observações de Mäkitalo (2016) ao que diz respeito à agência da criança. Segundo esse autor, agência infantil nem sempre implica uma agência promulgada, podendo ser manifestada, também, por meio de formulações de agência. Esse tipo de agência é percebido na maneira como as crianças narram suas próprias ações em suas atividades cotidianas, gerando um significado para os outros. Com isso, o autor destaca que a agência não deve ser entendida como uma capacidade inata, mas, vista como algo que a criança pode aprender a partir da interação com os outros na medida em que instiga reflexões.

Com isso, percebe-se que a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida quando a criança passa a fazer parte e interagir com um ambiente social. Um aspecto essencial da aprendizagem é o fato desta criar a ZDP. Portanto, aprendizagem não é desenvolvimento, mas, resulta em desenvolvimento mental. A aprendizagem desperta vários processos internos que, ao serem internalizados, tornam-se parte da aquisição do desenvolvimento da criança (VYGOTSKY, 1978). Nesse entorno, a agência humana acontece, ativamente, tanto por parte da criança como daqueles com quem ela interage, humanos e não-humanos, de quem recebe estímulos mediadores.

Por sua vez, Veresov (2010) enfatiza o desenvolvimento da mente humana como o processo decorrente do desenvolvimento das funções mentais superiores. Para esse autor, o desenvolvimento mental é um processo complexo de mudança qualitativa que requer entender

sua natureza, suas fontes, as forças que o movem, suas características específicas, seus resultados e suas principais leis; e que acontece a partir da reorganização de certos sistemas. De tal modo, o desenvolvimento da mente humana não é biológico, mas, um processo cultural social, em que a criança se torna o que é em si mesma por meio do que é para os outros. Esse entendimento é muito importante na defesa de que o trabalhador tem potencialidades de aprendizado no ambiente da atividade do trabalho, por exemplo, para desenvolver competências e habilidades de liderança; diferente de abordagens que relegam o sujeito a uma determinação biológica, compreendendo-o como um indivíduo que nasceu assim e está pré-determinado a ser sempre assim. Visto por este ângulo, percebe-se que a aprendizagem e o desenvolvimento do adulto assemelham-se aos movimentos de aprendizagem e desenvolvimento apresentados em sua fase inicial enquanto criança.

Vygotsky (1998) aponta que o ambiente social é a fonte para o surgimento da personalidade, gradualmente, adquirida pela criança, ou seja, a fonte do desenvolvimento social da criança, resultante do processo de interação entre as formas reais e ideias. Assim, o desenvolvimento de qualquer função mental superior na criança é impossível sem essa interação social. Isso significa que as relações sociais se tornam funções mentais superiores e que toda função mental superior é uma função mediada. Essa mediação, também, ocorre por meio de signos, essenciais para a processo de reorganização qualitativa das funções mentais, cujo desenvolvimento ocorre primeiro no plano social, entre as pessoas, e, depois, no plano psicológico, dentro da criança (VYGOTSKY, 1978; VERESOV, 2010). Eis que, tanto no plano social como no psicológico, percebe-se possibilidades de manifestação da agência humana. Mäkitalo (2016) argumenta que a noção de agência tende a se tornar onipresente, por isso, também precisa ser observada nos processos de interação e de aprendizagem.

Os apontamentos de Kozulin (2002) apresentados a partir de Vygotsky (1962), também, refletem sobre a forte relação entre pensamento e linguagem, uma vez que o pensamento passa a existir por meio da linguagem. A linguagem passa a ser a fala socializada da criança numa interface com o outro, cujas propriedades estruturais estabelecem marcas na atividade da criança, marcas estas que irão se manifestar ao longo da sua vida e que podem ser resignificadas de acordo com a interação estabelecida com o ambiente social. Segundo as anotações desse autor, o desenvolvimento da formação de conceitos na criança é intensificado por conceitos espontâneos e científicos, este último viabilizado pela atividade educacional formal.

#### **4 Aprendizagem formal para o desenvolvimento humano**

Embora os movimentos pedagógicos sempre enfatizam a importância do ensino formal, ao mesmo tempo, eles assumem que algumas disciplinas abordadas no decorrer da vida escolar apresentam uma certa irrelevância para a vida cotidiana. Segundo as reflexões de Vygotsky (1978), a aprendizagem numa determinada área tem pouca influência no desenvolvimento como um todo. Igualmente, o desenvolvimento de uma capacidade específica dificilmente implica o desenvolvimento de outras. Contudo, é importante reconhecer que a educação formal tem um valor expressivo para o desenvolvimento humano, principalmente, ao que se refere ao processo de humanização e transformação da sociedade.

De acordo com Gadotti (1999) a prática educacional antecede o pensamento pedagógico, o qual surge da necessidade de sistematizar e organizar essa prática. Nesse contexto, emerge a figura do professor como um agente possuidor dos meios para transformar a educação a partir de uma prática pedagógica dotada de uma metodologia coesa com a realidade dos alunos. Nessa perspectiva, a prática da educação limita o desenvolvimento da consciência crítica, bem como a atuação desse aluno no ambiente social em que está inserido, uma vez que o professor é o único agente de mudança e o aluno mero receptor.

A atividade educacional tradicional foi conceituada por Freire (1981) como uma prática de educação bancária, em que o professor é encarregado de transmitir o conhecimento ao aluno que, por sua vez, apenas absorve. Contraponto essa ideia, esse autor propôs a prática da educação libertadora, proporcionando a problematização do conhecimento, promovendo a emancipação dos educandos, a autonomia e a consciência crítica.

Nessa abordagem, o processo de aprendizagem e construção do conhecimento acontecem coletivamente, num processo de interação em que educador e educando são sujeitos, haja vista que, para Freire (1981, p. 79) "Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo." Segundo esse autor, o ser humano aprende e constrói seu conhecimento a partir do diálogo, da palavra, do trabalho e da ação reflexiva. Isso leva à superação de limites e à ação transformadora.

Considerando diversos estudos, Mäkitalo (2016) discute a agência na atividade educacional formal como um resultado emergente dos processos participativos de sala de aula. Para esse autor, agência se desenvolve a partir da interação entre professores e alunos, cujas experiências terão implicações na trajetória de aprendizagem do sujeito. Com isso, destaca que a agência é tanto uma consequência das formas atuais de educação escolar como um pré-requisito para aprendizagem e, como tal, se manifesta tanto de uma relação dialética social, como em situações passivas de oposição.

Em seus apontamentos, Renshaw (2016) revela que a agência na aprendizagem formal de sala de aula não é exercida somente nos momentos de ação individual dramática ou performances incomuns. Mas, também, em situações em que os participantes adotam ou não uma regra ou regulamentação que lhes é imposta. Segundo a perspectiva apresentada por este autor, a agência neste ambiente é, simultaneamente, uma ação mediada por um objetivo dirigido e uma prática relacional de sala de aula, positiva ou negativa socialmente. Bajaj (2009) reforça este pensamento ao apontar a agência no ambiente escolar como estratégia transformadora ou oposicionista dada sua capacidade de desenvolver nos indivíduos uma consciência crítica. De acordo com suas inferências, a agência é um fenômeno complexo e limitado, devido a influência de uma variedade de fatores, tanto temporais como ideológicos.

Por outro lado, ao fazer referência à aprendizagem no ambiente organizacional, Elkjaer (2005) traz uma reflexão a partir das metáforas: aquisição e participação. A primeira, compreende a aprendizagem como uma aquisição individual de conhecimentos e habilidades, tendo a mente como recipiente para o qual estes são transferidos; e a organização como sistema formal. Essa metáfora parte do princípio de que o conhecimento está armazenado em algum lugar, sendo que, ao indivíduo, cabe apenas recebê-lo e absorvê-lo, sem questionar, descartando qualquer possibilidade de agência. Na segunda, a aprendizagem é entendida como um momento de participação em comunidades de prática, ocorrendo a partir da mente individual e dos contextos educacionais formais, sendo colocada no cotidiano da vida organizacional e do trabalho. Essa metáfora percebe a organização como comunidades de prática, cujo foco encontra-se nos processos coletivos, permitindo, de certa forma, que o indivíduo atue ativamente. Nessa analogia, o conhecimento é entendido como resultado do processo produtivo, embora, determinado pelos padrões de participação nas comunidades de práticas.

Com isso, Elkjaer (2005) desenvolve uma teoria pragmática da aprendizagem combinando essas metáforas com os conceitos de experiência e de investigação propostos por Dewey, entendendo a organização como ambiente de aprendizagem, incluindo a apreensão da relação entre indivíduos e organizações como entidades que podem ser compreendidas de forma parcialmente separada. Ao apontar essa teoria o autor aborda a experiência como parte de uma transação contínua entre indivíduos e organização. Destaca a investigação individual e conjunta e vê as organizações numa perspectiva de mundos sociais, cujas ações e interações coletivas são moldadas pelo compromisso individual. Assim, reconhece a importância da intuição e da emoção para desenvolver experiências e conhecimentos nas organizações.

Nicolini e Mezner (1995) sugerem que as investigações sobre aprendizagem sejam expandidas para maior compreensão do fenômeno. Para isso, apresentam as diferentes perspectivas de interpretação para AO que tem sido propostas, a fim de discutirem um conceito mais amplo para AO, como resultado da construção social. Entre outros quesitos, os autores veem a organização como formas coletivas de cognição e ação coordenadas, sendo continuamente transformadas. Além disso, esses autores consideram as implicações gerenciais envolvidas nesse processo e apresentam algumas características para uma interpretação mais ampla a partir de uma teoria que explique o papel da aprendizagem na estruturação e definição de organizações.

Por outro lado, Yanow (2000) faz uma reflexão sobre aprendizagem no ambiente formal do trabalho, a partir da abordagem cultural interpretativa, considerando aspectos tanto de ordem metodológica como ontológica e epistemológica. Define que os atributos dessa abordagem se encontram no coletivo, nas interações, nos objetos, na linguagem, no significado que os artefatos têm para os atores, e no local. Complementando essa ideia Querol, Cassandre e Bulgacov (2014, p. 410) afirmam que “Aprender envolve a formação e a utilização de diferentes tipos de artefatos culturais, tais como modelos, conceitos e teorias, que ajudam a compreender o assunto e a construir o sistema teoricamente e na prática.”, sendo os distúrbios, dilemas e conflitos, manifestações de contradições, que podem ser resolvidas por meio de um conjunto de possibilidades futuras, referindo-se à ZDP (QUEROL, CASSANDRE e BULGACOV, 2014).

Por sua vez, Godoi e Freitas (2008, p. 52) compreendem o processo de AO a partir da concepção sócio-cognitiva da aprendizagem. Nesse sentido, observam que a AO deve considerar o aspecto social da aprendizagem, baseando-se em teorias que conectem os processos individuais, o funcionamento dos grupos e as relações sociais. Afirmam que, dadas as particularidades, tais perspectivas teóricas tratam a aprendizagem como situada e contextual, sendo impossível “... compreender a aprendizagem organizacional pela compreensão da aprendizagem dos indivíduos, sem considerar o fator contexto e força do social sobre o comportamento e o desenvolvimento individual.”

Diante disso, percebe-se que a abordagem adotada no processo de aprendizagem e desenvolvimento influencia na criação ou não de oportunidades para que o sujeito possa manifestar sua agência tanto no ambiente de educação formal escolar como organizacional. Todavia, se o ambiente não declarar explicitamente espaços para que isso ocorra, o próprio sujeito pode encontrar possibilidades para intervir e transformar uma atividade por meio das suas próprias maneiras de fazer. Para melhor compreender a aprendizagem e o desenvolvimento nestes espaços, a seguir tratar-se-á dos ambientes em que a atividade do trabalho acontece, considerando os preceitos da agência humana.

## **5 Refletindo sobre o agência humana nos espaços da atividade do trabalho**

Inicialmente, é importante esclarecer que neste ensaio teórico entende-se como espaços da atividade do trabalho qualquer local onde o indivíduo pode desenvolver uma atividade, independentemente deste local ser uma organização formal, constituída segundo as exigências legais, estruturada hierarquicamente ou não, ou uma organização informal.

Nesses espaços em que a atividade do trabalho ocorre, a questão de agência tem sido o ponto principal das perspectivas socioculturais na aprendizagem. Considerar aspectos sociais e culturais acarreta o entendimento de que a aprendizagem acontece por meio de ações individuais e coletivas, cuja interação é essencial nesse processo. De tal modo, o contexto e o ambiente são fatores que contribuem para se compreender a aprendizagem individual e organizacional, por apresentarem influência, muitas vezes determinante, sobre a maneira como a agência humana pode ou não se manifestar.

Engeström e Sannino (2013) observam que a capacidade do indivíduo de formar e implementar seus próprios intentos no espaço de uma atividade, transformando as rotinas impostas e as condições dadas, caracterizam a agência como transformadora. Entretanto, Haapasaari, Engeström e Kerosuo (2014) ressaltam que este tipo de agência pode se manifestar, ainda, em situações que envolvem resistência à mudança e à intervenção, críticas à atividade e à organização, explicações de novas possibilidades para a atividade, enviesamento de novos padrões e modelos para a atividade, compromisso concreto com a mudança e ações consequentes para alterar a atividade, reconstruindo o objeto.

Vale lembrar que os estímulos iniciais e a educação formal são fatores que, também, influenciam, direta e indiretamente, na aprendizagem e no desenvolvimento da agência humana. Quando a criança recebe estímulos desde os seus primeiros anos de vida para desenvolver suas funções mentais superiores, sendo mediada por outros seres humanos e/ou por artefatos, a ZDP propicia à criança manifestações de agência, permitindo que ela aprenda novos conceitos e se desenvolva, fluindo livremente do nível de desenvolvimento real ao potencial. Todavia, quando não ocorre esta mediação e/ou a criança não tem contato com as formas ideias, seu desenvolvimento é limitado e pode ficar restrito aos poucos estímulos que recebe. Nesse momento, é importante destacar que cabe ao indivíduo optar por ser sujeito ativo da própria ação ou aceitar passivamente a condição que se apresenta. Não é porque a criança teve o seu desenvolvimento limitado, restringido de alguma maneira, que ela está impossibilitada de romper com as circunstâncias e mudar a situação e/ou posição.

Algo semelhante ocorre na educação formal; se a prática educacional recebida pela criança for da perspectiva escolar tradicional em que o professor exerce a autoridade do saber, a criança não tem oportunidade de manifestar-se, acaba sendo apenas um objeto de manipulação, um repositório de conhecimentos repassados pelos outros que, por sua vez, são os sujeitos da ação. Entretanto, quando a criança interage num ambiente escolar compartilhado, em que professor e alunos se inter-relacionam, conseqüentemente, ela é capaz de construir o conhecimento em conjunto, tem seu senso crítico acirrado e torna-se um sujeito atuante e preocupado com questões que visam o bem-estar coletivo, cujos princípios contrapõem o egocentrismo. Essas características se refletem nas ações quando esta criança atinge a idade adulta.

Outro ponto importante nesse processo é a integração entre a experiência que o indivíduo traz do ambiente social e a sua capacidade crítica junto ao que está no seu entorno, inclusive nos espaços da atividade do trabalho, como a forma mais adequada para tratar a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Essa perspectiva considera as vivências prévias do indivíduo e abre possibilidade para a ação reflexiva e, conseqüentemente, para manifestações de agência. Vide a importância do ambiente social, da interação com os outros, dos estímulos, da mediação e da ZDP na aprendizagem e no desenvolvimento do ser humano.

Além disso, a integração entre aprendizagem individual e coletiva, ponderando as experiências e as inquietações de cada um e do grupo, estimulando o pensamento crítico; permite que o indivíduo faça suas próprias reflexões a partir das discussões coletivas. Isso torna o processo de aprendizagem mais completo, traz aspectos subjetivos e, ainda, enfatiza as ações e interações coletivas com o comprometimento de cada um no processo de AO. Desse modo, a aprendizagem não acontece exclusivamente no indivíduo, ou na organização, mas em ambos.

Tratar a aprendizagem como uma aquisição formal limita a compreensão do processo de aprendizagem, uma vez que considera o conhecimento como algo armazenado em algum lugar, que precisa ser adquirido e inserido na mente do indivíduo. Assim, não pode ser criado, desenvolvido ou aperfeiçoado pelo indivíduo, nem mesmo ser articulado a partir da interação social. Ao procurar entender a aprendizagem como um processo construído coletivamente, centrado nas relações que se estabelecem nos espaços de atividade do trabalho, admite-se o

indivíduo como um agente transformador, que participa e interage com os outros, consentindo que o processo de aprendizagem se concretize.

Baseado nas definições sobre aprendizagem, níveis de desenvolvimento e ZDP propostos por Vygotsky (1978), é importante que estes conceitos sejam refletidos, também, no ambiente organizacional com o intuito de incentivar a educação de adultos. Compreende-se que uma vez que a aprendizagem leva ao desenvolvimento e fomenta o desenvolvimento de funções mentais superiores das crianças; ela estimula, também, o desenvolvimento dos adultos, ou seja, daqueles que atuam nos espaços da atividade do trabalho. Viabilizar a ZDP nesses locais é propiciar que os sujeitos manifestem sua agência transformadora nos níveis de desenvolvimento real e potencial, num processo contínuo.

Destaca-se que a agência apresentada por Vygotsky (1978) ao trabalhar os estímulos iniciais por meio da educação informal da criança, permeada por signos, artefatos, pensamento e linguagem, bem como a agência nos conceitos de educação libertadora de Freire (1981) podem ser, agora, transpostos, para a educação formal de adultos para que a aprendizagem organizacional e o desenvolvimento aconteçam em outros espaços que não apenas o de sala de aula. Dessa forma, enfatiza-se que o movimento da aprendizagem e do desenvolvimento manifesto pela criança é parecido com o movimento da aprendizagem e do desenvolvimento despontado pelo adulto. Com isso, argumenta-se que a agência transformadora acontece em diferentes momentos da vida e em diversos espaços, sejam estes no indivíduo, no grupo e/ou na organização, impulsionados formal ou informalmente.

Contudo, ao refletir sobre a agência humana nos espaços da atividade do trabalho, cujas condições atuais são questionadas devido às características individuais e coletivas, é importante resgatar o pensamento de Touraine (2006) que introduz uma perspectiva diferente para a análise social a partir de um sujeito como um ser combatente, engajado e crítico, com potencialidades afloradas e, ao mesmo tempo, com maleabilidade e flexibilidade, plenamente inserido nas articulações e manifestações sociais. Nesse sentido, diferencia indivíduo e sujeito. Segundo sua abordagem, o indivíduo é a pessoa moldada pelos padrões sociais, não passando de uma tela em branco onde são colocados desejos, necessidades, mundos imaginários a serem consumidos por ela passivamente. Por sua vez, sujeito é a pessoa capaz de se revoltar contra essa situação de passividade, voltando-se para si no intuito de buscar aquilo que considera como sua verdade. Por isso, caracteriza-se como um fiel combatente (TOURAINÉ, 2006).

Touraine (2006) enfatiza que indivíduo, sujeito e ator não podem ser considerados sinônimos, já que indicam diferentes níveis de consciência e de engajamento humano. Segundo suas observações o sujeito emerge da interpelação do indivíduo pelo movimento ou fato social e do exame da consciência individual. Refere-se a este exame como uma tentativa de resgatar o sujeito que pode ter sido, ao longo de sua formação, reprimido pelo modo de subjetivação dominante. Ainda, afirma que somente quando o ser humano se volta a si mesmo é que se liberta das amarras que o prendem (TOURAINÉ, 2006).

Complementando este raciocínio, Silva (2008) discute a passagem do indivíduo para sujeito, no momento em que se misturam vida e pensamento, experiência e consciência, manifestada na sua vontade de agir e de ser reconhecido como ator. Nessa perspectiva, Gadea e Scherer-Warren (2005) destacam a importância de os sujeitos conservarem sua memória e combinarem o pensamento racional, a liberdade pessoal e a identidade cultural.

Ao sugerir o exame da consciência individual, Touraine (2006) contrapõe a ideia de que a atuação do indivíduo é pré-determinada pelos estímulos iniciais, pela educação formal ou informal recebida no ambiente social, e limitada pelo contexto em que vive. Ele leva o indivíduo a uma autorreflexão, dando-lhe autonomia para romper com as situações que o circundam; permite que ele desenvolva um pensamento reflexivo e manifeste suas vontades por meio da linguagem comunicativa.

Com isso, percebe-se a necessidade de criar espaços na atividade do trabalho para a manifestação e participação desse sujeito e, ao mesmo tempo, garantir o respeito às diferenças individuais e ao pluralismo. Porém, questiona-se até que ponto os indivíduos que estão imersos nesses espaços de atividade do trabalho estão dispostos a participar e/ou permitir a emergência desse sujeito, bem como proporcionar a aprendizagem organizacional e o desenvolvimento nos preceitos da ZDP, dadas as características da sociedade contemporânea, especificamente, o caráter dinâmico da realidade.

No entanto, é uma necessidade eminente, em que Cruz (2016, p. 12) busca “[...] introduzir a figura do sujeito como uma tentativa de unir o que as formas de modernização parecem estar rompendo. Um constructo não-social situado entre o individualismo e o coletivismo, unindo subjetividade e objetividade, a defesa de direitos e o pensar racional.” Esse autor observa que “É a sua transformação do ser como unidade empírica em ator social, que busca alterar o contexto que está inserido através da luta pela afirmação de direitos individuais e coletivos.” (CRUZ, 2016, p. 13).

Ao assumir a sua posição como sujeito, o indivíduo passa a agir como ator, capaz de combinar razão instrumental e imaginação criadora. Inconformado com o lugar que ocupa no espaço de atividade, age no sentido de intervir e transformar o ambiente material, social e cultural; e deixa de ser um “[...] mero instrumento de produção e de consumo, nem tampouco ser escravizado pela tradição, sob pena de perder seu potencial criador e sua capacidade de ação comunicativa.” (SILVA, 2008, p. 26). Dessa forma, a aprendizagem organizacional e o desenvolvimento do próprio trabalho, inclusive os conflitos e contradições que surgem nos espaços da atividade, podem ser deliberados em conjunto, por meio da interação entre os envolvidos, livres de qualquer forma de opressão, exploração e/ou dominação, sendo reconhecida a presença do sujeito, seu senso crítico, sua liberdade de expressão e sua agência transformadora. Contudo, sabe-se que esta é uma condição ideal, mas muito pouco real, haja vista que o sujeito pode agir positivamente, progressivamente, mas também de maneira negativa e perniciosamente.

## **6 Considerações Finais**

Ao finalizar este ensaio teórico é importante trazer à tona os apontamentos de Antonello (2005), cuja discussão busca compreender a evolução do conceito de aprendizagem organizacional, como um processo de transformação, por meio de seis focos: i) socialização da aprendizagem individual, ii) processo-sistema, iii) cultura, iv) gestão do conhecimento, v) melhoria contínua e vi) inovação. A autora enfatiza a presença da aprendizagem organizacional nestes focos, sendo esta, numa perspectiva ou noutra, de maneira sobreposta e não excludente. Ainda, aponta estes focos como práticas associadas, permeadas por mudanças; e destaca a criação do conhecimento tácito e explícito proposto por Nonaka e Takeuchi (1997) e o modelo de cubo de aprendizagem – 4Is de Crossan e colaboradores (1999), como contribuições relevantes para entender o campo da aprendizagem nas organizações.

Rodrigues, Godoy e Bido (2015) resgatam a literatura existente sobre desaprendizagem, enfatizando sua relação com a aprendizagem, a partir da contribuição seminal de Hedberg (1981). Com isso, apresentam a desaprendizagem como descarte; eliminação de velhas lógicas; esquecimento; remoção de algo acumulado; redução de hábitos preexistentes, ineficazes e obsoletos; e abandono de práticas; e pontuam seus níveis (individual, grupal e organizacional). Nesse sentido, exibem os resultados sobre a compreensão que alguns gestores têm sobre a desaprendizagem nas organizações, ressaltando as situações em que estas acontecem. Estes autores, reforçam a necessidade de estudar a desaprendizagem em seu nível individual, sobre a maneira como esse processo ocorre e sua inter-relação com a mudança nos espaços

organizacionais. Contudo, sugere-se, também, compreender a agência humana em atividades formais administrativas a partir da transposição do conceito de ZDP aqui recomendada.

Assim, destaca-se que o objetivo proposto, inicialmente, de compreender a agência humana no decorrer do processo de aprendizagem e desenvolvimento, foi atingido ao discutir a agência a partir dos estímulos iniciais e da educação informal e formal recebida pela criança, além de refletir sobre as manifestações de agência nos espaços da atividade do trabalho mediante os conceitos teóricos, principalmente, de Vygostky.

Igualmente, observa-se que as questões que propiciaram esta reflexão foram amplamente discutidas, permitindo concluir que, embora o processo de aprendizagem não coincida com o processo de desenvolvimento, não existem limites distintos entre aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que a aprendizagem leva ao desenvolvimento, sendo que ambos acontecem num processo de ligação contínua. Ratifica-se isso, com a ZDP, circunstância em que o nível de desenvolvimento real se aproxima do nível de desenvolvimento potencial, cujo conceito pode ser transposto para os espaços da atividade do trabalho.

Essa análise confirma, ainda, que aprendizagem não é desenvolvimento, ou seja, são termos diferentes. Apesar disso, não são termos antagônicos já que aprendizagem resulta em desenvolvimento e está diretamente a este relacionada. Assim, conclui-se também, que a aprendizagem se configura como responsável por despertar os processos internos que se tornam parte da aquisição do desenvolvimento. A aprendizagem diz respeito ao desenvolvimento real, o qual induz ao desenvolvimento potencial, configurado por algo novo.

A forma como a agência se manifesta ao longo da vida do ser humano foi tratada por meio de diversos conceitos sob a ótica transformadora, de um sujeito ativo, crítico, opositor, rebelde e, acima de tudo, consciente do seu papel nos espaços em que atua. Nesse sentido, foi necessário enfatizar que para compreender as manifestações dessa agência humana transformadora a partir da aprendizagem e do desenvolvimento nos espaços da atividade do trabalho deve-se observar diferentes aspectos. Entre eles, aponta-se o contexto, o espaço social, e a interação entre os indivíduos, sem deixar de ponderar experiências anteriores por meio de aspectos objetivos e subjetivos, históricos e situacionais, num processo de compreensão mais amplo da aprendizagem na construção do conhecimento.

Vale salientar que Engeström (2003) propõe uma reflexão para compreender o processo de aprendizagem e o desenvolvimento por meio da identificação de *quem* são os sujeitos, *por que* eles aprendem, *o que* eles aprendem e *como* eles aprendem. Fazer uma reflexão a partir dessas questões, cria possibilidades para conhecer melhor o contexto envolvido; e contribui para a construção efetiva do conhecimento nos espaços da atividade do trabalho do qual os adultos participam.

Além disso, é importante, pois, estando o indivíduo inserido em um ambiente social, não se pode apreender suas ações sem compreender seu meio cultural, os artefatos por ele utilizados e produzidos. Ainda, nesse aspecto, é necessário estabelecer a relação entre o pensamento e a linguagem por meio de ferramentas capazes de proporcionar ao indivíduo o pensamento reflexivo, fazendo com que perceba aspectos que antes não eram vistos com a mesma perspectiva, incitando-o à agência transformadora por meio da consciência crítica.

Por fim, afirma-se que pouco se sabe sobre a maneira como a agência transformadora emerge nos espaços da atividade do trabalho, dadas as inúmeras possibilidades e limitações que podem ocorrer durante o desdobramento dos processos organizacionais. Haapasaari, Engeström e Kerosuo (2014) enfatizam que a agência transformadora emergindo de forma individualista é uma questão um tanto equivocada. Nesse sentido, destaca-se que pensar o aprendizado e o desenvolvimento para o sujeito do trabalho não é tentar compreender o seu comportamento para melhor manipulá-lo, mas sim para que o gestor esteja alerta de que as compreensões mais objetivistas de AO parecem prever, controlar e dominar todo o comportamento do trabalhador, para segurança e harmonia dos espaços de trabalho. No debate aqui trazido, o que está em jogo

é a imprevisibilidade de comportamentos e das manifestações do trabalhador, justamente pelas diferentes formações (formais e informais) que eles e elas vivenciam. Assim, sugere-se a realização de futuras pesquisas empíricas para melhor detalhar essa questão.

## Referências

ANTONELLO, C. S. A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. In: R. Ruas, C. S. Antonello, & L. H. Boff (Orgs.), *Aprendizagem organizacional e competências* (p.12-33). Porto Alegre: Artmed, 2005.

BAJAJ, M. 'I have big things planned for my future': the limits and possibilities of transformative agency in *Zambian schools*. *Compare*, v. 39, n. 4, p. 551–568, julho, 2009.

BITENCOURT, C. C.; AZEVEDO, D. O futuro da aprendizagem organizacional: possibilidades e desafios. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 46, p. 110-112, nov./dez. 2006.

CASSANDRE, M. P.; SENGER, C. M.; QUEROL, M. A. P.; PANIZA, M. D. R. Agência Transformadora em Intervenções Formativas: o Desenvolvimento Colaborativo de um Novo Modelo de Gestão de Resíduos Sólidos em um Hospital Universitário. In: CBEO – Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais, 4., 2016, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS. Disponível em <https://anaiscbeo.emnuvens.com.br/cbeo>. Acesso em 19/12/2016.

CRUZ, Guillermo. Para além da via institucional: a emergência do sujeito em face às formas de modernização. In: CBEO – Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais, 4., 2016, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS. Disponível em <https://anaiscbeo.emnuvens.com.br/cbeo>. Acesso em 19/12/2016.

EASTERBY-SMITH, M. *et al.* Constructing contributions to organizational learning: Argyris and the next generation. *Management Learning*, v. 35, n. 4, p. 371-380, 2004.

ELKJAER, B. *Organizational learning: the third way*. *Management Learning*, v. 35, n. 4, p. 419-434, 2005.

ENGESTRÖM, Y. Development, movement and agency: breaking away into mycorrhizae activities. *Building activity theory in practice: Toward the next generation*, 1, 1-43, 2006.

\_\_\_\_\_. Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. In: SIMONELLI, A. P.; RODRIGUES, D. S. (Org.). *Saúde e trabalho em debate: velhas questões, novas perspectivas*. Tradução: André Machado Rodrigues, Fernando Cunha, Marcio Pascoal Cassandre, Marco A. Pereira Queiroz e Monica Lemos. Brasília: Paralelo, p. 71-104, 2003.

\_\_\_\_\_, SANNINO, A. La volition et l'agentivité transformatrice: perspective théorique de l'activité. *Revue internationale du CRIRES: innover dans la tradition de Vygotsky* 1, p. 4–19, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

- GADEA C. A.; SCHERER-WARREN, I. A Contribuição de Alain Touraine para o Debate sobre Sujeito e Democracia Latino-Americanos. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, 25, p. 39-45, nov. 2005.
- GADOTTI, M. *História das ideias pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- GHERARDI, S. From organizational learning to practice-based knowing. *Human Relations*, v. 1, n. 54, p. 131-139, 2001.
- GODOI, C. K. A; FREITAS, S. M. F. Aprendizagem Organizacional sob a Perspectiva Sócio-Cognitiva: Contribuições de Lewin, Bandura e Giddens. *Revista de Negócios*, v. 13, p. 40-55, 2008.
- HAAPASAARI, A.; ENGSTRÖM, Y.; KEROSUO, H. The emergence of learners' transformative agency in a Change Laboratory intervention. *J. Educ. Work*, p. 1-31, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/13639080.2014.900168>.
- KOZULIN, A. O Conceito de Atividade na Psicologia Soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, H. (org). *Uma Introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, p. 112-137, 2002.
- MÄKITALO, A. On the notion of agency in studies of interaction and learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 10, p. 64-67, 2016.
- NICOLINI, D.; MEZNAR, M. B. The social construction of organizational learning: conceptual and practical issues in the field. *Human Relations*, v. 48, nº 7, p. 727-741, 1995.
- QUEROL, M. A. P.; CASSANDRE, M. P.; BULGACOV, Y. L. M. Teoria da Atividade: Contribuições Conceituais e Metodológicas para o Estudo da Aprendizagem Organizacional. *Gestão & Produção* (UFSCAR. Impresso), 2014.
- RENSHAW, P. On the notion of worthwhile agency in reformist pedagogies. *Learning, Culture and Social Interaction*, 10, p. 60-63, 2016.
- RODRIGUES, H. G.; GODOY, A. S.; BIDO, D. S. Como os gestores compreendem o que é desaprendizagem e sua importância para as organizações. *Gestão & Planejamento*, Salvador, v.16, nº 2, p.346-368, maio/ago., 2015.
- SILVA, M. S. da. Democracia e sujeito: uma relação indissociável na obra de Alain Touraine. *Emancipação*, Ponta Grossa, 8(2), p. 21-34, 2008.
- TOURAINÉ, A. *El sujeto*. Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- VERESOV, N. Introducing cultural historical theory: main concepts and principles of genetic research methodology. *Cultural-Historical Psychology*, v. 4, Moscow State University of Psychology and Education, Russia, p. 83-90, 2010.
- VIRKKUNEN, J. Dilemmas in building shared transformative agency. *Activités*, 3(3-1), 2006.
- VYGOTSKY, L. Interaction between learning and development. *Mind and Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, p. 19-91, 1978.

\_\_\_\_\_. *Obras recolhidas*. Plenum Press, v. 5, 1998.

WEICK, K. E., WESTLEY, F. Aprendizagem organizacional: confirmando um oximoro. In: CLEGG, S.; HARDY, C.; NORD, W. R. (org.) *Handbook de estudos organizacionais*. v. 3, p. 361-388. São Paulo: Atlas, 2004.

YANOW, D. *Seeing Organizational Learning: A 'Cultural' View*. *Organization*, v. 7, n. 2, p. 247-268, 2000.