

### 3

## Discussões Teórico-metodológicas

Neste capítulo, apresento considerações relacionadas ao contexto da pesquisa e à evolução de minhas decisões teórico-metodológicas.

### 3.1

#### Contexto de Pesquisa

#### 3.1.1

##### O Movimento Humanista e sua forma organizativa

O Movimento Humanista existe em mais de 100 países no mundo, em diferentes níveis de desenvolvimento, segundo dados da Assembléia de Coordenadores Gerais (disponíveis em [www.sextocontinente.org](http://www.sextocontinente.org)). Sua data de começo oficial está normalmente relacionada à arenga *A Cura do Sofrimento* dada por Mario Luiz Rodrigues Cobos em 4 de Maio de 1969 na localidade de Punta de Vacas, aos pés do monte Aconcágua na Argentina, próximo à fronteira com o Chile. O local de tal palestra inicial foi escolhido por conta da ditadura argentina na época que não permitiu que a palestra fosse organizada na cidade (Cobos, 1997). No entanto, documentos anteriores a tal data podem ser encontrados, remontando a organização de grupos de estudos do humanismo e de seus antecedentes históricos que deram origem à filosofia de ação não-violenta que conhecemos como “Novo Humanismo”.

Sua orgânica se baseia no material “Teoria da Organização” (1969) se explicita, como anteriormente mencionado, que as equipes do Movimento Humanista têm como objetivo estruturarem a base social em direção a uma humanização das relações, em direção ao que denominamos “Nação Humana Universal”. Segundo o material, toda equipe humanista começa com um grupo movendo-se em torno a um líder. O material diferencia um grupo de uma equipe considerando que no grupo não existe diferenciação de funções e é somente a intenção do líder o que mantém a dinâmica daquele conjunto humano:

A diferenciação de funções surge quando o líder começa a converter-se em orientador, quer dizer, quando dá lineamentos do Movimento e a aglutinação se produz não por suas qualidades pessoais, mas por temática e ação conjuntas. (1969:2)

A diferenciação de funções se dá quando o orientador elege, dentre os membros de sua equipe, um **setor apoio** e um **setor administrativo**, conformando um **núcleo** para esta equipe. O setor apoio responsável pela qualificação pessoal de cada um dos membros da equipe e o setor administrativo responsável pela circulação de informação e pela infra-estrutura necessária às atividades da equipe. Ambos os setores realizam funções de serviço aos demais membros da equipe, ajudando-os dentro dos temas pelos quais são responsáveis, a implementarem atividades no mundo. Além disso, o núcleo se reúne para decidir as estratégias da equipe, observando cada qual sua função, unindo seus olhares para buscar os melhores caminhos para o desenvolvimento de seu projeto.

Em termos de orgânica, o Movimento Humanista admite distintos níveis de estruturação, de acordo com os momentos de processo de cada uma de suas equipes. Assim, um membro estrutural que orienta um grupo, mas ainda não tem setores apoio e administrativo, nem outros estruturais, é chamado de **delegado de grupo**. Aquele que tenha conformado um núcleo e oriente a dez delegados de grupo é chamado **delegado de equipe**. Aquele que oriente dez delegados de equipe é chamado **delegado geral**. Aquele que oriente dez delegados gerais é chamado **coordenador**. Aquele que oriente dez coordenadores é chamado **coordenador geral** e passa a fazer parte da Assembléia Geral do Movimento Humanista, integrada, atualmente, por 98 pessoas. Ao ingressar na Assembléia, os orientadores de cada conselho tornam-se independentes, ou seja, não são mais orientados por aquele (a) que originalmente os convidou para o Movimento ou que os orientou até ali. A partir deste momento, seu objetivo passa a ser que cada um de seus orientados diretos, os dez com quem deu início ao processo de geração de sua equipe, sejam também coordenadores gerais, entrem para a Assembléia e tornem-se independentes. Assim, fecha-se um **conselho**.

A Assembléia Geral do Movimento Humanista tem como objetivo estudar fenômenos globais, organizar a informação do Movimento Humanista no mundo inteiro, mas não orienta a nenhum dos conselhos, nem lança estratégias de ação

locais. Elege de dois em dois anos um **coordenador delegado** que tem a função de organizar o trabalho interno da Assembléia. Tal trabalho está baseado em comissões de estudo que se dedicam a diferentes temas, sendo o ponto máximo de referência ideológica do Movimento, mas sem interferirem diretamente com a ação de nenhuma das equipes na base.

O **autofinanciamento** no Movimento Humanista está baseado na contribuição de cada membro com o equivalente a um quarto do salário médio de cada país onde o Movimento Humanista esteja. Assim, no Brasil, tal contribuição é estipulada em dez dólares; em Angola, dois dólares; nos Estados Unidos, cem dólares. O arrecadado é dividido de acordo com o número de pessoas em cada equipe, em geral, um quarto para o nível de delegado de equipe, um quarto para o nível de delegado de geral, um quarto para o nível de coordenador e um quarto para o nível de coordenador geral. Os dois critérios práticos para a promoção de um nível a outro são a organização de uma base de dados dos participantes de cada equipe e o autofinanciamento. As atividades da Assembléia não são financiadas pelo arrecadado nas equipes humanistas, salvo em caso de doações espontâneas. A Assembléia é mantida com a colaboração de seus integrantes.

Dentre os projetos mais importantes do Movimento Humanista está a criação em todos os países nos quais atuamos de três organismos: o Partido Humanista, A Comunidade para o Desenvolvimento Humano e o Centro das Culturas. O objetivo de tais organismos é garantir a atuação organizada do Movimento Humanista nos meios político, social e cultural. Assim, o Partido Humanista é um partido político cujas principais propostas são a descentralização do poder, a lei de responsabilidade política, a democracia direta e plebiscitária. A Comunidade para o Desenvolvimento Humano é uma organização não-governamental cuja finalidade é implementar ações não-violentas em bairros, associações e comunidades em geral. O Centro das Culturas tem como objetivo a luta antidiscriminação e nasceu com o apoio a causa dos imigrantes na Europa.

No Brasil, o Partido Humanista possui registro jurídico e está em fase de legalização para participação em eleições. A Comunidade e o Centro das Culturas existem legalmente e operam nos estados em que estamos presentes. A participação

dos membros do Movimento nos organismos se dá por opção pessoal e gosto em relação aos temas aos quais se dedicam. Atualmente, o Movimento Humanista no Brasil está presente em nove estados, sendo mais concentrado no Rio de Janeiro, em São Paulo e no Paraná.

### 3.1.2 Nossa Equipe

A equipe da qual faço parte é constituída por onze participantes voluntários do Movimento Humanista, sendo dez deles brasileiros e um chileno. O integrante chileno da equipe participa à distância no grupo, através de reuniões virtuais, programas de audio-conferência e intercâmbio através de uma lista de discussão por correio eletrônico. Seu contato presencial conosco dá-se, primordialmente, em épocas de reunião de planejamento semestral. Os nomes de todos os participantes foram mantidos nessa pesquisa por decisão dos mesmos.

O orientador da equipe é Ricardo, 33 anos, professor de eletrônica, participante do Movimento Humanista há vinte e três anos. O setor apoio da equipe é Andréa, 42 anos, professora de empreendedorismo e inclusão digital, participante do Movimento há vinte e três anos. Andréa é esposa de Ricardo. Valdir, 30 anos, diagramador e restaurador, participa há dez anos e é o setor administrativo da equipe. Os três conformam, portanto, o núcleo da equipe da qual faço parte.

Os demais membros da equipe são orientadores em formação. Nesse trabalho, consegui envolver sete dos onze participantes da equipe. Além dos três membros já mencionados, participaram: Alice, 30 anos, irmã de Andréa, restauradora, participante há dezoito anos. Alice trabalha com a criação do Partido Humanista no Brasil e com o projeto Poder Jovem em Nova Iguaçu, Monte Castelo. Cláudio, 38 anos, participante há vinte anos, coordenador em escola, atua na construção do Partido Humanista e em atividades comunitárias na Zona Norte do Rio de Janeiro. Rafael, 20 anos, estudante de Informática e estagiário, participante há três anos, organiza um pré-vestibular comunitário no CT da UFRJ e sua equipe está envolvida com a Frente Estudantil da Regional Humanista Latino-Americana. Decidi incluir também minhas próprias construções discursivas e analisá-las, com a ajuda do grupo.

Participo do Movimento Humanista há nove anos. Meus projetos como orientadora são a criação do Fórum Brasileiro em Jacarepaguá, unindo forças progressistas no bairro e a criação de uma Rede de Comunicação Humanista com um jornal de bairro e um local em Jacarepaguá. Sou uma das diretoras de A Comunidade para o desenvolvimento humano no Brasil.

É importante explicitar que a não-participação dos demais membros da equipe no processo de construção e análise dos dados para esta dissertação está relacionado ao fato de que tais membros não estavam ativos em nosso âmbito durante o desenvolvimento deste trabalho.

Também é importante enfatizar que, além dos membros que estavam presentes nas reuniões e em contato frequente comigo durante a elaboração da pesquisa, participantes de outras equipes do Movimento mobilizaram-se em diferentes momentos para ajudar na realização desta pesquisa. Tal colaboração esteve presente ao longo de meu caminho em busca do entendimento através de conversas informais acerca do tema identitário, contribuições em termos de embasamento teórico, bem como opiniões compartilhadas acerca de que pontos seria interessante enfatizar ao longo da escritura do texto.

### 3.2

#### **A PE e as APEs – Atividades com Potencial Exploratório**

O trabalho para entender o *puzzle* proposto por nossa equipe, dentro dos princípios da PE e, portanto, integrando a pesquisa a prática de nossa equipe no cotidiano, foi um dos maiores desafios deste trabalho. Ao buscarem basear-se na PE, professores e alunos já contam naturalmente com um âmbito co-construído, em um determinado horário e com permanência, no qual interagem cotidianamente: a sala de aula. Certamente, o mesmo pode ser aplicado a qualquer comunidade de prática, ainda que tal âmbito tenha menos continuidade no tempo e não seja presencial (como no caso de comunidades virtuais temáticas ou de trabalho). No entanto, existe uma expectativa em relação ao professor no sentido de que este gere um planejamento de aula e incluir em tal planejamento seus *puzzles* e momentos para reflexão é algo

bastante possível (Purcell et al., 2003:5). Não entrarei aqui em questões de não-cooperação da instituição de ensino em cada caso, ainda que saiba que este sim pode ser um desafio no contexto pedagógico.

No caso de nossa equipe humanista, nos encontramos semanalmente em uma **reunião de linha**, i.e., uma reunião da qual participam todos os orientados de Ricardo ou membros de sua linha, como a denominamos. Tal reunião é planejada pelo núcleo do conselho – Ricardo, Andréa e Valdir – e está dividida em três partes: trabalho pessoal organizado por Andréa, informes administrativos organizados por Valdir e planejamento e calendário da semana, organizados por Ricardo. Normalmente, a reunião segue esta ordem, já que a reflexão proporcionada pelo trabalho pessoal nos ajuda a integrar o trabalho com maior abertura ao diálogo e as informações trazidas por Valdir nos ajudam a visualizar melhor a situação atual.

Além da reunião, nos encontramos para conversas acerca de temas do Movimento Humanista chamadas de **frequentações**. As frequentações são momentos em que Ricardo, Andréa e Valdir nos ajudam a resolver temas pendentes ou compreender e planificar um momento de processo de acordo com suas funções. Podem existir também frequentações entre os demais membros da equipe que, geralmente, assumem um caráter de intercâmbio acerca de atividades (por exemplo: posso chamar Cláudio para uma frequentação acerca de pré-vestibulares, pois sei que ele tem mais experiência do que eu neste tema) ou para planejar situações específicas nas quais atuaremos juntos.

Os demais âmbitos de convivência entre todos estão relacionados à prática do trabalho pessoal. Assim, podemos agendar os chamados Encontros de Não-Violência, de trabalho com Aforismas, Dias de Trabalho com Distensão (Relaxamento) ou com o Guia Interno. Em tais encontros de qualificação, no entanto, sugere-se que todos os comentários dos participantes, que quase sempre envolvem temas íntimos de cada um, sejam preservados pelo grupo e comentados fora daquele âmbito somente caso o próprio envolvido em determinada experiência assim o deseje.

Na PE os procedimentos investigativos utilizados são conhecidos como APPEs – Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório. Tais atividades são construídas de maneira a gerar uma reflexão na ação que inclua a todos e permita

avançar no entendimento de um *puzzle*. Neste trabalho, no qual pesquisei um contexto não-pedagógico, me refiro a APEs (Atividades com Potencial Exploratório). Buscando aproveitar a compreensão do trabalho pessoal como momento de construção reflexiva já em vigor na equipe e os informes/estórias que circulam entre nós, minha primeira intenção para a construção de meus dados era a de gravar algumas de nossas reuniões nas quais pudesse propor um trabalho pessoal e pedir informes relacionados ao tema da orientação.

No entanto, como já mencionado, os âmbitos de reunião de linha não são planejados por mim ou por meus pares e sim pelo núcleo de nossa equipe. Assim, se eu propusesse uma ou mais APEs, assumindo o planejamento da reunião, seria algo possível e provavelmente bem-vindo para todos os participantes, mas não estaria integrando o trabalho a nossa prática cotidiana. Estaríamos fazendo da pesquisa uma coisa extra ou uma coisa a mais em nosso calendário de atividades. Além disso, as gravações não poderiam incluir o intercâmbio do trabalho pessoal já que, por princípio, nossos tais trabalhos são momentos não comentados pelo grupo fora do círculo. Tal precaução visa deixar os participantes à vontade para comentarem quaisquer aspectos de sua vida gerando um vínculo de confiança com os membros da equipe de que suas experiências só serão divulgadas na medida em que eles/elas assim o desejem. Abrir uma exceção para a situação de pesquisa seria interromper nossas atividades como elas normalmente se apresentam para realizar o trabalho.

Assim, minha primeira decisão metodológica, com o apoio de todos os participantes, foi a de aproveitarmos os âmbitos de frequência para realizarmos nosso trabalho pelo entendimento. Já que as frequências poderiam ser agendadas por qualquer membro da equipe, acordamos em encontrarmos para discutir o tema de nosso aprendizado acerca do que é ser um orientador ou de realizar tais frequências virtualmente. Meu objetivo era o de chegar a “uma interação verdadeiramente dialógica, onde as vozes de todos possam ser ouvidas, através de seus enunciados” (Sette, 2006:17).

Uma segunda decisão metodológica foi a de que todos os participantes elegeriam sua preferência por terem frequências presenciais gravadas ou por escrito enviadas através de correio eletrônico. Tal procedimento visou também não alterar a

realidade de trabalho do grupo já que, muitas vezes, por questões de tempo ou por dificuldades em escrever, as frequentações são realizadas da maneira que mais facilite a comunicação entre nós. Forçar uma situação na qual todos os relatos fossem gravados ou por escrito, por preocupação com um suposto rigor metodológico na análise de dados, seria também interromper de certa maneira a comunicação tal qual ocorre normalmente no grupo.

O desenho das duas APEs com as quais trabalhamos foi proposto por mim. A primeira APE era um pedido de informe acerca de uma experiência, estória ou situação na qual cada um dos participantes tenha compreendido, aprendido algo acerca do que é ser um orientador ou, no caso dos setores apoio e administrativo, o que é apoiar um orientador. Antes que a primeira APE (doravante APE 1) fosse sistematizada, diferentes conversas com os participantes nos levaram a concluir que tais informes de aprendizado eram parte do que nos constituía enquanto equipe, parte do que conformava nossa identidade ou, no vocabulário humanista, nosso senso de pertinência ao grupo. Tal conceito pode ser relacionado ao “senso de nós” (Snow, 2001), o que nos diferencia de outros.

A segunda APE (doravante APE 2), na qual eu pretendia investigar as reflexões presentes em algum dos trabalhos pessoais que realizamos normalmente, oferecia diversas possibilidades. Os trabalhos pessoais do Movimento Humanista podem ser encontrados em diferentes fontes como o Livro da Comunidade (2004); o livro Autoliberação (2002); além de diferentes manuais de publicação dos autores que circulam internamente no Movimento Humanista. Os trabalhos pessoais podem ainda ser leituras reflexivas de textos de quaisquer de nossos escritores, muitos já mencionados nessa dissertação, ou adaptações realizadas pelos setores apoio com textos de outras origens revisitados sob um enfoque humanista.

Após discussões com os membros da equipe, chegamos a um trabalho pessoal, realizado comumente pelos membros do Movimento Humanista, chamado por nós de “Análise da Situação, Tensões e Climax” que está proposto e exemplificado no livro *Autoliberação* de L. A. Ammann (ibid: 52):

Pergunte a si mesmo: Em que situação eu estou vivendo? Responda-o, porém ordenadamente. Descreva com clareza sua situação, em função de: idade, sexo, trabalho, lar, saúde e amizade. Em todos esses casos, destaque as

tensões mais desagradáveis que sente. Considere agora em que “climas” mentais você vive. Entenda por “clima” as sensações mais globais e, às vezes, mais irracionais. Por exemplo: Clima de desamparo, violência, solidão, injustiça, opressão, insegurança, etc.

No exercício número 1 do livro encontramos o seguinte exemplo para o tópico Amizades (ibid: 53):

Amizades: Poucas, salvo as dos outros membros da família, as quais acho criticáveis. Reuniões formais com membros da empresa. Participação fria com alguns conhecidos em certos atos religiosos: matrimônios, falecimentos, etc. Aversão pelas reuniões de aniversário ou Ano Novo. Clima de nostalgia, causado pelas lembranças das amizades perdidas da juventude, etc.

Este exercício e as reflexões geradas por ele compuseram nossa segunda APE 2. Foi iniciativa minha propor aos participantes que, para efeito deste trabalho, fosse utilizada somente a parte da reflexão correspondente a descrição em função do âmbito Movimento Humanista, não incluindo âmbitos pessoais como família, sexo, idade, entre outros.

As APEs foram realizadas, dessa forma, em contextos de frequência agendados e com o objetivo de entender a partir de informes de aprendizagem e de um trabalho pessoal nossa função de orientadores. A princípio, pensei em não incluir os relatos do núcleo da equipe – Ricardo, Andréa e Valdir – já que Ricardo, como nosso orientador, estaria em um nível de experiência diferenciado e os setores não estariam referindo-se a experiências diretamente relacionadas à função de orientador. Em discussões com os demais participantes da pesquisa, chegamos à conclusão de que excluir tais relatos seria dificultar um intercâmbio que para nós seria útil. Os participantes compreenderam que as experiências do núcleo são, normalmente, compartilhadas entre todos e utilizadas como referência para nossa ação e que, portanto, não inclui-las enfraqueceria nosso entendimento compartilhado.

Dentre os sete participantes, cinco tiveram seus relatos gravados: Rafael, Alice, Valdir, Ricardo e Cláudio. Eu e Andréa realizamos nossos relatos por escrito. Em um dos relatos existe minha interferência (Ricardo que me pergunta “É pra contar o caso todo?” a que eu respondo “Pode contar”). Isso se deve à preocupação de todos os participantes em fazer direito ou fazer cientificamente, observada em meus diários de campo. Minha estratégia para deixá-los mais à vontade com a nossa co-construção

de dados foi a de apresentar-lhes posteriormente minhas análises e de buscar suas próprias considerações acerca dos relatos depois de sua construção, esclarecendo que seus pontos de vista estariam presentes durante todo o processo de escritura deste trabalho.

Até este momento, definindo-me como pesquisadora-ativista tenho me alinhado a postura do pesquisador-participante. Mishler (2004:101) comenta que, no campo das Ciências Humanas, muitas vezes, “nós compartilhamos a premissa básica das ciências naturais de que os eventos e processos que estudamos tem um ‘realidade externa’, que podemos observar e documentar”. Cabe aqui ressaltar a diferença proposta por Allwright entre o pesquisador-participante e o pesquisador-praticante /*practitioner researcher* nas Ciências Sociais. Partindo do pressuposto de que “toda pesquisa, sendo realizada por pessoas, ainda que não seja sobre pessoas, é necessariamente em algum sentido sobre as pessoas que a estão conduzindo – os pesquisadores” (Allwright, 2003:1).O autor indica que a PE foi desenhada com o propósito de oferecer uma maneira através da qual, baseando-se em princípios e não fugindo da prática cotidiana, os praticantes possam investigar suas próprias práticas.

Este ponto assume fundamental relevância, na medida em que não admite uma postura reducionista frente ao trabalho de pesquisa. Bruner (2004:28) relaciona o problema do reducionismo à visão tradicional de pensamento que “fez com que alguns de seus entusiastas apressadamente acreditassem que todo pensamento é redutível a computabilidade de uma máquina”.Não se trata de esperar “atingir o entendimento através da redução da complexidade do mundo a pedaços que se possa manusear” (Allwright, 2003b: 2) e sim confrontar a possibilidade de que o mundo é “inerentemente complexo” (p.2). A tarefa do praticante é, de todas as maneiras, lidar com tal complexidade em seu dia-a-dia, ou seja, o pesquisador-praticante não vai agir com base nas ilusões reducionistas em relação à própria atividade.

É justamente a crença compartilhada por todos os participantes de que nossas compreensões não podem ser abarcadas pelo trabalho desta dissertação, registrada em meus diários de campo, que levou a que os participantes se colocassem disponíveis a construir os dados de maneira útil a minha dissertação ou invés de construir um

projeto de pesquisa que útil ao grupo que pudesse ser comentado e revisado na escritura final da dissertação.

Uma das pessoas que não chegou a ter seu relato incluído nessa dissertação, mas que participou do processo de geração de nosso *puzzle*, incluiu em sua falação diferentes menções a palavra “orientador” e explicações em relação às funções de cada pessoa, já construindo seu relato como uma história eficiente para os possíveis leitores não-participantes do Movimento. Tal tendência foi apresentada por mim a essa pessoa e aos demais participantes e acredito que tenhamos superado, na medida em que melhor se conheciam as propostas da pesquisa e propunha-se sua utilidade interna, mas que externa, e também ao refletirmos juntos acerca das APEs por mim propostas. Tal relato não foi incluído, não por um julgamento de valor (de que fosse “válido” ou não para a proposta da pesquisa) e sim porque foi realizado por um dos participantes que teve de se ausentar de nossos âmbitos comuns de intercâmbio por motivos pessoais ao longo de alguns meses e, portanto, não participou do processo completo.

O primeiro passo para descobrir que procedimentos analíticos poderiam ser utilizados na compreensão de nossos dados, foi o de realizar análises preliminares na medida em que estes iam sendo construídos. A intenção foi a de procurar que os dados indicassem que ferramenta analítica poderia ser útil à compreensão do grupo, ao invés de impor uma perspectiva analítica quando de sua construção. É a partir destas análises preliminares que surge a necessidade de me aprofundar no estudo de nossas histórias de vida, nossas narrativas de experiência pessoal. Alinho-me à visão de Mishler (2004:102) quando explica que:

No que concerne à ação humana, em comparação à ordem e dinâmica do mundo natural, tais eventos muitas vezes chegam a nós já organizados em formas narrativas.

Bruner (2004:28) indica que existe uma forma de pensamento que “está presente na construção não de argumento lógicos ou indutivos, mas de histórias ou narrativas”. A abordagem da narrativa sugerida por este autor e na qual me apoio para esta dissertação é uma abordagem construtivista que, alinhando-se à visão humanista do ser humano como histórico e construtor de sua realidade, “tem como premissa central que construir o mundo (*world making*) é a principal função da mente”.

Busquei assim, a partir da PE, recuperar a dimensão identitária em cada narrativa proposta pelos relatos, como uma forma de explicitar pontos de vista em relação a nossa função, bem como as crenças, o sistema de expertise subjacente. No entanto, este não é um trabalho voltado para a análise e resultados e sim voltado para o entendimento. Assim, nossa visão de construção identitária na narrativa parece alinhar-se ao que Gergen e Gergen (2001:162) chamam de “reconstrução reflexiva do auto-entendimento” desalinhando-se da percepção que consideram mecanicista de que existe “uma estrutura interna governada de maneira mecânica por impulsos externos”.

O ser humano não é “um peão à mercê dos impulsos sociais, mas um agente construtivo na vida social” e precisamos ter em conta “o entendimento que o indivíduo tem dele ou dela mesmo como um ser emergente historicamente”.(ibid: 162).

### 3.3

#### **O percurso da análise**

Os dados gerados me levaram a considerações sobre a construção narrativa, que, em Linguística Aplicada, tem precedentes como os estudos de Gimenez, Arruda e Luvuzari (2004); Von Burstel (2005); Dutra e Melo (2004); Dantas (2000); Fabrício (2002); Bastos (2005). Em tais estudos é clara a influência do modelo laboviano de narrativa, citado por vários autores e que encontra ressonância também em meus dados. Observando a narrativa como um “princípio organizador” através do qual “as pessoas organizam a sua experiência, conhecimento e transações com o mundo social” (Bruner, 1990 *in* Oliveira 1998: não paginado), me dispus a aportar ao trabalho para o entendimento a partir de uma análise estrutural das narrativas que estavam sendo construídas ao longo do processo. Segundo Överlien e Hydén (2003:218) “contar histórias não é só uma atividade prática ou simbólica, é também parte de um processo de mudança”.

O primeiro relato co-construído por nós foi a frequência Rafael/Sabine (anexo 1, seqüência 1) acerca de seu aprendizado do que é ser um orientador

(proposta da APE 1). A primeira observação indicada por mim ao grupo foi a de que Rafael preferiu falar de uma situação ocorrida fora dos ambientes do Movimento Humanista, referindo-se a um dia em que jogava *videogame* em sua casa com seus amigos. Ele indicou como objetivo de seu relato mostrar que seu papel de orientador estava sendo construído em vários âmbitos de sua vida, simultaneamente. Na discussão anterior ao relato, Rafael indica que a questão de tornar-se referência, de passar a ser visto pelos outros de outra maneira, é parte importante de sua identidade como orientador. Aqui a alteridade está claramente marcada em sua construção identitária como sendo “nós” os integrantes do Movimento Humanista e “eles”, aqueles que não participam. O fato de que Rafael tenha marcado tal alteridade a partir de um conto, uma estória acontecida com ele, como prova de que ele realmente se converteu em referência fora de nossos âmbitos foi o que primeiro me chamou atenção quanto à necessidade de estudar como tais estórias de vida eram vistas na área de Estudos da Linguagem.

“Nessa atividade de narrar, não apenas transmitimos o sentido de quem somos, mas também construímos relações com os outros e com o mundo que nos cerca” (Bastos, 2005:74). Segundo Dyer e Keller-Cohen (2000:283), o interesse no estudo das narrativas “aumentou substancialmente em todos os campos acadêmicos preocupados com o entendimento do *self* e da identidade”. As autoras indicam a Antropologia, a Psicologia Social, a Sociologia, a Psicologia e a Lingüística como campos de estudos nos quais o estudo de narrativas provê *insights* acerca de como os falantes constróem suas identidades para suas audiências. No trabalho de Hsieh (2004:39) observamos o interesse do estudo da narrativa ampliado aos campos da Medicina e da Comunicação na área da saúde. Sarbin (2001:217) indica a importância de tal estudo na compreensão do fenômeno que denomina vida emocional. Existe ainda no campo da História uma preocupação por definir o estudo narrativo a partir de critérios embasados na Antropologia Cultural, sob a influência dos trabalhos de Geertz, *versus* uma perspectiva estrutural de História (Bruner, 2002:327).

Segundo podemos observar no trabalho de Bastos (2005), os termos estória, estória de vida, narrativa, relato, que vêm sendo utilizados até aqui sem preocupação com uma definição mais estrita, não apresentam consenso quanto à sua utilização na

Linguística, mas especificamente na Sociolinguística. Para este trabalho, utilizarei os termos **estória** e **narrativa**. Utilizarei o termo estória ao referir-me aos relatos em sua versão completa. Utilizarei o termo narrativa em seu sentido Laboviano como se referindo a segmentos que “remetem a uma seqüência de eventos (passados ou possíveis)” sem ignorar que esses elementos

Nem sempre ocorrem de forma claramente delimitável nas entrevistas e conversas. É por vezes difícil identificar a entrada e saída no mundo da narrativa, podendo haver entradas, interrupções, saídas e retomadas. As estórias são, muitas vezes, incompletas e difusas. (ibid: 74)

Ainda segundo Bastos, Labov e Waletzky foram os introdutores do estudo da narrativa na Sociolinguística. A narrativa para eles é um “método de recapitular experiências passadas, combinando uma seqüência verbal de orações com uma seqüência de eventos que (infere-se) ocorreram de fato”.(ibid: 75). Tal seqüência de orações remete-se a um acontecimento específico, é estruturada numa seqüência temporal, tem um ponto (razão de sua existência) e é contável (faz referência a algo fora do comum).

Para Mishler (1986:236), a definição laboviana de narrativa está “precisamente enraizada em conexões temporais entre sentenças sucessivas; *flashbacks*, comentários que suspendam a ação, e descrições de personagens e cenários [que] são todas excluídas da narrativa nuclear”. Apesar de excluir da narrativa nuclear quaisquer elementos não relacionados no tempo, Labov não os exclui da estória completa, reconhecendo suas funções. Em Bastos (2005:75-76) tais elementos são sistematizados da seguinte maneira:

- Resumo: parte da narrativa na qual se indica brevemente a ação a ser contada
- Orientação: na qual se localiza o ouvinte em relação a aspectos geográficos, precedentes, clima, personagens, entre outros fatores relevantes à estória a ser contada.
- Ação complicadora: refere-se à narrativa nuclear, ou seja, a seqüência temporal em si.
- Avaliação: o elemento “que contém informação sobre a carga dramática ou o clima emocional da narrativa que é usada para indicar seu ponto”.
- Resolução: fechamento, conclusão da história e/ou do conflito.
- Coda: elemento que traz o narrador e o ouvinte de volta ao momento presente.

Mishler (1986:236) indica que a redução da estória completa à análise focada na narrativa nuclear/ação complicadora é uma “ferramenta analítica sugestiva e

poderosa que oferece, por exemplo, parâmetros para a análise comparativa de coleções de narrativas” ainda que esteja atento a importância dos demais elementos estruturais sugeridos por Labov. É partindo de tal ponto de vista que me propus a analisar o conjunto de narrativas co-construídas por mim e pelos demais participantes de nossa equipe buscando identificar as ações complicadoras e relacioná-las às três dimensões propostas por Wenger (1998:72-73) para trabalhar o conceito de identidade em uma comunidade de prática. Assim, em um primeiro momento, partindo das narrativas nucleares como grupos de orações sequenciadas temporalmente, me proponho a trabalhar os conceitos de engajamento mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado. Como essas três dimensões são observadas em nossa reconstrução de aprendizagens?

Observarei também as noções de “identidade na prática” (Wenger, 1998:149) da equipe, mantendo os termos relacionados a *membership* em sua versão original em inglês por não haver encontrado uma tradução que me parecesse englobar a gama de significados sugerida pela palavra (participação/caracterizar-se como membro de um grupo). Assim, a partir de tais ações complicadoras, busquei observar como trabalhamos os elementos sugeridos pelo autor em nosso discurso:

- Nossa experiência negociada
- Nosso *group membership*
- Nossa trajetória de aprendizado
- Nosso *nexus of multimembership*
- Nossa relação entre o global e o local.

Tal perfil aproximado do corpus que co-construímos pareceu-me uma proposta interessante para aprofundar o conceito de comunidade de prática. Entretanto, a análise preliminar das ações complicadoras na estória de Rafael deixou de lado a riqueza dos elementos estruturais não incluídos na narrativa nuclear e que pareciam estar intimamente relacionados à sua APE 2, sua própria análise da situação, das tensões e dos climas quanto à função de orientador. Em especial, no que concerne o elemento **avaliação** ou carga dramática da narrativa, observei movimentos claros de uma identidade pessoal, social e coletiva, tais quais os observados por Snow (2001) como categorias esclarecedoras para a análise. Considerando um extrato de sua estória:

E é muito interessante porque realmente não foi uma coisa que eu me coloquei para ser, mas que teve uma transformação foi percebendo um pouco...com a pessoa diferente que eu fui me transformando eu, eles meio que começaram a me ver como uma referência assim, o que para mim é um pouco esquisito, né? Porque eu não tinha essa relação antes e de repente essa relação começa a aparecer e aí é diferente (anexo 1, seqüência 1, linhas 58-65).

No extrato apresentado da estória de Rafael, que está fora do que podemos considerar orações narrativas sequenciadas no tempo, i.e., ações complicadoras, parecia existir um movimento de construção identitária discursiva a partir do qual, considerando as categorias propostas por Snow (ibid: 2-3), proponho a seguinte análise:

#### Quadro 1 Marcação Identitária na Estória de Rafael

Marcação Identitária	Conceitos	Trechos da estória
Identidade Pessoal	“atributos e significados atribuídos a si mesmo pelo ator”	“Não foi uma coisa que eu me coloquei pra ser” (referindo-se ao fato de se tornar referência para seus amigos). “Eu não tinha essa relação”.
Identidade Social	“atribuídas ou imputadas a outros em uma tentativa de situá-los no espaço social”	“eles meio que começaram a me ver como uma referência assim”
Identidade Coletiva	a) Inseridas ou não em identidades sociais existentes b) Senso de nós compartilhado c) Engajamento no âmbito coletivo como parte muito saliente de sua identidade pessoal	“a pessoa diferente que eu fui me transformando” (referindo-se ao processo no qual foi se convertendo em orientador do Movimento Humanista)

Observei a partir de tal análise preliminar que, fora do campo da narrativa nuclear, os chamados elementos avaliativos que tornam a estória contável pareciam dar suporte, ênfase, à construção identitária de Rafael como alguém que ao inserir-se em uma identidade coletiva humanista, dentro de nosso sistema de *expertise* (Linde, 1993) que assim o foi convertendo, passou a ter a identidade social de referência para seus amigos, ainda que deixe claro que, pessoalmente, não buscou isso. Dentre os elementos avaliativos enfatizando tal constatação no relato elegido estão “muito interessante” porque não foi algo que ele pessoalmente quisesse; “diferente” em relação à pessoa que ele identifica ter se tornado após sua entrada no Movimento

Humanista; o fato de que seus amigos “meio que” começaram a vê-lo de maneira diferenciada.

Ao analisar a APE 1 de Rafael em consonância com sua APE 2, as possibilidades de investigação identitária se ampliam. Trazendo um trecho de sua APE 2:

Houve uma época que eu tinha a preocupação dos outros acharem que eu era meio maluco por participar desse movimento. Hoje em dia isso não me acontece não, mas antes eu falava do movimento com algumas pessoas como se fosse um negocinho ali que eu fazia de vez em quando, sem muita importância (anexo 2, seqüência 8, linhas 7-12).

Partindo de tal análise preliminar, surgiu a iniciativa de, após realizar uma análise global das ações complicadoras em todo o *corpus* de histórias, analisá-las separadamente em relação ao posicionamento frente à alteridade, nosso **eu** e **outros** (Duszak, 2002), considerando as categorias propostas por Snow e os comentários da APE 2. Meu objetivo, neste segundo momento da análise, seria focar-me na estrutura avaliativa em cada história e em como tal estrutura dá suporte à construção identitária. Para isso, foi necessário que me aprofundasse no elemento avaliação proposto por Labov.

### 3.4

#### **Estratégias avaliativas na narrativa**

Dentre os estudos na área de narrativa laboviana presentes neste trabalho, encontrei diferentes citações acerca do elemento avaliação. No entanto, não parece haver ainda muitos estudos que se dediquem a este elemento da narrativa, colocando ênfase ou aprofundando suas possibilidades de análise. Exceções podem ser encontradas nos trabalhos de Fiorindo (2005), Kroch (1996) e White (2004), cuja pesquisa está direcionada para o estudo específico da avaliação.

Antonio (2004:90) indica que a “avaliação: é a parte da narrativa que revela a atitude do narrador em relação à narrativa”. No trabalho de Miguel Oliveira (1994: não paginado), o autor resgata que “como observa Labov (1972: 369), os mecanismos avaliativos são geralmente distribuídos ao longo de toda a narrativa, formando o que

ele chama ‘uma estrutura secundária’. Qualquer elemento que procure enfatizar o fato de que os acontecimentos da narrativa são reportáveis deve ser considerado uma estratégia avaliativa”.O autor sistematiza as estratégias avaliativas como podendo situar-se no nível fonológico, sintático e/ou semântico e classifica três tipos de estratégias avaliativas reconhecidas em estudos anteriores:

- a) externa - o narrador pára a narrativa, volta-se para o ouvinte e diz-lhe qual é o seu ponto de vista sobre o fato narrado. Há necessariamente aqui a suspensão da ação;
- b) encaixada - não interrompe abertamente o fluxo das orações narrativas, preservando assim sua continuidade dramática. Corresponde ao uso do discurso direto na narrativa.
- c) ação avaliativa - seria um passo a mais na dramatização da avaliação de uma narrativa. O narrador descreve o que as pessoas fizeram em vez do que elas disseram;
- d) elementos avaliativos - podem ocorrer em quaisquer pontos da narrativa. São eles: intensificadores; comparadores; correlativos e explicativas.”(ibid: não paginado)”.

Partindo de tal esquema conceitual, proponho-me a buscar em cada uma das estórias as avaliações externas, encaixadas, as ações avaliativas e elementos avaliativos presentes. Em seguida, vou relacioná-los aos temas encontrados nas APEs 2 na tentativa de contrapor a construção discursiva realizada nas estórias ao momento de processo identificado por seus autores no trabalho pessoal de autoconhecimento. Poderia tentar sistematizar o percurso metodológico da seguinte forma:

### **Quadro 2** **Primeira proposta para etapas da análise**

Etapas da Análise	Marcações Discursivas	Temas para Investigação
ETAPA 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elencar as ações complicadoras no corpus composto pela APE 1</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identidades em nossa comunidade de prática</li> </ul>
ETAPA 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elencar nas estórias uma a uma os elementos da estrutura avaliativa</li> <li>• Observar os temas presentes na construção da APE 2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identidades pessoais, sociais e coletivas.</li> <li>• Correlacionar os temas da APE 2 e os movimentos identitários observados na APE 1</li> </ul>

### **3.5**

#### **Considerações Metodológicas Finais**

Mishler (1986:238) refere-se a um “problema interpretacionista”, explicitando

a importância de termos clareza de que a determinação do ponto de uma história é uma interpretação de quem a analisa. Assim, o autor refere-se ao ponto da história, o motivo pelo qual aquela é reportável, deixando claro que “não é um comportamento observável e requer inferência e interpretação da parte do analista”. Sugere ainda “uma relação dialética entre o ponto inferido e a narrativa nuclear que serve empiricamente para exemplificá-lo”. O encaixe entre a análise de nosso *corpus* de histórias e a construção discursiva é, portanto, construído durante o próprio trabalho analítico.

Acredito que tal problema interpretacionista pode ser observado na análise não só do ponto de uma narrativa, mas em quaisquer dos elementos de uma história completa. Seguindo os princípios da PE, para envolver a todos de forma ainda mais completa no processo de pesquisa e tornar minha análise algo útil para todo o grupo, voltar as descobertas a todos os participantes fez parte da construção de meu capítulo 4. Estarei me referindo a considerações realizadas pelos participantes antes, durante e depois de minha análise ter sido completada.

Uma outra questão refere-se à explicitação de nosso “sistema de *expertise*” (Linde, 1993). Hsieh (2004:40) refere-se à visão crítica de Atkinson frente aos métodos utilizados no estudo de narrativas. “Atkinson argumentou que muitos pesquisadores desenvolveram uma visão romântica das narrativas que está desconectada de contextos e consequências sociais”. Para evitar tal ingenuidade, me propus a traçar meios de explicitar em que momentos nossas crenças compartilhadas estão presentes nas histórias que contamos e de que maneira tais crenças são reforçadas através de nosso discurso.

Voltando ao extrato da história de Rafael, ao dizer que “teve uma transformação foi percebendo um pouco... com a pessoa diferente que eu fui me transformando eu, eles meio que começaram a me ver como uma referência assim” (anexo 1, seqüência 1, linhas 60-62), identifico que se tornar referência é uma das formas que, em nossa equipe, utilizamos para avaliar quão bem sucedidos estamos sendo em nossa atividade de orientar. Tal qual mencionado anteriormente, a partir de meus diários de campo, em nossas reuniões, quando da definição mesma de nosso *puzzle*, uma das questões que sobressaía era a questão da referência e de como

construí-la. Faz parte de nosso sistema de *expertise* e me parece estar intimamente relacionado à nossa visão de homem e nossa visão de História.

O tema da referência não é o único tema recorrente nas estórias co-construídas em nossas APEs, ainda que tais temas não estejam sempre presentes nas ações complicadoras. Poderíamos relacionar tais temas ao que Överlien e Hydén (2003:221) chamam de “narrativas mestre”, i.e., narrativas que são “grandes, no sentido de que nos conectam a outros, à moralidade e ao *self* moral”. No caso de nossa equipe, tais temas estão relacionados a uma moral humanista, parte de nosso “senso de nós”. Ainda que não sejam os únicos tipos de narrativa mestres ou de “sistema de coerência” (Linde, 1993) presentes nas narrativas, parece-me útil identificar os momentos em que, através das estórias, reforçamos a forma de estar no mundo humanista. Estou, portanto, admitindo a hipótese de que exista uma **narrativa mestre humanista** como uma **narrativa ideológica** que é parte do que nos torna coesos e está intimamente ligada à nossa identidade coletiva.

Quanto ao tema da coerência, Agar e Hobbs (1982 *in* Mishler, 1986:241) indicam um modelo com três níveis de coerência: “**local**, no qual cada sentença sucessiva está ligada às anteriores através de relações sintáticas, temporais ou causais; **global**, no qual as sentenças exemplificam ou movem-se em direção a uma intenção geral ou ponto da história; e **temática**, na qual as sentenças expressam temas culturais gerais ou valores”. Segundo Mishler, a descrição de relações emergente do modelo Laboviano de narrativa é “formal e abstrata” e, portanto, para aprofundar-nos em questões culturais mais amplas tal modelo poderia ser útil (*ibid*: 241).

Proponho-me, então, a investigar os níveis de coerência global e temática ao final de minha construção analítica, buscando elementos da narrativa mestre humanista, que encontrem eco em nossa visão de homem, como maneira de observar a forma através da qual reiteramos nossa moral com base em nosso sistema de *expertise*.

Ajustando a sistematização proposta anteriormente, teremos:

### Quadro 3 Etapas da Análise: Proposta Final

Etapas da Análise	Marcações Discursivas	Temas para Investigação
ETAPA 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elencar as ações complicadoras no corpus composto pela APE 1.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção Identitária em nossa comunidade de prática</li> </ul>
ETAPA 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elencar nas estórias uma a uma os elementos da estrutura avaliativa</li> <li>• Observar os temas presentes na construção da APE 2.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação da construção de identidades pessoais, sociais e coletivas.</li> <li>• Correlacionar os temas da APE 2 e os movimentos identitários observados na APE 1.</li> </ul>
ETAPA 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observar os níveis de coerência global e temática no corpus composto pela APE 1.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Correlacionar níveis de coerência observados e elementos de identidade coletiva.</li> </ul>

No próximo capítulo, darei início à análise das estórias seguindo as três etapas propostas, com um olhar para o entendimento de nossa construção discursiva.