

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



**Sabine Mendes Lima Moura**

**Aprendizados na tarefa de orientar: ativistas pela não-  
violência trabalhando para entender identidades no  
Movimento Humanista.**

**Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada como requisito parcial para  
obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-  
Graduação em Letras da PUC-Rio.



**Sabine Mendes Lima Moura**

**Aprendizados na tarefa de orientar: ativistas pela não-  
violência trabalhando para entender identidades no  
Movimento Humanista.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para  
obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-  
Graduação em Letras da PUC-Rio. Aprovada pela  
Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Profa. Dra. Inés de Kayon Miller**  
Orientador  
PUC-Rio

**Profa. Dra. Liliana Cabral Bastos**  
PUC-Rio

**Profa. Dra. Branca Falabella Fabrício**  
UFRJ

**Profa. Dra. Maria de Lourdes Duarte Sette**  
PUC-Rio

**Prof. Dr. Paulo Fernando Carneiro de Andrade**  
Coordenador(a) Setorial do Centro de Teologia e Ciências Humanas -  
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 03 de abril de 2007

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

### **Sabine Mendes Lima Moura**

Ativista voluntária no Movimento Humanista, cineasta e professora de Língua Inglesa com Bacharelado em Comunicação Social/Cinema pela UFF (2004), Especialista em Língua Inglesa pela Universidade Veiga de Almeida (2005) e cursando Licenciatura Curta em Letras Português/Inglês pela Universidade Veiga de Almeida. Atua na área de ensino de língua estrangeira como professora e coordenadora pedagógica desde 1998. Coordena projetos voluntários na área de Educação, Qualidade de Vida e Vídeo.

Moura, Sabine Mendes Lima

Aprendizados na tarefa de orientar: ativistas pela não-violência trabalhando para entender identidades no Movimento Humanista / Sabine Mendes Lima Moura: orientadora: Inés de Kayon Miller - Rio de Janeiro: PUC. Departamento de Letras, 2007.

225 f. ; 32 cm

Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras

Incluí referências bibliográficas.

1. Letras - Teses. 2.Trabalho-para-entendimento. 3. movimentos sociais. 4. identidade. 5. não-violência. 6. narrativas e estórias de vida. 7. Prática Exploratória. I. Miller, Inés de Kayon. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título

Para minha filha Natasha, com quem  
aprendi a amar, a seguir  
e a investigar sempre.

Para Andréa Medina, que me ensina a  
amar a realidade que construo  
a cada dia.

## **Agradecimentos**

À PUC-Rio pela oportunidade de cursar o Mestrado e pela bolsa de isenção acadêmica concedida.

Ao CNPq pela bolsa concedida e a oportunidade de me dedicar ao projeto de pesquisa.

Ao corpo docente da PUC-Rio por sua atenção, dedicação e entusiasmo.

À minha orientadora Inés Miller com quem encontrei abertura para explorar novos horizontes, um exemplo de vida e dedicação à Educação. Obrigada pelo vínculo estabelecido, por todos os entendimentos que esta dissertação trouxe e trará, inclusive aqueles que este texto não comporta.

À minha equipe no Movimento Humanista que participou ativamente deste trabalho. Obrigada por serem exemplos de fé na humanidade e na mudança acima de quaisquer dificuldades.

A meu orientador no Movimento Humanista, Ricardo Jullian, por nunca ter desistido do processo de qualificação em que ainda me encontro e por ter sido sempre um exemplo de coerência, entusiasmo e dedicação.

A todos os que oriento e um dia orientarei, por compartilharem desta aventura. Em especial a Rodrigo Alípio que partilha o gosto pela aventura acadêmica.

À Thais Floreal por sua amizade de anos, co-construindo uma pesquisadora-ativista.

À minha família e amigos, pelo apoio incondicional.

## **Resumo**

Moura, Sabine Mendes Lima; Miller, Inés de Kayon (Orientadora). **Aprendizados na tarefa de orientar: ativistas pela não-violência trabalhando para entender identidades no Movimento Humanista.** Rio de Janeiro, 2007. 223p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa, que inclui todos os membros de uma equipe do Movimento Humanista no Rio de Janeiro, inclusive a autora desta dissertação como pesquisadora-praticante, está orientada pelos princípios da Prática Exploratória (Allwright, 2003). Caracteriza-se pelo trabalho para entender como são co-construídas as identidades dos que exercem a função de orientadores e são responsáveis pela construção de equipes de trabalho. Os dados para análise foram construídos a partir de Atividades com Potencial Exploratório realizadas no dia-a-dia da equipe, bem como anotações em diário de campo. Tais dados geraram narrativas (Bastos, 2005) calcadas na aprendizagem que cada um dos membros representava ter alcançado a partir de sua experiência. Para a análise, foram utilizados os seguintes conceitos: a) identidade na prática (Wenger, 1998); identidades pessoais, sociais e coletivas (Snow, 2001); c) estrutura avaliativa secundária em narrativas (Antonio, 2004) e coerência global e temática no estudo de narrativas (Agar e Hobbs, 1982). O trabalho-para-entendimento gerou a proposta de que as histórias apresentadas nesta pesquisa servem como compensação das dificuldades pessoais dos participantes, além de cumprirem com o papel de fortalecerem nossa identidade coletiva ao serem compartilhadas. Os dados também sugerem temas emergentes como a questão da alteridade, da hierarquia interna, da imagem como estruturadora da realidade (Silo, 1999), além de destacarem tendências discursivas relacionadas à coerência da ação da equipe. A reflexão gerada neste trabalho levou os participantes à uma conscientização em relação a sua construção identitária, além de criar diferentes âmbitos de participação em uma ação reflexiva conjunta acerca de atitudes e crenças.

## **Palavras-chave**

Trabalho-para-entendimento; movimentos sociais; identidade; não-violência; narrativas e histórias de vida; Prática Exploratória.

## **Abstract**

Moura, Sabine Mendes Lima; Miller, Inés de Kayon (Advisor). **Learning processes in the mentoring task: non-violence activists working to understand identities in the Humanist Movement.** Rio de Janeiro, 2007. 223p. Master's Dissertation – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This research, which includes all members of a Humanist Movement team in Rio de Janeiro, including the author of this dissertation as a practitioner-researcher, follows the principles of Exploratory Practice (Allwright, 2003). It represents work for understanding how identities are co-constructed while these people perform their function as mentors, who are responsible for the construction of work teams. The data for the analysis have been constructed based on Potentially Exploratory Activities that are part of the team's daily routine, as well as field diary notes. These data have generated narratives (Bastos, 2005) based on the learning processes that each member represented from their experience. For the analysis, the following concepts were used: a) identity in practice (Wenger, 1998); personal, social and collective identities (Snow, 2001); c) secondary evaluation structure in narratives (Antonio, 2004) and global and theme coherence in the study of narratives (Agar and Hobbs, 1982). The work for understanding has generated the proposed understanding by which the stories presented in this research served as a compensation of the participants' personal difficulties, besides having the role of strengthening our collective identity while shared. The data also suggests emerging themes such as the question of otherness, the question of internal hierarchy and image as structuring reality (Silo, 1999), besides highlighting discursive tendencies related to the coherence of the team's action. The reflection generated through this work enabled participants to raise their awareness regarding their identity construction and to create different participation environments in joint reflection on their attitudes and beliefs.

## **Key Words**

Work for understanding; social movements; identity; non-violence; narratives and life stories; Exploratory Practice.

# Sumário

|  |     |
|--|-----|
| <b>1 Introdução</b>  | 14  |
| <b>2 Revisão de Literatura</b>   | 18  |
| 2.1 Identidades em construção: O que é/faz um orientador?  | 18  |
| 2.2 Identidades e Comunidades  | 24  |
| 2.3 "Que homem é esse no Novo Humanismo?": aprofundando a questão identitária                      | 26  |
| 2.4 A noção de espacialidade e o conceito de imagem  | 29  |
| 2.5 Trabalhar para entender X Trabalhar para resolver: Prática Exploratória no Movimento Humanista | 33  |
| <b>3 Discussões Teórico-Methodológicas</b>   | 46  |
| 3.1 Contexto de Pesquisa   | 46  |
| 3.1.1 O Movimento Humanista e sua forma organizativa   | 46  |
| 3.1.2 Nossa equipe   | 49  |
| 3.2 A PE e as APEs - Atividades com Potencial Exploratório   | 50  |
| 3.3 O percurso da análise  | 57  |
| 3.4 Estratégias avaliativas na narrativa   | 62  |
| 3.5 Considerações Metodológicas Finais   | 64  |
| <b>4 Um olhar analítico sobre nossos entendimentos</b>   | 66  |
| 4.1 Primeira Etapa: Narrativas Nucleares   | 66  |
| 4.2 Segunda Etapa: Estrutura Avaliativa  | 87  |
| 4.2.1 A estória de Rafael  | 87  |
| 4.2.2 A estória de Valdir  | 101 |
| 4.2.3 A estória de Alice   | 116 |
| 4.2.4 A estória de Cláudio   | 132 |
| 4.2.5 A estória de Ricardo   | 153 |
| 4.2.6 A estória de Andréa  | 160 |
| 4.2.7 A minha estória  | 166 |
| 4.3 Terceira Etapa: Coerência Global e Temática  | 177 |
| <b>5 Considerações Finais</b>  | 179 |



**6 Referências Bibliográficas**

181

**7 Anexos**

183

## Lista de seqüências

|              |   |     |
|--------------|---|-----|
| Seqüência 1  | Estória de Rafael                                 | 194 |
| Seqüência 2  | Estória de Valdir                                 | 195 |
| Seqüência 3  | Estória de Alice                                  | 197 |
| Seqüência 4  | Estória de Cláudio                                | 198 |
| Seqüência 5  | Estória de Ricardo                                | 202 |
| Seqüência 6  | Estória de Andréa                                 | 203 |
| Seqüência 7  | Estória de Sabine                                 | 203 |
| Seqüência 8  | Análise da Situação, Tensões e Climats de Rafael  | 206 |
| Seqüência 9  | Análise da Situação, Tensões e Climats de Valdir  | 206 |
| Seqüência 10 | Análise da Situação, Tensões e Climats de Alice   | 207 |
| Seqüência 11 | Análise da Situação, Tensões e Climats de Cláudio | 208 |
| Seqüência 12 | Análise da Situação, Tensões e Climats de Ricardo | 210 |
| Seqüência 13 | Análise da Situação, Tensões e Climats de Andréa  | 211 |
| Seqüência 14 | Análise da Situação, Tensões e Climats de Sabine  | 211 |

## Lista de seqüências

|               |     |
|---------------|-----|
| Fragmento 1.1 | 67  |
| Fragmento 1.2 | 68  |
| Fragmento 1.3 | 69  |
| Fragmento 1.4 | 90  |
| Fragmento 1.5 | 92  |
| Fragmento 1.6 | 94  |
| Fragmento 2.1 | 70  |
| Fragmento 2.2 | 71  |
| Fragmento 2.3 | 102 |
| Fragmento 2.4 | 106 |
| Fragmento 2.5 | 111 |
| Fragmento 3.1 | 72  |
| Fragmento 3.2 | 117 |
| Fragmento 3.3 | 119 |
| Fragmento 3.4 | 123 |
| Fragmento 4.1 | 74  |
| Fragmento 4.2 | 74  |
| Fragmento 4.3 | 75  |
| Fragmento 4.4 | 134 |
| Fragmento 4.5 | 139 |
| Fragmento 4.6 | 224 |
| Fragmento 5.1 | 77  |
| Fragmento 5.2 | 155 |
| Fragmento 6.1 | 79  |
| Fragmento 6.2 | 162 |
| Fragmento 7.1 | 81  |
| Fragmento 7.2 | 168 |

|                |     |
|----------------|-----|
| Fragmento 8.1  | 98  |
| Fragmento 8.2  | 99  |
| Fragmento 9.1  | 115 |
| Fragmento 10.1 | 127 |
| Fragmento 11.1 | 145 |
| Fragmento 11.2 | 146 |
| Fragmento 11.3 | 148 |

## **Lista de quadros**

|          |   |     |
|----------|---|-----|
| Quadro 1 | Marcação Identitária na Estória de Rafael | 60  |
| Quadro 2 | Primeira Proposta para Etapas da Análise  | 62  |
| Quadro 3 | Etapas da Análise : Proposta Final        | 65  |
| Quadro 4 | Nível de Coerência Temático               | 176 |

# 1

## Introdução

Esta dissertação reflete a necessidade de aprofundamento e entendimento na construção do movimento social do qual faço parte há nove anos: o Movimento Humanista. O trabalho parte de um questionamento em relação à função que exerço voluntariamente no grupo e da compreensão de que tal função – a de **orientadora** de equipes organizadas de trabalho – vai sendo resignificada, na medida em que construímos projetos sociais diversos, lançamos campanhas, intercambiamos acerca de nossas aprendizagens e fortalecemos o vínculo entre os membros do Movimento. Surge também da inquietação em relação a como nosso discurso expressa, colabora para nossa experiência de ativismo e fé no ser humano.

Como pesquisadora em formação no Mestrado em Estudos da Linguagem da PUC-Rio, a primeira observação a me levar a tal questionamento foi a da necessidade de embasar o trabalho do Movimento Humanista. A partir do momento em que fui admitida naquela instituição, ficou clara a responsabilidade de colocar-me como **pesquisadora-ativista**, não somente por uma questão de respeito para com a minha identidade ou gostos pessoais, mas também pela compreensão de que, dentro do grupo, eu sou uma das poucas pessoas com acesso a tal formação acadêmica.

Em meus primeiros contatos com as propostas da Linguística Aplicada, descobri a colocação de Cavalcanti (2001:27) que embasa minha visão do que seria o

### **pesquisador-ativista:**

movimentos de minorias lingüísticas/ideológicas (...) iniciados sob o signo do ativismo com o objetivo de gerar soluções a curto e longo prazo para problemas sociais e políticos urgentes (...) o que deveria ser encorajado nesses casos é a pesquisa desde dentro (ver Tuhiwahi Smith 1999), ou seja, desenvolvida por acadêmicos desses contextos particulares. Isso posicionará o pesquisado como pesquisador e talvez o pesquisador de fora como parte do pesquisado.

Entrei em contato ainda com o trabalho de Allwright (2003d: 1-5) que, ao dividir seis direções promissoras para a Linguística Aplicada, refere-se a diferentes movimentos internos da área. Dentre eles a mudança do ponto de vista prescritivo, ao descritivo e ao entendimento “como algo potencialmente valioso em si mesmo”.

Indica também as transições da “simplicidade à complexidade” e “do que é comum à idiossincrasia”. Menciona a necessidade de ao invés de buscar “soluções gerais para problemas gerais”, observar que “todos os ‘problemas’ são redutíveis, afinal, e na prática, problemas ‘locais’”. Sugere um movimento que vai de “acadêmicos” a “participantes” como “construtores de conhecimento” no campo.

Para realizar um trabalho de pesquisa representativo das diferentes nuances de entendimento que perpassam a vivência no grupo, seria de suma importância não somente consultá-los e incluir suas vozes no trabalho, mas fazer do dia-a-dia do grupo a própria pesquisa, buscar que questões seriam as mais urgentes para os participantes e observar como tal pesquisa poderia ser útil para nossas atividades. A partir desta compreensão, o encontro com a Prática Exploratória proposta por Allwright como paradigma e prática de pesquisa (2003a) e a partir das pesquisas realizadas por seus participantes (Moraes Bezerra & Miller, 2005; Azevedo, 2005; Sena, 2006; Sette, 2006), me levou a compreender o processo de construção desta dissertação como uma oportunidade de trabalhar para o desenvolvimento de todos os participantes do Movimento, envolvendo e unindo a todos.

Tal decisão delimitou os participantes às pessoas imediatamente relacionadas e em contato freqüente comigo, i.e., os membros da equipe da qual faço parte, a qual chamamos conselho 114. O questionamento em relação a função **orientador** surgiu em nossa reunião de planejamento e avaliação em Março de 2006. Nesta oportunidade registramos que nossa equipe estava bem qualificada e formada: todos havíamos construído diversos projetos nas áreas de Educação, Saúde, Arte e Cultura, Comunicação. Naquele momento, nosso foco principal deveria ser multiplicar o trabalho realizado até então, ou seja, que cada um de nós fosse capaz de gerar novas equipes. Para tanto, compreender o que é/faz/sente um orientador, como seu trabalho acontece e como poderíamos superar nossas resistências pessoais para gerar e manter uma equipe qualificada, ampliando assim o Movimento, tornou-se o principal tema da reunião.

Durante a avaliação, eu e os demais integrantes mencionamos necessidades como a de abrir a comunicação/estabelecer uma comunicação direta com as pessoas que contatávamos, de dar permanência aos projetos iniciados, de abandonar o

improvisado e planejar com mais cuidado e antecedência, de estabelecer um vínculo com as pessoas que contatávamos. Observamos, para cada uma dessas necessidades, nossas resistências/dificuldades na ação, tais como: dificuldade de abrir a comunicação por desconfiança em relação aos demais ou por preocupação com nossa imagem, com a imagem que outros fazem de nós; dificuldade de dar permanência por medo de assumir compromissos; dificuldade em abandonar o improvisado por falta de organização, pressão de necessidades financeiras ou familiares, entre outros.

Assim, ficou claro para mim que, para exercermos a função de orientadores, precisávamos conhecer em profundidade nossas virtudes e limitações. Também ficou claro, em falação de nosso orientador no Movimento, Ricardo, que aquele era um aprendizado que só seria completado na prática e que seria impossível para ele tentar transmitir, sem nossa dedicação “no campo”, o que era orientar.

Desta maneira, co-construímos o eixo motivador da presente pesquisa: trabalhar para entender a função de orientação como ela é vista pelos integrantes do conselho 114 do Movimento Humanista. A partir desta primeira proposta, surgiram diferentes questões: Em que cada um de nós acredita e como falamos daquilo que acreditamos? A filosofia na qual se baseia o Movimento, a qual chamamos Novo Humanismo, tal qual expressa nos livros que estudamos e nas práticas de autoconhecimento que realizamos, está manifestada em nossas ações? Como esse Novo Humanismo se manifesta? Como construímos nossa identidade como orientadores no Movimento Humanista? Como e (se) nossa compreensão de mundo se apresenta em nossas atividades?

A regra de ouro para os humanistas é “tratar aos demais como gostaríamos de ser tratados” e acreditamos em uma revolução não-violenta construída a partir da transformação pessoal e social simultâneas (Silo, 2004). A transformação pessoal a partir do autoconhecimento, meditação, reflexões sobre a prática e a transformação social a partir da construção de equipes auto-financiadas, baseadas na divisão de funções e na construção de projetos sociais, que possam ir influenciando na reconstrução do tecido social destruído pelo sistema capitalista. Tal caráter fortemente progressista não poderia ser ignorado em um trabalho como este e a



compreensão de como a ideologia se expressa no discurso de todos nós, orientadores em formação, é parte importante do trabalho para o entendimento.

Para abranger as diferentes nuances de tal empreitada, essa dissertação está dividida em cinco capítulos. No Capítulo 2, realizo uma revisão da literatura na qual objetivo apresentar um arcabouço teórico, explicitando meu posicionamento como pesquisadora e minhas escolhas paradigmáticas. Introduzo a visão de homem propagada pelo Movimento Humanista como base para a compreensão de nossas crenças e apresento os princípios da Prática Exploratória como filosofia de pesquisa.

No Capítulo 3, desenvolvo algumas discussões teórico-metodológicas nas quais apresento os participantes e algumas peculiaridades de minha equipe. Explicito também a construção de minhas ferramentas de pesquisa à luz dos princípios da Prática Exploratória, delineando duas Atividades com Potencial Exploratório (APEs) a serem realizadas pela equipe. Apresento a opção por trabalhar com narrativas de experiência pessoal buscando perspectivas identitárias a partir de uma análise focada no elemento avaliação da estrutura narrativa segundo o proposto por Labov (1972).

No Capítulo 4, apresento minha análise de dados, partindo de uma macro-análise de todas as narrativas geradas a partir da primeira APE e, em seguida, destaco a avaliação nos textos e como tal avaliação pode iluminar reflexões construídas na segunda APE. Apresento também algumas considerações dos participantes em relação a minha análise e sua utilidade para empreendimentos futuros no Movimento.

Finalmente, o Capítulo 5 apresenta as conclusões finais desta etapa do trabalho de pesquisa, delimitada na presente dissertação, e aponta direções futuras para a continuidade deste projeto. Observo também neste capítulo uma série de eventos, discussões e atividades geradas a partir deste trabalho. Na intenção de entender e envolver, diferentes redes, contatos com pesquisadores humanistas de outros países e iniciativas de colaboração com o trabalho foram sendo construídas. Essas são, a meu ver, as facetas mais ricas desta pesquisa.

## 2

### Revisão de Literatura

#### 2.1

##### Identidades em construção: O que é/ faz um orientador?

No importa em que bando que hayan puesto los acontecimientos, lo que importa es que comprendas que tú no has elegido ningún bando.  
(Princípios de Ação Válida, Silo, 1993).

Antes de começar a apresentar o arcabouço teórico que inspira minhas discussões identitárias, me parece interessante oferecer uma breve descrição do que é um orientador, que seguramente será ampliada nos Capítulos 3 e 4 desta dissertação. Busco neste momento um primeiro conceito oficial, por assim dizer, ou uma descrição da função segundo os manuais internos do grupo, bem como do núcleo no qual se localiza.

Um orientador, segundo o material interno “Teoria da Organização” (1969) tem a função de divulgar o Movimento Humanista, chamar pessoas para integrarem as equipes, construir âmbitos de qualificação (reuniões diversas, encontros, eventos e atividades), organizar o calendário da equipe e convidar dois membros desta equipe a serem **setores apoio** e **administrativo** da mesma, segundo suas virtudes. O setor apoio passa, então, a ser o responsável pela qualificação pessoal (ferramentas de autoconhecimento) dos membros da equipe e o setor administrativo passa a ser responsável pela circulação de informação e a infra-estrutura da equipe (tecnologia, materiais, autofinanciamento). Juntos o orientador, o setor apoio e o setor administrativo formam o **núcleo** de uma equipe e decidem as estratégias para o crescimento da mesma.

O orientador sempre orienta quem ele convida e é qualificado para realizar sua função por seu orientador (quem o convidou). Da mesma maneira, seus setores são qualificados em suas funções com os setores do orientador acima. Formam-se assim redes de orientação, apoio e administrativa. Tais funções são exercidas por pessoas da **estrutura** do Movimento Humanista, ou seja, pessoas que assumem os compromissos de divulgar o Movimento, estarem presentes em uma reunião semanal e contribuirão

semestralmente com o financiamento das atividades propostas. Pessoas que simpatizam com o Movimento, mas não assumem nenhum desses compromissos, são chamadas **aderentes**.

A epígrafe deste capítulo refere-se a um dos princípios de ação válida reconhecidos como inspirações para a conduta dos humanistas. Para os filósofos do Novo Humanismo (Silo, 1993, 1994, 1999; Ergas, 2004, 2006; Figueroa, 2006; Amman; 1983; Valinsky, 1994; Pulledda, 1997) nos quais baseamos nossas atividades, o sistema capitalista está baseado na falsa concepção de que dar é mais do que receber (Silo, 2004). No entanto, tal visão não é exclusiva do capitalismo e sim parte das crenças de muitas civilizações ao longo da história da humanidade (Ortega y Gasset, 1978; Toynbee, 1987; Ergas, 2006). O que denominamos **sistema** pode ser entendido como uma forma mental, uma atitude perante o mundo, que é destrutiva, baseada na violência interna. Tal violência é propagada pela falta de fé na transcendência e influência de nossas ações, i. e., nossa dificuldade em ver a nós mesmos como construtores da realidade em que vivemos. (Silo, 2004).

No princípio que serve de epígrafe para este capítulo, segundo o Manual do Orientador (2006), busca-se explicitar que uma das formas que o sistema tem de expressar-se no cotidiano é a crença de que devemos observar as diferenças entre as pessoas ao invés do que têm em comum. Essa tendência à diferenciação tem como lado positivo um olhar voltado para a diversidade. No entanto, quando somos capazes de observar somente o que nos difere dos demais, podemos impossibilitar o trabalho em equipe para a humanização das relações, a humanização do espaço em que vivemos. Assim, criam-se os “bandos” previamente mencionados, grupos destacados entre si, dos quais as pessoas afirmam/sentem pertencer e que, no entanto, segundo este princípio, não partem de uma escolha individual. Assim, muitas vezes, as pessoas estariam em situação de interagirem com grupos de amigos, colegas de trabalho ou estudo, vizinhos, por questões circunstanciais.

Mesmo em instâncias que envolvem um determinado nível de escolha (como participar de um grupo de pesquisadores no Mestrado, participar de um grupo de poetas, integrar uma banda de *rock*) as condições de sua formação, seus gostos pessoais desenvolvidos ao longo dos anos, influências de sua família que a levaram a

tal escolha e não outras, muitas vezes não estão claras para quem opta. É um princípio que fala sobre a necessidade de autoconhecimento, de saber de onde se vem e porque se escolhe o que se escolhe. Também explicita a necessidade de buscar as coisas em comum com “bandos” dos quais não se pertence, pois, em outras circunstâncias, com outra história de vida e outros tipos de acesso a educação, poderíamos também ter optado por eles.

Em Março de 2006, na reunião de avaliação e planejamento que deu origem a nosso questionamento, tal reflexão surgiu como a necessidade de observar as virtudes de cada uma das pessoas que convidamos a ingressarem em nossas equipes. Para nós, o parâmetro de virtude é pessoal, ou seja, depende do que cada observador encara como positivo. O objetivo passa a ser observar o que temos em comum com as pessoas que ingressam em nossas equipes, partindo deste olhar positivo e buscar não desautorizar a entrada de pessoas com quem, superficialmente, não nos identificamos, mas que se identificam com a proposta de humanização da Terra.

Neste ponto, vale considerar o que Duszak (2002:2) denomina de “*the impossibility of non-othering*”, i.e., a certeza de que geraremos alteridade em nosso discurso, explicitando nossa identidade socialmente construída e criando os posicionamentos “nós e os outros”. É desta noção que surge o interesse crítico em observar o discurso de pessoas que se propõem a serem incluídas e analisar como tais pessoas constroem a alteridade. Para tanto, apoio-me em Kumaravadivelu (1999: 460) em sua revisão do trabalho de Foucault, ao dizer apresentar uma noção de discurso em que este:

Designa o todo o território conceitual no qual o conhecimento é produzido e reproduzido. Inclui não somente o que é realmente pensado e articulado, mas também determina o que pode ser dito e ouvido e o que deve ser silenciado, o que é aceitável e o que é visto como tabu. Discurso, nesse sentido, é um campo ou domínio completo em que a linguagem é usada de formas particulares. Este campo ou domínio é produzido dentro e através das práticas sociais, instituições e ações.

O autor caracteriza, assim, a linguagem como apenas uma das partes da “multidão de organismos que constituem o discurso” e apresenta a noção de trabalho com o discurso como a análise de “formações discursivas que são essencialmente políticas como característica e ideológicas em conteúdo”. Revisando as noções de

Foucault, o autor descreve tais formações como controladas por “campos discursivos de poder/conhecimento”, poder este que é expresso em termos de “regimes de verdade” em cada construção discursiva de cada indivíduo, o que tornaria difícil para os indivíduos pensarem fora das formações discursivas em que estão incluídos. (ibid, 1999). Ao buscar a análise de um “regime de verdade” no qual estou incluída, assumo a posição de alguém que reconhece a importância do distanciamento em relação às manifestações de poder em nosso fazer discursivo cotidiano e busca maneiras de mediar a relação entre tal “regime de verdade” e minha crença pessoal na forma a partir da qual o grupo constitui-se. Estabelecemos, em nossa reunião, que os principais impedimentos que identificamos ao iniciar a busca pelo entendimento de nossa função estão relacionados a: como nos vemos? como somos vistos? como queremos (e não queremos) ser vistos? como nossa auto-imagem e nossa imagem dos demais pode facilitar ou dificultar o cotidiano de nossa função como orientadores? Em tais questionamentos, notei a existência de uma preocupação, por parte do grupo, com sua identidade perante não-participantes e passei a buscar uma maneira de investigar nossa formação discursiva assumindo a impossibilidade de distanciar-me dela. Assumo tal posicionamento como algo positivo, considerando que, somente ao estar ciente de minhas limitações como pesquisadora-ativista e ao submergir em concepções trazidas pelos próprios participantes do grupo, eu poderia mediar a construção de um conhecimento verdadeiramente útil a possíveis propostas de mudança geradas pela pesquisa. Passei a compreender o papel do pesquisador-ativista como o de quem media a relação entre tais conceitos críticos da análise do discurso e a realidade discursiva dos membros de um grupo inserido em seu próprio regime de verdade.

Parece existir, em nosso discurso, uma dimensão de desenvolvimento pessoal intrínseca a formação de um orientador e explicitada nos questionamentos derivados de nossa pesquisa. Como exemplos de tal dimensão pessoal, extraídos de meu diário de campo e referindo-me a falas do grupo, encontro que um orientador é alguém que “se torna referência”; “orienta e forma um a um e não a massas”; “cria vínculo com cada um de seus orientados”; “tem uma estratégia diferente com cada um de seus orientados para que estes avancem, na medida em que queiram” e, finalmente, “está

preocupado com o crescimento interno e a abertura do futuro de cada um de seus orientados no projeto, que o projeto tenha sentido para cada um deles”. Tais dimensões da função aparecem também em trechos dos dados que analiso nesta dissertação. Esta atribuição de virtudes pessoais e atitudinais está em acordo com a definição de que queremos uma revolução não-violenta na qual se transforme o social e o pessoal em simultâneo (Silo, 2004).

Podemos dizer que tais descrições fazem parte do “sistema de *expertise*” (Linde, 1993:163) de nosso grupo, i.e., “crenças e relações entre crenças mantidas, compreendidas e propriamente utilizadas por especialistas em um domínio particular”. Descrições semelhantes às discutidas por mim e pelos membros de minha equipe podem ser encontradas no trabalho de Tolcachier (2002), no qual o autor, membro do Movimento Humanista, realiza uma compilação de tudo o que aprendeu como orientador de um conselho do Movimento em Córdoba, Argentina. Ao descrever a **função estrutural** - outro modo utilizado internamente para referir-nos aos orientadores - comenta que: “O estrutural é, aos olhos da própria estrutura, a corporificação próxima de nossa mensagem, pela poderosa influência do contato em primeira pessoa e a crescente referenciação através da tarefa conjunta. É, nesse sentido, referência perceptual” (ibid:82). Assim, no sistema de *expertise* humanista, no que concerne orientadores em formação como eu e os participantes de minha equipe, a questão de tornar-nos referência através do que realizamos no mundo e do vínculo com cada uma das pessoas que orientamos ou viremos a orientar é um tema importante em nossa construção identitária.

Os conceitos relacionados à identidade parecem sempre atuar em uma zona do conhecimento em que o pessoal, o social e o coletivo se encontram, dificultando qualquer posicionamento por demais categórico em termos de localização identitária. Na literatura relativa aos estudos identitários, encontrei referências a “identidades fragmentadas” (Moita Lopes, 2002) e a uma pós-modernidade que favorece o oposto daquilo que o grupo se propõe a fazer. Haesbaert (2005) menciona uma geografia da “desterritorialização”, sem referenciais espaço-temporais, gerando identidades “múltiplas” e “híbridas”. Bauman (2004:50-51) considera uma “crescente descrença na possibilidade de unidade” que perpassa a sociedade pós-moderna em que vivemos,

“de modo que o único intercâmbio vislumbrado é o de mísseis, não palavras.” Não só em situações de estruturação política estatal, mas “também no nível popular, no domínio da política de vida, o palco para a ação é um recipiente cheio de amigos e inimigos potenciais, no qual se espera que coalizões flutuantes e inimizades á deriva se aglutinem por algum tempo, apenas para se dissolverem outra vez e abrirem espaço para outras e diferentes condensações”(ibid: 51). É neste contexto que se delimita a identidade do “homem sem vínculos”, a qual o autor se refere ao longo de seu trabalho.

Melman e Lebrun (2004:13-16) em suas entrevistas sobre a “nova economia psíquica” do início do século XX, já se referiam a um “homem fabricado” em lugar do “*homo faber*”, um “homem sem gravidade” que se baseia inteiramente na exibição do gozo, atribuída a um progresso considerável no qual efetivamente “o céu está vazio, tanto de Deus quanto de ideologias, de promessas, de referências, de prescrições, e que os indivíduos têm que se determinar por eles mesmos, singular e coletivamente”(ibid: 16). O homem fabricado, ao invés do fabricante, desconhece o âmbito do impossível e busca determinar-se, segundo o autor, não no direito à felicidade, mas no direito ao prazer.

Estabelecendo uma primeira aproximação com o que seria o **nós/outros** no sistema de expertise humanista, os **outros** poderiam ser vistos como o **homem fabricado**, o **homem sem vínculos**, as **identidades fragmentadas**, **desterritorializadas**, **múltiplas e híbridas** que parecem levar à concepção de Sennet (*in* Oliveira e Bastos, 2002:40-41):

o tempo no novo capitalismo nem sempre nos permite manter ou salvar traços pessoais a que damos valor em nós mesmos, e pelos quais buscamos que outros nos valorizem. A flexibilidade e o curto prazo que caracterizam a sociedade moderna não oferecem muita coisa, econômica ou socialmente, para o estabelecimento em nós de valores duradouros, para a possibilidade de sermos autores de nossas vidas. A aceitação da mudança como algo normal dificulta ações de longo prazo, aplicações atemporais de princípios éticos, divorciando vontade de comportamento. (...) o curto prazo vem ameaçando a capacidade das pessoas de transformar seus caracteres em narrativas sustentáveis.

Em nosso sistema de *expertise*, **nós**, humanistas, seríamos aqueles que se propõem a praticar a coerência do “pensar, sentir e atuar em uma mesma direção”

(Silo, 2004:38); a vencer a barreira da alteridade obrigatória. **Eles** são os que não compreendem a vida além da fragmentação, são as pessoas inseridas no sistema. O sistema – que hoje se expressa no capitalismo – vive dentro de cada uma das pessoas, se apropria de sua subjetividade a partir da manutenção de uma violência interna da qual a violência econômica, psicológica, moral, religiosa são externalizações (Ergas, 2004).

No entanto, esta identidade de pertencente ao sistema também se aplica a nós, formados neste contexto, tanto que nossos maiores impedimentos à configuração de uma identidade como orientador (a) estão relacionados ao curto prazo, à dificuldade em estabelecer valores permanentes e referir-se a uma ética atemporal, que ecoam ao longo de nossas avaliações e são mencionados por Sennet. Assim, a construção da ponte entre “nós” – os que cremos na unidade e no trabalho em equipe e “eles” – os que crêem na fragmentação e na fugacidade identitária passa por resignificar nossa localização no mundo como referências desta nova crença. Passa também por resignificar-nos como crentes em uma nova opção não-violenta, na qual é possível convergir na diversidade e que é tão somente um ideal, que guia nossa prática.

## 2.2

### **Identidades e Comunidades**

Wenger (1998:41) comenta que “entendimento na prática é a arte de escolher o que saber e o que ignorar de maneira a prosseguir com nossas vidas”. Considerando como critério para nosso entendimento identitário, sua utilidade prática nas ações da equipe de participantes, escolhi colocar o foco na observação de como, em nosso discurso se constituem identidades pessoais, sociais e coletivas. A tensão entre o que cremos ser e o que almejamos nos tornar, é de extremo interesse para a compreensão do que *é/faz* um orientador no Movimento Humanista. Imbricada como está na história de vida e na paisagem de formação de cada um dos participantes desta pesquisa, a função só pode ser esclarecida caso a caso. Começa a surgir, então, a necessidade de construir uma ferramenta analítica que possibilite compreender como



cada um de nós vê a identidade de nossa equipe, de nossa comunidade e, ao mesmo tempo, sua inserção nessa comunidade.

Buscando aprofundar o conceito de identidade em uma equipe, encontro o conceito de Wenger que, no trabalho anteriormente citado, define “comunidades de prática” (1998:72-73) a partir de três dimensões: “engajamento mútuo”, “empreendimento conjunto” e “repertório compartilhado”. O autor refere-se a questão identitária diretamente e estabelece caracterizações para uma “identidade na prática” (1998:149), i. e., vista a partir da perspectiva de uma determinada “comunidade de prática”. Menciona assim a identidade como “experiência negociada”, como “*group membership*”, como “trajetória de aprendizado”; como “*nexus of multimembership*” ou “a forma como reconciliamos várias formas de ser membro em uma identidade” e uma “relação entre o local e o global” ou negociação de “meios locais de pertencermos a constelações mais amplas e de manifestarmos estilos e discursos mais amplos”.

Tais caracterizações, aplicadas aos relatos e experiências dos participantes, poderiam iluminar e aprofundar o entendimento de como nossa comunidade de prática, baseando-se em um sistema de expertise compartilhado, se expressa discursivamente e de como o sentido coletivo de nossa ação se co-constrói no discurso. No entanto, nosso questionamento está ancorado nas dificuldades que temos em assumir tal identidade de orientador (a). Muitas das dificuldades mencionadas estão relacionadas a: a) o que os outros pensam de mim e como me vêem e b) como eu quero (e como não quero) que os outros me vejam, ou seja, na manutenção de uma identidade pessoal e social, por mais que valorizemos o âmbito coletivo.

David Snow (2001:1-3) identifica conceitualmente a identidade pessoal, a social e a coletiva, esclarecendo, no entanto que os limites entre uma e outra são meramente analíticos. Segundo ele, as identidades sociais são “atribuídas ou imputadas a outros em uma tentativa de situá-los no espaço social” e as identidades pessoais são “os atributos e significados atribuídos a si mesmo pelo ator”.

Quanto à identidade coletiva (ibid: 3), o autor propõe ao menos cinco fatores aparentemente observáveis no que ele indica como coletivo: a) “podem ou não estar inseridas em identidades sociais existentes”, como no caso de “identidades coletivas

que emergem no curso de eventos dinâmicos de protesto social”; b) “senso de nós’ compartilhado que está animando e mobilizando cognitivamente, emocionalmente e às vezes até moralmente.”O que gera um senso de “agentividade coletiva”; c)” outras identidades sociais ficam subjugadas em relevância e saliência”; d) os constituintes de tal identidade vêem seu engajamento no âmbito coletivo como uma “parte muito saliente de sua identidade pessoal e senso de si mesmo” e e) a atribuição ou aval de uma identidade coletiva tende a ser mais fluida e transitória que a das identidades sociais e pessoais.

Assim, abre-se caminho para duas perspectivas: aquela da práxis discursiva/complementar proposta por Wenger e a do distanciamento crítico/rede de tensão proposta por Snow. Neste trabalho, pareceu-me interessante considerar todas as observações tanto do ponto de vista coletivo, a partir de generalizações temáticas realizadas a partir da contribuição de todos os participantes, quanto observar de perto como a tensão entre as identidades pessoal e social se constróem no discurso de cada um de nós, em separado.

Partirei então para o aprofundamento em alguns conceitos de nosso sistema de *expertise*: nossa visão de Homem.

### 2.3

#### **“Que Homem é esse no Novo Humanismo?”: aprofundando a questão identitária.**

Vê que teu mal não reside na alma alheia, nem em qualquer modificação de teu corpo material. Onde então? Em ti mesmo, na parte que registra os males” (Marco Aurélio In: *Meditações*, XXXIX, 2001)

Em sua conferência em abril de 1996 intitulada *A crise do Humanismo Histórico e o Novo Humanismo* na Universidade de La Sapienza em Roma, Salvatore Puledda conceitua o Novo Humanismo e o diferencia de seus antecedentes, suas contribuições históricas. Referindo-se a *A Carta sobre o Humanismo* de Heidegger (1947), Puledda retoma as conclusões do filósofo que, ao examinar diferentes correntes humanistas, indica que todas têm em comum uma visão de homem como

animal racional originada em Aristóteles ou, ao menos, não se dedicam a esclarecer uma diferenciação de tal conceito.

Na filosofia denominada Novo Humanismo, o ser humano é um ser em construção e dotado de uma **consciência ativa**, transformadora do mundo em que atua (Puledda, 1997) e que não admite comparações/analogias com o que entendemos por natureza. As definições anteriores restringem sua visão de homem à do estudo de um “fenômeno natural”, enquanto que no Novo Humanismo estaria a proposta clara de que “ a natureza do homem é sua história” (Valinsky, 1994) ou ainda que o ser humano é “o ser histórico cujo modo de ação social transforma sua própria natureza” (Silo, 1993). Tal modo de ação social é realizado a partir da estruturação que a consciência realiza de suas sensações, percepções e imaginações e que configuram sua realidade (Ergas, 2004)

Segundo Moreira (1997: não paginado) o conceito de consciência na História da Filosofia foi abordado de diferentes maneiras. Na Antigüidade, fala-se de uma “consciência metafísica”, ou seja, “desligada do mundo material” e que “buscava apreender a essência das coisas por meio da razão”. Tal consciência vista como “intelecto” seria o que verdadeiramente definiria o homem. Distingue-se, então, corpo e mente, sendo o primeiro a parte irracional do homem. Já no Cristianismo da Idade Média, a autora indica a necessidade de “alcançar a natureza divina enquanto princípio da verdade e a quem a razão deve submeter-se”. No entanto, o dualismo mente e corpo, com a visão de que o último deve submeter-se à primeira, permanece. Até a Idade Moderna, o “modo metafísico” permanece, i.e., “a crença de uma realidade autônoma e objetiva, independente do sujeito”.

Com a modernidade, surge a filosofia de René Descartes baseada na fórmula “Penso, logo existo” que “constitui a auto-evidência existencial do pensamento, ou seja, a garantia de que o pensamento, como consciência, tem sua própria existência” (ibid: não paginado) Descartes traz a concepção de que “não precisamos sair do interior de nossa própria consciência para conhecer a verdade” e estabelece uma divisão entre a realidade material e espiritual mais clara, concebendo o “corpo-máquina” que “ se movimenta sem a ajuda da alma, ou seja, não há uma intencionalidade na ação humana”

Moreira aponta o surgimento, na Idade Contemporânea, do “modo de pensar dialético” que privilegia a “dimensão histórica” da existência humana, “atribuindo maior dinamicidade à consciência”. Nas reflexões de Aguiar (2000: não paginado) acerca da Psicologia Sócio-Histórica, baseada na dialética marxista, surge a questão da “**natureza humana** versus **condição humana**”. A autora considera que na primeira concepção o homem é visto como produto da natureza e que a segunda se refere a um homem que constrói sua existência a partir de uma ação sobre a realidade, com o objetivo de satisfazer suas necessidades. É, pois, por meio da ação significada no mundo que o homem vai não só transformar a realidade objetiva em realidade humana como também criar suas próprias condições de existência, transformando a si mesmo.

Esse mesmo modo de pensar dialético possibilita que a investigação filosófica dê “maior ênfase ao conhecimento sensível” (Moreira, 1997: não paginado) que é, no entanto, considerado inferior ao conhecimento racional. Segundo Severino surge, então a Fenomenologia, propondo que: “O conhecimento do mundo, mesmo em termos científicos, se dá a partir da própria experiência do sujeito. Todo o saber científico deriva do mundo-vivido, ou seja, dos pensamentos, percepções e vivências que eu tenho no meio natural”.(in Moreira, 1997: não paginado) É neste paradigma fenomenológico que filósofos como Merleau-Ponty localizarão seus conceitos. Segundo o autor, é “na intersubjetividade, ou seja, na intersecção das experiências entre os indivíduos, que o mundo fenomenológico encontra sentido” (ibid: não paginado).

Em seu trabalho *Pensamento e Linguagem* (2006: não paginado), Vygotsky desenvolve a reflexão da Psicologia Sócio-Histórica a partir da dialética marxista, indicando que as diferentes correntes da psicologia que o antecederam “tratavam os fenômenos psíquicos de uma forma isolada”. Acreditava-se, segundo o autor, em uma unidade da consciência e na hipótese de que “as funções isoladas operavam inseparavelmente, numa ininterrupta conexão mútua” em sua maneira de estruturar a realidade. No entanto, acreditava-se em relações fixas entre funções, enquanto que, para Vygotsky, “tudo o que sabemos sobre o desenvolvimento psíquico indica que sua essência mesma é constituída pelas variações na estrutura interfuncional da

consciência”. É nessa agentividade da consciência que a noção de **condição humana** ao invés de **natureza humana** ganha corpo. Segundo Aguiar (2000: não paginado), Vygotsky entende o plano externo ou social como formador da consciência, ou seja, admite que o homem “ao internalizar alguns aspectos da estrutura da atividade, internaliza de fato não apenas uma atividade, mas uma atividade com significado, como um processo social”, ou seja, o plano social constitui a consciência humana.

Assim o conceito de consciência evolui do “metafísico” ao “dialético” e deixa entrever um maior dinamismo e agentividade nas relações consciência-mundo. Segundo o trabalho de Puledda (1996), em Marx o homem é definido por sua sociabilidade e quando esta se apresenta limitada, também se limita sua humanidade. O autor cita o Humanismo Cristão, segundo o formulado por Maritain, no qual a humanidade está concebida segundo seus limites perante Deus. Assim, ainda que se reconheça uma crescente agentividade da consciência humana, de sua possibilidade de escolha (exemplificada pelo autor no Existencialismo sartreano) e de sua capacidade para transformar o mundo em que vive,

Sua essência é pensada desde a ‘animalitas’ e não desde a ‘humanitas’, pois qualquer homem fica reduzido a um fenômeno natural, a um ente qualquer e, finalmente, a uma coisa, esquecendo que fundamentalmente o homem é um ‘quem’ que propõe a pergunta sobre o ser dos entes e sobre sua própria existência. (*in* Ergas, 2004: 90).

## 2.4

### **A noção de Espacialidade e o conceito de imagem**

Buscando embasar uma visão de Homem como ser fundamentalmente intencional e condicionando toda noção de realidade à intenção daquele que a observa, os filósofos do Novo Humanismo propõem consciência como o “aparato que coordena e estrutura as sensações, as imagens e as memórias do psiquismo humano” (Silo, 2006:2) e defendem, no estudo dos fenômenos psíquicos, a noção de “espacialidade” dos fenômenos da consciência. A principal preocupação passa a ser o onde ocorrem tais fenômenos que vêm sempre acompanhados de uma sensação de localização interna para aqueles que os experimentam (Silo, 1993).

Um paralelo interessante pode ser traçado com a “Teoria Quântica” (Sakurai e Liboff, 1986) que apresenta, em uma de suas teses fundamentais, a noção de que não existe fenômeno até que este seja observado, um efeito conhecido como “Efeito do Observador” (Velmans, 1996; Stapp, 1999; Wolf, 1999; Pratt, 2003). De tal maneira que a relação entre a consciência e a “realidade” seria, verdadeiramente, a de estruturá-la, construí-la, não havendo realidade prévia observável ao fenômeno da consciência (Wolf, 1999). O dito observador é algo não localizável em nenhuma instância cerebral ou física.

É a partir do questionamento acerca de onde se estruturam as percepções, sensações e imaginações, que Silo (1993:142-164) propõe uma “Psicologia da Imagem”, sugerindo a existência de um “espaço de representação” habitado por “imagens”. O autor conceitua imagem “como uma representação estruturada e formalizada das sensações ou percepções que provêm ou provieram do meio externo ou interno”. (ibid: 146). Tais representações não são necessariamente visuais, como o termo pode sugerir. Podem ser sonoras, táteis, gustativas e olfatórias, bem como provenientes de registros kinestésicos ou cinestésicos do intracampo.

Tal espacialidade pode estar alegorizada, como quando sonhamos. “Quando no sonho há um grande incêndio e o sujeito desperta com uma forte acidez estomacal, ou quando o enrolar de pernas nas cobertas dita imagens de afundar-se em areias movediças” (ibid: 152). No entanto, um conceito importante para nossa concepção de Homem é o de que, ainda que alegorizada, a imagem mencionada no exemplo possui (é sentida como tendo) uma espacialidade. É a essa espacialidade que denominamos “mundo interno” (Ergas, 2006).

Segundo Tolcachier (2002:28-32), a “imagem” como estruturação ativa da consciência é “a que disparará ou não, determinadas respostas através das distintas expressões vegetativas, motrizes, emotivas ou intelectuais” e, portanto, “dependendo de que tipo de imagem configurarmos, assim será nossa ação”. Assim, quanto mais nítida, clara e definida for uma imagem, mais potente será a ação. Da mesma forma, quanto maior for a carga de emoção conectada a essa imagem, o que o autor chama de “carga afetiva” mais potente será a ação. Se conseguirmos dar “profundidade” ou “sabor de verdade interna” a uma imagem e se conseguirmos dar a ela “permanência”

no tempo e se conseguimos dar “amplitude” a imagem, ou seja, projetá-la, pensar em como se realiza e nos elementos disponíveis para concretizá-la tal qual a imaginamos, mais forte será sua influência (ibid: 32).

Assim, a visão de ser humano com a qual o Movimento está alinhado em seus materiais básicos poderia ser vista como correspondendo á dialética marxista no que tange à sua capacidade transformadora da realidade e à perspectiva histórica. Também podemos traçar um paralelo com tal perspectiva dialética, a partir de nossa não-aceitação de uma natureza humana e aproximação ao conceito de condição humana. Em relação à Fenomenologia, posso observar um paralelo no que tange à sua característica de atenção a como o indivíduo experimenta sua realidade e à construção de realidade permitida pelo intercâmbio de experiências.

No entanto, a questão do espaço de representação/mundo interno e do oferecimento da ferramenta da “imagem”, explicita que a condição humana não está dada, para nós, por uma questão social, biológica ou cultural. A condição humana seria mais bem retratada como dinâmica e baseada na livre escolha da estruturação que realizamos do mundo à nossa volta. No entanto, essa escolha é baseada em sensações, memórias e imaginações, baseadas no sistema de crenças de uma época na qual se vive. Segundo as psicólogas Coimbra e Leitão em seu trabalho sobre a “produção de subjetividade” (2006: não paginado)

Entendemos, assim como Rolnik e Guattari (1986), que a ordem capitalística produz os modos das relações humanas até em suas representações inconscientes: os modos como se trabalha, como se é ensinado, como se ama, como se trepa, como se fala, etc. Ela fabrica a relação com a produção, com a natureza, com os fatos, com o movimento, com o corpo, com a alimentação, com o presente, com o passado e com o futuro – em suma, ela fabrica a relação do homem com o mundo e consigo mesmo. Aceitamos tudo isto porque partimos do pressuposto de que esta é a ordem do mundo, ordem que não pode ser tocada sem que se comprometa a própria idéia de vida social e organizada.

A proposta da Psicologia da Imagem, não indica, no entanto, representações inconscientes, como sugerido pelas autoras e sim um espaço de representação que segue, por opção de cada indivíduo, as regras do sistema de crenças de sua época (Ergas, 2004). Não se trata de propor o que Coimbra e Leitão chamam de “modo-de-ser indivíduo” (ibid: não paginado) no qual todo fracasso é responsabilidade do

sujeito que não se adequar às exigências do sistema capitalista. Trata-se de propor que esse sistema já não responde às necessidades humanas e nem tem como se sustentar.

Parece-me que está bem não se sentir adaptado a uma sociedade deste tipo. Mas acontece que em sua rebeldia te explicam que você tem problemas pessoais. Como são pessoais, e a seu redor tudo funciona, (vende-se Coca-cola, o público vibra com o futebol, as pessoas dão seus votos aos mesmos hipócritas de sempre) você, sem parâmetros e sem considerações, aceita que são problemas pessoais. Mas não! Não é um problema pessoal a contradição que você experimenta em uma sociedade organizada em base à violência. (Ergas, 2004:55).

O que chamamos de **trabalhos pessoais** – reflexões realizadas por todos os orientadores em formação no Movimento Humanista em âmbitos de reunião semanal, encontros, seminários ou retiros – são baseados nesta concepção de **imagem** como transformadora da realidade em que vivemos e visam dar a oportunidade de que possamos transformar nossas próprias imagens e potencializá-las nos projetos das equipes pelas quais somos responsáveis. Dentro de tal concepção, analisar a questão identitária em trabalhos pessoais que possamos propor como ferramentas de pesquisa, analisar o discurso reflexivo dos participantes, as imagens que nos movem, ganha uma dimensão importante.

Por outro lado, não vemos a produção de subjetividade ou a organização da sociedade em torno à violência como algo novo. Por que então acreditamos em uma revolução não-violenta? O que nos faz crer que tal coisa é possível? Para responder a tais perguntas e aprofundar a discussão em como o sistema afeta a subjetividade, me pareceu necessário desenvolver nosso conceito de História, seus antecedentes e embasamento. Realizei portanto um trabalho de revisão de literatura na área mencionada, buscando observar diferentes historiadores e seus posicionamentos perante o fenômeno que entendemos como sistema (ver anexo 3). Tal revisão sugeriu a possibilidade de uma análise do discurso voltada para a maneira como os membros de nossa equipe se pronunciam em relação ao momento histórico em que vivem e comecei a observar os dados também nesse sentido. Considerando o escopo desta dissertação, optei posicionar o foco deste trabalho nas questões identitárias e não incluir as observações quanto aos traços históricos no discurso. Acredito que, em outros trabalhos, tal visão histórica deva ser também pesquisada e aprofundada para



que possamos observar em nosso discurso se há ou não coerência com a proposta de superação do sistema social existente.

Assim, delineio os questionamentos que orientam nossa busca pelo entendimento voltada para como poderíamos co-construir uma ferramenta de pesquisa na qual não só observássemos os dados a partir de nosso sistema de *expertise*, mas também houvesse espaço para que o contestássemos, compreendêssemos, articulássemos ao máximo? Como tornar essa pesquisa não um veredicto ou solução e sim um debate no qual cada um de nós fosse se aprofundando e apropriando de tal visão de homem e que tal apropriação nos apoiasse em nosso autoconhecimento como orientadores?

É com base em tais questionamentos que inicio a busca por um paradigma de pesquisa includente e reflexivo.

## 2.5

### **Trabalhar para entender X Trabalhar para Resolver – Prática Exploratória no Movimento Humanista**

Fantasia! diz o homem que lê Fatos ao homem que lê Ficção, desconhecendo que os fatos são fantasia e mesmo que não fossem na hora em que são escritos, o são na hora em que são lidos (Não Apresse o Rio, ele corre sozinho, Barry Stevens, 1978:80).

Em Maio de 2006, o grupo de participantes desta pesquisa já iniciava uma nova tentativa de gerar equipes de trabalho, colocando-se, uma vez mais, no papel de orientadores. Na verdade, podemos dizer, com base em minhas anotações em diário de campo, que se tratava de um novo ciclo e não de uma nova tentativa já que, em nossas reuniões semanais, ao buscarmos os projetos que nos serviriam de campo de atuação, buscávamos levar em conta tudo o que já havíamos feito anteriormente, todas as portas já abertas em termos de cessão de locais para tais projetos e todas as pessoas a quem mantínhamos informadas acerca do Movimento Humanista ao longo de nossos anos de participação. Ainda que todas as pessoas do grupo estivessem com projetos em andamento, a avaliação de nosso trimestre anterior nos levou a planificar novas atividades que nos permitissem ter contato com um maior número de pessoas,

buscando ampliar a base de estruturais, i.e., pessoas diretamente comprometidas com a formação de equipes no Movimento Humanista.

Apesar de que o diagnóstico, por assim dizer, de nossas dificuldades em Abril de 2006 tenha sido o motor de nossa questão de pesquisa, o grupo seguiu desenvolvendo suas reflexões semanais acerca da imagem que tinham de si mesmos, acerca de suas crenças fundamentais, seus princípios. Este é um grupo que se baseia na transformação pessoal e social em simultâneo e semanalmente reflete acerca da dinâmica dos projetos nos quais estão envolvidos e na dinâmica interna (seus climas, tensões, pontos de vista) correspondente a tais momentos.

A própria escritura do presente capítulo já envolvia a todos os participantes da pesquisa, que opinavam acerca da importância de esclarecer nossa visão do ser humano, de História e indicavam bibliografia, contatos com outros ativistas também aplicados à pesquisa acadêmica, em um esforço comum de apoiar e entender como elaborar nosso conhecimento em um contexto conhecido por poucos até então.

A questão predominante no que tange à concepção mesma de tal processo de pesquisa passa a ser, então, não só como construir um entendimento útil de nossa postura identitária, mas também como englobar toda a gama de observações, compreensões, possibilidades geradas pelo questionamento? Como explicitar nosso posicionamento reflexivo perante todas as atividades que projetávamos? Que paradigma ou filosofia de pesquisa poderia nos prover do arcabouço necessário à compreensão de processos tão autônomos e múltiplos?

Também em Maio de 2006, os participantes desta pesquisa começaram a se familiarizar com os critérios para a composição de uma dissertação, ainda que esta dissertação em si mesma seja apenas uma fotografia de um processo mais amplo de entendimento. Em diferentes momentos, os participantes me indicavam que a melhor possibilidade para a sistematização da pesquisa talvez fosse escolher um método e segui-lo, omitindo as nuances que nele não se encaixassem, por uma questão de aprovação acadêmica. Ainda que, desde a concepção mesma do projeto, eu tenha buscado complementação e participação de todos os envolvidos, ainda restava a busca por uma abordagem que incluísse ao máximo a riqueza do processo no qual estávamos envolvidos.

É nesse contexto que surge o relacionamento com a Prática Exploratória (Allwright, 2003a, Moraes Bezerra e Miller, 2004) Em um primeiro trabalho realizado com participantes (professores e coordenadores) de um curso de inglês comunitário e organizado pelo Movimento Humanista em Nova Iguaçu para um projeto de pesquisa para pós-graduação *lato sensu* em Língua Inglesa (Moura, 2005), a experiência de apoiar-me nos princípios da Prática Exploratória (doravante, PE) permitiu a geração de um ambiente reflexivo incluindo participantes de dentro e de fora do mundo acadêmico. Além disso, permitiu que suas reflexões fossem consideradas em um mesmo grau de relevância.

A PE não tem a intenção de ser um “método para fazer pesquisa” (Allwright, 2003a: 1), mas de ser “uma maneira de ensinar (“ doing teaching”) na qual tanto professores quanto alunos podem desenvolver seus entendimentos acerca de suas vidas como alunos e professores”.Assim, trata-se de um olhar com ênfase no entendimento pensado para a prática pedagógica, a prática de sala de aula. Vários trabalhos vêm sendo realizados sob a luz de tal busca pelo entendimento, dentre eles: Azevedo (2005), Sette (2006), Falcão (2005) e Sena (2006), sempre voltados para o contexto de sala de aula.

Sette (2006:17) observa a Prática Exploratória como “uma maneira de desnaturalizar nossa percepção e ‘enxergar’ nossa própria prática e as vozes que a constituem” e recupera a noção de entendimento profundo em Allwright:

Entendimentos profundos não podem ser colocados em palavras (... e) podemos tentar entender a vida na sala de aula de língua, mas apenas se ao mesmo tempo estivermos preparados para não cairmos na armadilha de acreditar que as palavras serão suficientes para transmitirem nossos entendimentos a outros. Tudo o que podemos fazer é inspirá-los (ibid: 21).

Apesar de que os estudos acadêmicos buscando tal entendimento, tenham concentrado-se na sala de aula e, mais especificamente, na sala de aula de Língua Estrangeira, já que a inspiração mesma para o trabalho de Allwright tem início em um curso de idiomas, o autor aponta que a “Prática Exploratória pode na prática prover um *framework* para pesquisa em qualquer nível acadêmico”, incluindo o Doutorado. Segundo ele, tal afirmação torna-se possível, pois “a Prática Exploratória como um conjunto de princípios para a conduta do pesquisador participante, ainda que pressuponha uma abordagem geral particular (a da pesquisa participante) não tenta

prover um framework para a solução de problemas técnicos de pesquisa” (Allwright, 2003d: 1-3).

Assim, abre-se a possibilidade de que os princípios da PE que apresento em seguida sejam a base para a pesquisa também fora de contextos pedagógicos, desde que se esteja propondo uma pesquisa participante. No caso deste trabalho, partindo de uma **pesquisadora-ativista**, buscando o entendimento profundo de uma equipe de membros do Movimento Humanista. Allwright (2000:8) apresenta seu argumento de defesa a pesquisa de praticantes apontando que

Um ‘pesquisador especialista’ de fora pode ser valioso para um papel de consulta, mas não haveria muito sentido em que tal pessoa tomando a iniciativa da pesquisa inteiramente e entregando um relatório para os participantes ao final do estudo para que eles simplesmente o ‘consumam’.

Em Allwright (2003d: 3) encontramos um aprofundamento de tal ponto de vista, no qual o autor menciona que

O empreendimento de pesquisa ao tentar entender uma prática deve ser contínuo, desenhado de maneira a não ser **parasitário em relação a**, mas **integrado a** tal prática. De tal maneira que o empreendimento de pesquisa como um todo possa também ser considerado eticamente justificável (grifo do autor)

Os sete princípios sugeridos pela PE (Azevedo, 2005; Braga, 2003; Braga, 2004; Cunha, 2004; Miller, 2001; Moraes Bezerra, 2003, 2004; Falcão, 2005) foram apresentados a membros do Movimento Humanista pela primeira vez no final de 2005, primeiro através de meu projeto para a pós-graduação e em seguida, através da participação de dois membros do Movimento, Rodrigo e Vinícius, em um encontro da PE realizado em novembro deste ano na PUC/RJ. A participação de duas pesquisadoras da PE, Maria Isabel A. Cunha e Inés de Kayon Miller em um encontro acerca das propostas da Pedagogia da Diversidade (Aguillar e Bize, 2002) proposta pelo Movimento Humanista também proporcionou que o diálogo entre as práticas de nossa equipe e as propostas da PE tomasse corpo. Desde os primeiros contatos entre as duas propostas, eu e outros integrantes do Movimento, começamos a traçar paralelos entre as crenças de ambos os grupos e buscar formas de atuação conjunta.

De acordo com o apresentado por Allwright (2003a), o primeiro princípio é “Priorizar a qualidade de vida”. Qualidade de vida, segundo Sena (2006:35) “é um

conceito de difícil definição” já que parte do pressuposto em que as identidades pessoais, sociais e coletivas dos participantes de determinado ambiente estão sempre conjugadas, integradas no trabalho que realizam. Segundo Miller e Moraes Bezerra (2004:3) “‘qualidade de vida’ é entendida como a natureza das relações vivenciadas pela/na comunidade de aprendizagem e do processo ensino-aprendizagem que acontece dentro e fora desta comunidade”. Não se entende qualidade de vida como aquilo que dá certo ou é positivo na comunidade exploratória, mas como a descrição que se dá no processo de busca pelo entendimento e que pode levar a caracterizações positivas ou negativas da comunidade em questão. Segundo Allwright (2003a: 5):

A qualidade de vida da sala de aula é a questão mais importante, tanto para a saúde mental da humanidade (e para a saúde mental do professor!), quanto para encorajar pessoas a serem eternos aprendizes ao invés de se ressentirem por terem passado anos de suas vidas como alunos ‘cativos’, perdendo para sempre a vontade de aprender.

Assim, ao trabalhar para o entendimento da natureza das relações em cada comunidade exploratória, acaba-se trabalhando pela qualidade de vida (Purcell et al., 2003), ou seja, ao buscar compreender situações de insatisfação e satisfação, acaba-se empenhando em aproximar os vínculos entre os seres humanos envolvidos, tornando tal qualidade de vida a cada dia mais positiva e proveitosa.

Dentro da realidade de nossa equipe de ativistas, compreendemos que existe uma necessidade de aprender sem limites e compreendemos o processo de reflexão acerca de nossas atividades como um contínuo de crescimento interno e aprendizagem em relação a como trabalhar em equipe. Estamos já empenhados em um processo de trabalho para o entendimento que passa por autoconhecimento e reflexão acerca da prática e que considera que sem o fazer no mundo, não pode haver reflexão útil, já que nossas compreensões e escolhas estão sempre baseadas em um mundo de relações, no qual exercemos uma liberdade entre condições, ou seja, sempre considerando as pessoas com quem convivo e os recursos a que tenho acesso.

Parte importante de tais reflexões acerca de como nos movemos no mundo está localizada nas experiências que chamamos de **trabalhos pessoais**, conforme comentado anteriormente. Acerca dos trabalhos pessoais, Tolcachier (2002:62-63) coloca que são âmbitos gerados pelo Movimento de “reflexão e trabalho sobre a

interioridade do ser humano”. Esclarece que a atitude do **setor apoio** que coordena os trabalhos “é a de favorecer a comunicação entre os assistentes e é, além disso, bem neutra e de nenhum modo sobrecarregada de explicações ou protagonismo”. Indica ainda que existe um “lúdico, o sentido de humor” que não só “servem para que os trabalhos se realizem em um ambiente descarregado de tensões desnecessárias, como são parte integral de nosso estilo de ver e viver as coisas” (ibid: 63).

O interesse em entender nosso discurso na construção identitária como orientadores começa, então, a delinear-se como a possibilidade de trabalhar para entender a qualidade de vida a partir de nossas reflexões em tais trabalhos pessoais, abrindo espaço para que tais momentos de reflexão sejam vistos como fonte de dados para uma análise discursiva. Ainda segundo Tolcachier (ibid: 63-64) compreendemos que nossa atividade no mundo é também um âmbito de permanente reflexão. Na medida em que produzimos reuniões como as de Abril e Maio de 2006, nas quais resgatamos nossos aprendizados a partir de erros, acertos e observações gerais, produz-se uma integração entre o âmbito de trabalho pessoal e às reflexões acerca de nossa ação.

O segundo princípio da PE: “Trabalhar para primeiramente para entender a vida na sala de aula”, pode ser facilmente adaptado a um trabalhar para entender a vida na comunidade exploratória, nesse caso, em nossa equipe (Moraes Bezerra e Miller, em andamento). A questão do entendimento, em primeira análise, despertou críticas de minha parte e por parte de outros participantes do Movimento Humanista, o que gerava dificuldade em aceitá-la como princípio. A questão de não querer resolver o problema e sim trabalhar para entendê-lo, é de fundamental importância no contexto de uma sala de aula na qual, muitas vezes, impera a tendência ao tecnicismo e à descoberta de qual é o melhor método (Allwright, 2003:1). No entanto, no contexto de um movimento social, trabalha-se para transformar uma determinada realidade, interna e externa, pessoal e social, e tal definição dificilmente pode ser alterada.

Tal contradição, que me parecia insuperável, pode ser trabalhada somente em considerações acerca da ação proposta pela PE e pelo Movimento Humanista. O Movimento Humanista parte da concepção de que enquanto lutamos para resolver

nossos particulares problemas pessoais esquecemos de sua dimensão social e nos isolamos. (Ergas, 2004, 2006). Tampouco conseguimos resolver questões pontuais como a falta de dinheiro, de relacionamentos, de estabilidade, pois a condição humana atual expressa no tipo de sociedade em que vivemos, não nos permite. (Silo, 1994). Buscar “falsas soluções” (Casas, 2004:2) baseadas em um niilismo que posiciona o “outro-como-estorvo”, ou seja, posicionar os demais seres humanos como aqueles que impedem meu bem-estar pessoal, é visto por nós como fonte de recorrente fracasso. Ao invés de coisificar o outro, Casas sugere a localização do “outro-ponte a”, o outro como um caminho indispensável, como compartilhador de experiências, como riqueza mesma da vida humana.

Acerca do tema do fracasso, Ergas (2004) propõe como ilusão máxima da sociedade em que vivemos o pressuposto de que todos são vencedores, menos nós. Ou seja, partindo de um ponto de vista pessoal, aparentemente, existem sim pessoas que alcançam os valores de perfeição propostos pela sociedade capitalista, ainda que eu não os atinja por minha incompetência e falta de preparo, um fenômeno já mencionado anteriormente ao discutirmos nossa visão de homem e a questão da produção de subjetividade na sociedade capitalista.

Como pode, então, um grupo propor uma mudança se está inserido nos códigos, no sistema de crenças, do mundo capitalista? Propomos para ir co-construindo uma concepção não-violenta de mundo, estarmos concentrados na realização de “ações válidas” (Silo, 1993:41-43). O autor conceitua como ação válida o “ato de unidade, no qual se expressa uma coerência entre o pensar, o sentir e o atuar”. É a base para uma moral interna, psíquica, reconhecida por cada pessoa na medida em que esta sinta que, naquela ação, se colocou de acordo consigo mesma. Indica ainda que “todo fenômeno que faz retroceder o sofrimento nos outros, é registrado em quem o produz como ato válido, como ato de unidade”. Acerca da implementação de ações válidas, o autor propõe alguns princípios:

A moral assinalou o ‘sim’ e o ‘não’ da ação, reivindicando o ‘bom’ e perseguindo o ‘mal’. Seguirá o bom sendo bom nesta paisagem tão diversa? Se um Deus imutável assim o afirmar, que seja! Mas se Deus desapareceu para muitos, a quem fica a tarefa de julgar? Por que a lei muda com a opinião dos tempos. Esse é o ponto: aqueles princípios de ação válida que permitiriam a todos os seres humanos viverem em unidade interna serão

imagens fixas que deverão ser obedecidas ou corresponderam ao que se experimente na medida em que os rechacemos ou cumpramos?” (ibid: 43)

Assim, atentando ao fato de que a moral deveria ser pessoal e baseada nos registros, nas sensações de cada um, ao buscarem tais ações válidas, Silo introduz como princípio: “Farás desaparecer teus conflitos quando os entendas em sua última raiz, não quando quiseres resolvê-los” (ibid: 13). Segundo a Apostila para Orientadores Humanistas (2006), este princípio não está apontando a possibilidade futura de que nos vejamos sem conflitos e sim que a compreensão, o entendimento profundo dos conflitos nos quais nos encontramos é o que permite atingir novos aprendizados. Ao invés de buscar o fim dos conflitos, passamos a situação de encontrar novos conflitos, porque compreendemos o estágio que nos mantinha presos ao nível anterior de incompreensão. Compreendo que o sentido que busco para minha vida não está na casa, no carro, no relacionamento ou na promoção e sim dentro de mim, na busca por minhas ações válidas e por minha própria ética (Ergas, 2006).

O trabalho para o entendimento, ao invés de trabalhar-se pela resolução dos conflitos, passa a ser, desde este ponto de vista, motor essencial da atividade humanista. Existe um paralelo, traçado por membros de nossa equipe quando em contato com o princípio da PE, também com as atividades que realizamos no mundo. Um deles, mencionado em minhas notas de campo, é o da organização de um curso pré-vestibular no qual pede-se aos alunos que atuem como voluntários e organiza-se, junto com eles, uma Campanha pelo Fim do Vestibular. Três dos integrantes de nossa equipe organizam projetos semelhantes e o objetivo de tais projetos é deixar claro que não é o fato de que os alunos passem no Vestibular e ingressem na faculdade o que vai mudar sua sensação de fracasso. O fracasso é inerente à constituição mesma de nossa sociedade e, portanto, almejamos à reestruturação ininterrupta das instituições, organizações e da base social, em um processo de aprendizado sem limites que nos permita imaginar e implementar maneiras cada vez mais justas e humanizadas de atuar no mundo. Tal processo de humanização só é possível, aliado a humanização de cada um dos seres humanos, na medida em que queiram.

Como mencionado por Allwright (2003a: 128),

Trabalhar para entender a vida, não tentando resolver os problemas diretamente, mas dando um passo atrás e vendo-os no contexto mais amplo



da vida (e vidas) que eles afetam. Este passo atrás pode sugerir que a PE é uma força em prol do conservadorismo, militando contra a mudança. Nós a vemos, no entanto, como uma mudança fundamental em si mesma, no sentido de levar a sério a idéia de que somente um esforço sério para entender a vida em um contexto particular nos possibilitará decidir se a mudança prática é necessária, desejável e/ou possível.

Nosso grupo avaliou em Abril de 2006 que um dos impedimentos para a nossa constituição como orientadores é justamente compreender nossas dificuldades, sua origem e sua importância para nós. Em momento algum se sugeriu uma parada para consertar caminhos e sim o prosseguimento das atividades com viés reflexivo como melhor maneira de gerar oportunidades para o entendimento.

Existe ainda um princípio de ação válida que diz “Não te oponhas a uma grande força, retrocede até que esta se debilite; então, avança com resolução” (Silo, 1999:13). Assim como Allwright sugere que não se pode ir contra as instituições de ensino, enquanto tais instituições não autorizem ou se oponham a uma prática para o entendimento (2006, comunicação pessoal), o Movimento Humanista não propõe que nos tornemos mártires, enfrentando forças violentas, estejam tais forças expressas em nossa vida pessoal ou em nossas atividades sociais no mundo. O princípio sugere (Apostila para Orientadores Humanistas, 2006) que justamente por estarmos considerando o mundo uma expressão de intenções humanas diversas, as relações de poder e submissão são dinâmicas e que devemos aproveitar as oportunidades na medida em que se apresentem.

Assim, como contribuição da PE ao estudo reflexivo realizado em nosso grupo, entrevejo a possibilidade de analisar o discurso de construção identitária não só a partir de gravações de nossas reuniões, documentos ou declarações, mas também a partir do alinhamento do trabalho pessoal que já realizamos semanalmente com os relatos de todos os participantes em relação a sua própria aprendizagem, com a visão que cada um de nós tem do processo de entendimento, além das notas de campo que em diversos momentos já tenho mencionado.

O terceiro princípio da PE: “Envolver a todos” e o quarto princípio: “Trabalhar para unir as pessoas” têm relações facilmente dedutíveis com o trabalho realizado por nossa equipe. No entanto, para que nossas ferramentas de pesquisa fossem realmente envolventes e geradoras de uma união maior entre os participantes,

indo além do vínculo que já nos une, um desafio colocou-se logo nos primeiros momentos da investigação: Seria possível/desejável superar a noção que alguns membros de nossa equipe declaravam na qual a pesquisa acadêmica aparece como uma coisa chata, distante e de pouca utilidade? Antes que nossa questão de pesquisa fosse definida, os participantes observavam duas vantagens em tê-la em progresso: a necessidade de atuarmos também na Academia, assim como fazemos em tantas outras áreas de atividade humana e o gosto por apoiar um trabalho meu, um trabalho tido como puramente intelectual, um gosto pessoal.

Como os estudos de nossos materiais e os processos de reflexão não tiveram início com um trabalho de pesquisa, a proposta de unir e envolver acabou sendo concretizada na medida em que os outros participantes descobriam um pouco acerca dos princípios da PE e também na medida em que seu auxílio a minha pesquisa começou a gerar novos questionamentos, redes de trabalho com outros acadêmicos no Movimento Humanista e propostas de formação de grupos de estudo acerca da Psicologia segundo a visão de psicólogos-ativistas. Tais desenvolvimentos paralelos da pesquisa aproximaram-me da conclusão de que era possível conduzirmos tal pesquisa de maneira útil, envolvente e unitiva. O quinto princípio da PE: “Trabalhar também para o desenvolvimento mútuo” apontava a construção de uma ferramenta de pesquisa que, além de valorizar o entendimento que cada um de nós tinha de nossa formação identitária, pudesse ser compartilhada e comentada por todos.

O sexto princípio da PE: “Integrar o trabalho para o entendimento” às atividades da comunidade exploratória, em sua origem voltado ao contexto de sala de aula, está alinhado a “não permitir que o trabalho esgote os participantes” (Cunha, 2003:3). No contexto mencionado, a idéia é a de que a pesquisa não seja uma coisa extra e sim uma atividade incluída no cotidiano e mesmo no horário destinado às atividades de sala de aula. É incentivada a discussão, a ação reflexiva, inserida na atividade pedagógica, para que não se interrompa a vida em sala de aula, prioridade máxima da pesquisa, para pesquisar. Não existe aqui uma dicotomia pesquisa/atividade normal da sala de aula.

Este ponto me parece muito interessante no caso dos pesquisadores-ativistas em geral, pois são pessoas já extremamente dedicadas a projetos sociais e

qualificação, ainda mais quando sua função é exercida voluntariamente e em espaços que já se constituem como tempo extra, fora de seus âmbitos de trabalho e estudo. Pedir a um pesquisador-ativista que interrompa sua atividade social para melhor compreender como se conforma sua atuação no mundo é o mesmo que pedir a um professor que agregue a pesquisa a suas atividades cotidianas, i.e., tem uma carga de peso extra, de trabalho extra.

Além disso, o Novo Humanismo identifica-se em muitos casos como uma filosofia de vida (Silo, 1993; Ergas, 2004, 2006; Figueroa, 2004) e postula uma integração da atividade de humanização social à crescente humanização em âmbitos pessoais. Não poderia ser diferente dada nossa concepção de ser humano e dada a característica de integração da transformação social com a transformação pessoal que rege nossa concepção de revolução não-violenta.

O sétimo princípio da PE, “Fazer do trabalho uma atividade contínua”, refere-se além do seguimento mesmo dos pesquisadores (acadêmicos ou não) da busca pelo entendimento de suas questões, à questão do financiamento. A idéia é não deixar o projeto limitado ao prazo de financiamento que se consiga ou depender de tal financiamento de maneira alguma. Não se trata de dizer que o financiamento não possa ser aceito, mas de encará-lo como um apoio a mais e não como a condição *sine qua non* para a realização de um projeto. (Cunha, 2003; Allwright, 2003a). As aplicações de tal princípio no contexto de uma comunidade exploratórias humanista são facilitadas, já que o Movimento é autofinanciado, a partir de colaborações semestrais de seus membros e de atividades de arrecadação de recursos geradas por eles, i.e., nossos questionamentos, bem como nossas atividades, seguem na medida em que queiramos segui-las e permitem um desenvolvimento não-limitado por fatores econômicos.

Considerando a visão de homem como gerador/transformador de sua realidade e a dimensão psicológica de tal realidade, previamente mencionada, a transformação a que aspiramos é uma transformação psíquica tanto quanto é social. Influenciados como estamos pelo olhar proveniente do sistema em que vivemos, a PE possibilita que nossa compreensão deste olhar e dos impedimentos que este gera a nosso projeto surja do trabalho para o entendimento, em um contexto no qual um trabalho para

solucionar estaria carregado das mesmas crenças sociais que nos impedem de avançar.

As questões de pesquisa na PE, denominadas *puzzles* em inglês podem ser descritas como “algo que nos intriga” (Sena, 2006:34), não sendo necessariamente um problema ou algo a ser resolvido. Os *puzzles* “são a concretização de seus questionamentos sobre aspectos positivos ou não” (Moraes Bezerra e Miller, 2005:3) presentes no cotidiano dos participantes. Esses “episódios elucidativos” (Allwright, 2002:24) deveriam ser trazidos à consciência, tocados, enfatizados. Posso dizer que, no ambiente de nossa equipe do Movimento, a questão com a qual nos ocupamos – o de como nos tornamos orientadores – surge facilitadamente, dada a tarefa de avaliação trimestral a que nos propusemos em abril de 2006.

Allwright (2000:6) descrevendo procedimentos úteis de pesquisa empírica em seu trabalho apresenta o conceito de episódios elucidativos. Segundo ele, tais casos “podem ser simplesmente o resultado de se ‘notar’ algo que outros não notaram”. Podem ser a observação de uma estória partindo da intenção clara de buscar algum entendimento ou ainda, a resignificação de uma estória de vida porque se intenciona aprofundar determinado conhecimento.

A circulação de estórias com vocabulário específico acerca de nossas funções e modo organizativo em nossa equipe humanista é ampla. Escrevemos informes semanais com nossas atividades e a avaliação que fazemos delas para nossa lista de discussão através de um correio eletrônico comum. Escrevemos informes mais gerais para listas de discussão compartilhadas entre nós e os outros conselhos do Movimento no Rio, no Brasil e em outros lugares do mundo. Contamos nossas estórias nas reuniões semanais e incluímos em nossas tarefas como orientadores o que chamamos de reprodução. A reprodução é um informe acerca de uma atividade dado a nossos orientados que não estiveram presentes em tais atividades por qualquer motivo. Algumas vezes, um informe de atividade nos chega, oralmente, desde orientadores muito distantes geograficamente, reproduzidos, recontados, por nosso orientador. Em tais **estórias humanistas**, existe uma orientação pela busca do aprendizado, pela busca do que podemos recuperar de positivo para experiências futuras, dada por nosso sistema de *expertise*, parte de nossa formação como

orientadores. É comum realizar encontros assim que um dos nossos volta de uma viagem ou participa de uma experiência a qual nem todos tiveram acesso, para que aqueles que estiveram presentes possam ser ouvidos, para que possamos fazer perguntas a eles e sentir o clima, registro ou sensação deixada pela atividade no participante.

Assim me pareceu importante a inclusão de um trabalho pessoal e das compreensões proporcionadas por nosso compartilhar de histórias, em algum dos âmbitos destinados a elas e sempre buscando evitar situações de interromper a agenda normal de nossos trabalhos para pesquisar. Passo agora, então, a explicitar como tais considerações metodológicas e a construção de nossas ferramentas de pesquisa aconteceram.

### 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 Silo 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 (Silo, 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 apóio 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<br>b) Senso de nós compartilhado<br>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>• Identities 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>• Identities 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 histórias 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 histórias, 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.

## 4

### Um olhar analítico sobre nossos entendimentos

#### 4.1

##### Primeira Etapa: Narrativas Nucleares

A primeira etapa de minha análise corresponde à identificação das narrativas nucleares/ações complicadoras nas histórias co-construídas por nossa equipe em frequentações, na APE 1. Todos os relatos surgiram em intercâmbios no qual o principal questionamento era: O que tenho aprendido como orientador e que histórias de aprendizado tenho para contar? Recuperando o posicionamento de Mishler (1986), o mapeamento das narrativas nucleares, orações temporalmente relacionadas, é utilizado por mim como uma ferramenta comparativa que permite analisar a presente coleção de narrativas. Nesta primeira abordagem dos dados, buscarei observar os elementos sugeridos por Wenger (1998:147) em relação à configuração de uma identidade na prática dentro de uma comunidade de prática específica. As histórias completas geradas pela APE 1 podem ser encontradas no Anexo 1. Neste capítulo, apresentarei fragmentos que correspondem a minha interpretação da localização das narrativas nucleares, marcadas em itálico.

Observando o conjunto de ações complicadoras e considerando que as entradas e saídas marcadas por mim são apenas propostas de interpretação, recupero a noção de comunidade de prática proposta por Wenger (1998:149). O autor propõe uma “identidade na prática” e explicita a relação íntima entre identidade e prática. Segundo ele:

Desenvolver uma prática requer a formação de uma comunidade cujos membros podem engajar-se entre si e, assim, reconhecer uns aos outros como participantes. Como consequência disso, a prática provê a negociação de maneiras de ser uma pessoa naquele contexto.

A primeira caracterização wengeriana da identidade na prática é a de experiência negociada (ibid: 150-151). Tal visão torna a identidade uma maneira de estar no mundo que não é equivalente à auto-imagem. O autor observa esse fenômeno como um encontro de efeitos no mundo e relações entre os membros da comunidade

que “sobrepõem-se para produzir nossa identidade como um entretocado muito complexo de experiência participativa e projeções ratificadoras”.O processo de ratificação parte de como os demais membros observam nossa prática, níveis, diferenciações em relação à comunidade de prática.

O primeiro critério para identificar as narrativas nucleares foi o de sua continuidade temporal, i.e., descritas como subsequentes no tempo. Em seguida, busquei momentos nos quais, ao longo do relato, os narradores retomavam a narrativa identificada. Assim, nos dados da frequência Rafael-Sabine (anexo 1, seqüência 1), identifiquei como narrativa nuclear o fragmento 1.1, no qual observo que não existe nenhuma menção direta à função de Rafael como orientador (ainda que esta apareça posteriormente).

### **Fragmento 1.1**

#### **APE 1 – RAFAEL/SABINE – GRAVADO E TRANSCRITO**

|    |  |
|----|--|
| 4  | videogame. <i>E teve um dia... que a gente nem só fica jogando, né?</i>  |
| 5  | <i>Come pizza, come esfiha, fica batendo papo e ai teve...rolou uma</i>  |
| 6  | <i>conversa, pessoal falando sobre futuro e tal...Aí um desses meus</i>  |
| 7  | <i>amigos falou assim: “Porra, cara, eu... eu fico pensando eu</i>       |
| 8  | <i>velho...pô, eu fico...me vejo tendo filho. Cláudio falou “Não!”.</i>  |
| 9  | <i>E o Rafael... O Paulinho também não falou isso. “Ah!”, falou,</i>     |
| 10 | <i>“Eu não me vejo tendo filho” e tal...Depois, o Rafael falou:</i>      |
| 11 | <i>“Não, eu... eu me vejo tendo filho, eu me vejo casando, vejo meu</i>  |
| 12 | <i>futuro.” Depois o Paulinho voltou e falou: “Porra, uma coisa que</i>  |
| 13 | <i>é... que ia me bater muito seria se o meu filho fosse gay, pô, ia</i> |
| 14 | <i>ser muito difícil” e tal. Aí o Rafael virou e falou: “ Pô, com</i>    |
| 15 | <i>certeza seria muito difícil”. Aí tinha um outro amigo também na</i>   |
| 16 | <i>sala e falou: “ Pô, eu também acho, acho que seria muito</i>          |
| 17 | <i>difícil”. Aí, eu comentei... falei: “Ah pra mim não seria muito</i>   |
| 18 | <i>difícil não porque...é... eu não teria muita dificuldade, o... o</i>  |
| 19 | <i>maior problema seria que... seria ele, porque ele ia sofrer o</i>     |
| 20 | <i>preconceito, mas por mim não teria muito problema”. E aí,</i>         |
| 21 | <i>esse amigo, Daniel, falou : “Ah, não, é com certeza, pra mim</i>      |
| 22 | <i>também a maior dificuldade é porque meu filho ia sofrer</i>           |
| 23 | <i>muito, eu ia sofrer com ele” e tal. E aí, nesse dia aconteceu</i>     |
| 24 | <i>uma coisa muito interessante, né?. Houve uma discussão</i>            |
| 25 | <i>depois sobre isso, o outro Rafael era meio contra, achava que</i>     |
| 26 | <i>era um absurdo um homem...um filho ser gay e tal. Ele</i>             |
| 27 | <i>ach...achou que...eu ia...queria que meu filho fosse gay,</i>         |
| 28 | <i>mas...ai...uma coisa que eu achei muito interessante nesse dia</i>    |

No fragmento 1.1, existe um posicionamento diferenciado de Rafael frente a outros membros de seu grupo de amigos que parece conferir-lhe certo destaque. Rafael constrói sua narrativa de maneira que a maioria de seus amigos seja representada como tendo a mesma opinião em relação a um filho *gay*: ter um filho *gay* é um problema e/ou uma experiência muito ruim.

É interessante observar como Rafael constrói discursivamente a estratégia de repetir estruturas extremamente semelhantes de sentenças, para posicionar seus amigos como tendo a mesma opinião. Para isso, utiliza-se, inclusive, das mesmas frases, iniciadas por “Porra” (linha 12) ou “Pô” (linhas 14 e 16) e variações de uma mesma opinião: “ia ser muito difícil” (linhas 13-14) e “seria muito difícil” (linha 15 e linhas 16-17). Ao expressar sua opinião, Rafael indica que o difícil seria acompanhar o sofrimento do filho e, em seguida, reporta que um amigo seu, Daniel, concordou com ele. Para construir tal concordância, novamente, Rafael reconstrói sua própria fala e a fala de seu amigo Daniel como extremamente semelhantes, munindo-se inclusive dos mesmos vocábulos e estrutura temporal (fragmento 1.2).

## **Fragmento 1.2**

### FREQUENTANÇA RAFAEL/SABINE

|    |   |
|----|---|
| 17 | difícil”. Aí, eu comentei... falei: <i>“Ah pra mim não seria muito</i>  |
| 18 | <i>difícil não porque...é... eu não teria muita dificuldade, o... o</i> |
| 19 | <i>maior problema seria que... seria ele, porque ele ia sofrer o</i>    |
| 20 | <i>preconceito, mas por mim não teria muito problema”</i> . E aí,       |
| 21 | esse amigo, Daniel, falou : <i>“Ah, não, é com certeza, pra mim</i>     |
| 22 | <i>também a maior dificuldade é porque meu filho ia sofrer</i>          |
| 23 | <i>muito, eu ia sofrer com ele”</i> e tal. E aí, nesse dia aconteceu    |

A estratégia de reconstrução das falas no dia parece ser utilizada por Rafael, de maneira altamente sofisticada, para posicionar os personagens. Existe o grupo de amigos que apresenta o problema, existe a negação dele de que o problema mencionado seja da maneira descrita por seus amigos e existe a concordância de Daniel em relação a seu ponto de vista. Tal concordância é apresentada como inequívoca e óbvia, pois Daniel é apresentado como alguém que repete o mesmo discurso feito por Rafael.

Na narrativa nuclear, não existe menção clara à função de orientador, nem à função dos demais membros da equipe humanista, como anteriormente mencionado. No entanto, observo uma construção discursiva voltada para provar que Rafael tem um posicionamento diferente da maioria dos seus amigos e que tal posicionamento é visto como interessante (digno de citação) por pelo menos um deles, o que está diretamente relacionado ao motivo pelo qual sua narrativa é reportável. Aqui, implicitamente, observo um primeiro momento de diferenciação de funções relacionado à nossa experiência negociada. Existe uma “projeção ratificadora” (Wenger, 1998:151) da validade de nossa qualificação e de como esta atua na prática, mesmo em âmbitos fora do Movimento. O próprio fato de que Rafael tenha escolhido uma estória ambientada fora de nossas reuniões e atividades me parece digno de nota: faz parte de sua aprendizagem como orientador recontar um momento no qual sua referência junto a não-membros do Movimento aparece destacada.

No fragmento 1.3, já fora da narrativa nuclear, Rafael retoma o dia do videogame e constrói uma ligação entre as modificações ocorridas no relacionamento entre ele e Daniel (além de outros amigos mencionados brevemente) e a avaliação que faz do porquê sua narrativa é reportável.

### **Fragmento 1.3**

APE 1 – RAFAEL /SABINE

|           |   |
|-----------|---|
| <b>31</b> | ele começava a me... ele me perguntava muito algumas coisa              |
| <b>32</b> | assim, ele queria saber de mim porque que...quê que eu                  |
| <b>33</b> | achava...por qual motivo as pessoas viravam...porém depois quis         |
| <b>34</b> | saber o que quê eu achava do César Maia investir tanto                  |
| <b>35</b> | dinheiro no Pan-americano. <i>Depois ele queria saber porque que</i>    |
| <b>36</b> | <i>ele se sentia frustrado quando jogava videogame e perdia. E</i>      |
| <b>37</b> | <i>isso... isso até foi no dia, esse do videogame...E teve um outro</i> |
| <b>38</b> | dia ele me parou para perguntar uma outra coisa super boba,             |
| <b>39</b> | queria saber quantas dimensões existiam e eu acho muito                 |

Na frequência Valdir- Sabine (Anexo 1 – seqüência 2), a estória refere-se a um ponto específico no tempo, um dia de reunião de núcleo. No entanto, no meio de tal reunião, existe uma reflexão, realizada por Valdir naquele dia, que se refere à maneira como foi qualificado (fragmento 2.1) Considero as recordações de Valdir,

encaixadas na estrutura da narrativa, como parte da ação mesma, já que estão posicionadas no dia da reunião. A sugestão de que as recordações ocorreram no mesmo dia fica mais clara em “fui me lembrando” (linha 15). Valdir observa que existe a dificuldade em transmitir o que ele aprendeu a outros setores administrativos e a referência a “tarefas específicas da função administrativa” (linha 4). Surgindo dessa necessidade, há seu pedido de ajuda a Ricardo, nosso orientador, para tentar entender isso. O pedido é feito em uma reunião de núcleo, ou seja, a reunião na qual Ricardo, Andréa e Valdir se juntam para traçar estratégias para a equipe como um todo e para ver como podem ajudar a cada participante no desenvolvimento de seus projetos.

Aqui, o orientador parece estar representado como aquele que pode levá-lo a entender um problema e o administrativo que o qualificou como o modelo a ser seguido na qualificação de outros administrativos. Além de reiterar a hierarquia orientador/orientado, reitera a hierarquia baseada em qualificação vista como positiva, trazendo resultados para o questionamento de Valdir.

### **Fragmento 2.1**

#### **APE 1 – VALDIR/SABINE – GRAVADO E TRANSCRITO**

|    |   |
|----|---|
| 1  | Bom, é...há alguns anos atrás eu comecei a entender como é que            |
| 2  | os modelos operam sem que a gente perceba...Eu numa reunião               |
| 3  | <i>de núcleo com o meu orientador, a gente tava conversando sobre</i>     |
| 4  | <i>porque quê algumas tarefas específicas da função administrativa</i>    |
| 5  | <i>que outras pessoas na rede tavam tendo dificuldade de fazer e....</i>  |
| 6  | <i>eu dizia que... comentava que eu informava as pessoas que elas</i>     |
| 7  | <i>tinham que fazer, que eram as coisas mínimas da função</i>             |
| 8  | <i>administrativa e ainda sim a coisa não fazia. Aí essa era uma</i>      |
| 9  | <i>coisa que eu não, não entendia porque que isso acontecia.</i>          |
| 10 | <i>Por que quê tudo que eu aprendi eu não tava conseguindo</i>            |
| 11 | <i>transmitir. Então o Ricardo comentou comigo que... pra eu tentar</i>   |
| 12 | <i>recordar qual é... qual foi a condição de origem que eu fui</i>        |
| 13 | <i>qualificado. Como é que o administrativo que me qualificou,</i>        |
| 14 | <i>como ele me qualificou, pra eu tentar me lembrar e realmente eu</i>    |
| 15 | <i>fui me lembrando que o Robby é que eu tive muito pouco</i>             |
| 16 | <i>contato pessoal com ele, basicamente era contato via Internet,</i>     |
| 17 | <i>mas o Robby...ele... todas as coisas que tinham que ser feitas ele</i> |

A questão do modelo hierárquico trazido pelo administrativo Robby fica ainda mais clara no fragmento 2.2, quando Valdir retoma a narrativa nuclear. Considerando

o fragmento como um todo, observo claramente que a identidade na prática está destacada frente à identidade pessoal de Valdir e da identidade que ele atribui a Robby. Ao comentar seus entendimentos em relação ao que um administrativo “tem que” fazer (linhas 43,44), Valdir distancia-se da imagem de Robby como “uma pessoa chata” (linha 41) e aproxima-se do necessário para cumprir sua função. A função fica saliente perante as identidades pessoais, tais como Valdir as representa. Tal como mencionado por Wenger (ibid.) deslocamo-nos do campo da auto-imagem para o campo da identidade na prática.

### **Fragmento 2.2**

APE 1 – VALDIR/SABINE

|    |   |
|----|---|
| 36 | percebia. <i>Então foi aí que eu percebi que eu, na verdade, eu tinha</i> |
| 37 | <i>que ser com a minha rede administrativa recíproco como o</i>           |
| 38 | <i>Robby foi. Se hoje eu sei algumas coisas básicas da função</i>         |
| 39 | administrativa é porque o Robby, ele foi muito enfático em me             |
| 40 | ensinar, mesmo que eu tenha, às vezes, na época, eu tinha essa            |
| 41 | idéia sobre ele, que era uma pessoa chata que falava sempre a             |
| 42 | mesma coisa. Hoje eu entendo porque ele fazia isso. Na verdade,           |
| 43 | nem sempre o administrativo ele tem que...é...supor qual é o              |
| 44 | óbvio das coisas, né? Você tem que falar como se nada fosse               |
| 45 | óbvio, então, na verdade, eu vi que eu não estava sendo recíproco         |
| 46 | com os administrativos na minha linha. Então, de forma que...por          |
| 47 | que quê as coisas não aconteciam, por que quê a comunicação               |
| 48 | era falha? Porque já começava falha a partir de mim. Certas               |
| 49 | coisas eles não sabiam porque eu também não repetia o tempo               |
| 50 | todo, falava uma vez...falava duas vezes...daqui a pouquinho              |
| 51 | levava quinze dias para falar de novo, ou um mês para falar de            |
| 52 | Novo. Não era enfático. <i>Então, deu pra perceber nesse exemplo</i>      |
| 53 | <i>como é que um modelo forte opera na pessoa. E é isso.</i>              |

Na frequência Alice – Sabine (anexo 1, seqüência 3), Alice refere-se a uma estória que aconteceu com ela e a uma estória reportada a ela. A linha divisória entre os dois momentos nem sempre está clara, principalmente porque, na estória reportada a ela, reside o ponto, a reportabilidade de sua narrativa nuclear. No fragmento 3.1, apresento, em itálico, uma marcação sugerida da narrativa nuclear. Durante a frequência que deu origem a esse relato, eu, como ouvinte, não percebi nenhuma indicação à mudança de protagonismo. A sensação que tive, logo após a



frequentação, foi a de ter ouvido uma estória que aconteceu com Alice e com sua acompanhante simultaneamente, de que as duas tinham conversado com a menina em Nova Iguaçu. No entanto, ao rever a estrutura dos dados, percebi uma narrativa nuclear na qual Alice conta um dia que viveu em Nova Iguaçu e incluí que, ao voltar para casa com sua acompanhante, ouviu sobre uma conversa que essa teve com a menina que orientava. Tal interpretação surgiu no trecho “Isso ela me contando, né?” (linha29). Ao apresentar minha conclusão para Alice, a hipótese foi confirmada com certa surpresa por parte dela, em relação a como havia construído sua narrativa.

### Fragmento 3.1

#### APE 1 – ALICE/SABINE – GRAVADO E TRANSCRITO

|    |   |
|----|---|
| 2  | Vou contar um negócio agora pra vocês, né?... <i>que eu tava com</i>      |
| 3  | <i>Uma pessoa me ajudando a qualificar meu setor apoio, né?</i> Ela       |
| 4  | Tava vindo de Piabetá, né?... que é longe, né?... prum projeto lá         |
| 5  | em Nova Iguaçu, cara! Simplesmente, a figura tinha que                    |
| 6  | Atravessar o Rio de Janeiro inteiro pra tá lá..... (incompreensível)      |
| 7  | e depois a gente fazer reunião com a garotada. <i>E aí ela tava indo</i>  |
| 8  | <i>Para lá justamente para Qualificar essa pessoa que era muito</i>       |
| 9  | <i>Novinha, tinha acabado de entrar na confusão e além disso ela era</i>  |
| 10 | <i>novinha, tinha dezesseis anos e tal. E fizemos nossa reunião</i>       |
| 11 | <i>(incompreensível) tavamos discutindo projetos, como de</i>             |
| 12 | <i>Costume. A reunião transcorreu normal né?... natural, bem... e</i>     |
| 13 | <i>quando terminou a reunião a gente tava voltando pra casa,</i>          |
| 14 | <i>Né?... Voltando, as meninas indo pra casa, a gente tava indo pro</i>   |
| 15 | <i>Ponto de ônibus e no caminho né?... a gente na caminhada, essa</i>     |
| 16 | <i>Pessoa que tava indo nessa história comigo né?... lá pra Nova</i>      |
| 17 | <i>Iguaçu que vinha de Piabetá e tal, tava muito decidida né?... no</i>   |
| 18 | <i>que tinha que fazer, né?...afinal de contas era uma distância</i>      |
| 19 | <i>Tremenda que ela tinha que enfrentar...e aí ela foi muito clara</i>    |
| 20 | <i>Assim, né?... pra essa menina, com a imagem de ir para São</i>         |
| 21 | <i>Paulo, pra um Fórum de Educação que ia ter lá. E falava</i>            |
| 22 | <i>Assim...”Pô, você gostaria de participar do Fórum? Você gostaria</i>   |
| 23 | <i>de participar Fórum de Educação e tal, num sei que?” E a</i>           |
| 24 | <i>Menina: “Ah, onde é que vai ser?” “Ah vai ser em São Paulo”.</i>       |
| 25 | <i>Aí a menina: “Ah, mas eu nunca fui a São Paulo, eu pra falar a</i>     |
| 26 | <i>Verdade poucas vezes eu saí daqui de Nova Iguaçu.” (risos) Que</i>     |
| 27 | <i>Louco, né? (risos) Aí falou assim: “Pôxa, então, pô como é que</i>     |
| 28 | <i>Você acha que dá pra ir? Você tá a fim de ir e tal, num sei que?”.</i> |
| 29 | <i>Isso ela me contando, né?. Aí, a menina falou assim: “Ah, eu tô</i>    |

Segundo meus diários de campo, em uma reunião posterior, discutindo o tema das virtudes, foi exposta a necessidade de adquirirmos novas habilidades de relação

para orientarmos. O trabalho de reflexão foi proposto por Andréa, em sua função de apoio do conselho. Nesse dia, em junho de 2006, discutimos se, ao observarmos virtudes em nossos colegas de equipe, não estávamos, na realidade, observando potenciais em nós mesmos. Partindo do pressuposto de que, ao observar uma virtude em outra pessoa, eu a observo a partir de meus próprios conhecimentos do que tal virtude significa (meu próprio conceito de bondade, segurança, força, etc.), começamos a contar histórias uns dos outros nas quais as virtudes que observávamos nos outros se faziam evidentes. Andréa sugeriu que as histórias que lembramos acerca dos demais são nossas histórias também, já que as co-construímos ao recontá-las, e que, se nos lembramos de coisas boas a respeito de nossos colegas, podemos aproveitar tais modelos. A idéia era não partir de uma perspectiva do que nos falta e o outro tem e sim de uma perspectiva do que temos como conjunto, por estarmos em relação com nosso grupo. Nesta oportunidade, a maneira como Alice apropriou-se da história de sua acompanhante foi lembrada e sugeriu-se que ter atenção a tais histórias compartilhadas era uma forma de aumentar nosso potencial de aprendizagem.

Dada a complexidade no protagonismo neste fragmento, sugiro a seguinte paráfrase:

Alice chega a Nova Iguaçu com uma acompanhante que tem a função de qualificar uma das meninas que mora lá. As duas fazem uma reunião na qual discutem projetos e na qual várias meninas de Nova Iguaçu estão presentes. Alice e sua acompanhante vão ao ponto de ônibus, pegam o ônibus para voltar ao Rio e começam a conversar. A acompanhante conta como foi sua conversa com a menina que foi qualificar, sobre a possibilidade de uma viagem a São Paulo. Alice fica feliz.

Retomando o observado nas narrativas anteriores, Alice parece ratificar novamente a hierarquia baseada em qualificação na qual uma pessoa com mais experiência dispõe-se a qualificar “essa pessoa que era muito novinha, tinha acabado de entrar na confusão” (linhas 8-9) e consegue bons resultados. Novamente, delinea-se uma experiência compartilhada baseada na complementação entre os que têm mais e os que têm menos experiência.

Na frequência Cláudio-Sabine (anexo 1, seqüência 4), existe uma grande orientação e uma grande avaliação que explicitam a reportabilidade da narrativa. No fragmento 4.1, Cláudio sugere que não é possível prever a influência de uma ação em

particular – um dia de inscrição para um pré-vestibular – e as conseqüências positivas que essa ação possa gerar no futuro. Antes de falar sobre o ocorrido no dia mesmo, respeitando uma seqüência de orações temporalmente conectadas, Cláudio indica em diferentes pontos o que convencionei chamar de falsa entrada na narrativa, i.e., momentos nos quais existem trechos temporalmente contínuos, intercalados com avaliações bastante extensas e que levarão a uma narrativa mais completa posteriormente. Identifico cada uma das falsas entradas com uma marcação em itálico nos fragmentos 4.1 e 4.2 como tendendo à narrativa mais completa que finaliza a estória (fragmento 4.3)

#### **Fragmento 4.1**

APE 1 – CLÁUDIO/SABINE –GRAVADO E TRANSCRITO

|    |   |
|----|---|
| 11 | voltou pra montar. O que me chamou atenção, que hoje me                   |
| 12 | chama atenção, <i>é esse primeiro dia porque de todos os dias que</i>     |
| 13 | eu fiz inscrição, que eu montei projeto, que eu fiz isso, isso e          |
| 14 | aquilo, <i>tem muito gravado o primeiro dia do pré-vestibular, né,</i>    |
| 15 | como ele...como ele se deu, né? Porque a gente trabalhava                 |
| 16 | muito, né, e...parecia que tinha um exército trabalhando e, mas           |
| 17 | eram duas pessoas só...eu e a Viviane colando cartaz no                   |
| 18 | colégio...Fazendo assim a conta acho que a gente deve ter tido            |
| 19 | contato com umas 3000 pessoas, talvez. Se a gente levar em                |
| 20 | consideração que a gente ia em colégios a noite e que em cada             |
| 21 | colégio você falava com turmas de 40, você falava com dez                 |
| 22 | turmas por dia, às vezes, dá pra chutar isso...isso daí. E de fato eu     |
| 23 | não podia imaginar o que...que <i>daquele momento ali, daquele dia</i>    |
| 24 | <i>que a gente convidou pessoas pra irem Sábado na UERJ fazer</i>         |
| 25 | <i>inscrição que ia surgir um projeto que ia durar 6 anos...que eu ia</i> |

#### **Fragmento 4.2**

APE 1 – CLÁUDIO /SABINE

|    |  |
|----|--|
| 38 | por semestre. <i>E legal desse dia foi que a gente ficou o dia inteiro</i> |
| 39 | <i>com esses alunos e...a tarde inteira, vamos dizer de 10 da</i>          |
| 40 | <i>manhã, pegando a manhã, até quase 3 da tarde e no final</i>             |
| 41 | <i>terminou no bar, num bar em frente a UERJ, conversando sobre</i>        |
| 42 | <i>um monte de coisas que nada tinha a ver com vestibular e...</i>         |
| 43 | <i>algumas pessoas saíram dali, foram pra outro lugar que a gente</i>      |
| 44 | <i>tinha como ponto de referência das equipes do Movimento e</i>           |
| 45 | <i>tal...E hoje, até hoje, eu ainda tenho contato com 1 pessoa...com</i>   |

Depois de desenvolver um pouco mais o tema dos contatos, projetos, aprendizados gerados pela iniciativa do primeiro dia de inscrição do pré-vestibular com ele e com a Viviane, Cláudio sistematiza a narrativa nuclear apresentando-a com maior detalhe (fragmento 4.3).

### **Fragmento 4.3**

#### **APE 1 – CLÁUDIO/SABINE**

|     |  |
|-----|--|
| 126 | quinto andar. É por aí. <i>A gente esperou as pessoas, é...em</i>          |
| 127 | <i>determinado horário, acho que, se não me engano foi 10 da</i>           |
| 128 | <i>manhã...Elas vieram. A gente explicou como que o pré-vestibular</i>     |
| 129 | <i>funcionava, a gente explicou o que que era o Movimento</i>              |
| 130 | <i>Humanista, explicou que aquele era um projeto que ia muito</i>          |
| 131 | <i>mais além de passar no Vestibular, explicou ideologicamente,</i>        |
| 132 | <i>né? Que era uma proposta de revolução mesmo, que a gente era</i>        |
| 133 | <i>contra o Vestibular, que a gente tava fazendo um vestibular</i>         |
| 134 | <i>apenas porque ainda era necessário, havia uma lacuna e ainda</i>        |
| 135 | <i>existe essa lacuna de exclusão e tal...Mas que a gente, o nosso</i>     |
| 136 | <i>sonho, era a gente num tá fazendo aquilo, porque a gente num</i>        |
| 137 | <i>gosta de pré-vestibular, todo mundo tem que Ter acesso à</i>            |
| 138 | <i>universidade imediato. Todo mundo tem direito a fazer isso à</i>        |
| 139 | <i>hora que quiser, sem prestar vestibular. E....e fazia-se filtro que</i> |
| 140 | <i>era explicar como o pré ia funcionar e aí surgiam todas as</i>          |
| 141 | <i>dúvidas dos alunos. “Mas quem é que coordena? Mas quem é</i>            |
| 142 | <i>que banca? Mas ninguém vai vir aqui dar aula de graça!” e aí a</i>      |
| 143 | <i>gente convidava aqueles que se interessaram em trabalhar</i>            |
| 144 | <i>voluntariamente no projeto a continuar. E dava um intervalo,</i>        |
| 145 | <i>uma saída mineira de fazer um “vamo tomar um café” e tal e</i>          |
| 146 | <i>daqui a meia hora a gente volta com quem quiser continuar e se</i>      |
| 147 | <i>inscrever. Então só se inscreveu quem retornou e aí a gente abre</i>    |
| 148 | <i>um círculo...e nesse círculo a gente construía a primeira equipe.</i>   |
| 149 | <i>E cabe que logo de cara Cleide entrou pra equipe,o David já era</i>     |
| 150 | <i>da equipe, tava lá naquele dia, a Viviane...Tinha um outro rapaz</i>    |
| 151 | <i>que, se não me engano se chamava Alexandre, mas esse sumiu</i>          |
| 152 | <i>depois... Desses ficaram, muita gente ficou, mas no final, além</i>     |
| 153 | <i>desse ficar, ainda ficou esse grupo que foram pro bar, pro</i>          |
| 154 | <i>bar...em frente a UERJ que ela já tava fechada, já e a gente ficou</i>  |
| 155 | <i>papeando sobre Movimento Humanista e a Cleide entrou pro</i>            |
| 156 | <i>Movimento Humanista nesse dia. E até hoje não saiu. Tá por aí.</i>      |

Nesse ponto da estória, a experiência negociada aparece em termos de procedimentos práticos como em “fazia-se filtro” (linha 139). Fazer filtro é um procedimento compartilhado por todos nós – uma expressão de uso interno em nossa equipe – e, na narrativa, surge como o procedimento de explicar como o curso iria

funcionar, responder às dúvidas dos recém-chegados e dar um intervalo antes da inscrição para que aqueles que quisessem ir embora por não concordar com nossas opiniões, ideais ou formas de organização tivessem oportunidade de sair. O procedimento é descrito na ação complicadora como “uma saída mineira de fazer um ‘vamos tomar um café?’” (linha 145) para depois construir um círculo e formar a primeira equipe.

Cláudio representa seu entendimento acerca do que é ser um orientador, a partir de tal procedimento, baseada na garantia de montar equipes com aqueles que querem e de informar as pessoas em relação à em que elas estão entrando. Tal conhecimento como prática compartilhada, reitera a importância de não forçar, enganar ou iludir aqueles que entram de maneira alguma. Na narrativa, tal dimensão só pode ser compreendida em sua totalidade a partir do conhecimento prévio do que é um filtro, bem como do objetivo de Cláudio, como orientador, em transformar aquela equipe do pré em uma equipe de membros do Movimento Humanista. A ratificação do funcionamento positivo de tal mecanismo pode ser observada em “cabe que logo de cara a Cleide entrou para a equipe” (linha 149) o que parece sugerir que o cuidado em não forçar gera frutos.

Na frequência Ricardo/Sabine (anexo 1, seqüência 5), lembrando que Ricardo é o orientador de nossa equipe, orientador de todos os demais participantes, a narrativa nuclear refere-se a um momento específico em uma reunião na Argentina, seguida por uma orientação em relação às pessoas presentes e a seu momento de processo estrutural, também destacada em itálico (fragmento 5.1).

No fragmento 5.1, a narrativa nuclear está relacionada a um momento de *insight*, um “click” (linha 14), um “estalo” (linha 15) que, infere-se, aconteceu durante a reunião. Tal inferência fica facilitada quando o fluir da estória é interrompido pela pergunta “É pra contar o caso todo?” (linha 9) a que eu respondo “Pode contar” (linha 10) e Ricardo prossegue falando de sua dúvida e de como foi resolvida, incluindo assim seu insight como parte do caso que contava, parte da estória. Há uma breve colocação em relação ao resultado posterior de seu insight na prática e em seguida uma nova ligação com a narrativa nuclear em “a partir daquele projeto naquela reunião lá na Argentina” (linhas 21,22).

## Fragmento 5.1

APE 1 – RICARDO/SABINE – GRAVADA E TRANSCRITA

|    |   |
|----|---|
| 1  | É...eu tava...na Argentina...há alguns anos atrás...E várias              |
| 2  | pessoas que participavam da...da minha equipe...ou seja, várias           |
| 3  | pessoas que eram orientadas como eu, né, por uma pessoa mais              |
| 4  | experiente...é...tinham conseguido completar, né...é,é,é...dar um         |
| 5  | salto estrutural, né...tinham conseguido configurar as... as suas         |
| 6  | equipes...fazer o último passo. Eu e outras algumas pessoas não           |
| 7  | tínhamos dado esse passo ainda...e nos sentimos bastante                  |
| 8  | pressionados a Ter que dar esse passo e não sabíamos se                   |
| 9  | estávamos preparados ou não...É pra contar o caso todo?                   |
| 10 | Pode contar (intervenção minha)   |
| 11 | <i>E...foi bastante interessante porque...eu tava...em dúvida se</i>      |
| 12 | <i>eu...como eu e se eu ia dar o salto no próximo semestre, né?</i>       |
| 13 | <i>Como é que eu ia fazer a mesma coisa que as outras pessoas</i>         |
| 14 | <i>tinham feito antes. E foi bastante interessante quando deu o click</i> |
| 15 | <i>na cabeça, quando deu o estalo...dizendo que era óbvio que ia ser</i>  |
| 16 | <i>feito, como ia ser feito e eu consegui construir a...uma imagem</i>    |
| 17 | <i>inicial na minha cabeça que destravou...que a única coisa eram</i>     |
| 18 | <i>os detalhes, mas que a decisão tinha sido tomada que sim ou sim</i>    |
| 19 | <i>aquilo ia ser feito. E obviamente depois de muito trabalho,</i>        |
| 20 | <i>depois de muita gente ajudando, a imagem conseguiu se</i>              |
| 21 | <i>concluir...a partir daquele projeto lá naquela reunião na</i>          |
| 22 | <i>Argentina. Mas foi muito duro, foi muito difícil...é como se você</i>  |
| 23 | <i>tivesse...é...se atirando... numa piscina sem saber a profundidade</i> |
| 24 | <i>da piscina, sem saber direito se você sabe nadar...né?...uma</i>       |
| 25 | <i>imagem é desse tipo, sem saber se a água tá congelada ou</i>           |
| 26 | <i>não...mas você resolve se atirar...Você acredita que você vai se</i>   |
| 27 | <i>atirar e...vai chegar lá do outro lado, né? Num vai morrer</i>         |
| 28 | <i>afogado. É isso, agora eu tô vendo se eu não vou morrer</i>            |
| 29 | <i>afogado.”</i>  |

Na interpretação sugerida, eu poderia encarar a citação “Mas foi muito duro, foi muito difícil” (linha 22) como parte da seqüência temporal ou como parte das reflexões sobre o trabalho posterior para que a imagem a que se refere Ricardo se concretizasse. Interpreto como parte do esforço posterior dada a colocação de que “a partir daquele projeto lá naquela reunião na Argentina” (linhas 21,22) a questão se resolveu.

Observo que aqui já existe um distanciamento do momento retratado, marcado a partir de um advérbio “lá” (linha 21). A retomada do fluxo narrativo em “... uma imagem desse tipo, sem saber se a água tá congelada ou não... mas você resolve se

atirar” (linhas 24-26) também é duvidosa. Considero tal reflexão parte da ação complicadora dada a referência anterior à “uma imagem inicial na minha cabeça que destravou” (linhas 16, 17) cuja explicação metafórica parece encontrar-se mais abaixo no exemplo da piscina. A imagem a que se refere Ricardo teria sido construída no momento da reunião, fato que está marcado tanto pela seqüência de orações que descrevem sua reflexão, quanto pelo adjetivo “inicial”.

No fragmento 5.1, parece existir, em termos de experiência negociada uma ratificação da experiência de participação em reuniões de planejamento. Ricardo posiciona o momento de seu *insight* como o momento em que “a partir daquele projeto lá naquela reunião na Argentina” (linhas 21-22) ele se questiona: “Como é que eu ia fazer a mesma coisa que as outras pessoas tinham feito antes”.(linhas 13-14). Assim, além de ratificar a equipe em si e a reunião como locais de aprendizado, Ricardo refere-se a outras pessoas que já tinham experimentado o “salto” (linha 12) que ele, naquele momento, estava se propondo a dar. Uma vez mais, a questão da ratificação da hierarquia da experiência surge em nosso discurso.

Na frequência Andréa/Sabine, aqui apresentada em sua versão completa no fragmento 6.1 com a marcação de suas ações complicadoras em itálico, Andréa não quis gravar sua estória que foi escrita após uma frequência presencial entre nós. A estória escrita partiu de uma sistematização feita por ela, após uma breve discussão acerca de que experiência seria importante ou poderia ser contada, para efeitos desta pesquisa.

No fragmento 6.1, existe uma breve orientação em relação ao seu estado emotivo no dia a que se refere, que poderia ser incluída como parte da narrativa nuclear (linhas 1-8) já que parece estar reconstruindo seus pensamentos no dia específico a que se refere. Para efeitos desta análise, opto por marcar a entrada da narrativa quando Andréa claramente começa a referir-se a como se sentia (linha 8). Nessa estória, mas longamente que na frequência com Ricardo, existe claramente uma narrativa nuclear que se refere a conteúdos internos, ou seja, pensamentos, sentimentos e observações reflexivas que seguem uma seqüência temporal. A reportabilidade da narrativa reside na possibilidade de reverter um clima ou uma “situação interna” (linha 17).

## Fragmento 6.1

### APE 1 – ANDRÉA/SABINE – POR ESCRITO

|    |   |
|----|---|
| 1  | Era mais uma atividade, com um monte de gente, onde eu                    |
| 2  | deveria dar o tom, o ânimo. Ah, mas e os hormônios? O que                 |
| 3  | fazer quando a TPM te faz querer matar um e vc tem que ser uma            |
| 4  | referência de bom humor e calidez? Bom, o fato é que eu podia             |
| 5  | não ir...Mas essa possibilidade parecia ser pior do que ir. Afinal,       |
| 6  | era uma atividade para a qual meus pares haviam se preparado              |
| 7  | muito tempo, mobilizado seus grupos, e eu havia trabalhado                |
| 8  | bastante para o evento. <i>Me sentia com um registro de injustiça</i>     |
| 9  | <i>muito grande, indignada contra a natureza, mal dizendo minha</i>       |
| 10 | <i>condição, claro, fazia parte do clima. Algo tinha que fazer. Então</i> |
| 11 | <i>pedi ajuda ao meu guia interno, que me trouxesse a paz</i>             |
| 12 | <i>necessária, a sabedoria e a força para superar o climaço.</i>          |
| 13 | <i>imediatamente, como se abrisse uma caixinha, um conjunto de</i>        |
| 14 | <i>imagens carregadas de significado começaram a aparecer em</i>          |
| 15 | <i>minha mente, evocando registros de alegria, de entusiasmo....</i>      |
| 16 | <i>então, fui para a atividade, cheia de ânimo, tudo correu muito</i>     |
| 17 | <i>bem e vi que a decisão de estar nesta ou naquela situação interna</i>  |
| 18 | <i>é nossa, que mesmo submetidos a um clima interno infernal,</i>         |
| 19 | <i>podemos superar isso com a conexão com o profundo, não</i>             |
| 20 | <i>aceitando as coisas mecanicamente.</i>                                 |

A ratificação da qualificação de uma função também aparece no fragmento 6.1. Como setor apoio, responsável pela qualificação em trabalhos de autoconhecimento, Andréa narra como a utilização de uma ferramenta de desenvolvimento interno permitiu que ela fosse a uma atividade. Em termos de experiência compartilhada, a identidade na prática é construída a partir de um procedimento compartilhado por todos nós: o trabalho com o guia interno.

A ratificação de sua função parte de uma narrativa relacionada a mudanças internas, uma narrativa de reflexão, que conta procedimentos de meditação, “pedi ajuda ao meu guia interno” (linha 11) e reitera a questão de como os trabalhos de autoconhecimento, pelas quais ela é responsável, podem ajudar a nos preparar para uma atividade. Assim, uma vez, mais a experiência negociada reconhece a importância de sua função, a partir de um exemplo de sua própria vida.

Após realizar as frequentações que deram origem a APE 1, registrei também um momento de aprendizado meu que pudesse ser compartilhado com os demais participantes. Minha versão da APE 1 a princípio não seria analisada. No entanto, optei por incluí-la também neste capítulo por considerar um exercício interessante de



auto-reflexão, por demonstrar uma parte importante de nosso trabalho para o entendimento e para ser coerente com a proposta de incluir a todos. Considerei que a não-análise de minha estória poderia ser uma forma de exclusão, de posicionar-me fora do processo.

Em minha estória (anexo 1, seqüência 7), encontrei dois momentos interligados que poderiam ser vistos como duas narrativas nucleares. O primeiro momento discriminado em *itálico* e o segundo momento em fonte sublinhada. A estória já havia sido gravada em outro momento por Rodrigo Alípio Nascimento, também pesquisador na área da Linguística e membro do Movimento Humanista, que, observando minha estruturação da narrativa, ao retornar os dados, chamou atenção para a minha dificuldade em ser direta. Posso dizer que o simples fato de realizar a marcação nesta primeira fase de minha análise, em um recontar que foi feito por escrito, levou-me a repensar outros momentos em que utilizei estórias para exemplificar aprendizagens e transmiti-las. Ainda que, na estória trabalhada aqui, as duas narrativas nucleares sigam o fluxo temporal dos acontecimentos por mim reconstruídos, estive mais atenta à minha tendência a não ser direta e como isso poderia prejudicar minha comunicação com meus orientados. Foi um primeiro entendimento.

No fragmento 7.1, a primeira narrativa nuclear (em *itálico*) refere-se a uma série de eventos que serve de orientação à segunda narrativa nuclear (sublinhada). A segunda narrativa seria a narrativa principal e a primeira narrativa cumpriria somente com a função de aumentar a carga dramática do ponto da estória. Uma série de eventos desafortunados que têm sua resolução em uma roda de capoeira, o que cria um “momento mágico” (linha 59). A seqüência de ações está bastante clara no corpo da estória e eu não saberia dizer se isso pode ser visto como uma influência de meu conhecimento prévio da metodologia de análise, uma vez que a narrativa foi gerada depois de todas as outras ao preparar-me para escrever este capítulo.

Na minha narrativa nuclear, existe uma menção clara a como a organização de funções é importante para “manter o ânimo” (linha 39). Existe ainda uma relação de oposição entre o “ônibus mais legal” (linha 37) e o “nosso ônibus ferrado” (linha 40). O ônibus legal estava com funções divididas e organizadas e o ferrado não estava.

## Fragmento 7.1

### APE 1 – SABINE – POR ESCRITO

|    |   |
|----|---|
| 16 | <i>SP era às 14 horas!). Então, chegamos as 6:00 em SP</i>                |
| 17 | <i>(!!!!!!!!!!!!!!) e eu me joguei no chão da rodoviária, dormi</i>       |
| 18 | <i>apoiada nas bolsas, fizemos uma baita confusão. Da hora da</i>         |
| 19 | <i>partida dos ônibus a hora de chegada, muita coisa aconteceu: a</i>     |
| 20 | <i>empresa que contratamos não tinha dois ônibus, terceirizou o</i>       |
| 21 | <i>segundo ônibus que veio em péssimas condições; os motoristas</i>       |
| 22 | <i>se perderam várias vezes; fazia um frio de rachar; os motoristas</i>   |
| 23 | <i>declararam que não tinham sido avisados pela empresa de que</i>        |
| 24 | <i>teriam que nos levar tão longe, etc. Mas a pior situação</i>           |
| 25 | <i>aconteceu quando chegamos no Rio Grande do Sul, em uma</i>             |
| 26 | <i>parada de caminhoneiros, para almoçar (não me lembro o nome</i>        |
| 27 | <i>do lugar). O almoço era ruim, eu não tinha dinheiro, mil coisas!</i>   |
| 28 | <i>Fomos tomar banho, era uma fila enorme! Foi quando</i>                 |
| 29 | <i>descobrimos que o ônibus mais ferrado precisaria de uma nova</i>       |
| 30 | <i>correia. Meu orientador e outras pessoas que ficaram</i>               |
| 31 | <i>responsáveis pelos ônibus começaram a se mobilizar para</i>            |
| 32 | <i>resolver e gasta dinheiro de celular, fala com um, fala com outro,</i> |
| 33 | <i>pede ajuda! Quando vimos já era noite, um frio de rachar e</i>         |
| 34 | <i>estávamos parados há seis horas. Foi quando bateu em todo</i>          |
| 35 | <i>mundo um espírito de “não importa o que aconteça, temos que</i>        |
| 36 | <i>ficar em um bom clima”. Eu não sei bem porque isso aconteceu.</i>      |
| 37 | <i>no ônibus mais legal (eu estava no ônibus mais ferrado),</i>           |
| 38 | <i>durante a viagem, as pessoas tinham organizado funções, tinha</i>      |
| 39 | <i>até uma função de entretenimento, para manter o ânimo durante</i>      |
| 40 | <i>a longa viagem. No nosso ônibus ferrado, não tinha muito isso,</i>     |
| 41 | <i>ou se tinha (não me lembro), não foi levado a sério. Eu tentei me</i>  |
| 42 | <i>animar, me colocar em uma posição de referência, pensar em</i>         |
| 43 | <i>mim mesma como uma orientadora, que põe as coisas para</i>             |
| 44 | <i>frente, que anima, que dá gás, mas a viagem tinha acabado</i>          |
| 45 | <i>comigo e eu estava com preguiça de tomar qualquer atitude. Foi</i>     |
| 46 | <i>quando, sabe-se lá porque, talvez sugestão de alguém para</i>          |
| 47 | <i>melhorar o clima, um baiano pegou o berimbau, alguém</i>               |
| 48 | <i>começou uma roda e eu fui me aproximando, outras pessoas</i>           |
| 49 | <i>foram chegando. Quando vi, estava no meio de uma imensa roda</i>       |
| 50 | <i>de capoeira e todos (à exceção de uns poucos que ficaram com a</i>     |
| 51 | <i>“missão-correia”) estavam ali cantando, imitando os passos,</i>        |
| 52 | <i>suando! Era uma roda, no escuro de um aterro ao lado da parada</i>     |
| 53 | <i>de caminhoneiros, com umas cinquenta pessoas, dançando!</i>            |
| 54 | <i>Depois, um dos paulistas começou um jogo e ele cantava:</i>            |
| 55 | <i>“Quando eu fui pra Nova Iorque, visitar a minha vó, minha avó</i>      |
| 56 | <i>me ensinou, a dança do chapchap...Uh dança do chapchap...” E a</i>     |
| 57 | <i>cada rodada uma pessoa tinha que inventar um passo para a</i>          |
| 58 | <i>“Dança do Chapchap”, enquanto todos cantavam. Eu me sentia</i>         |
| 59 | <i>uma criança, foi um momento mágico, o clima era</i>                    |
| 60 | <i>completamente outro. Senti que pertencia aquela grupo, registrei</i>   |

Ainda no fragmento 7.1, observo uma menção à dificuldade que tive em “me animar, me colocar em uma posição de referência, pensar em mim mesma como uma orientadora, que põe as coisas pra frente, que anima, que dá gás” (linhas 41-44). Existe portanto uma ratificação à hierarquia baseada em funções e à função do orientador especificamente ainda que, nesse caso, não de maneira positiva. A função do orientador está colocada a partir do nível do que deveria ser ou do que se espera de um orientador, segundo meu ponto de vista.

Considerando o tema emergente da **hierarquia** em nossa comunidade de prática, em relação à nossa experiência negociada, da maneira na qual esta se apresenta no discurso, observo os seguintes pontos:

1. A construção de um vocabulário próprio relacionado a funções e procedimentos
2. A construção de uma diferenciação de funções vista como positiva
3. A construção de uma hierarquia para tais funções que é vista também como positiva e ratificada a partir do tema qualificação.
4. A ratificação de nossos âmbitos de trabalho – reunião de núcleo, reunião de planificação – como âmbitos que cumprem com funções positivas.
5. O tema qualificação aparece como o domínio de certos procedimentos de autoconhecimento e de ação no mundo.
6. A hierarquia baseada na qualificação, ou seja, está um nível acima aquele que já participa há mais tempo e me qualificou e/ou aquele que já conseguiu tem uma experiência na prática que eu não tenho.

O segundo ponto através do qual Wenger (ibid: 149,152) define a construção identitária na prática é o que chama de “*group membership*” ou “*community membership*”, resumindo o conceito na frase: “nós definimos quem somos através do familiar e do não-familiar”. O território de uma comunidade de prática é “território familiar” no qual podemos nos mover competentemente.

O primeiro elemento na construção da *community membership* é a “mutualidade do engajamento”, i.e., o fato de que aprendemos maneiras de nos engajarmos junto a outras pessoas, traduzida em uma espécie de identidade individual em relação à

comunidade. Porque cumprimos funções parciais dentro de um contexto mais amplo, porque nos vemos mutuamente engajados na prática deste contexto, desenvolvemos uma forma diferenciada de identidade individual. Para ilustrar tal fenômeno (ibid: 152):

Por exemplo, eu reportei que entre analistas de reclamações é mais importante dar e receber ajuda do que saber de tudo por si mesmo. Isso parte de uma definição de individualidade que se diferencia de, podemos dizer, formas de individualidade em alguns círculos acadêmicos, onde o conhecimento é uma forma de poder pessoal e não saber é amplamente construído como um déficit pessoal.

Partindo das interpretações em relação a nossa experiência negociada, observo que, em nossa construção discursiva, a individualidade parece ser construída a partir do aprendizado, ou qualificação, do grupo como um todo. Existe uma conotação positiva no que chamamos internamente de “seguir a orientação”, ou seja, seguir aquilo que é dito por seu orientador e no caso dos setores apoio e administrativo, seguir aquilo que é dito pelos setores mais experientes que estão em posição de qualificá-lo. A experiência de um membro, em termos de permanência no projeto e de tempo de participação, é vista como algo valoroso a que deve recorrer-se (narrativas de Ricardo, Valdir, Alice e a minha).

Da mesma maneira, a qualificação em si (procedimentos de trabalho pessoal e de como construir projetos) é vista como algo a ser valorizado (o que aparece mais claramente nas narrativas de Andréa, Rafael e Cláudio). Os comentários positivos em relação aos âmbitos de reunião colaboram com essa visão. O que valoriza a experiência trazida pelos membros que participam há mais tempo é o fato de que estes já participaram de mais projetos, reuniões, situações de qualificação e também o fato de que já tiveram a experiência que agora tentamos reproduzir. Além disso, na narrativa de Andréa, temos a visão dos trabalhos de autoconhecimento como ferramentas voltadas para o trabalho que realizamos.

Assim, construímos um senso de individualidade baseado em quanto estamos voltados para realizar ações em direção a outros no mundo e em quanto aprendemos da experiência daqueles que nos antecederam. É valoroso ver-se como alguém que conseguiu apropriar-se da experiência de outros, mais qualificados, e colocá-la em prática a serviço do projeto. Andréa aplica uma ferramenta de trabalho pessoal,

Valdir recorre à experiência de quem o qualificou e segue a orientação de Ricardo, Cláudio recorre a procedimentos específicos de como construir equipes, Alice recorre a uma pessoa mais qualificada para ajudar alguém de sua equipe, Ricardo buscando seguir a orientação de “dar um salto” tem um *insight*, eu reitero a importância da divisão em funções e justifico o fato de não colocar minha qualificação em prática por estar cansada (mas isso não é visto como algo positivo). Mesmo na narrativa de Rafael, existe a marcação de diferenciação que o posiciona em um plano que poderia ser interpretado como mais qualificado por ter uma opinião voltada para o outro em relação ao tema da sexualidade: sua preocupação não é consigo mesmo e sim com o sofrimento de seu filho gay imaginário.

Aqui, recupero o que Wenger chama de “accountability” (ibid: 152) de um empreendimento. As formas através das quais contribuímos para a ação de uma determinada comunidade, fazem com que olhemos o mundo a partir de uma perspectiva particular.

Isso não significa que todos os membros de uma comunidade vejam o mundo da mesma maneira. No entanto, uma identidade nesse sentido manifesta-se como uma tendência a criar certas interpretações, engajar-se em certas ações, fazer certas escolhas, valorizar certas experiências (ibid: 153).

No caso de nossa equipe, a tendência discursiva parece ser a de valorizar atividades em direção a outros e atitudes que permitam aportar ao projeto maior de construção de equipes e qualificação dos membros de tais equipes. A (re) criação e análise de nossas histórias permitem explicitar a “negociabilidade de um repertório” (ibid: 153), ou seja, negociar discursivamente de que maneiras nossa individualidade relaciona-se com os procedimentos específicos do Movimento Humanista. Observo que explicitamos a questão da qualificação em diferentes momentos, direta e indiretamente, como parte importante de tal repertório, resignificando nossas experiências a partir de como entendemos nossa qualificação e dos demais membros.

O terceiro elemento de uma identidade na prática trazido por Wenger é o da “trajetória” (ibid: 153-155) que é entendida como temporal, como um aprendizado construído ao longo do tempo e que não corresponde a uma direção fixa e previsível e sim a momentos observáveis a cada passo da atividade da comunidade. Em nossas narrativas, construímos uma perspectiva temporal de “trajetórias de *insider*”, i.e., da

formação da identidade que não está concluída quando alguém se torna membro efetivo. Segue construindo-se e reconstruindo-se na medida em que novas atividades, desafios, eventos, surgem na trajetória pessoal, tal como esta é construída nas narrativas. Considerando que todos os participantes desta pesquisa têm pelo menos três anos de participação no Movimento Humanista, alguns chegando a ter dezoito anos de participação, observo que, em geral, nos representamos como aprendizes frente a novas situações. Ainda que algumas narrativas remontem a estágios iniciais de sua participação, a necessidade mesma de uma trajetória de qualificação faz-se presente. É essencial para a maneira como construímos nossas narrativas compreendermos que fazemos parte de uma trajetória baseada na ação voltada para outros, na ação que reproduz a qualificação, na implementação das ferramentas que aprendemos ao sermos qualificados.

O quarto elemento da identidade na prática é o Wenger chama de “*nexus of multimembership*” (ibid: 158-161) e está relacionado à maneira como as identidades construídas dentro e fora da comunidade de prática em questão relacionam-se. Optei por manter a expressão em inglês ao longo do texto por não encontrar uma tradução que me parecesse transmitir em essência seu significado. Participamos de mais de uma comunidade de prática e nos relacionamos com outros em diferentes âmbitos de nossa vida. Para cada sistema de relações existe um sistema identitário construído e reconstruído com base em diferentes trajetórias, i. e., “ser uma pessoa requer algum trabalho para reconciliar nossas diferentes formas de *membership*”. Esse processo de reconciliação não é necessariamente harmonioso. “A experiência de *multimembership* pode requerer a reconciliação de um *nexus* que é único e, portanto, muito pessoal”.

Da mesma maneira, ao colocar como quinto elemento a questão da relação entre o local e o global (ibid: 161-163), Wenger aponta à necessidade que toda comunidade de prática tem de localizar seu trabalho em um contexto mais amplo. Muitas vezes,

Nós nos juntamos não somente para nos engajarmos na realização de alguma atividade, mas também para descobrir como nosso engajamento se encaixa no esquema mais amplo das coisas.

Na narrativa de Rafael, a reconciliação de sua identidade no grupo de amigos com quem sempre joga *videogame* e sua identidade como orientador é construída

cuidadosamente em sua maneira de reportar o diálogo do qual foi parte. Tal reconciliação só é possível partindo de uma concepção do conceito de qualificação: por ser qualificado, ele consegue dar uma resposta diferenciada em uma situação fora do contexto do Movimento. Por estar inserido em uma comunidade local de prática que se refere a um “sistema de *expertise*” mais amplo, ele discute como seu engajamento atua junto a seu grupo de amigos.

Da mesma maneira, na minha narrativa, existe um impedimento para que eu me coloque como uma orientadora deveria ser no meu entendimento (incentivando os outros, dando ânimo) por conta de meu cansaço e justifico minha impossibilidade de corresponder de acordo com uma identidade que está voltada para outros, apoiando a outros, a partir do cansaço da viagem. Não se trata de dizer que o grupo aprovasse ou não tal postura, nem que o grupo exercesse de meu ponto de vista um olhar crítico frente à minha falta de atuação – isso não está expresso na narrativa em nenhum momento. No entanto, foi extremamente interessante para mim observar como senti a necessidade de justificar minha falta de atuação como orientadora no cansaço da viagem. Acredito que se trate também da dificuldade em negociar duas identidades: a da viajante e a da orientadora. Essa dificuldade me coloca em situação de não contribuir para a crença mais global de que estamos sempre voltados para os demais.

Construo, então, mais uma série de entendimentos em relação à nossa individualidade dentro da comunidade de prática equipe humanista:

1. Existe uma conotação positiva em seguir a orientação e seguir o modelo daqueles que têm mais experiência/ qualificação do que nós.
2. Existe uma conotação positiva ao negociarmos nosso repertório de procedimentos de construção de projetos sociais e de reflexão.
3. Existe uma tendência, embasada no sistema de *expertise* da equipe, a sugerir como positivo aquilo que é feito em direção a outros.
4. Existe a construção de uma trajetória de aprendizado, com a qual se identifica o conceito de qualificação: crescemos em qualificação e crescemos em aprendizado. Tal qualificação é a proposta por nossas práticas de reflexão e procedimentos de ação no mundo e os modelos

gerados por aqueles que têm mais experiência que nós são altamente valorizados pelo grupo.

Ao ler as histórias em sua versão completa, percebo que muita informação relacionada à construção de tal *nexus of multimembership* está incluída em elementos não considerados até aqui, elementos esses que estão fora do que delimiti como ações complicadoras. Passarei, então, a analisar os demais elementos da narrativa, com atenção especial à estrutura avaliativa dos textos, em busca desse lugar onde diferentes identidades são expressas discursivamente.

## **4.2**

### **Segunda Etapa: Estrutura Avaliativa**

#### **4.2.1**

##### **A história de Rafael**

Ao iniciar esta etapa, busquei a história de Rafael para embasar a suposição de que analisar mais atentamente a estrutura avaliativa em um texto narrativo colaboraria à compreensão de nossas questões identitárias. Em minha primeira análise, observei os diferentes elementos sugeridos por Labov, e mencionados anteriormente, que não faziam parte da narrativa nuclear/ações complicadoras estudadas na Etapa 1 desta análise. Para isso observei a versão completa da história (anexo 1, seqüência 1). Segundo as definições resumidas por Bastos (2005:75), considerei o trecho inicial como um momento em que se encontram os elementos orientação (linhas 1-4) e resumo (linhas 5-6). Após a série de ações complicadoras reproduzidas em forma de um diálogo acerca do tema da homossexualidade, Rafael passa a explicitar porque sua narrativa é reportável, i.e., realiza sua avaliação do que aconteceu.

Na avaliação, Rafael utiliza-se de expressões como “muito interessante” repetida diversas vezes, “muito engraçado”, “um pouco esquisito” que indicam porque o fato dele ter se tornado referência para alguns de seus amigos tem a ver com sua qualificação como orientador. Na medida em que ele foi se tornando orientador,



foi se tornando referência para outros (linhas 46-51). Tal avaliação é complementada por uma resolução na qual representa que ele não tinha essa relação com os amigos e a relação começou a aparecer a partir de sua qualificação, o que ele avalia como “diferente” (linhas 63-65).

A partir de uma primeira análise dos elementos aqui explicitados, temos uma situação recorrente na vida de Rafael – o juntar-se para jogar videogame – na qual a relação entre os participantes – ele e seus amigos – é alterada a partir de seu processo de qualificação no Movimento Humanista. Ele representa que a medida em que foi se convertendo em um “orientador da não-violência... prática, né?” (linha 49) foi construída a referência em sua pessoa frente a amigos que não participam de nossa equipe. Assim, sua identidade na prática da comunidade, acabou por influenciar a maneira como sua identidade estava constituída em outros âmbitos. Temos aqui o *nexus of multimembership* em ação.

No entanto, ampliando a concepção do que é avaliação em uma narrativa, conforme sugestão de Labov e aplicando a sistematização proposta por Oliveira (1994: não paginado) existiriam em tal estrutura uma **avaliação externa**, na qual há uma suspensão da narrativa para que o narrador conte diretamente ao ouvinte seu ponto de vista; uma **avaliação encaixada**, na qual não existiria interrupção do fluxo das orações narrativas; **ações avaliativas**, nas quais o narrador descreve o que as pessoas fizeram ao invés do que disseram e **elementos avaliativos** diversos que podem ocorrer em quaisquer pontos da narrativa, tais como intensificadores, comparativos, etc.

Ao aplicar tal concepção de estrutura secundária à estória de Rafael buscando observar as tensões entre identidade pessoal, social e coletiva (Snow, 2001), percebi que focar meu trabalho nas diferentes formas de avaliação seria altamente produtivo. Em um primeiro momento, após a orientação e o resumo, considero que Rafael introduz ações avaliativas anteriores ao uso do discurso direto, dizendo o que as pessoas fizeram ao invés do que disseram. Ainda que, logo depois de suas introduções, Rafael apresente o discurso direto dando lugar a uma avaliação encaixada, o fato de que ele apresente com segurança, utilizando-se do pretérito perfeito, a fala de seus amigos, aponta uma estratégia de construir a narrativa em

cima do que seus amigos fizeram, ou seja, caso eles não tenham falado o que ele disse que falaram, sua narrativa perde em força de reportabilidade. Como sabemos que o discurso direto é uma reconstrução, o interesse de Rafael pode estar calcado na manutenção do fluxo da narrativa, como também na necessidade de expor os dizeres de seus amigos de tal forma a não deixar dúvida em relação ao que disseram. É a observação de como as avaliações encaixadas e ações avaliativas se comportam no texto de Rafael que decido analisar todas as demais estórias observando somente a estrutura avaliativa.

Nos fragmentos apresentados a seguir, observei a seguinte marcação: avaliações externas representadas em itálico; avaliações encaixadas representadas através de fonte sublinhada e ações avaliativas representadas em negrito. Não destaquei os chamados elementos avaliativos já que estes aparecem em diferentes momentos na estória e não podem ser separados da avaliação externa, encaixada ou das ações avaliativas destacadas nos dados. Optei por comentar alguns desses elementos avaliativos (intensificadores, explicativas, etc.), citando-os na medida em que me ajudassem a compreender a carga dramática da narrativa e como esta se constituía.

No fragmento 1.4, chamam-me a atenção os “sempre” (linha 1) e “nem só” (linha 4) que garantem que aquele evento tem permanência no tempo e não se constitui somente a partir da ação de jogar videogame. Se considerarmos o grupo a que Rafael se refere como uma comunidade de prática em si, com trajetória própria, tal informação assume grande relevância, pois estaremos tratando de como uma outra comunidade de prática – o Movimento Humanista – alterou a trajetória de aprendizado do grupo do videogame. Constato novamente a saliência da identidade coletiva humanista na construção discursiva de Rafael.

#### **Fragmento 1.4**

##### **FREQUENTANÇA RAFAEL/SABINE**

Legenda das marcações

*Avaliação Externa*

Avaliação Encaixada

**Ações avaliativas**

|    |  |
|----|--|
| 6  | conversa, pessoal falando sobre futuro e tal... <b>Aí um desses meus</b>       |
| 7  | <b>amigos falou assim:</b> “Porra, cara, eu... eu fico pensando eu             |
| 8  | velho...pô, eu fico...me vejo tendo filho. <b>Cláudio falou</b> “Não!”.        |
| 9  | <b>E o Rafael.. O Paulinho também não falou isso.</b> “Ah!”, <b>falou,</b>     |
| 10 | “Eu não me vejo tendo filho” e tal... <b>Depois, o Rafael falou:</b>           |
| 11 | “Não, eu... eu me vejo tendo filho, eu me vejo casando, vejo meu               |
| 12 | futuro.” <b>Depois o Paulinho voltou e falou:</b> “Porra, uma coisa que        |
| 13 | é... que ia me bater muito seria se o meu filho fosse gay, pô, ia              |
| 14 | ser muito difícil” e tal. <b>Aí o Rafael virou e falou:</b> “ Pô, com          |
| 15 | certeza seria muito difícil”. <b>Aí tinha um outro amigo também na</b>         |
| 16 | <b>sala e falou:</b> “ Pô, eu também acho, acho que seria muito                |
| 17 | <b>difícil</b> ”. <b>Aí, eu comentei... falei:</b> “Ah pra mim não seria muito |
| 18 | <b>difícil não porque...é... eu não teria muita dificuldade, o... o</b>        |
| 19 | <b>maior problema seria que... seria ele, porque ele ia sofrer o</b>           |
| 20 | <b>preconceito, mas por mim não teria muito problema”.</b> <b>E aí,</b>        |
| 21 | <b>esse amigo, Daniel, falou :</b> “Ah, não, é com certeza, pra mim            |
| 22 | também a maior dificuldade é porque meu filho ia sofrer                        |
| 23 | muito, eu ia sofrer com ele” e tal. <i>E aí, nesse dia aconteceu</i>           |

Quanto à construção de avaliações encaixadas mediante o uso do discurso direto, Rafael apresenta a primeira opinião como algo que ia “bater muito” (linha 13) e ser “muito difícil” (linha 14). Considero o próprio verbo “bater” uma forma de avaliação, interpretando-o como algo que afeta profundamente e, provavelmente, de maneira negativa. A reiteração da opinião vem seguida de “com certeza” e “muito difícil” (linha 15). A terceira opinião é precedida por “também” (linha 16) e “muito difícil” (linhas 16-17). Quando Rafael apresenta seu ponto de vista diferenciado recupera o “muito difícil” (linhas 17-18) e insere uma explicativa “porque” (linha 18) seguida de um superlativo “maior” (linha 19). Quando Daniel reitera a opinião de Rafael, utiliza-se do “com certeza” (linha 21), do “também” (linha 22) e do superlativo “maior” (linha 22).

Rafael apresenta o que cada amigo “falou” utilizando-se da avaliação encaixada: o discurso direto tem um papel fundamental na interpretação identitária nesse discurso. Ao reportar diretamente a mim o que torna essa história interessante, avaliação externa, Rafael começa dizendo “nesse dia aconteceu uma coisa muito interessante” (linhas 23 e 24) e em seguida, constrói seu discurso com base no que os outros fizeram e o que ele observou. Assim, constrói um movimento discursivo da avaliação externa à ação avaliativa. Na ação avaliativa, a maneira a partir da qual o

narrador escolhe rever as ações dos demais participantes é uma avaliação em si do ocorrido.

Rafael indica que, a partir de um questionamento que “até foi no dia, esse do videogame” (linha 37), um amigo seu – Daniel - começou a vê-lo como referência e isso está indicado justamente pelo fato de que Daniel “depois começou a fazer várias perguntas” (linha 29). A estória não respeita a ordem cronológica dos fatos a partir dessa declaração, sendo tal ordem sugerida tão somente pela retomada na linha 37 da referência ao dia do videogame. A necessidade de referir-se a momento que transcendem o escopo da narrativa nuclear parece encontrar eco na linha 44: “e isso parece que vai acontecendo aos poucos, né?”. A **noção de processo** dada pelas ações avaliativas – a descrição das ações de Daniel – indica uma referência construída no tempo, uma trajetória de aprendizagem construída discursivamente.

No trecho seguinte da estória, Rafael utiliza-se do advérbio “muito” (linhas 24 e 28) para reforçar porque sua narrativa é reportável, porque ela é, em suas palavras “interessante”. Indica a partir do uso de “meio” (linha 25) que outro amigo seu teria se posicionado sem tanta confiança em relação ao tema já que não era inteiramente contra, mas achava “absurdo” (linha 26) ter um filho gay. Considerando a importância do tema confiança, o uso de “meio” enfatiza o valor da aceitação de Daniel. Daniel expressou-se com confiança, com certeza.

Além disso, Rafael utiliza-se de “várias outras perguntas” (linha 29) e “vários outros momentos” (linha 30) para demonstrar como Daniel passou a considerar sua opinião. Daniel passa a perguntar “muito algumas” (linha 31) coisas e a partir daí Rafael exemplifica que tipos de coisas eram. Não eram quaisquer tipos de coisa: o “algumas” refere-se a coisas específicas que Rafael começa a elencar. Eram coisas relacionadas à política e o “tanto dinheiro” (linha 34) – referindo-se ao gasto por César Maia - pode indicar uma postura crítica de Daniel que busca embasamento na resposta de Rafael. Eram perguntas relacionadas a como ele se sentia, porque se sentia “frustrado” (linha 36), bem como perguntas em relação ao próprio funcionamento do universo. As perguntas exemplificadas sugerem um amplo escopo de assuntos para os quais Rafael tornou-se referência. Assim, podemos inferir que o

tipo de referência de consulta a que Rafael faz menção é uma referência para a vida como um todo, não só para âmbitos de transformação social, baseada na confiança.

### Fragmento 1.5

#### FREQUENTAÇÃO RAFAEL/SABINE

Legenda das marcações

*Avaliação Externa*

Avaliação Encaixada

**Ações avaliativas**

|    |  |
|----|--|
| 23 | <u>muito, eu ia sofrer com ele</u> ” e tal. <i>E aí, nesse dia aconteceu</i> |
| 24 | <i>uma coisa muito interessante, né?. Houve uma discussão</i>                |
| 25 | depois sobre isso, <b>o outro Rafael era meio contra, achava que</b>         |
| 26 | <b>era um absurdo um homem...um filho ser gay e tal. Ele</b>                 |
| 27 | <b>ach...achou que...eu ia...queria que meu filho fosse gay,</b>             |
| 28 | <i>mas...ai...uma coisa que eu achei muito interessante nesse dia</i>        |
| 29 | <i>foi que o Daniel depois começou a me fazer várias outras</i>              |
| 30 | <b>perguntas e... e percebi depois em vários outros momentos que</b>         |
| 31 | <b>ele começava a me... ele me perguntava muito algumas coisa</b>            |
| 32 | <b>assim, ele queria saber de mim porque que...quê que eu</b>                |
| 33 | <b>achava...por qual motivo as pessoas viravam...porém depois quis</b>       |
| 34 | <b>saber o que quê eu achava do César Maia investir tanto</b>                |
| 35 | <b>dinheiro no Pan-americano. Depois ele queria saber porque que</b>         |
| 36 | <b>ele se sentia frustrado quando jogava videogame e perdia. E</b>           |
| 37 | <i>isso... isso até foi no dia, esse do videogame...E teve um outro</i>      |
| 38 | <b>dia ele me parou para perguntar uma outra coisa super boba,</b>           |
| 39 | <b>queria saber quantas dimensões existiam e eu acho muito</b>               |
| 40 | <i>engraçado porque eu vi que para ele, isso eu percebi com</i>              |
| 41 | <i>algumas outras pessoas também, fui virando meio que uma</i>               |
| 42 | <i>referencia, uma pessoa a quem perguntar as coisas quando</i>              |
| 43 | <i>tem alguma dúvida, alguma coisa que ele quer saber. E... e</i>            |
| 44 | <i>isso parece que vai acontecendo aos poucos, né? Depois...</i>             |

Rafael classifica o terceiro exemplo de questionamento por parte de Daniel como uma coisa “super boba” (linha 38) o que poderia ser interpretado tanto a partir de sua superioridade me relação a ele, quanto em relação a sua surpresa diante dos questionamentos. Rafael começa a ampliar seu escopo de exemplos de pessoas que se tornaram referenciadas nele colocando que é “muito engraçado” (linhas 39-40) o processo que ele percebeu com “algumas” (linha 41) pessoas “também” (linha 41) e modaliza sua conclusão dizendo que “meio que” (linha 41) virou uma referência.

A ordenação da trajetória de aprendizado no tempo está indicada pelos elementos avaliativos. Rafael indica que é um processo ao utilizar-se de “aos poucos” (linha 44). Reforça o fato de que já existia uma relação anterior com Daniel com “sempre”, “muito tempo” (linha 45) e “há maior tempão, né?” (linha 46). Dessa maneira, reforça a existência de uma relação prévia, baseada em outra comunidade de prática, que se transformou na medida em que sua identidade coletiva ganhou saliência perante sua identidade pessoal e coletiva. Ao utilizar-se da conjunção “depois” (linha 46) ordena mais uma vez o processo indicando que existe um antes de entrar para o Movimento. Enfatiza ainda que a qualificação que recebeu só tem sentido ao ser aplicada, segundo sua aprendizagem, já que é “prática, né?” (linha 49).

A partir do fragmento 1.6, a estória indica uma ampliação do fenômeno da referência, na qual Rafael indica que outros amigos também lhe faziam questionamentos em relação a certos temas, também o viam como uma referência. Rafael utiliza-se do advérbio “realmente” em um primeiro momento (linhas 52 e 54) para referir-se a como seus amigos observaram a função de orientador sendo construída em sua identidade pessoal. Tal colocação está relacionada ao uso de “mesmo” (linha 55), ou seja, seus amigos percebem que ele faz o que o orientador deveria realmente fazer. Seus amigos passam a reiterar, portanto, que ele está fazendo certo, o que é uma de suas preocupações indicada como tensão. Ao incluir dois nomes a mais como exemplos de amigos que observaram a mesma coisa, se utiliza de “já” (linhas 57 e 58) e parece modalizar a participação de Paulinho na experiência dizendo que percebeu “um pouco” (linha 58). Retoma o uso de “realmente” (linha 59) para dizer que não planejou ou forçou esse fenômeno: sua identidade pessoal não estava atrelada ao fenômeno que se dá na maneira em como passa a ser visto, sua identidade social. Ele se torna uma pessoa “diferente” (linha 61) e constrói algo que é “diferente” (linha 65) e “um pouco esquisito” (linha 64). Parece existir um estranhamento implícito que só é possível na trajetória de sua identidade coletiva. Existe ainda a reiteração da modalização com “um pouco” (linhas 60 e 63) e “meio que” (linha 62) que já haviam sido utilizados anteriormente.

## Fragmento 1.6

### FREQUENTAÇÃO RAFAEL/SABINE

Legenda das marcações

*Avaliação Externa* = itálico

Avaliação Encaixada = sublinhado

**Ações avaliativas** = negrito

|    |   |
|----|---|
| 45 | <i>Eu... eu sempre fui...tem muito tempo que eu conheço o Daniel,</i>         |
| 46 | <i>há maior tempão, né? E... e percebi depois que eu entrei pro</i>           |
| 47 | <i>Movimento Humanista, que eu me tornei um orientador, que</i>               |
| 48 | <i>eu fui conhecendo outras ferramentas e fui me convertendo</i>              |
| 49 | <i>realmente em um orientador da não-violência... prática, né?</i>            |
| 50 | <i>...percebi que ele é... <b>que o Daniel e outras pessoas</b></i>           |
| 51 | <i>começaram a...a... a...a....<b>me ver como alguém que</b></i>              |
| 52 | <i><b>realmente podia orientar, podia e dar sugestões, dar idéias de</b></i>  |
| 53 | <i><b>como...da um...dizer como as coisas funcionam, dar</b></i>              |
| 54 | <i><b>sugestões do que fazer, dar idéias realmente orientações, o</b></i>     |
| 55 | <i><b>papel do orientador mesmo. E é muito engraçado porque eu</b></i>        |
| 56 | <i><b>mesmo nunca me coloquei nessa posição para eles. Eles</b></i>           |
| 57 | <i><b>mesmo... o Daniel, teve o Gabriel que eu já percebi, o Paulinho</b></i> |
| 58 | <i><b>também que eu já percebi um pouco. E é muito interessante</b></i>       |
| 59 | <i>porque realmente não foi uma coisa que eu me coloquei para ser,</i>        |
| 60 | <i>mas que teve uma transformação <b>foi percebendo um pouco</b></i>          |
| 61 | <i>...com a pessoa diferente que eu fui me transformando eu, <b>eles</b></i>  |
| 62 | <i><b>meio que me começaram a me ver como uma referência assim, o</b></i>     |
| 63 | <i>que para mim é um pouco esquisito, né?... porque eu não</i>                |
| 64 | <i>tinha essa relação antes e de repente essa relação começa a</i>            |
| 65 | <i>aparecer e aí é diferente.</i>   |

É nesse momento em que aparece, mais claramente, na estrutura avaliativa a questão do *nexus of multimembership*. Rafael indica que conhece Daniel “há maior tempão, né?” (linha 46) e continua colocando sua avaliação externa junto a uma construção do que as pessoas fizeram, relacionada a como as pessoas o viam. Entre as linhas 55 e 63, diz que ele mesmo nunca se colocou nessa posição pra eles (linha 56) e começa a intercalar o que ele percebe, com ações que reconstrói de seus amigos. Amplia a referência para outras pessoas “teve o Gabriel” e “o Paulinho também” (linha 57). O fenômeno que me parece mais interessante é o de não concordância verbal nas linhas 59 a 62 no qual diz que “realmente não foi uma coisa que eu me coloquei pra ser, mas que teve uma transformação foi percebendo um pouco”. A falta de concordância verbal poderia ser um lapso de coerência textual, mas a utilização da

terceira pessoa no singular pode indicar que, conforme sugerido por minha marcação, Rafael intercala seu ponto de vista à reconstrução das ações de seus amigos.

Mais adiante, ele pontua que “com a pessoa diferente que eu fui me transformando eu, eles meio que começaram a me ver como uma referência assim, o que pra mim é um pouco esquisito, né?” (linhas 61-63) Novamente, a troca de sujeitos no meio da frase de “eu” para “eles” pode sugerir uma dificuldade de falar de sua transformação como algo que ele fez, sobre o qual tem responsabilidade. Na verdade, não foi ele e sim seus amigos que começaram a vê-lo de maneira diferenciada, processo que ele acha esquisito. Assim, Rafael não parece assumir a autoria dos efeitos de sua transformação, sua trajetória. Como ele mesmo coloca, ele não se colocou assim para seus amigos.

Considerando os conceitos propostos por Snow (ibid.) de identidade pessoal, social e coletiva, observo que a identidade pessoal, atribuída a si mesmo por Rafael, é a de alguém que não optou por tornar-se uma referência, ao menos não entre seus amigos. Não existe, no entanto, uma referência clara à não opção em tornar-se um orientador na estória. Observo que a utilização de verbos como “convertendo” sugerem uma participação não muito agentiva ou um processo que não está bem compreendido. O que sim existe é uma identidade pessoal que não se reconhece como agente da transformação em referência. No entanto, como narrador, Rafael constrói uma estória em que tal referência é ponto principal.

Em relação à identidade atribuída por outros ou identidade social, é justamente a de quem se converte em referência, quem passa a ser alvo de questionamentos diversos por parte de três de seus amigos, na medida em que se qualifica na metodologia da não-violência e na medida em que tal qualificação é posta em prática (linha 49). A qualificação em si faz parte de sua identidade na prática, sua identidade de membro do Movimento Humanista, membro de nossa equipe e estaria relacionada a uma identidade coletiva.

Ampliando o conceito de identidade coletiva segundo Snow (ibid: 3) observo que tal identidade não está inserida na identidade social explicitada por Rafael. Ao contrário, a identidade social que ele, até então, constrói com seus amigos, fica subjugada à identidade de orientador em formação, a tal ponto que seus amigos



começam a perceber os efeitos de sua qualificação, relacionando-se com ele de maneira diferenciada. A identidade coletiva gerada na estória também é mais fluida e transitória, é lida nas entrelinhas de suas identidades pessoal e social. Também está bastante saliente em sua identidade pessoal, na medida em que, ele diz que foi convertendo-se, viu-se parte de um processo que foi acontecendo e que resultou na transformação de como os demais o viam. Sem negar a escolha de tornar-se um orientador, ele se afasta da autoria de sua transformação, resultante de tal escolha.

Não posso avaliar a partir desse trecho discursivo as motivações de Rafael, no entanto, a observação de que apesar de que seu discurso é construído na tensão mesma entre sua identidade pessoal, social e coletiva, ele busca mostrar seu processo de aprendizagem a partir do olhar de outros. É a identidade social, construída em suas ações avaliativas, que reitera a reportabilidade de seu texto, soando como uma prova de que a qualificação tem efeitos na prática. Aqui parece operar o que Snow chama de “senso de nós compartilhado” (ibid: 3). Já observei anteriormente que parte de nossa tendência como membros do Movimento Humanista é a de valorizar a ação em direção a outros e a qualificação. Para Snow, o senso de nós compartilhado anima e mobiliza de diferentes maneiras, inclusive cognitivamente. Podemos dizer que existe uma saliência na narrativa de Rafael do ponto de vista compartilhado, mas o estudo da estrutura avaliativa permite aprofundar em como ele se reconstrói discursivamente.

Ao comparar tais observações ao trabalho de reflexão proposto pela APE 2 (anexo 2), encontrei paralelos interessantes. A APE 2 foi enviada por correio eletrônico, após a gravação que originou a APE 1. A primeira observação, já realizada quando propusemos nosso *puzzle* é a de que as tensões estão relacionadas ao que chamamos “compulsão do olhar do outro”, ou seja, à identidade social segundo o ponto de vista de quem se observa: o que acreditamos que os demais sentem ou pensam em relação a nós.

No início de sua reflexão, Rafael refere-se a um “medo de orientar as pessoas de forma errada” (linhas 3-4) e assim perder a confiança dessas pessoas. Considerando que a identidade coletiva saliente em sua estória é justamente o que proporciona a transformação em sua identidade social, podemos alinhar sua primeira tensão à reconstrução do fato. Rafael constrói uma maneira de dizer que sua trajetória

está tendo efeitos positivos, i.e., ele está se convertendo em referência na medida em que se converte em orientador. A narrativa, portanto, poderia cumprir a função de reafirmar um jeito certo de ser orientador, trazer a ele na medida em que resignifica o evento certa segurança em relação a sua identidade.

Rafael menciona também “o lance de às vezes se achar fodão por participar do Movimento Humanista” (linhas 6-7). Como o trabalho pede que ele reflita acerca de tensões e climas, podemos inferir que ele não vê utilidade neste tipo de pensamento, mas reconhece essa tendência em sua conformação identitária. A tendência não faz parte de sua trajetória, pois acontece “às vezes”, segundo sua colocação. Considerando sua estória, posso inferir que, se considerar superior é uma tendência ocasional observada por ele, colocar-se superior em relação aos amigos por ter uma opinião diferenciada em relação à sexualidade pode estar mais relacionado a tal tendência do que à colocação em prática de uma qualificação que venha recebendo. O que me chama mais atenção, nesse sentido, é a forma como o discurso direto nivela a participação dos demais personagens, na medida em que as frases ditas por eles são extremamente semelhantes. Tanto às frases que indicam a opinião negativa quanto ao fato de ter um filho *gay*, quanto à frase que indica que Daniel seguiu a opinião de Rafael são cópias quase bipolares de duas vertentes: a dos contra e a dos humanizados. Quem traz a humanização é Rafael e, ao ouvir pela primeira vez a estória, minha impressão foi a de que Daniel copiou a opinião de Rafael, justificada pela semelhança do discurso.

Ao apresentar tal análise para Rafael, ele comentou que não se reconhecia fazendo isso, que não tinha observado em momento algum a forma como se utilizava o discurso direto. A análise foi comentada com outros participantes também, em diferentes momentos, e iniciou-se um debate em relação à importância de reconhecer o que construímos discursivamente, em conversas paralelas ao estudo. Efeito semelhante aconteceu com as demais análises, criando uma certa consciência lingüística ao longo do processo.

No fragmento 8.1, Rafael comenta acerca da preocupação em ser visto como maluco em um primeiro momento de sua participação no Movimento o que o teria levado a desenvolver a estratégia na qual “falava do movimento com algumas pessoas

como se fosse um negocinho ali que eu fazia de vez em quando, sem muita importância” (linhas 10-11).

### **Fragmento 8.1**

#### ANÁLISE DA SITUAÇÃO, TENSÕES E CLIMAS - RAFAEL

|           |  |
|-----------|--|
| <b>7</b>  | participar do movimento humanista, heh. Houve uma época que    |
| <b>8</b>  | eu tinha a preocupação dos outros acharem que eu era meio      |
| <b>9</b>  | maluco por participar desse movimento. Hoje em dia isso não me |
| <b>10</b> | acontece não, mas antes eu falava do movimento com algumas     |
| <b>11</b> | pessoas como se fosse um negocinho ali que eu fazia de vez em  |
| <b>12</b> | quando, sem muita importância. As vezes tudo parece muito      |

Sua estória também se refere a um momento inicial de sua participação na comunidade. Conversando acerca da estória, lembramos que, na verdade, essa estória já havia sido contada em Julho de 2005, quando, em uma reunião de planificação, eu, Rafael e mais uma participante da equipe na época estávamos intercambiando acerca de como se dava nossa influência com amigos, como não era uma coisa forçada e sim parte do processo de qualificação.

A estratégia de posicionar-se na estória como alguém que não se colocou para seus amigos como referência, alguém que foi convertendo-se em referência, pode ser entendida como a visão de que se tornar referência é uma consequência quase natural de ser um orientador em formação. Relacionar tal perspectiva ao posicionamento de falar do Movimento como uma coisa ocasional, sem importância, reiteraria a sua identidade pessoal como a de alguém que não se forçou como referência, alguém que, por ser qualificado, naturalmente transformou-se em referência.

No fragmento 8.2, Rafael refere-se à dificuldade de estar envolvido nesse processo e à vontade de desistir. Coloca uma “vontade de arrumar muita grana” (linha 14) porque acha que vai resolver todos os problemas. Traz humor e/ou um certo tom irônico com a marcação “heh” comum em textos virtuais – o texto foi enviado por correio eletrônico. Como texto descritivo de suas tensões e climas, somando-se o toque de humor, Rafael não posiciona o arrumar muita grana como positivo, o que corresponde à tendência discursiva do grupo de valorizar o que é feito em direção a outros.

## **Fragmento 8.2**

### ANÁLISE DA SITUAÇÃO, TENSÕES E CLIMAS - RAFAEL

|    |  |
|----|--|
| 12 | quando, sem muita importância. As vezes tudo parece muito        |
| 13 | difícil, e tenho vontade de jogar tudo pro alto, largar de tudo, |
| 14 | desistir de tudo, ai dá vontade de arrumar muita grana pq acho   |
| 15 | que vai resolver todos os problemas heh.                         |

Rafael incluiu, ainda que isso não fizesse parte formalmente do trabalho de Análise da Situação, Tensões e Climatas, comentários diretos em relação ao que é para ele orientar e o que é para ele ser par. Um par, segundo vocabulário interno do Movimento, é toda pessoa orientada pelo mesmo membro que te orienta. Assim, Rafael, Alice, Andréa, Valdir, Cláudio e eu somos pares – todos orientados por Ricardo.

Observei, em relação à estória, o que Rafael considera que seja orientar, seu aprendizado. Ele se refere a procedimentos, ações, que estão incluídas em nosso sistema de *expertise*, em nossos materiais escritos, fazendo parte do que chamamos qualificação. Também são exemplificadores da tendência de ação em direção a outros. A primeira observação diz respeito à “ouvir as pessoas” (linha 17) e, voltando à estória, está fracamente representada. A função do discurso direto que pode ser entendida como estratégia para manter a fluência das orações narrativas, também poderia ser vista, partindo desta observação, como inabilidade para atender ao que cada pessoa realmente colocou no dia a que Rafael está se reportando. Ainda que consideremos que toda narrativa é uma reconstrução e não um relato fidedigno dos fatos narrados, contrapor sua visão expressa objetivamente do que é orientar à forma como seu discurso foi construído em relação a seus amigos, nos levou a refletir acerca de uma dificuldade em ouvir, um ponto a ser trabalhado. Digo nos levou porque outro participante da pesquisa chegou à mesma observação, a partir de minha análise e considerou importante que não só Rafael, como todos nós, estivéssemos mais atentos ao ouvir outras pessoas. Esse foi um entendimento compartilhado importante a partir do discurso.

Existe uma menção a “saber dizer aquilo que vai ajudar as pessoas a avançar” (linhas 19-20) e na estória o posicionamento de Rafael frente ao tema em discussão, o

homossexualismo, ocupa um papel central na dinâmica de sua trajetória de aprendizagem. Seu saber compartilhado, em forma de opinião, acerca do tema, é o que faz com que os questionamentos brotem da parte de Daniel e de outros amigos. Interpreto a partir deste conjunto de dados, que o tema da referência para Rafael é visto como alguém que se torna fonte de informações seguras, interessantes, fonte de consulta. Voltando à tensão em não orientar errado, não perder a confiança das pessoas, a estória é uma trajetória de sucesso. Uma forma de reassegura-se (nos) que Rafael tem a confiança de seus amigos.

A estrutura avaliativa parece seguir um padrão no qual o autor da opinião intensifica, dando ênfase a seu ponto de vista. Quem reitera, utiliza-se de “com certeza” e “também” e do mesmo nível de intensidade, expresso pelo advérbio “muito”. Isso é válido tanto para aqueles que reiteram a primeira opinião, quanto para o discurso de Daniel reiterando a opinião de Rafael. As duas diferenças mais importantes, a meu ver, entre a primeira opinião e a de Rafael são: a) sua opinião vem seguida de uma explicativa, ou seja, aprofundada, desenvolvida e b) sua opinião vem precedida de um superlativo, ou seja, destacada dentre variações possíveis da opinião anterior. Desta maneira, a opinião de Rafael destaca-se no texto, não somente de maneira temática pela interpretação de que aquela é menos preconceituosa, mas através dos marcadores lingüísticos avaliativos utilizados por ele. Quando Daniel corrobora o ponto de vista de Rafael, no entanto, não existe mais a explicação acerca do porque de sua aceitação. Isso enfatiza a idéia de que a opinião foi copiada na íntegra, por assim dizer, bem como uma aceitação implícita do argumento que Rafael utilizou para justificar sua opinião.

A modalização na parte final da estória pode ser interpretada de várias maneiras. Antes de qualquer coisa, é um recurso altamente sofisticado e que, a meu ver, contribui com a veracidade construída no texto. Ao enfatizar a mudança e a perspectiva de seus amigos, entremeada com uma postura incerta em relação a certos aspectos, Rafael parece estar realmente indicando que sua interpretação não é a única possível, o que faz com que ouvi-lo seja mais fácil, bem como aceitar seu ponto de vista. Modalizar passa a ser então uma maneira de negociar a sua interpretação dos fatos: na medida em que ele diz claramente que Daniel reagiu a sua qualificação,

poderíamos considerá-lo parcial ao extremo. Ao dizer que outros assumiram posturas intermediárias, ele facilita nossa aceitação do fenômeno que resignificou.

O “de repente” (linha 24 – APE2 – anexo 2) referindo-se à relação nova que começa a aparecer poderia sugerir uma discrepância entre a visão processual proposta até então e a sugestão de que se tornar referência aconteceu de maneira abrupta. Interpreto esse trecho a partir da lógica da conclusão da narrativa: se o objetivo desta colocação é resumir o ponto da narrativa e o que a torna reportável é o fato de que ele percebeu que ao qualificar-se a relação de seus amigos com ele se modificou, então o de repente pode estar dando ênfase a esse descobrimento. Ele descobriu de repente uma coisa que já vinha se processando há certo tempo. O momento de descoberta pode ter sido, inclusive, o próprio ato de recontar a estória, organizando sua trajetória de aprendizado.

Da análise da estrutura avaliativa na estória de Rafael, recuperei diferentes pontos de tensão identitária que foram retornados a ele e geraram outros entendimentos. Surge o tema da compensação: estariam nossas estórias compensando tensões e climas que nós mesmos indicamos na APE 2 e cumprindo com a função de assegurar-nos de que estamos seguindo uma trajetória evolutiva de aprendizagem? A análise preliminar havia gerado muitos outros entendimentos compartilhados e passei a analisar as demais estórias com um olhar específico sobre a estrutura avaliativa de cada uma delas.

#### **4.2.2**

##### **A estória de Valdir**

Da mesma maneira que na estória de Rafael, comecei identificando as avaliações externas, encaixadas e ações avaliativas, considerando diferentes elementos avaliativos de acordo com sua relevância para a compreensão da carga dramática da estória. A primeira observação que fiz foi a de que a estória de Valdir (anexo 1, seqüência 2) está organizada, observando sua estrutura secundária avaliativa, de maneira mais explícita do que a de Rafael, já que quase toda avaliação é feita de maneira externa, interrompendo o fluxo da narrativa e indicando claramente o

ponto do fato narrado. Outra questão interessante, mencionada anteriormente, é a de que, dentro da narrativa nuclear, referente à reunião, parece existir uma segunda narrativa, uma narrativa interna, que reconstrói os passos a partir dos quais, na reunião, Valdir foi relembrando a maneira pela qual foi qualificado.

No fragmento 2.3, Valdir explicita o motivo de sua reportabilidade como o momento em que ele começou a “entender como é que os modelos operam sem que a gente perceba” (linhas 1-2).

### **Fragmento 2.3**

#### FREQUENTAÇÃO VALDIR/SABINE

Legenda das marcações

*Avaliação Externa*

Avaliação Encaixada

**Ações avaliativas**

|    |   |
|----|---|
| 1  | Bom, é...há alguns anos atrás <i>eu comecei a entender como é que</i>           |
| 2  | <i>os modelos operam sem que a gente perceba...</i> Eu numa reunião             |
| 3  | de núcleo com o meu orientador, a gente tava conversando sobre                  |
| 4  | porque quê algumas tarefas específicas da função administrativa                 |
| 5  | que <b>outras pessoas na rede tavam tendo dificuldade de fazer</b> e....        |
| 6  | eu dizia que... comentava que eu informava as pessoas que elas                  |
| 7  | tinham que fazer, que eram as coisas mínimas da função                          |
| 8  | Administrativa e <b>ainda sim a coisa não fazia</b> . <i>Aí essa era uma</i>    |
| 9  | <i>coisa que eu não, não entendia porque que isso acontecia.</i>                |
| 10 | <i>Por que quê tudo que eu aprendi eu não tava conseguindo</i>                  |
| 11 | <i>transmitir</i> . <b>Então o Ricardo comentou comigo que...</b> pra eu tentar |
| 12 | recordar qual é... qual foi a condição de origem que eu fui                     |
| 13 | qualificado. Como é que o administrativo que me qualificou,                     |
| 14 | como ele me qualificou, pra eu tentar me lembrar e realmente eu                 |
| 15 | fui me lembrando que o Robby é que eu tive muito pouco                          |
| 16 | contato pessoal com ele, basicamente era contato via Internet,                  |

A compreensão de Valdir é construída a partir de uma ação avaliativa na qual coloca os administrativos que qualifica como pessoas que “tavam tendo dificuldade de fazer” (linha 5), certas “coisas mínimas da função” (linha 7). Ele diz que tais pessoas são membros da “rede” (linha 5). Em nosso vocabulário interno, existem três redes: a rede estrutural, formada pelos orientadores; a rede apoio e a rede administrativa. A rede é o conjunto de membros que se conectam a partir de laços de

qualificação. Valdir como administrativo de Ricardo é parte da rede tendo sido qualificado pelo administrativo da orientadora de Ricardo e qualificando os administrativos dos orientados de Ricardo. Assim, as redes seguem as linhas de orientação em termos de qualificação. As redes seguem orientação o que já foi observado como positivo em análises anteriores de nosso discurso.

Valdir reforça este aspecto com “algumas” tarefas que são “específicas” (linha 4) e com o fato de que essas tarefas são “coisas mínimas” (linha 7) uma escala de valor para as coisas que os administrativos não conseguem fazer. Ao dizer que “ainda sim a coisa não fazia” (linha 8), Valdir refere-se ainda às coisas mínimas da função que os administrativos que ele deveria qualificar não faziam, ainda que ele informasse a eles o que deveria ser feito.

A presença de “ainda sim” (linha 8), considerando o sim uma abreviação de assim presente no discurso oral, sugere uma representação na qual “informar” não é o suficiente para mobilizar as pessoas. Ele não entende porque isso acontece, assim como não entende porque não consegue transmitir “tudo” (linha 10) que ele aprendeu. Interpreto que esse tudo não está se referindo à totalidade do aprendizado de Valdir e sim a quanto ele aprendeu exercendo sua função. Antes de formular uma paráfrase como: Valdir informa que não consegue transmitir tudo, interpreto “tudo” como um intensificador, que tem a função de reiterar que ele aprendeu muita coisa, um uso que também pode ser observado no discurso oral.

Assim, Valdir parece não ter dúvidas em relação à sua própria qualificação, pois aprendeu muita coisa. Seu problema parece ser uma questão de metodologia para qualificar a outros, um problema sério considerando a tendência presente em nosso discurso de valorizar a ação em direção a outros. Digo que é uma questão de procedimento, pois Valdir constrói uma perspectiva na qual “informar” – procedimento utilizado até então – não garante que as pessoas façam nem as coisas mínimas, mesmo que ele domine os tais procedimentos, bem como coisas mais amplas relacionadas à função, implícitas em seu “tudo”.

Segundo o observado no fragmento 2.3, é pré-requisito para que compreendamos o problema que Valdir observar que posiciona os membros da rede como pessoas que não fazem o que deve ser feito. Esse é o fenômeno que ele não



compreende, que não sabe porque acontece, ou como ele mesmo avalia: “Porque que tudo o que eu aprendi eu não tava conseguindo transmitir” (linhas 10-11) Assim, temos uma primeira interpretação de sua identidade como administrativo baseada na ação de transmitir o que aprendeu e com a expectativa de que quem se qualifica faça certas “coisas mínimas”. Aqui, sua identidade pessoal não concorda com o que ele compreende que sua identidade coletiva de administrativo humanista requer dele. Ele posiciona-se como alguém que não cumpre com um dos requisitos de sua função e não entende porque. A identidade social, a maneira como ele é visto por outros, é justamente o que o intriga: parece considerar que sua individualidade no Movimento Humanista não está se expressando de maneira adequada por não atender às expectativas de resultado de sua função de qualificador.

É interessante observar que o problema, ainda que se baseie em como ele é visto, é um problema de como fazer sua ação estar voltada para que outros ajam, ou seja, ele não explicita nenhuma preocupação com a opinião que os demais formam dele, mas sim com o porquê de sua ação não gerar ações em outros. É uma questão voltada para a identidade na prática, a identidade que deve ser funcional para nossa comunidade de prática e que ele identifica como não sendo.

Interpreto no fragmento 2.3 o período “Então Ricardo comentou comigo que...” (linha 11) como ação avaliativa, pois, reconstruindo a trajetória de aprendizado, Valdir posiciona Ricardo como aquele que traz a reflexão, que abre caminho para suas conclusões em relação a modelos. Não temos como saber se, no dia em questão, foi realmente uma frase, um pedido de Ricardo, já que, sendo uma reunião de núcleo, Andréa também estava presente, o fato que propiciou seu flashback reflexivo acerca de sua relação com quem o qualificou. Pode ter sido uma discussão, pode não ter sido elaborado como um pedido claro, pode Ter sido puxado a partir de um texto. O interessante é que existe uma reconstrução discursiva que indica Ricardo também como referência para consulta, da mesma maneira que Rafael a compreende frente a seus amigos, sendo que, no caso de Valdir, a proposta de Ricardo é um caminho para a resignificação de sua identidade pessoal/coletiva, sua identidade na prática.

Existe portanto a construção de um orientador como alguém que indica procedimentos para a reflexão. O orientador como um guia para a reflexão e não como alguém que fornece procedimentos para a resolução de problemas do cotidiano das funções. No texto, a referência clara está no orientador, ainda que o caminho de reflexão possa ter surgido em um debate ou já fazer parte de um trabalho para o entendimento pré-construído por Valdir. Valdir indica que “realmente” (linha 14) a partir da sugestão de Ricardo, ele “foi se lembrando” (linha 15). Considero o realmente uma reiteração da importância da reflexão, do acerto de Ricardo ao sugerir tal reflexão. Realmente, Valdir observa coisas ao repensar sua qualificação que são interessantes em sua busca pelo entendimento. Considero a utilização do gerundismo em “fui me lembrando” (linha 15) uma marcação avaliativa importante, no sentido de que indica que o relembrar-se foi um processo ao longo de um determinado tempo.

Ainda no fragmento 2.3, Valdir introduz ainda uma questão não explorada em suas compreensões posteriores: o fato de que Robby não tinha muito contato pessoal com ele. Robby é chileno e, portanto, grande parte de seu contato com todos os membros de nossa equipe acontecia “basicamente” (linha 16) pela Internet. É interessante observar que Valdir não examina a possibilidade de que, estando distante, o procedimento aplicado por Robby tenha um peso bastante diferente do procedimento que ele aplica estando próximo dos setores que qualifica, quase todos brasileiros, presentes em reuniões quinzenais ou semanais de rede.

Já no fragmento 2.4, Valdir realiza uma ação avaliativa em relação a como Robby agia e começa, a partir daí a traçar um perfil de Robby. Robby é visto primordialmente ao longo do discurso como uma pessoa que repetia muito o que devia ser feito, “repetia quinhentas vezes” (linha 18). Valdir posiciona-se em relação ao desconforto que sentia com a metodologia de qualificação utilizada por Robby. Suas repetições davam a entender que Robby o via como se ele fosse um “retardado” (linha 18). Valdir ainda avalia externamente, falando diretamente comigo que na época ele “ficava muito puto, né?” (linha 19). Assim, observo que sua identidade pessoal, aquela que ele mesmo se atribui, chocou-se com a identidade social, como era visto por Robby, no processo de qualificação. Ainda em flashback, Valdir enfatiza tal ponto utilizando-se de uma avaliação interna, usando o discurso direto: “Pô,

Ricardo, o Robby me trata que nem um retardado! Toda vez ele fala a mesma coisa”.(linhas 20-21).

Desse modo, existe um conflito entre sua identidade pessoal, a identidade social que ele acredita ter (como ele acredita que Robby o veja) e a identidade coletiva. A tensão frente à identidade coletiva, que o posiciona como alguém que deve ser qualificado pelo administrativo mais experiente, expressa-se na associação que Valdir faz entre o fato de que Robby seja repetitivo e o fato de considerá-lo um retardado. O procedimento utilizado por Robby para qualificar, segundo a visão de Valdir, parece menosprezar suas qualificações prévias.

#### **Fragmento 2.4**

##### FREQUENTAÇÃO VALDIR/SABINE

Legenda das marcações

*Avaliação Externa*

Avaliação Encaixada

**Ações avaliativas**

|           |   |
|-----------|---|
| <b>17</b> | mas o <b>Robby...ele... todas as coisas que tinham que ser feitas ele</b>     |
| <b>18</b> | <b>repetia quinhentas vezes, como se eu fosse um retardado. Eu me</b>         |
| <b>19</b> | <i>lembro na época que eu ficava muito puto, né?, e comentava</i>             |
| <b>20</b> | com o Ricardo: <u>“Pô, Ricardo, o Robby me trata que nem um</u>               |
| <b>21</b> | <u>retardado! Toda vez ele fala a mesma coisa.”</u> Mas é... <i>me lembro</i> |
| <b>22</b> | <i>que funcionou, né, porque...<b>tudo que ele fazia, hoje eu faço</b></i>    |
| <b>23</b> | <i>certinho na marca, nos prazos que tem que ser feitos, entendeu,</i>        |
| <b>24</b> | <i>não furo com a passagem de dados, é, <b>o tema do</b></i>                  |

Ainda no fragmento 2.4, pode ser interessante observar a utilização de “ter que” quando Valdir detalha o procedimento de repetição de Robby no qual “todas as coisas que tinham que ser feitas” (linha 17) e ao referir-se a sua própria atividade (linha 23) no presente. Existe uma reiteração de que ele realmente aprendeu o que Robby o transmitiu, já que o que tem que ser feito, ele hoje faz. No entanto, a carga dramática associada às funções que cumpre para ser a de responsabilidades extremamente disciplinares que têm que ser feitas “certinho na marca” e a partir da descoberta de como Robby fazia para que ele as cumprisse, ele parece esperar que os

administrativos de sua linha, caso ele repita o procedimento, também cheguem a ter a mesma disciplina que ele tem.

Há ainda a questão de que ele se sentisse tratado como um “retardado” (linha 18) e chegasse a verbalizar isso a seu orientador, conforme sugerido em sua construção discursiva (linha 20). Poderia construir uma pressuposição com base na trajetória de aprendizagem estabelecida no texto de que: atingir um determinado nível de disciplina específico e mínimo da função administrativa pressupõe passar por uma qualificação na qual se repete várias vezes as obrigações e prazos para tais obrigações até transferi-las para aqueles que estão sendo qualificados. Também posso supor que a identidade pessoal e social envolvidas – como me vejo fazendo o que faço e como os outros me vêem fazendo o que faço – não são relevantes frente à enorme saliência da identidade coletiva justificada a partir de uma necessidade de precisão. Obviamente, a estória parece permitir tal interpretação, não estando em questão o fato de que Valdir tenha ou não tais crenças em relação a sua função.

No momento seguinte, Valdir reconcilia discursivamente as identidades conflitantes a partir de sua observação de que a forma de qualificação de Robby “funcionou, né?” (linha 22). A coerência temática parece ser o que permite a Valdir resignificar suas experiências de maneira positiva, atendendo ao *nexus of multimembership* expresso nas facetas de sua identidade pessoal, social e coletiva. Entendo tal coerência a partir do fato de que seu maior problema era agir de maneira a fazer com que outros administrativos agissem, i. e., construir uma identidade na prática que, ao qualificar, permitisse que os administrativos sob sua responsabilidade fizessem as “coisas mínimas” da função. Se o ponto da narrativa está relacionado à funcionalidade de sua função, o que permite a reconciliação identitária com seu processo de qualificação é justamente o fato de que aquele tenha “funcionado”. Não importa o que Robby tenha feito ou como ele tenha se sentido, o que importa é que deu resultados. Ele reitera tal conciliação a partir da constatação de que “tudo que ele fazia, hoje eu faço certinho na marca, nos prazos que tem que ser feitos, entendeu, não fuero com a passagem de dados” (linhas 22 a 24).

Nesse caso, já que Valdir começou colocando que não estava fazendo o que tinha que ser feito, ou seja, qualificar para a ação, a própria reestruturação de sua

trajetória de aprendizado parece cumprir com a função de assegurar que ele também está em processo de desenvolvimento. Ele aprendeu a fazer tudo o que Robby fazia. Valdir segue refere-se ao fato de cumprir com a data da passagem de dados como não furar (linha 24) o que é visto como uma das virtudes de seu aprendizado. Posso inferir que os administrativos que não fazem o mesmo são aqueles que furam e que estão negativamente valorados pela própria lógica interna do texto. Valdir só consegue construir discursivamente tal aprendizado baseando-se na saliência de sua identidade coletiva frente à social: mais importante do que como ele é visto por Robby é o fato de que ele agora faz o que tem que ser feito para o conjunto. Tal colocação enquadra-se na tendência de que a ação que valorizamos é a ação voltada a outros.

Em seguida, Valdir exemplifica uma ação voltada para o conjunto, o “autofinanciamento” (linha 25) e posiciona tal ação como algo relevante para todos a partir da avaliação do que os outros fizeram: “a gente teve que organizar para que a coisa acontecesse no prazo certo” (linhas 25-26). O fato de que ele e outros tivemos que organizar indica a prioridade desta ação, vista por outros também como relevante e isso só é possível a partir de uma ação avaliativa, dizendo o que os outros fizeram.

Ele volta a referir-se às atividades que espera que os administrativos realizem e que ele agora realiza como “coisas básicas” (linha 26) o que carrega ainda mais a negatividade da não-ação daqueles que estão sob sua responsabilidade. A partir daí começa a elaborar o propósito do procedimento utilizado por Robby com maior profundidade. Indica que isso era feito “porque, na verdade” (linha 29) realizar tais tarefas não é um “hábito” (linha 30). Aqui Valdir retoma uma construção lógica muito comum em nossas reuniões, parte de nosso sistema de expertise, em relação a como as atividades realizadas no Movimento Humanista não são hábitos normais do cotidiano e, portanto, tendem a requerer mais energia para serem efetivadas. Aparece, portanto, uma nova identidade do qualificador como aquele que ajuda a criar hábitos novos, que respondam as necessidades do projeto no qual o setor ou orientador desejou incluir-se.

Valdir organiza o aprendizado dizendo que o fato de que as “coisas básicas” (linha 26) estejam muito bem definidas na cabeça dele está relacionado à sua “condição de origem” (linha 28). Por condição de origem, internamente, entendemos

o momento do início de um processo. Em reuniões de avaliação muitas vezes nos detemos à análise da condição de origem de determinado projeto ou problema, pois acreditamos que as motivações, dificuldades, o contexto mesmo em que algo tem início é fundamental para a compreensão de como aquilo posteriormente se desenvolveu.

Nesse ponto, Valdir avança uma hipótese elucidadora da maneira como ele vê Robby em “ainda que ele soubesse que era uma pessoa que: ‘Ah, não, ele sabe que tem que fazer tudo isso’” (linhas 32 e 33). Poderia ter considerado todo o trecho como uma avaliação externa, dirigida a mim como ouvinte, com a intenção de descrever a personalidade de Robby que, além disso, é vista como enfática “o tempo todo, o tempo todo, o tempo todo” (linhas 31 e 32) reiterando o senso de repetição como procedimento de qualificação. Ao invés de ver o trecho simplesmente como uma avaliação externa, considerando que Valdir está reorganizando o aprendizado e pulando do flashback ao que sabe nos dias de hoje, considero que existe um discurso direto que tem a função de dar fluência ao texto, propiciando que o ouvinte imagine uma cena na qual Robby, a pessoa caracterizada, pensa ou diz o período citado.

Essa construção, compreendida como discurso direto, assume especial relevância. Se partir da premissa de que Valdir iniciou um processo de conciliação identitária, na medida em que deu utilidade à forma como foi qualificado apesar de seu desconforto com a forma de Robby, nesse momento Valdir lança a hipótese de que talvez Robby não o visse como retardado. Talvez Robby simplesmente estivesse assegurando-se de que sua função fosse cumprida. É aqui que Valdir constrói em definitivo sua reconciliação. Comentei anteriormente que a individualidade expressa no discurso referia-se à funcionalidade de Valdir como alguém que qualifica para a ação. Não há em seu texto nenhuma menção à preocupação de como os administrativos que qualifica irão vê-lo: o que importa em seu questionamento é a utilidade de sua função. No entanto, é justamente a forma como ele é visto por Robby o que explica o porquê de seu desconforto com o procedimento de qualificação. Ao aventar a hipótese de que, talvez, Robby não o visse dessa maneira, carregando o personagem que descreve com a mesma preocupação com a funcionalidade e os resultados, Valdir reconcilia-se discursivamente e reforça a conciliação com o uso do

discurso direto, provendo o ouvinte de uma imagem na qual Robby pensa que pode estar exagerando por que Valdir “sabe que tem que fazer tudo isso” (linha 33).

Valdir traça a virada na maneira como Robby parecia vê-lo ao utilizar-se de “ainda que” (linha 32). Ou seja, o procedimento aplicado por Robby era o mesmo, ainda que ele não visse a pessoa que qualificava como menos capaz por algum motivo. É a partir daí que Valdir consegue alterar a perspectiva de desconforto com sua identidade social e observar o procedimento a partir de sua utilidade, distanciando-se dele. Nesse momento, já não importa o fato de que ele visse Robby como “chato” ou de que Robby o visse como “retardado”, o que importa é a eficácia do método. Valdir começa a realizar ligações entre como foi qualificado e como deve qualificar - “pra que... talvez seja” (linhas 33-34), “então, na verdade” (linha 35) - até chegar a localizar seu entendimento no momento em que realizava a reflexão na reunião de núcleo em “Então foi aí” e “na verdade” (linha 36). Porém, tais relações só sejam possíveis porque, em um momento anterior, ele considera Robby a partir de sua identidade coletiva, de pessoa interessada em qualificá-lo de uma maneira ou de outra, e não a partir de sua identidade social, de pessoa que o vê como retardado. É a identidade na prática de Robby que permite que ele supere o problema com a visão comprometida que o outro teria dele: ao ver Robby como a sua função, ele consegue entrever que Robby faria o mesmo, “ainda que” não o considerasse “retardado”.

Quando interpreto que Valdir resignifica de maneira útil à forma pela qual foi qualificado, não estou certamente entrando na questão da repetição como método adequado ou não para qualificar outras pessoas. Simplesmente pontuo que, dentro de uma realidade na qual seu problema é não ter resultados, ele é capaz de observar seus próprios resultados, refletir acerca de como tais resultados se tornaram possíveis, realinhar-se frente a um desconforto identitário e observar que o modelo deixado por Robby continua operando, conforme exposto na orientação da estória. Tampouco me parece útil entrar no tema da qualificação como “transmissão” de aprendizagens, como Valdir parece enxergá-la. Simplesmente pontuar um processo discursivo de reorganização de seu *nexus of multimembership* para que a sua trajetória de aprendizagem fosse possível. Na época ele achava que Robby era uma “pessoa chata” (linha 41) e hoje ele entende porque Robby fazia isso (linha 42).

No fragmento 2.5, Valdir sistematiza seu aprendizado em “nem sempre o administrativo ele tem que... é... supor qual é o óbvio das coisas, né? Você tem que falar como se nada fosse óbvio” (linhas 43-45) Avaliando externamente, ele identifica que não está sendo “recíproco” (linha 45) com os administrativos de sua linha. O conceito interno ao Movimento de reciprocidade é o de que aquilo que alguém fez por mim e que eu considero útil ou importante, devo levar a outros. Para nós, a reciprocidade na prática é a aplicação da regra de ouro: tratar aos demais como gostaríamos de ser tratados. Se alguém faz algo comigo ou para mim que me faz bem, gostei de ter essa oportunidade, de ser tratada dessa maneira. Devo portanto buscar dar a mesma oportunidade a outros. Considerando tal noção prática de reciprocidade, que revela uma vez mais no texto a tendência da comunidade em valorizar ações em direção a outros, Valdir concluiu que a comunicação com os outros administrativos já começava falha a partir dele (linha 48). Assume, com base na trajetória construída de aprendizado, que os administrativos não deixavam de fazer as coisas porque não queriam fazê-las ou por desorganização, mas sim porque “Certas coisas eles não sabiam” (linhas 48-49).

## **Fragmento 2.5**

### **FREQUENTANÇA VALDIR/SABINE**

Legenda

*Avaliação Externa*

Avaliação Encaixada

#### **Ações avaliativas**

|    |  |
|----|--|
| 43 | <i>nem sempre o administrativo ele tem que...é...supor qual é o</i>          |
| 44 | <i>óbvio das coisas, né? Você tem que falar como se nada fosse</i>           |
| 45 | <i>óbvio, então, na verdade, eu vi que eu não estava sendo recíproco</i>     |
| 46 | <i>com os administrativos na minha linha. Então, de forma que...por</i>      |
| 47 | <i>que quê as coisas não aconteciam, por que quê a comunicação</i>           |
| 48 | <i>era falha? Porque já começava falha a partir de mim. <b>Certas</b></i>    |
| 49 | <i><b>coisas eles não sabiam</b> porque eu também não repetia o tempo</i>    |
| 50 | <i>todo, falava uma vez...falava duas vezes...daqui a pouquinho</i>          |
| 51 | <i>levava <u>Quinze dias para falar de novo, ou um mês para falar de</u></i> |
| 52 | <i>novos. Não era enfático. Então, deu pra perceber nesse exemplo</i>        |
| 53 | <i>como é que um modelo forte opera na pessoa. E é isso.</i>                 |



Valdir avalia assim a ação dos demais membros da rede como ignorância do que deve ser feito e a falta de comunicação a partir do comentário de que ele “não era enfático” (linha 52). Robby era “muito enfático” (linha 39) em ensiná-lo “mesmo que” (linha 40) ele tenha “às vezes, na época” (linha 40) o considerado uma “pessoa chata que falava sempre a mesma coisa” (linhas 41-42). Se buscarmos o conceito de reciprocidade na estrutura mesma do texto, observamos que a preocupação inicial de Valdir, com a forma como Robby supostamente o via, não é colocada como uma preocupação de Robby. Além de ser um modelo de conduta prática, na medida em que Valdir tenta alinhar sua identidade na prática a dele, quem o qualificou é colocado como estando acima de tais questões identitárias. Ao menos no que é relevante para nossa comunidade de prática, sua ação de qualificador, Robby age a partir de um senso de identidade coletiva e eficiência que, como anteriormente mencionado, é o que Valdir observa em sua APE 2 como o ideal de funcionamento da rede.

A partir de tais considerações, Valdir chega a um outro nível de compreensão “nem sempre o administrativo ele tem que... é... supor qual é o óbvio das coisas, né?” (linhas 43-44). Se relacionarmos o sentido de óbvio na primeira frase e em “Você tem que falar como se nada fosse óbvio” (linha 45) podemos inferir que o que anteriormente foi rotulado como “coisas mínimas” ou “básicas” por Valdir não é “óbvio”. Aqui surge uma compreensão muito interessante, além do procedimento da repetição. Em termos de trajetória, para apoiar os administrativos em seu aprendizado, Valdir reclassifica os conhecimentos que ele antes considerava primários e os revaloriza a partir do ponto de vista de que, para quem entra, nada é óbvio. Além disso, assim como se preocupa com a permanência dos setores na reunião de rede, que não é só sua responsabilidade, Valdir descobre que não tem permanência na qualificação que passa aos administrativos, pois fala poucas vezes e com grandes espaços de tempo entre uma fala e outra “daqui a pouquinho levava quinze dias para falar de novo ou um mês pra falar de novo” (linhas 50-52). Abre-se uma nova dimensão para o que ele considera ser “enfático” (linha 52): ser permanente. É a permanência, criando “hábito”, que permite com que o “modelo forte” (linha 53) deixado por Robby em sua qualificação siga operando. É importante

observar que, ainda que apresentado no contexto do procedimento de repetição e com relação a atividades muito específicas, este último aprendizado transcende a fronteira da tarefa mecânica.

Valdir realizou sua APE 2 (Anexo 2, seqüência 9) de maneira organizada, respondendo a cada um dos itens do trabalho de reflexão proposto e não em texto corrido, como Rafael o fez. Em seu texto, indica que sua “maior tensão” (linha 2) é: “ter formada uma rede que realmente se faça responsável” (linhas 2-3) por uma série de procedimentos que na estória ele identifica como “coisas mínimas” da função. A “maior tensão” está voltada para os resultados, a qualificação para a ação, assim como o ponto de sua estória. Posso inferir que existam outras tensões, vistas como não prioritárias, assim como, na análise da estória, percebo a tensão entre a identidade pessoal e social – como é visto por Robby e como ele se vê – que não está explícita no texto, mas pode ser observada a partir da maneira com a qual Valdir reconstrói sua opinião acerca de Robby. Seu objetivo explícito é o de ser eficiente, formando setores que “realmente aportem com a estruturação na base” (linha 6), ou seja, que contribuam com a tarefa de seus orientadores (também chamados estruturais) de formarem equipes na base.

O que chamamos de clima, segundo o explicitado no capítulo 3, é uma postura relacionada a como sentimos as atividades que realizamos, é um padrão não necessariamente racional, uma interpretação da situação que vivemos, que leva a que reajamos emotivamente. Ao descrever o “clima” em que ocorre sua atividade, Valdir acaba tendo que me orientar em relação à “situação atual” anterior. Descreve uma “rotatividade de setores” (linha 7), ou seja, ao fato de que nós, seus pares orientadores, convidamos setores administrativos diferentes em um curto período de tempo. No momento em que Valdir escreve, muitos de nós estávamos sem setor administrativo ou com setores novos: ou porque os antigos desistiam ou porque mudavam de função. Em minha estória como orientadora, cheguei a ter algo em torno de dez setores administrativos diferentes, todos passando pelas reuniões de rede com Valdir, e, em seguida, desistindo ou saindo do Movimento. O mesmo fenômeno aconteceu com os demais orientadores.

Valdir achava Robby uma “pessoa chata” porque ele “falava sempre a mesma coisa” (linhas 41-42). Um administrativo, nas primeiras reuniões de rede, informa a respeito do programa de dados que utilizamos no Movimento, a respeito de como funciona nossa campanha financeira, de como fazemos a circulação de informações, como criamos novos materiais. A “rotatividade” a que Valdir se refere faz com que, segundo ele, interrompa-se um processo para recomeçá-lo (linha 8). Posso inferir que, se Robby era uma pessoa chata porque falava sempre a mesma coisa, Valdir repetindo-se nas reuniões poderia considerar o processo chato. Tal inferência é facilitada como pesquisadora-praticante, devido à minha própria experiência de um ano como setor administrativo de Ricardo, na qual observei o mesmo fenômeno da rotatividade e encarei o mesmo desafio de não querer ser repetitiva, mas ter que qualificar setores novos que chegavam a cada reunião.

Na APE 2, Valdir indica sentir-se “desesperançoso e desorientado” (linha 10) e questiona-se acerca de sua responsabilidade na rotatividade dos setores, bem como em relação ao que poderia fazer para “promover uma retenção dos novos” (linha 12) na função. Apesar de que as duas APEs foram realizadas com uma semana de distância entre elas, admitindo referência a diferentes momentos e temas, é interessante observar o quão relacionados estão seus climas ao ponto de sua estória. Na APE 2, Valdir sente-se “desesperançado e desorientado” frente a uma situação de falta de continuidade, falta de seqüência temporal. Na APE 1, Valdir reconstrói uma trajetória de aprendizado com orientação clara em direção à reprodução da qualificação que foi feita com ele, em direção à reciprocidade. Sua identidade pessoal e social conflitantes podem partir da observação de que se repetir é chato, mas necessário dentro do contexto gerado por sua identidade coletiva.

No último momento de sua APE 2 (fragmento 9.1), Valdir retoma o tema da “reciprocidade” (linha 14) e o tema do “modelo” (linha 19) a que se referiu em sua estória. Indica ainda que a motivação para que os setores que qualifica coloquem-se na ação pode estar relacionada à geração de tal modelo (linhas 19-20). Motivá-los está relacionado, segundo seu discurso, demonstrar a eficiência do que é feito. A mesma eficiência voltada para resultados que é exposta nos questionamentos da estória e do posterior trabalho reflexivo.

### Fragmento 9.1

#### ANÁLISE DA SITUAÇÃO, TENSÕES E CLIMAS – VALDIR

|    |   |
|----|---|
| 13 | Hoje vejo o quanto é necessário o que chamamos de               |
| 14 | reciprocidade. tenho tentado recordar fortemente como fui       |
| 15 | qualificado, recordar quanta paciência tiveram comigo, recordar |
| 16 | que, apesar dos meus vacilos, acreditaram em mim e me deram a   |
| 17 | oportunidade de processar na função Administrativa. sinto que   |
| 18 | devo colocar mais energia e atenção na minha função, para que   |
| 19 | gere um modelo eficiente para os novos, e que motivem se        |
| 20 | colocarem a serviço da estruturação.                            |
| 21 | Fui!  |

Considerarei que a estória de Rafael poderia ser estudada como uma compensação de suas tensões e climas, ainda que essa não fosse a única interpretação possível. Na estória de Valdir, delineia-se uma resposta aos questionamentos sugeridos em sua APE 2, em relação ao que ele poderia fazer para trabalhar o tema da retenção de novos administrativos na rede. O próprio resignificar da estória é uma organização de tal aprendizado, como comentei anteriormente, baseada em uma reconciliação identitária. No entanto, poderia essa estória ser vista como uma compensação de suas dificuldades?

Acredito que a compensação possa ser observada, ao considerarmos que Valdir sente-se desesperançado e desorientado e, no entanto, reconhece na estória a função da reciprocidade, resignificando sua relação com Robby e reconstrói uma trajetória de aprendizado, reconhecendo que sim aprendeu e como, em um momento em que desorientação poderia sugerir falta de temporalidade. O próprio exemplo da falta de permanência na APE 2 seria compensado pela permanência na qualificação de Robby que ele vê como importante de ser reproduzida. Analisando as duas APes comparativamente, Valdir posiciona sua função como precisa e expectativas de resultados práticos, mas indica que só a permanência na qualificação, independentemente da rotatividade dos setores, é o que permitiria tais resultados. Além disso, relaciona a permanência a uma atitude interna proposta pela própria qualificação: a de ser recíproco. Assim, os resultados só seriam possíveis na medida em que ele se detivesse à tarefa e não aos resultados. Negociar suas identidades nesse *nexus of multimembership* é o problema expresso em ambos os relatos.

### 4.2.3

#### A estória de Alice

A estória de Alice, que pode ser encontrada em sua versão completa no anexo 1 (seqüência 3) refere-se a uma experiência vivida por outra pessoa. Como anteriormente observado, considerei o relato uma narrativa no sentido Laboviano do termo, pois existe uma construção temporalmente contínua em relação ao momento em que ela ouviu a estória. Assim, ao estudar as narrativas nucleares, busquei ater-me ao dia que ela reporta e ao momento em que retorna à sua casa acompanhada de outra pessoa e essa pessoa conta-lhe a estória que ela apresenta. É uma estória sobre ouvir uma estória interessante - a estória que se ouve é o ponto da narrativa nuclear.

A primeira observação feita por mim é a de que existem nessa estória poucas avaliações externas e muitas ações avaliativas. O ponto está relacionado a como Alice recupera a experiência de outra pessoa, como avalia essa experiência. Existe ainda uma estrutura de avaliação encaixada que não está no corpo da narrativa nuclear: é a reprodução em discurso direto de uma situação da qual Alice não participou. Retomo aqui que, na primeira etapa desta análise, identifiquei momentos nos quais Alice deixa claro que não esteve presente durante o diálogo retratado e sim ouvindo o diálogo recontado por outra pessoa. A primeira coisa que me intrigou na primeira etapa da análise foi o fato de que eu tivesse acreditado, durante a frequência, que Alice contava uma estória que havia vivenciado. Somente depois da transcrição dos dados e do início da análise comecei a observar que, na verdade, parecia haver uma estrutura discursiva montada para incorporar a estória de outra pessoa à sua própria trajetória de aprendizado. O questionamento que se originou em relação aos dados foi: que tipo de estrutura identitária permite a incorporação e reconstrução da estória de outros como parte de minha memória?

No fragmento 3.2, Alice começa sua estória com uma avaliação externa: “teve um dia que foi muito interessante, né?” (linha 1) e antes da entrada marcada na narrativa, na qual diz que vai “contar um negócio agora pra vocês, né?” (linha 2) A partir desse momento, demonstra estar consciente de que sua estória tem como

público não só a mim em uma frequência, mas a diferentes pessoas que lerão meu trabalho de pesquisa. Retornando posteriormente tal avaliação a Alice, ela confirmou que pensava em todos os que leriam a pesquisa e não só em mim ao contar sua estória.

### Fragmento 3.2

#### FREQUENTÇÃO ALICE/SABINE – GRAVADA E TRANSCRITA

##### *Avaliação Externa*

##### Avaliação Encaixada

##### **Ações avaliativas**

|    |   |
|----|---|
| 1  | Pois é, teve um dia que foi muito interessante, né?... teve um...           |
| 2  | vou contar um negócio agora pra vocês, né?...que eu tava com                |
| 3  | <b>uma pessoa me ajudando a qualificar meu setor apoio, né? Ela</b>         |
| 4  | <b>tava vindo de Piabetá, né?... que é longe, né?... prum projeto lá</b>    |
| 5  | <b>em Nova Iguaçu, cara! Simplesmente, a figura tinha que</b>               |
| 6  | <b>atravessar o Rio de Janeiro inteiro pra tá lá.....</b> (incompreensível) |
| 7  | e depois a gente fazer reunião com a garotada. E aí <b>ela tava indo</b>    |
| 8  | <b>para lá justamente para qualificar essa pessoa que era muito</b>         |
| 9  | <i>novinha, tinha acabado de entrar na confusão e além disso ela era</i>    |
| 10 | <i>novinha, tinha dezesseis anos e tal.</i> E fizemos nossa reunião         |

Alice organiza a orientação da estória com base na descrição da personagem que a acompanhará (linha 3). Tal descrição está apoiada em ações avaliativas que recuperam a função dessa pessoa no dia descrito. Assim, Alice avalia essa personagem como alguém que estava “ajudando a qualificar” (linha 3) o setor apoio dela; alguém que “estava vindo de Piabetá... prum projeto lá em Nova Iguaçu” (linhas 4 e 5). Doravante, passo a denominá-la Qualificadora, cuja ação é avaliada por Alice como digna de nota porque “a figura tinha que atravessar o Rio de Janeiro inteiro pra tá lá” (linhas 5 e 6). A característica da distância é reforçada em dois momentos por avaliações externas ao mencionar Piabetá “que é longe, né?” (linha 4) e terminar um período com “cara!” (linha 5). A Qualificadora é construída discursivamente como alguém que, apesar das dificuldades em termos de distância, segue sua missão com sua missão de qualificar. Encaro esse trecho como a verdadeira “orientação” da estória não somente dado seu posicionamento no início do relato, mas também

porque a caracterização da Qualificadora é o primeiro acesso que tenho à situação apresentada.

O “simplesmente” (linha 5) atua por contraste, marcando uma situação que, segundo Alice, nada tem de simples. A utilização de “figura” para caracterizar a Qualificadora parece estar relacionada ao fato de que a pessoa não está fazendo algo comum e corriqueiro: a palavra “figura” coloquialmente pode agregar o significado de alguém incomum ou estranho. Se considerar tal interpretação, a Qualificadora torna-se uma figura porque faz algo que nada tem de simples: cruza o Rio de Janeiro inteiro para cumprir sua função. O tema da superação da distância visto como positivo e admirável aparecerá posteriormente no desenvolvimento de Alice na APE 2.

Ainda no fragmento 3.2, Alice reforça a informação anterior avaliando o propósito da ação da Qualificadora (linhas 7 e 8) em “ela tava indo para lá justamente para qualificar essa pessoa” (linhas 7 e 8). Essa pessoa refere-se a uma segunda personagem descrita como “muito novinha, tinha acabado de entrar na confusão” (linhas 8 e 9) ou seja, alguém que começava a participar dos projetos naquele momento. “Além disso”, é alguém jovem: “ela era muito novinha, tinha dezesseis anos e tal” (linhas 9 e 10). Assim, a personagem que doravante chamarei de “Novata” é caracterizada a partir de avaliações externas e não ações avaliativas.

O elemento avaliativo “novinha” assume dois sentidos diferentes: relacionado à idade e relacionado à experiência no Movimento. Implícita na estória está a consideração de que, a partir de uma orientada que supera o problema da distância (Qualificadora), outra orientada de Alice (Novata) também superará um problema de distância e conseguirá viajar. Alice observa o âmbito que ela organiza no Movimento como uma “confusão” (linha 9) na qual a Novata tinha acabado de entrar. Retomaremos também uma confusão que Alice representa sentir ao não seguir as orientações de Ricardo e que pode ser encontrada na APE 2.

Comparando as duas formas de caracterização avaliativa das personagens, a Qualificadora é reconhecida pelo que Alice diz que ela faz e a Novata é reconhecida por sua idade e seu curto histórico no Movimento. Assim, parece existir uma reiteração do sistema através do qual, em nossa comunidade de prática, a qualificação

está diretamente relacionada à experiência. Tal tendência discursiva parece demonstrar-se também na estória de Alice.

Ainda que não existam menções diretas à Alice, como se sente ou como se posiciona na estória até o momento, sua própria construção das personagens sugere uma identidade coletiva saliente, na medida em que reitera às crenças do grupo em relação à qualificação. Ao pensar sob o ponto de vista da identidade pessoal, Alice parece construir-se discursivamente como alguém que está atento às dificuldades dos demais, na medida em que se ocupa tanto das dificuldades de distância superadas pela Qualificadora, quanto das dificuldades relacionadas à condição descrita da Novata. É interessante notar que tal característica também está relacionada à tendência a valorizar o que é feito em relação a outros: tanto na construção de Alice como alguém que observa os demais, quanto na valorização do trabalho da Qualificadora que supera as dificuldades de distância.

A Qualificadora é também uma orientada de Alice, no momento em que a estória está sendo contada. Isso não está expresso no texto: parte de meu conhecimento como membro da equipe. No entanto, parece-me importante considerar que, sendo orientada de Alice, a Qualificadora é descrita como alguém que consegue superar uma tensão de sua própria orientadora.

### **Fragmento 3.3**

#### **FREQUENTANÇA ALICE/SABINE**

*Avaliação Externa*

Avaliação Encaixada

#### **Ações avaliativas**

|           |  |
|-----------|--|
| <b>11</b> | (incompreensível) tavamos discutindo projetos, <i>como de</i>            |
| <b>12</b> | <i>costume. A reunião transcorreu normal né?... natural, bem... e</i>    |
| <b>13</b> | quando terminou a reunião a gente tava voltando pra casa,                |
| <b>14</b> | né?...Voltando, as meninas indo pra casa, a gente tava indo pro          |
| <b>15</b> | ponto de ônibus e no caminho né?... a gente na caminhada, <b>essa</b>    |
| <b>16</b> | <b> pessoa que tava indo nessa história comigo né?... lá pra Nova</b>    |
| <b>17</b> | <b> Iguaçu que vinha de Piabetá e tal, tava muito decidida né?... no</b> |
| <b>18</b> | <b> que tinha que fazer, né?...afinal de contas era uma distância</b>    |
| <b>19</b> | <b> tremenda que ela tinha que enfrentar...e aí ela foi muito clara</b>  |
| <b>20</b> | <b> assim, né?... pra essa menina, com a imagem de ir para São</b>       |
| <b>21</b> | <b> Paulo, pra um Fórum de Educação que ia ter lá. E falava</b>          |



No fragmento 3.3, Alice avalia que a reunião aconteceu “como de costume” (linhas 11 -12), o que indica a reunião como um projeto com certa permanência no tempo. “A reunião transcorreu normal, né?... natural, bem...” (linha 12). Aqui aparece uma primeira construção temporal em relação à trajetória de aprendizagem: o que será relatado aconteceu depois de um certo número de reuniões, que seguiam uma certa formatação. Os elementos avaliativos “normal” e “natural” podem ser interpretados como uma indicação de que a reunião não foi o ponto de diferenciação no qual os limites foram superados. Não foi no momento em que Alice participava do âmbito que algo se transformou. A transformação é colocada como algo que partiu da “distância tremenda” (linhas 18-19) que a Qualificadora “tinha que enfrentar” (linha 19) e que por isso a leva a agir com a Novata de maneira “muito decidida” (linha 17) e “muito clara” (linha19).

Em sua reflexão na APE 2 (anexo 2, seqüência 10) Alice diz que, pelo fato de que foi ela que se colocou a realizar a atividade, sem que ela tenha sido obrigada a fazer nada, ela decide enfrentar e superar seus limites. Nesse ponto da estória, enxergo uma reiteração de tal aprendizado: quando a Qualificadora decide ir para Nova Iguaçu ela “tem que” superar um problema de distância muito grande e, justamente por isso, torna-se clara e decidida. É a superação de um limite pessoal da Qualificadora o que permite que ela cumpra sua função.

Alice volta no mesmo ônibus que a Qualificadora e, durante sua caminhada até o ponto, bem como ao longo do caminho de volta, a Qualificadora conta-lhe um diálogo que teve com a Novata. Alice introduz esse diálogo com uma série de ações avaliativas, comentando o que a Qualificadora fez, o que tornou difícil para mim, como ouvinte, identificar a estória como um fato que alguém lhe contou. É uma estruturação avaliativa altamente sofisticada que poderia ser interpretada de várias maneiras.

Destaco duas possíveis interpretações que me chamaram atenção: a) a possibilidade de que, considerando o construto identitário alinhado à estória, Alice tenha identificado totalmente sua identidade coletiva à sua identidade pessoal no discurso e b) a possibilidade de que Alice veja a estória como, realmente, parte de sua

trajetória de aprendizado pessoal, ou seja, parte de sua identidade pessoal mesma. No segundo caso, isso tornaria o relato uma experiência de Alice e não da Qualificadora, uma experiência da qual Alice poderia apropriar-se como sua. Como já mencionei anteriormente, a equipe entusiasmou-se muito com essa última explicação e isso gerou várias discussões entre os participantes da pesquisa. No que concerne à interpretação de narrativas, seria uma estrutura transparente, ou seja, uma estrutura narrativa na qual o narrador, conscientemente ou não, não diferencia suas experiências da dos demais personagens. A transparência refere-se ao fato de que, em termos lingüísticos toda estória é uma reconstrução, portanto, nesse tipo de estória a estrutura mesma seria exemplar de que a identidade do narrador perpassa todo texto.

A ação avaliativa que introduz a seqüência é “essa pessoa que tava indo nessa história comigo, né?... lá pra Nova Iguaçu que vinha de Piabetá e tal, tava muito decidida, né?... no que tinha que fazer, né?” (linhas 15-18). Além de retomar e/ou enfatizar a caracterização previamente realizada, Alice acrescenta uma qualidade, “muito decidida”, ao perfil. Este trecho poderia ser interpretado como uma avaliação externa, dirigida a mim, mas optei por marcá-lo como mais uma característica relacionada a como ela reconstrói a ação da personagem, já que, em seguida, Alice novamente apresenta a questão de que “afinal de contas era uma distância tremenda que ela tinha que enfrentar...” (linhas 18,19).

Parece existir uma relação de causalidade implícita entre a retomada da caracterização da Qualificadora e o trecho seguinte: “e aí ela foi muito clara assim, né?... pra essa menina, com a imagem de ir pra São Paulo, pra um Fórum de Educação que ia ter lá”.(linhas 19-21). É interessante observar que, na função de qualificar, a ação descrita por Alice é a de apresentar com clareza uma imagem do projeto. Além de outras funções implícitas no diálogo do trecho seguinte, o próprio fato de apresentar uma imagem clara é visto como qualificação.

Retomando a revisão de Literatura, no que diz respeito à nossa visão de Homem, observo no discurso de Alice uma reiteração do conceito de imagem como mobilizadora para a ação. É a expressão de nosso sistema de *expertise* em seu discurso. A partir daí, Alice reconstrói o diálogo que lhe foi contado pela Qualificadora com: “E falava” (linha 21), marcação a partir da qual reconta o

procedimento utilizado para apresentar tal imagem clara. O diálogo seria, então, mais que um recontar: posiciona-se como reconstrução do procedimento utilizado, baseando-se no fato de que a atitude “decidida” e “clara” de quem qualifica é tão importante quanto sua ação.

Já no fragmento 3.4, a introdução do discurso direto dá início a uma série de avaliações encaixadas em forma de diálogo. As inserções estruturalmente semelhantes de “E a menina” (linhas 23-24); “Aí a menina” (linha 25); “Aí falou assim” (linha 27); “Aí a menina falou assim” (linha 29); “e aí” (linha 30); “Ela falou” (linha 32); “Aí ela” (linha 35), cumprem uma função de organização das falas. Observando o uso de tais inserções, percebo que não antecedem todas as falas e, se forem encaradas como ações avaliativas, como referentes à ação de terceiros, servem também para ratificar, de tempos em tempos, o fato de que foi assim, dessa maneira, que o diálogo realmente aconteceu, ainda que Alice não estivesse presente: as pessoas falaram assim.

Uma outra observação interessante é o fato de que, se tivéssemos de estabelecer um personagem principal para o diálogo, as inserções parecem sugerir a Qualificadora. Já que Alice não dá nomes a nenhuma das duas, o fato de que ela esteja se referindo à Qualificadora como “ela” e a Novata como “a menina”, indicaria maior relevância da primeira. Essa marcação pode referir-se somente ao fato de que a história foi contada pela Qualificadora.

No fragmento 3.4, as primeiras duas falas do diálogo posicionam as personagens de acordo com suas caracterizações prévias: de ser clara (indo diretamente ao ponto da viagem) e de ser inexperiente, respectivamente. O diálogo coloca a Qualificadora na posição de ajudar desde que a Novata tenha interesse no que está sendo proposto, o que é checado duas vezes. O procedimento da Qualificadora demonstra-se como o de questionar a Novata em relação a como ela pode resolver os problemas que coloca: a questão da distância e do dinheiro. Quando as duas chegam no diálogo à uma situação na qual a Novata realmente não sabe o que fazer, a Qualificadora indica a orientadora como fonte de consulta em relação ao que fazer.

Fragmento 3.4

FREQUENTANÇA ALICE/SABINE

*Avaliação Externa*

Avaliação Encaixada

**Ações avaliativas**

|    |   |
|----|---|
| 22 | <u>assim...</u> ”Pô, você gostaria de participar do Fórum? Você gostaria          |
| 23 | <u>de participar Fórum de Educação e tal, num sei que?” E a</u>                   |
| 24 | <u>menina: “Ah, onde é que vai ser?”.</u> “Ah vai ser em São Paulo”.              |
| 25 | <u>Aí a menina: “Ah, mas eu nunca fui a São Paulo, eu pra falar a</u>             |
| 26 | <u>verdade poucas vezes eu saí daqui de Nova Iguaçu.” (risos) Que</u>             |
| 27 | <u>louco, né? (risos) <b>Aí falou assim:</b> “Pôxa, então, pô como é que</u>      |
| 28 | <u>você acha que dá pra ir? Você tá a fim de ir e tal, num sei que?”.</u>         |
| 29 | <u>Isso ela me contando, né?. <b>Aí, a menina falou assim:</b> “Ah, eu tô</u>     |
| 30 | <u>sim, tô a fim de ir.” e aí: “Como é que é isso?” “Ah, eu to sem</u>            |
| 31 | <u>grana!” “Ah, você não tem grana? Então, como é que você acha</u>               |
| 32 | <u>que você tem como resolver isso?” “Ah, não sei!” <b>Ela falou:</b></u>         |
| 33 | <u>“Então, conversa com a Alice, né? Ela pode tá vendo, né? Aí vê</u>             |
| 34 | <u>o que é que...que a gente pode fazer pra gente gerar grana pra</u>             |
| 35 | <u>você ir, né?”. <b>Aí ela: “Tá, então tá bom!” E aí a menina foi pra</b></u>    |
| 36 | <u><b>casa e nós voltamos juntas pro Rio. E aí ela me contou e tal,</b></u>       |
| 37 | <u><b>como é que tinha sido e tal...Eu fiquei super feliz, né? E a partir</b></u> |

A primeira consideração realizada a partir da esquematização observada no fragmento 3.4 diz respeito à trajetória de aprendizado de Alice. É ela quem resignifica o que lhe foi contado e o fato de que sua escolha de apresentação do diálogo tenha levado à inferência de tais procedimentos refere-se à um aprendizado seu e não da Qualificadora. Se considerarmos seu recontar uma apropriação da experiência de outra pessoa, posso dizer que é nesse ponto da estória, a partir das avaliações encaixadas, que Alice toma posse de tal experiência discursivamente. A organização do procedimento seria uma maneira de sistematizar o aprendizado da Qualificadora. Assim, Alice posiciona o orientador como uma fonte de consulta: caracterização já observada nas estórias de Rafael e Valdir. Além disso, sugere uma qualificação voltada para a ação agregando o elemento “vontade/interesse” de quem é qualificado. Anteriormente, observei que Valdir parecia não considerar a hipótese de que os administrativos não tivessem interesse em realizar suas funções “mínimas” e “básicas”. Seu questionamento estava voltado para o que ele fazia de maneira

ineficiente ou o que deixava de fazer que impedia que eles se movessem. Na estória de Alice, a Qualificadora só realiza sua função após obter uma confirmação, ao menos verbal, do interesse da Novata.

Nesse momento da estória, Alice também insere duas avaliações externas. Ao referir-se ao fato de que a Novata não tinha experiência com viagens, Alice comenta: “Que louco, né?” (linhas 26-27). Essa pode ser considerada tanto uma referência ao fato de que a Qualificadora estava propondo algo inteiramente novo para a Novata, quanto ao próprio estranhamento da falta de experiência daquela com viagens. De uma maneira ou de outra, parece cumprir com a função de estabelecer o diálogo como algo fora da normalidade, algo extraordinário e, portanto, reportável. A segunda avaliação externa em “Isso ela me contando, né?” (linha 29) é um dos poucos momentos nos quais Alice deixa claro que ouviu a estória partir da Qualificadora, não esteve presente. Alice encerra este ciclo dizendo: “E aí ela me contou e tal, como é que tinha sido e tal ” (linha 36-37) o que reforça a impressão de que o diálogo aconteceu da maneira como foi descrito.

Ao colocar-se no diálogo, Alice aparece, na voz da Qualificadora, como alguém que “pode tá vendo... que a gente pode fazer” (linhas 33-34), ou seja, alguém que tem a capacidade de planejar ações para superar os limites relacionados à distância. Destaco o uso do gerúndio como elemento avaliativo importante porque pode ser relacionado às noções de processo e acompanhamento, anteriormente mencionadas. Destaco também o uso de “a gente” (linha 34) como avaliação porque a Qualificadora posiciona o problema de falta de dinheiro da Novata como um problema da equipe, da gente. Ou seja, o limite a ser superado passa a habitar a identidade coletiva, na medida em que se torna algo que todos devem superar. Alice coloca que é “a partir daí” (linhas 37-38) que as atividades de autofinanciamento propriamente ditas começam, organizando assim a trajetória de aprendizado construída. A conversa é um ponto chave para que a viagem seja possível. Alice reconhece a importância deste diálogo porque é a partir dele, na construção temporal da estória, que ela fica “super feliz” (linha 37).

Em termos de construção identitária, é interessante observar que Alice é mencionada no diálogo, sendo este o único momento no qual aponta uma identidade

social: é vista pela Qualificadora como fonte de consulta para saber que ações realizar.

No final de sua estória (anexo 1, seqüência 3), Alice introduz uma avaliação externa: “Eu fiquei super feliz, né?” (linha 37). Essa é a única construção que nos permite ter acesso direto à sua avaliação positiva do evento. Sua identidade pessoal estrutura-se como conseqüência da ação de outros. Em seguida, uma nova série de ações avaliativas que remontam os resultados do diálogo: a Novata vai para o Fórum e isso a beneficia: “voltou cheia de gás, super contente e pra ela foi super importante” (linhas 40-41). A mãe dela também “ficou feliz pelo fato dela ir” (linha 43). A partir da ação da Qualificadora, do uso de procedimentos alinhados a nosso sistema de expertise, tanto Alice, quanto a Novata e sua mãe ficam muito felizes.

Destacando alguns elementos avaliativos, temos que a viagem é vista por Alice como a “primeira” (linha 41) viagem da Novata e, ao mesmo tempo, a primeira viagem “importante” (linha 42) que ela faz. A Novata volta da viagem “cheia de gás, super contente” (linha 40-41) e fica “muito feliz” (linhas 43-44). A mãe da viajante também fica “feliz” (linha 43). O resultado da qualificação na estória é a ação e o resultado da ação é um sentimento relacionado à identidade pessoal daquela que agiu. Este esquema reitera discursivamente a análise de Alice na APE 2, no sentido de aprendizagem pessoal relacionada à superação de um limite na ação.

Parecem existir diferentes paralelos entre os temas mencionados por Alice na APE 2 (Anexo 2, seqüência 10) e os temas emergentes do estudo identitário de sua estória. Alice responde ordenadamente aos itens análise da situação, tensões e climas e, em seguida, assim como Rafael começa a escrever sobre seus aprendizados como orientadora.

Na APE 2, Alice indica como tensão a “dificuldade de acompanhar os orientados devido a distância e por eles não terem hábito de se mover com freqüência na Internet” (linhas 2-4). Considerando o teor de sua estória, pus-me a reavaliar o tema da distância. Alice é moradora do Rio de Janeiro e seu projeto na época em que me conta a estória e redige sua reflexão estava todo concentrado em Nova Iguaçu. Alice também coloca em algumas reuniões sua própria dificuldade com o tema da Internet, ou seja, ela tampouco se vê como alguém que tem o hábito de mover-se com

frequência virtualmente, para usar suas palavras. Na versão completa da estória (anexo 1), temos duas menções ao tema da distância: a distância superada pela Qualificadora para realizar sua tarefa e a distância superada pela Novata ao ir para outro estado fazer uma viagem que Alice descreve como importante. Alice indica um clima de “incompetência e impotência” (linha 5) relacionado à sua tensão.

Ao mencionar as aprendizagens relativas à sua função, Alice indica que são muitas e que, nesse momento, ela pode se basear “em coisas simples” (linhas 7-8), coisas que são importantes no seu dia-a-dia “e principalmente nas relações pessoais” (linhas 8-9). Assim, indica que sua função – identidade coletiva – está intimamente relacionada à sua identidade pessoal, às maneiras como ela se vê na relação com outras pessoas. Isso é reiterado pelo comentário seguinte: “Sou orientadora e com isso aprendo a superar os meus limites, minhas dificuldades, meus medos”.(linhas 10-11). Aqui a identidade na prática de um orientador é vista como algo que ensina não somente a respeito da prática na comunidade, mas transcende o âmbito tornando-se extremamente saliente em relação à identidade pessoal. Observando tal afirmação a partir do *nexus of multimembership*, interpreto que Alice, ao posicionar sua função como algo útil para outras comunidades de prática a que pertence, concilia suas diferentes identidades a partir de sua identidade na prática no Movimento. Em relação à estória, posso também considerar o fato de que a Qualificadora seja vista como alguém cuja atitude influencia no trabalho de qualificação como alinhada à visão de Alice de que, sem um correto posicionamento pessoal, não há possibilidade de cumprir com as funções no Movimento.

Nesse momento de sua reflexão, podemos alinhar o procedimento pessoal que Alice descreve para iniciar um projeto ao procedimento estudado na estória que ela reconstrói no diálogo Qualificadora/Novata. Assim, Alice diz que se propõe a fazer algo de que goste (linha 12) e que no caminho vão aparecendo os detalhes, dos dramas (linha 13), porém: “como eu que me propus a fazer, não foi ninguém que me mandou, busco superar! Daí vem as grandes aprendizagens” (linhas 13-15). Nesse momento, Alice está descrevendo uma trajetória de aprendizagem pessoal. Tal trajetória pode ser vista na estruturação de sua estória, no diálogo, já que este também parte de uma coisa que se quer fazer, mas que apresenta dificuldades e que só é

possível de realização porque compreende-se que ninguém mandou que fosse feito. No caso do diálogo, já pontuei anteriormente a relevância que a Qualificadora dá ao fato de que a Novata realmente quer ir a São Paulo. A qualificação começa na medida em que o interessado queira. Relacionando os dois procedimentos: segundo Alice, é o fato de que ela não tenha sido obrigada que permite que ela supere seus limites.

Conforme observo no fragmento 10.1, Alice coloca no rol das “grandes aprendizagens” conseguidas a partir de tal superação conseguir planificar para um semestre inteiro (linha 15-16). Menciona “indicadores” (linha 16) que internamente são marcações nos projetos a partir das quais acreditamos ser possível acessar como o processo está sendo desenvolvido. Utilizando-me de um exemplo pessoal: recentemente, ao planejar o I Fórum Brasileiro em Jacarepaguá, eu, meu apoio e minha administrativa consideramos como indicador o fato de termos ou não outras organizações que não o Movimento ajudando a construir o Fórum nas reuniões prévias de organização. Isso porque um dos objetivos do Fórum era integrar as forças progressistas do bairro. Assim, observamos a presença de outras organizações como um indicador de que o objetivo estava sendo cumprido. Um indicador é, portanto, como um sinalizador, pensado desde o primeiro momento do projeto, quando este ainda está no papel, que facilita com que não nos percamos do objetivo inicial. Alice menciona o trabalho com indicadores como uma das dificuldades de planejar para o semestre inteiro.

Fragmento 10.1

#### ANÁLISE DA SITUAÇÃO, TENSÕES E CLIMAS – ALICE

|    |  |
|----|--|
| 13 | aparecendo os "detalhes", os dramas, rs. E como eu que me        |
| 14 | propus a fazer, não foi ninguém que mandou, busco superar! Daí   |
| 15 | vem as grandes aprendizagens, planificar o projeto ao longo do   |
| 16 | semestre (que não é nada fácil, tem os tais dos indicadores...), |
| 17 | acompanhar aqueles que oriento! Escutar o outro, ir vendo como   |
| 18 | o outro pode ir superando suas resistências, colocá-los em       |
| 19 | situação. Ou seja, fazer pelo outro o que já fizeram por mim.    |
| 20 | Mas é claro que tudo parte de uma intenção, e os aprendizados    |
| 21 | seguem a partir disso. Da mesma forma que sou orientadora tb     |
| 22 | sou orientada. Isso é muito engraçado, rs. Todas as vezes que me |
| 23 | descabelo com um orientado meu, lembro de como ajudei a          |
| 24 | Brotar os primeiros fios de cabelo branco no meu orientador. Um  |



Ainda no fragmento 10.1, Alice menciona saber acompanhar, ouvir, saber ajudar seus orientados a superarem seus limites e saber “colocá-los em situação” (linhas 18-19) como exemplos de “grandes aprendizados”. Aqui cabe uma outra digressão em relação a como o termo “colocar em situação” é utilizado em nossa equipe. Segundo meu entender, colocar alguém em situação é uma expressão utilizada em situações nas quais um orientador não quer fazer uma determinada proposta de ação a um orientado, seja tal ação motriz ou reflexiva, pois considera que tal orientado não conseguiria, ou não iria querer, não teria as qualidades necessárias à realização do que estaria sendo proposto. Quando dizemos que um orientador é alguém que coloca a outros em situação, nos referimos à propor sempre o que tem que ser feito e dar a oportunidade de que os outros decidam se farão ou não, sem pré-julgar as pessoas. Ainda que a situação proposta seja difícil, o orientador ao colocar a pessoa em tal situação também gera a oportunidade de que seu orientador supere seus limites para realizá-la. Ao referir-se a tais aprendizados, Alice os resume em: “Ou seja, fazer pelo outro o que já fizeram por mim” (linha 19).

Na última afirmação, inferi uma ligação com o tema da reciprocidade, mencionado na estória de Valdir. Alice diz que já fizeram isso, o que ela aponta como grandes aprendizados, por ela, ou seja, já a acompanharam, ouviram, colocaram em situação. Voltando à estória, a Qualificadora é estruturada por Alice como alguém que coloca a Novata em situação de viajar, ainda que seja difícil, a partir de suas perguntas sobre como a menina pretende resolver seus impedimentos.

No fragmento 10.1, Alice reitera a importância da intenção de quem realiza uma determinada tarefa (linha 20-21): os aprendizados só são possíveis porque a pessoa quer fazer a tarefa. A partir daí, recupera a relação que tem com seu orientador dizendo que da mesma forma que é orientadora é orientada (linhas 21-22) algo que ela avalia como “muito engraçado” (linha 22). Alice exemplifica a partir de uma ligação na qual pede ajuda a seu orientador, vai consultá-lo e diz: “Todas as vezes que me descabelo com um orientado meu, lembro de como ajudei a brotar os primeiros fios de cabelo branco no meu orientador” (linhas 22-24). Aqui, aparece uma construção de orientador como alguém que tem paciência, “calma” (linha 26) e “clareza” (linha 27). O atributo clareza é visto como algo fundamental na

qualificação, do ponto de vista da estória. Ao dizer: “Eu, no final, faço o que quero claro!” (linha 27) surge novamente o tema da vontade, do querer fazer, que também já foi relacionado à “intenção” de quem faz.

Em termos identitários, existe uma certa polaridade no discurso de Alice, expressa em “clareza” *versus* “confusão” (linha 28) que sugere uma identidade pessoal bastante diferenciada daquela de seu orientador. Ao aplicar os procedimentos para criar um projeto, Alice diz gerar “calendários impossíveis de serem contemplados, imagens confusas...” (linhas 28-29) o que é justificado pelo fato de que ela faz o que quer com o que Ricardo orienta. Assim, a confusão é gerada porque, ao invés de seguir a orientação de alguém mais experiente, ela decide fazer o que quer fazer, o que gera confusão. O mesmo processo é descrito em relação às pessoas que Alice orienta: “Aí o meu orientado também me pede ajuda” (linhas 29-30). Alice busca inspiração em seu orientador que é visto como um modelo de ação, bastante semelhante à construção na estória de Valdir acerca de Robby. Percebo uma diferença entre o orientador que é fonte de consulta para a ação e o orientador que serve como modelo para a ação, a partir da imagem que Alice constrói dele, o “como ele faria” (linha 32).

É interessante observar que assim como Valdir relembra como Robby o qualificou, Alice se pergunta a respeito do que Ricardo faria em uma determinada situação. Na reflexão de Alice (anexo 2) o modelo serve como “inspiração” (linha 33) que permite que ela converse com seu orientado. A conversa parece ser entendida como uma co-construção, inferida pelo uso da primeira pessoa do plural: “Saímos dali com imagens do que fazer, como fazer, um pequeno calendário,... enfim. No final ele faz o que ele quer. Já viu, né? Claro que não sei como combinamos”.(linhas 34-36).

Observo que existe uma tensão entre a identidade coletiva, este senso de nós que realiza o planejamento, e as identidades pessoais dos orientados. Tanto Alice como orientada, quanto aqueles a quem orienta, armam um planejamento em co-construção, coletivo, baseado no aprendizado de pessoas mais experientes. No entanto, o que eles querem, que está relacionado a sua identidade pessoal, acaba impedindo que a planificação saia da maneira como o orientador esperava. Assim,

Alice termina sua reflexão dizendo que “o jogo é esse, ser recíproco!” (linhas 37-38). Assim como Ricardo não desistiu dela quando ela começou a sair do combinado, ela tampouco desistirá daqueles que orienta. Para ela isso está relacionado a “ter fé que somos capazes de romper com nossos determinismos” (linhas 39-40).

Tal trajetória de aprendizado parece basear-se em que a identidade coletiva permitirá que identidades pessoais e sociais sejam alteradas a serviço do projeto. Na reflexão de Alice, no entanto, superar-se ou ver alguém se superando no projeto é uma coisa útil não somente para o cumprimento de determinada tarefa, mas, acima de tudo, para superar determinismos pessoais. A transformação da identidade pessoal, portanto, é discursivamente construída como positiva, por ser intencional, ou seja, escolhida livremente por aquele que recebe a orientação. Existe uma reiteração clara da tendência discursiva em nossa comunidade que diz que seguir orientação é algo positivo. Passo agora a destacar alguns elementos avaliativos em sua estória.

A primeira motivação surgida quando da análise da estória de Alice era saber que tipo de construção identitária estaria expressa em um relato do qual Alice não participou diretamente. Comentei acerca da apropriação da aprendizagem de outros como possibilidade de interpretação para este fenômeno. Observei também que a estrutura identitária na estória não está explícita, já que não existem menções óbvias a como Alice se vê ou como é vista por outros. Mesmo na APE 2, a maneira como Alice se vê na ação está relacionada a posturas de outras pessoas em mais de um momento.

Considerando a identidade pessoal, atribuída a Alice por ela mesma, na estória esta só aparece como alguém que fica feliz por observar outros superando limites. A identidade pessoal expressa na APE 2 é a de uma pessoa cuja tensão está relacionada ao tema da distância e do acompanhamento e que, por não conseguir superar esses temas, sente-se incompetente e impotente. Também é a de uma pessoa que reconhece sua qualificação, seu processo de aprendizado como dependente de sua intenção, sua vontade de fazer com que o projeto aconteça. Ela posiciona-se claramente como alguém que quer agir e que, por isso, quer superar seus limites. Também se posiciona como alguém que, para ser qualificada, deu trabalho a seu orientador, exigiu paciência e fé, segundo suas palavras. Alice constrói um perfil de alguém que tem

dificuldades com planejamento, com acompanhamento. Isso aparece relacionado a uma confusão em oposição à clareza de seu orientador.

Em termos de identidade social, na estória, Alice é vista por sua orientada, a Qualificadora, como alguém que pode ser consultada em relação ao que fazer para superar os limites que impediriam a viagem. A identidade coletiva aparece em diferentes momentos na medida em que diversos entendimentos vão sendo expostos, gerados, entre as duas APEs, acerca da relação entre a trajetória de aprendizado de suas orientadas e sua própria trajetória de aprendizado.

Anteriormente, analisando as estórias de Rafael e Valdir, propus a questão da compensação: estariam as estórias voltadas para compensar as dificuldades observadas pelos participantes? Se tomar esse ponto de vista, posso dizer que a estória de Alice compensa suas dificuldades na medida em que constrói um exemplo de que as distâncias podem efetivamente ser superadas. O interessante é que Alice não escolhe partir de uma estória focada em si mesma, ou seja, não importa se quem superou o impedimento em questão foi ela mesma ou foram suas orientadas, o que importa é existe a possibilidade, na construção de uma identidade na prática em nossa comunidade, de que sejam mesmo superadas.

Alice parece construir um *nexus of multimembership* que não está baseado nas diferentes identidades que assume em diferentes comunidades de prática. Seu *nexus* é o das diferentes identidades que observa em diferentes membros (orientados, orientadores, a sua própria) e que refletem o mesmo procedimento explicitado na APE 2 organizado em forma de estória na APE 1. A forma como ela transita livremente, reconstruindo trajetórias de aprendizado de outras pessoas imbricadas na sua possibilita resignificar com facilidade as experiências do grupo para que sejam úteis para ela. Esse trânsito discursivo fluido organiza a identidade coletiva a partir, efetivamente, de várias vozes.

Alice me informou, como já foi mencionado anteriormente, que não reconhecia essa propriedade de seu discurso. Chegamos à compreensão de que conscientemente apropriar-se da estória de outros é um recurso interessante: uma maneira de reiterar nossa identidade como grupo. Também compreendemos que Alice não precisa excluir as estórias das quais é personagem principal, aquelas das quais

participa, ou mencioná-las simplesmente como coisas que deram errado ou são confusas. O fato de que, em sua estória, ela posiciona suas orientadas como pessoas que reconhecem sua função, ainda que ela não reconheça a própria função em momento algum diretamente, poderia indicar uma necessidade de ter, no comportamento de outros, uma prova de que ela realmente está fazendo aquilo a que se propõe.

#### **4.2.4– A estória de Cláudio**

A estória de Cláudio, que pode ser encontrada em sua versão completa no anexo 1 (seqüência 4), foi gravada e transcrita e, no entanto, começa com “O que eu escrevi” (linha 1). Isso porque Cláudio, antes de nossa frequência, pensando acerca de aprendizados e de sua função, chegou a elaborar um texto. Eu não tive acesso ao texto, embora me parecesse interessante comparar os dois momentos, porque, depois da gravação, Cláudio o apagou de seu computador.

A análise da estória de Cláudio foi sem dúvida o momento mais desafiador desta pesquisa. Relaciono isso não somente ao fato de que esta seja o relato mais extenso do *corpus* que estudo, como também à complexidade da estrutura avaliativa utilizada por ele. Optei por selecionar três fragmentos de sua estória, cuja versão completa encontra-se no anexo 1 (seqüência 4), que me pareceram mais relevantes para a análise e três fragmentos da APE 2 (anexo 2, seqüência 11) nesta análise. A maior parte da estrutura secundária na avaliação de Cláudio está baseada em interrupções do fluxo narrativo, ou seja, avaliações externas que admitem grandes blocos de texto (em itálico na seqüência 4 do anexo 1) nos quais Cláudio dirige-se a mim e explica porque avalia que sua estória é reportável.

No entanto, existe um movimento em relação ao uso das pessoas no discurso, a partir do qual certos pontos da avaliação podem ser encarados como avaliação externa, mas também como ações avaliativas, i.e., coisas que Cláudio diz que os outros fizeram. Tal fronteira pode ser bastante tênue se observamos as influências discursivas do uso do “se” como indeterminador do sujeito (linha 139); da utilização de uma primeira pessoal do plural que, por vezes, parece referir-se a ele e Viviane,

por vezes parece referir-se ao grupo como um todo; existe ainda o uso da palavra “equipe” (linha 167) como uma entidade a que ele atribui ações e o uso de “você” (linhas 114-116). Assim, a fronteira entre o que é avaliação externa e o que é atribuído a outros a partir de ações avaliativas complexifica-se.

Cláudio começa dizendo que essa é “uma estória que eu passei a me dar conta mais agora há pouco tempo” (linhas 1-2) donde infere-se que existe uma elaboração prévia, uma reflexão acerca do tema. A trajetória de aprendizagem posiciona-se claramente desde o início do texto: a estória faz parte de um processo maior.

Cláudio diz ter “gravado” (linha 14) esse primeiro dia, lembrando: “Porque a gente trabalhava muito, né, e parecia que tinha um exército trabalhando e, mas eram duas pessoas só... eu e a Viviane colando cartaz no colégio...”. Aqui, começo a divisar a fronteira entre o que Cláudio abertamente avalia e o que ele coloca como tendo sido feito por outros.

Na estória de Alice, existe um ponto em que ela refere-se a uma reunião a partir da primeira pessoa do plural. “Nós fizemos reunião” que ela diz que foi “normal” e “natural”. Rafael, ao orientar-me acerca de seu grupo de amigos, diz: “A gente sempre se reúne” e tais avaliações parecem ser voltadas para quem ouve e se referirem à identidade coletiva em questão, seja ela a de humanista ou a de participante de um grupo de amigos. Ainda que tal identidade seja atribuída pelos autores em sua construção da estória, parecem alinhar-se à função de orientação, ou seja, preciso como ouvinte considerar que as coisas realmente aconteceram dessa maneira para compreender o restante da estória.

No caso de Cláudio, poderia considerar o uso de “a gente” (linha 15) da mesma maneira, não fosse a observação mais geral quanto à utilização das pessoas do discurso em diferentes pontos da estória. Considero importante destacar que as ações de trabalhar muito e colar cartaz nesse ponto estão se referindo a ações atribuídas a Viviane, sua acompanhante, ou seja, ações avaliativas. Destaco esse ponto porque é de fundamental importância para a estória de Cláudio que ele e sua acompanhante tenham realmente realizado tais atividades da maneira que ele as avalia. Cláudio começa a compartilhar com Viviane uma ação coletiva que é mais valorizada no texto, segundo seu ponto de vista, porque duas pessoas realizavam a função de

muitos, “um exército” (linha 16). Em seguida, Cláudio apresenta considerações em relação ao número de pessoas que ele estima tenham sido contatadas ao longo do período de divulgação, o que enfatiza ainda mais a desproporção do trabalho feito por ele e por Viviane.

No fragmento 4.4, Cláudio diz: “de fato eu não podia imaginar o que... que daquele momento ali, daquele dia” (linhas 22-23) iria surgir um projeto que “ia durar 6 anos” (linha 25) e “que eu iria conseguir organizar por um bom tempo um grupo de pessoas ao redor desse projeto” (linhas 25-27).

Fragmento 4.4

FREQUENTAÇÃO CLÁUDIO/SABINE – GRAVADA E TRANSCRITA

*Avaliação externa*

Avaliação encaixada

**Ações avaliativas**

|    |  |
|----|--|
| 22 | <i>turmas por dia, às vezes, dá pra chutar isso...isso daí. E de fato eu</i>       |
| 23 | <i>não podia imaginar o que...que daquele momento ali, daquele dia</i>             |
| 24 | <i>que a gente convidou pessoas pra irem Sábado na UERJ fazer</i>                  |
| 25 | <i>inscrição que ia surgir um projeto que ia durar 6 anos...que eu ia</i>          |
| 26 | <i>conseguir organizar por um bom tempo um grupo de pessoas ao</i>                 |
| 27 | <i>redor desse projeto, que eu ia ter <b>pessoas que estão comigo até</b></i>      |
| 28 | <i><b>hoje ou como amigos, né, ou participando do Movimento</b></i>                |
| 29 | <i><b>Humanista e que ia ser tão rico orientar, né, e que ia ser tão rico</b></i>  |
| 30 | <i>fazer projetos organizar coisas com outros. <b>Basicamente o que a</b></i>      |
| 31 | <i><b>gente fez foi colar cartaz, foi visitar colégios, dizer que havia um</b></i> |
| 32 | <i><b>pré-vestibular comunitário que se pagava 40 reais.</b> Na época,</i>         |
| 33 | <i>perdão, na época, não pagava nada pra para estudar, era tudo</i>                |
| 34 | <i>grátis. A gente pedia uma...<b>tinha uma taxa de material que eles</b></i>      |
| 35 | <i><b>mesmo pagavam por conta própria, eles mesmo viam quanto é</b></i>            |
| 36 | <i><b>que era de acordo com as xerox que cada um quisesse tirar, mas</b></i>       |
| 37 | <i><b>não havia pagamento.</b> Depois a gente passou a cobrar 30 reais</i>         |
| 38 | <i>por semestre. <b>E legal desse dia foi que a gente ficou o dia inteiro</b></i>  |
| 39 | <i><b>com esses alunos e....a tarde inteira, vamos dizer de 10 da</b></i>          |
| 40 | <i><b>manhã, pegando a manhã, até quase 3 da tarde e no final</b></i>              |
| 41 | <i><b>terminou no bar, num bar em frente a UERJ, conversando sobre</b></i>         |
| 42 | <i><b>um monte de coisas que nada tinha a ver com vestibular e...</b></i>          |
| 43 | <i><b>algumas pessoas saíram dali, foram pra outro lugar que a gente</b></i>       |
| 44 | <i><b>tinha como ponto de referência das equipes do Movimento e</b></i>            |
| 45 | <i><b>tal...E hoje, até hoje, eu ainda tenho contato com 1 pessoa...com</b></i>    |

No fragmento acima, Cláudio indica como outro motivo para a reportabilidade de sua estória, o fato de conseguir organizar uma equipe, função que tem como orientar, por um certo tempo, em função do projeto. Cláudio definiu inicialmente a estória como parte de um momento de reflexão: só recentemente ele passou a valorizá-la. Nesse momento, indica que só recentemente conseguiu perceber as conseqüências positivas daquele primeiro dia de inscrição. Ele insere novamente ações avaliativas em “a gente convidou”, o que aparentemente refere-se também à uma ação de Viviane, ou seja, uma vez mais ela aparece no texto como compartilhando do aprendizado sugerido por Cláudio.

Em seguida, começa um novo ciclo de ações avaliativas referindo-se a “pessoas que estão comigo até hoje ou como amigos, né, ou participando do Movimento Humanista” (27-29). Chamo de ciclos porque tais referências serão retomadas em momentos posteriores. Considerarei também a referência a pessoas que “estão” com Cláudio ou estão “participando” do Movimento como ações avaliativas: para a lógica interna na estória é essencial que tais pessoas sejam vistas por ele como em contato ou ativas.

Assim, observo dois argumentos cíclicos que serão retomados repetidamente ao longo da estória, os dois avaliativos e referindo-se a porque a estória é reportável: a) o trabalho intenso (que depende de uma visão de Viviane tendo feito o mesmo trabalho com a mesma intensidade) e b) pessoas que continuam ativas (que depende de uma visão das pessoas como ainda participando ou em contato). Cláudio refere-se ainda à sua função como algo “rico” (linha 29), sendo que orientar está relacionado a fazer projetos e organizar coisas com outros (linha 30).

Ao falar sobre o procedimento utilizado no pré, Cláudio insere uma ação avaliativa em relação aos primeiros alunos do curso: “tinha uma taxa de material que eles mesmo pagavam por conta própria, eles mesmo viam quanto é que era de acordo com as xerox que cada um quisesse tirar” (linha 34-36). Nesse momento, ao referir-se à ação dos alunos, Cláudio posiciona-os como parte do procedimento, ou seja, compartilha com eles a construção do curso ao construir seu discurso. Inicia-se, nesse ponto, um novo argumento que será retomado posteriormente, mais um motivo pelo qual a estória é reportável: os alunos organizavam o curso. Vale lembrar que o



argumento de que ainda existem pessoas hoje em dia envolvidas com Cláudio ou com o Movimento refere-se a alunos também, já que na organização estavam somente ele e Viviane. Um outro argumento é introduzido por “legal desse dia foi que” (linha 38) no qual ele diz que ele e Viviane (“a gente”) ficaram com os alunos durante um grande período de tempo, coisa que tampouco é o que normalmente se espera de uma inscrição, ainda mais quando ele diz que ficaram: “conversando sobre um monte de coisas que nada tinha a ver com o vestibular” (linha 42).

Na estória (anexo 1, seqüência 4), a partir da linha 45, Cláudio retoma o ciclo referente a pessoas que ainda estão em contato, novamente avaliando suas ações como as de pessoas que seguem “como colaboradores” e “outros mais presentes” (linhas 46-47). Em seguida, Cláudio apresenta um desdobramento para seu argumento inicial de que não podia imaginar o que surgiria a partir desse dia, antes relacionado somente às pessoas que ficariam, dizendo que outros projetos tiveram origem no exemplo do seu pré-vestibular (linhas 48 a 54). Ele introduz um novo argumento em: “o barato legal dessa história foi você ter organizado previamente as coisas, ter ido pesquisar é... ter acreditado que as pessoas iam dar aula” (linhas 54-57). O uso de “você” para referir-se a sua ação, já que a pesquisa sobre outros projetos como esse e a organização prévia foi feita por Cláudio, é um ponto interessante da avaliação.

Nesse caso, o texto segue com uma ação avaliativa atribuída a outras pessoas do Movimento Humanista (anexo 1, seqüência 4, linhas 57-60) que diz que vários procedimentos utilizados por outros orientadores atualmente para montarem cursos foram testados ou utilizados pela primeira vez naquele pré-vestibular. “Algumas verdades” (linha 57) que hoje, segundo Cláudio, são consideradas por todos os membros do Movimento, tiveram seu primeiro teste naquele dia. Considerando esse argumento como um foco no pioneirismo do projeto, ou seja, é reportável porque foi pioneiro em termos de procedimentos, o uso de “você” poderia estar relacionado a um distanciamento identitário: já que Cláudio sempre se refere ao projeto como construído por ele e por outros, não se colocar sozinho como pioneiro parece seguir uma tendência discursiva de inclusão de outras pessoas em sua avaliação.

Ao longo da estória parece existir uma sistematização de argumentos para defender sua reportabilidade relacionados ao trabalho intenso; à existência de pessoas que continuam ativas no Movimento; a que os alunos foram construtores do curso desde o princípio; os alunos e organizadores ficaram muito tempo juntos conversando sobre assuntos variados e que o projeto tenha sido pioneiro para outros semelhantes em termos de procedimentos. Para este último argumento existe uma variação difícil de precisar, por causa do uso de “você”, que indica que o importante do dia foi acreditar em coisas nas quais ninguém mais acreditava. Não está claro no texto se esse acreditar é uma ação dele, dele e de Viviane ou dele e de seu orientador (que aparece em um primeiro momento da estória, ajudando-o a pesquisar).

Após elaborar os motivos pelos quais a estória é reportável, Cláudio indica que é “gratificante lembrar desse momento, embora ele não tenha tido um retorno que a gente tá... tá sempre remendando ele” (linhas 71-73). Novamente há uma alteração, em um mesmo período de avaliação externa para ação avaliativa, realizada por um “a gente”. A expressão poderia estar referindo-se a Cláudio e Viviane como organizadores do projeto, ou mesmo somente a Cláudio, como observei no uso de “você” anteriormente.

No entanto, penso que cabe aqui uma informação quanto ao contexto no qual se realizam os projetos de pré-vestibular em nossa equipe. Como reportado na estória, Cláudio foi a primeira pessoa a montar um projeto de pré-vestibular em nossa equipe. Em seguida, quase todos os demais participantes de nosso conselho, inclusive Ricardo, eu mesma e participantes que já não estão mais no Movimento, organizaram cursos de pré-vestibular em diferentes momentos. Foram organizados projetos de cursos pré-técnicos para alunos de oitava série e cursos de idiomas, seguindo o mesmo modelo.

Após as primeiras iniciativas, passamos a chamar os projetos de curso de Rede ou Frente Humanista de Educação e a discutir em reuniões como seria a melhor forma de convocar, se haveria uma taxa ou não (fato a que Cláudio também se refere), entre outros procedimentos. Os pré-vestibulares e pré-técnicos funcionam até hoje e a cada nova turma produzem-se novos materiais, reavaliam-se procedimentos utilizados anteriormente. Uma brincadeira corrente em nossas reuniões no primeiro

semestre de 2006 era referir-se aos projetos como em versão 2.0, como se cada alteração representasse um *upgrade* de programa de computador.

Considerando tal contexto, interpreto o “remendando” a que Cláudio se refere como parte desses processos de transformação pelos quais os cursos foram passando e ainda passam hoje em dia, o que transformaria o “a gente” em uma referência à nossa equipe ou aos humanistas em geral. Nesse caso, apesar de todos os avanços, o projeto “não aconteceu da forma que a gente queria” (74-75) porque não houve o “retorno” (linha 73) esperado em termos de crescimento. Porém, “aconteceram outras coisas que a gente foi... foi apanhando no meio do caminho, que derivaram dele” (linhas 75-76).

No fragmento 4.5, a partir da expressão “o mais legal disso tudo” (linhas 79-80) surge um novo argumento para a reportabilidade da estória: “o lance da intenção” (linha 80). Novamente introduzindo um “a gente” que torna dúbio o entendimento que se segue, Cláudio diz que quando projetamos e intencionamos uma coisa, ela acontece. Ele conecta isso a uma retomada do ciclo referente às pessoas que seguem ativas em diferentes níveis. É interessante observar que, da última vez que mencionou tais pessoas, disse que eram uma ou duas pessoas. Nesse ponto, nomeia cinco pessoas e termina por resumir em “todo esse pessoal” (linha 85). Cláudio termina dizendo que a intenção foi “a princípio de um orientador que foi o meu, que me orientou a fazer o projeto” (linha 86-87).

Aqui, aparece o tema da intenção, já observado na estória de Alice e da superação de limites baseada na livre escolha, como algo que parte do orientador. Cláudio diz que “quando a gente tá com um projeto de orientação e quando a gente intenciona as coisas” (linhas 80-81) as coisas acontecem. Assim, não parece tratar-se da atribuição da intenção de realizar o projeto somente ao orientador dele e sim ampliar a questão da intenção a qualquer pessoa que queira orientar, inclusive ele. Além disso, a intenção aparece como ação em “intenciona”, como um verbo, uma das atribuições do orientador. Se compreendermos o verbo intencionar as coisas como colocar sua intenção na realização das coisas, teremos um procedimento atribuído à função de qualquer orientador.

#### Fragmento 4.5

FREQUENTACÃO CLÁUDIO/SABINE – GRAVADA E TRANSCRITA

*Avaliação externa*

Avaliação encaixada

**Ações avaliativas**

|     |  |
|-----|--|
| 79  | na, na Tijuca agora foi pro Fundão, né? Então é isso, <i>o mais</i>        |
| 80  | <i>legal disso tudo é pro...é o lance da intenção que é a gente tá com</i> |
| 81  | <b>um projeto de orientação e quando a gente intenciona as coisas e</b>    |
| 82  | <b>planifica, realmente acontece, realmente você vai produzindo</b>        |
| 83  | <i>com a coisa. Então, se eu conheço a Cleide, se eu ainda tenho</i>       |
| 84  | <i>contato com o David, se ainda tem alguma...a Marina, o...o</i>          |
| 85  | <i>Ernani, Verena...todo esse pessoal que eu tenho contato ainda</i>       |
| 86  | <i>ligado ao pré-vestibular parte dessa intenção a princípio de um</i>     |
| 87  | <i>orientador que foi o meu, que me orientou a fazer projeto.</i>          |
| 88  | Depois eu que aceitei, fiquei orientando outros nesse projeto e            |
| 89  | daí em diante surgiram essas pessoas. <i>É a comprovação de que</i>        |
| 90  | <i>não existe acaso quando...e que o acaso até pode existir, mas que</i>   |
| 91  | <i>a gente não precisa esperar a sorte ou esperar que as pessoas</i>       |
| 92  | <i>apareçam. A gente pode intencionar, de uma forma organizada a</i>       |
| 93  | <i>construir projetos e as pessoas vão aparecer. É um papel que eu</i>     |
| 94  | <i>posso fazer alguma coisa, tem o, se organizar, de forma como</i>        |
| 95  | <i>um...como uma organização de uma orientação de um projeto e</i>         |
| 96  | <i>que você planifica, coloca as coisas em prática, pensa, repensa,</i>    |
| 97  | <i>avalia e coloca e do curso...em curso, constrói assim, no futuro,</i>   |
| 98  | <i>uma situação que você não sabe pra onde vai. Pode ser infinita,</i>     |
| 99  | <i>né...Eventos que a gente nem sabe...essas pessoas já viajaram</i>       |
| 100 | <i>comigo pra outros estados, é...abriu a...a vida delas se abriu pra</i>  |
| 101 | <i>outras coisas porque alguém colou um cartaz chamando alunos</i>         |

Ainda no fragmento 4.5, Cláudio retoma o argumento da intenção com sua colocação de que o acaso não existe ou, se existe, não determina nossas ações no mundo. (linhas 89-92). O “a gente” parece referir-se a um conjunto mais amplo de pessoas, poderia ser substituído por “qualquer um”, por exemplo. Existe a utilização do eu em: “É um papel que eu posso fazer alguma coisa” (linhas 93-94) como “uma organização de uma orientação de um projeto” (linhas 94-95), donde inferi que o “papel” anteriormente mencionado é o papel de orientador. A visão do orientador na estória seria, portanto, a de alguém que organiza um projeto na prática, colocando sua intenção a serviço desse projeto.

Ao mencionar as ações desse “papel”, Cláudio muda de “eu” para “você”: “você planifica, coloca as coisas em prática, pensa, repensa, avalia e coloca e do

curso, constrói assim, no futuro, uma situação que você não sabe pra onde vai” (linhas 96-98). Assim, retoma o aprendizado de maneira impessoal, como um aprendizado do grupo ou um aprendizado que pode ser atribuído a qualquer pessoa que comece a montar um projeto a partir de tais procedimentos. O argumento recorrente, que aqui aparece de forma generalizada, é o de que as ações do passado geram conseqüências positivas e não controláveis no futuro. Isso fica claro na ação avaliativa que indica que as pessoas ativas até hoje já fizeram muitas outras coisas, ou seja, “a vida delas se abriu para outras coisas” (100-101).

Existe um outro argumento relacionado ao anterior que parafraseio em: a oportunidade que foi dada às pessoas a partir daquele dia, que Cláudio define como “grande mérito” (linha 104) da história toda. A princípio, acreditei que o grande mérito estivesse relacionado à participação das pessoas, porém, a partir daí, Cláudio define novos argumentos para a reportabilidade da estória: o fato de que Cláudio e Viviane fizeram o que se comprometeram a fazer; com um custo zero ou baixo; com “pessoas que passaram pra universidade” (linhas 107-108) e organizado por voluntários.

Apesar de que ao dizer “Então, esse é o grande mérito”, Cláudio sugere que ainda está no tema da oportunidade dada às pessoas, ele parte para uma maior delimitação das características do projeto, das qualidades do projeto em si, ampliando o conceito de oportunidade. Retoma o argumento do pioneirismo a partir de uma avaliação encaixada, um discurso direto atribuído a aqueles que diziam que “Não, isso não vai funcionar, isso é assistencialismo” (linhas 110-111) relacionado a uma ação avaliativa: “As equipes se formaram” (linha 11), ou seja, os alunos se responsabilizaram pelo curso, o que serviria como prova de que não estavam ali somente recebendo uma ajuda passivamente. A partir daí ele retoma o argumento das pessoas ainda ativas e da intenção, do intencionar como forma de ação.

Após o trecho referente a sua narrativa nuclear, anteriormente analisada, a partir de uma série de avaliações que eu encaro como ações avaliativas, por incluírem Viviane, Cláudio recria o “a gente” como sendo “ele e Viviane” e descreve procedimentos seguindo uma lógica temporal, realizados no dia. Da linha 128 a 139, amplia as características especiais do curso, mencionadas anteriormente, explicando a

parte ideológica do projeto, ou seja, de que ponto de vista os organizadores encaravam um projeto como aquele. Posiciona uma avaliação encaixada ao utilizar-se do discurso direto em “Mas quem coordena? Mas quem é que banca? Mas ninguém vai vir aqui dar aula de graça!” (linhas 141-142) que são dúvidas dos alunos ao inscrever-se. As dúvidas dos alunos retomam as crenças pioneiras do projeto mencionadas anteriormente e geram uma situação prática na qual Cláudio e Viviane têm que responder a coisas em que não eram unânimes nem entre os membros do Movimento Humanista.

Nesse ponto, Cláudio menciona o procedimento que ele chama de “saída mineira”, já comentado na primeira etapa desta análise, através do qual retoma a importância de deixar que as pessoas escolham se querem ou não participar do projeto, conforme vimos na estória de Alice. Em “desses ficaram, muita gente ficou” (linha 152), Cláudio retoma o argumento de que os alunos ficaram muito tempo com eles e de que existem pessoas que entraram naquele dia e seguem ativas: “a Cleide entrou pro Movimento Humanista nesse dia. E até hoje não saiu” (linhas 155-156).

No fragmento 4.6, nas linhas 166-169, Cláudio explica porque o projeto acabou em 2005. É interessante observar que existe uma mudança da identidade pessoal para a identidade coletiva, entre o “eu” e o “a equipe” que é justificada a partir da existência de “outros projetos” e “outros aprendizados”. A colocação é seguida por uma avaliação externa: “Então, na verdade, quando alguém procura, tem onde indicar” (linha 170) o que parece reiterar o argumento dos desdobramentos a partir do dia contado: ainda que o curso pelo qual Cláudio era responsável tenha acabado, o pré-vestibular humanista, no qual ele foi pioneiro, não acabou. Cláudio encerra sua estória retomando o argumento do pioneirismo: quem acreditou nessa iniciativa continuou e quem não acreditou deve estar fazendo outro pré (linhas 185-187).

#### **Fragmento 4.6**

##### FREQUENTAÇÃO CLÁUDIO/SABINE

*Avaliação externa*

Avaliação encaixada

**Ações avaliativas**

|     |   |
|-----|---|
| 166 | <b>Bell onde a gente ficou até o ano de 2005</b> , quando eu decidi que   |
| 167 | não ia mais estar fazendo pré-vestibular, né, <b>a equipe decidiu que</b> |
| 168 | <b>não ia trabalhar mais com pré-vestibular</b> , mas aí já existiam      |
| 169 | outros aprendizados, né...outros projetos de pré funcionando.             |
| 170 | <i>Então, na verdade, Quando alguém procura tem onde indicar.</i>         |
| 171 | Tem o Fundão fazendo umas 4 turmas lá. Então a metodologia                |
| 172 | naquele dia foi essa, foi muito simples. Era pedir reciprocidade          |
| 173 | pedir que eles fariam o mesmo que foi feito por eles para                 |
| 174 | outros... <b>E já na semana seguinte eles apresentaram o projeto.</b>     |
| 175 | <b>Quando a gente se dividiu em grupos eles já sentavam no grupo.</b>     |
| 176 | E foi indo, foi indo. Na Segunda leva <b>apareceu já um grupo de</b>      |
| 177 | <b>alunos do colégio Graham Bell</b> que eu convidei, que eram alunos     |
| 178 | meus aqui, que se juntou a esse grupo, mais um pessoal do                 |
| 179 | colégio Prado Junior. <b>E ali se formou a equipe e essa equipe foi</b>   |
| 180 | <b>uma equipe que perdurou por ali por um ano, organizando esse</b>       |
| 181 | <b>pré voluntariamente. Os alunos eram que organizavam, os</b>            |
| 182 | <b>professores eram voluntários, os alunos é que coordenavam o</b>        |
| 183 | <b>projeto. Eles é que tinham equipes pra tudo, pra professor, pra</b>    |
| 184 | <b>ligar pra professor, para material, pra distribuir material, para</b>  |
| 185 | <b>construir horário...Então, quem acreditou...nessa, nessa forma de</b>  |
| 186 | <b>estrutura, de trabalho, voltou. Quem não acreditou foi procurar</b>    |
| 187 | <b>outro pré, deve tá por aí em alguma faculdade, tomara...E a gente</b>  |

Até então, não teci muitos comentários em relação à construção identitária na estória de Cláudio. Preferi, primeiramente, tentar abordar a estrutura cíclica de seus argumentos ao longo da estória e o tratamento impessoal ou dúbio em diferentes momentos do discurso. A partir desta análise, considero que existe uma tendência a generalizar desde o mais específico relacionado ao dia que Cláudio reporta ao que se refere às realizações geradas por sua iniciativa pioneira: os mesmos argumentos utilizados para justificar a reportabilidade de sua narrativa nuclear, que ocupa algo em torno de 16% da estória completa, em relação ao dia de inscrição são ampliados em relação a outros cursos, outras atividades geradas a partir daquela iniciativa.

Existe uma tendência a relacionar todas as justificativas para a reportabilidade da estória a ações de outras pessoas, o que poderia ser visto como alinhado à tendência discursiva mais geral de nosso grupo de valorizar ações voltadas para outros. No entanto, a maneira como tal tendência é construída a partir da impessoalidade gera uma situação na qual a identidade coletiva está bastante saliente, a identidade social pode ser inferida a partir do argumento do pioneirismo, mas a identidade pessoal não é trabalhada explicitamente em quase nenhum momento da

estória. À diferença da estória de Alice, que se referia a um momento no qual ela não estava presente, quase todos os momentos, procedimentos, referentes ao dia de inscrição, contaram com a participação ativa de Cláudio, o que gera um questionamento interessante em relação à função de tal impessoalidade.

Ao analisar a estória de Cláudio, retornei a ele minhas impressões quanto ao grande número de argumentos utilizados para justificar sua estória. Apresentei-lhe uma interpretação em que acreditava que ele passava a maior parte do tempo se justificando. Ele comentou que não tinha observado isso, que poderia ser interessante observar se fazia isso em outros momentos, mas não tinha consciência de tal processo como uma tendência discursiva sua. Vale dizer que o tema da impessoalidade, que não cheguei a apresentar a ele, é algo que observo como tendência permanente sua em diferentes momentos, em especial a utilização de “a gente” referindo-se a diferentes grupos ou com a função de generalizar e a utilização de “você” ao mencionar aprendizados pessoais.

Cláudio realizou a reflexão proposta pela APE 2 oralmente (anexo 2). Ainda que tenha buscado organizá-la nos três momentos sugeridos (Análise da Situação, Tensões e Climax), vários dos temas presentes em cada um dos momentos se repetem, seguindo uma estrutura cíclica de argumentos semelhante à de sua estória. Assim, Cláudio começa descrevendo sua situação como sendo “de inércia” (linha 1)

Cláudio descreve sua inércia como uma falta de ação no sentido de construir projetos sociais: “eu não tenho caído pra fazer atividade, não tenho ligado pras pessoas pra me reunir com elas, eu não tenho... botado a mão na massa” (linhas 3-5). Ele indica estar “inquieto com uma... seqüência de fracassos” (linhas 7-8) e diz: “tô muito preocupado em até que ponto eu tô em resistência e até que ponto eu tô ponderando pra não entrar noutra furada” (linhas 8-10).

Vale esclarecer que o conceito de resistência, em nosso grupo, refere-se a dificuldades que temos diante de uma atividade proposta ou atitude a ser tomada que nós queremos realizar, porém apresentam limites a serem superados, tais como os limites apresentados por Alice como tensões suas. Assim, as resistências são limites que queremos e/ou devemos superar se quisermos realmente colocar alguma coisa em marcha. Daí vem a diferenciação entre estar em resistência e ponderar para não



“entrar em outra furada”. Minha primeira observação diz respeito à discrepância entre o ponto de vista apresentado anteriormente na estória e o ponto de vista de “fracasso” apresentado como “situação” atual.

Cláudio representa nesse trecho de sua reflexão o projeto de pré-vestibular como algo que não funcionou (linha 16), o que cria uma polarização com a interpretação de desdobramentos futuros proposta pela estória que ele conta. Para compreender tal polaridade é preciso distinguir entre os resultados que Cláudio esperava como orientador, expostos na APE 2 e os resultados expostos como argumentos na estória. Na APE 2, Cláudio diz que não gerou estrutura a partir do pré (linha 20), ou seja, não gerou uma equipe de membros ativos do Movimento Humanista a partir do pré.

A partir deste olhar, tenho uma nova compreensão da necessidade do ciclo de justificativas em relação à estória do primeiro dia de inscrição, bem como do argumento relacionado a pessoas que se mantiveram ativas. São poucas as pessoas que se mantiveram ativas, na estória, orientadas por Cláudio. Existem sim, pessoas que ficaram como colaboradoras mais distantes e pessoas que são bastante ativas, mas surgiram de outros projetos de pré-vestibular, não orientados por ele. Assim, observo a relação entre os exemplos de pessoas que Cláudio rememora ao longo da estória e a sensação de que talvez ele não tenha virtude para gerar estrutura a partir de um projeto como o pré (linhas 19-20).

No momento seguinte, Cláudio indica que não consegue fazer coisas diferentes do pré para montar estrutura (linhas 21-24) e que, portanto, dedica-se à formação do Partido Humanista, contato com instituições, abertura de outros estados, como possibilidade de gerar estrutura (linhas 24-29). Abre uma oposição entre este tipo de projeto e “aquele projeto arraigado como tem, como eu fiz na reprodução” (linhas 29-30). O que chamamos de projeto arraigado é uma atividade desenvolvida em um local onde existe uma concentração de pessoas por interesse comum, ou seja, um bairro, um local de estudo ou trabalho. Cláudio refere-se à “reprodução”, momento do início do semestre no qual nos reunimos para planejá-lo. Cláudio diz que apesar de Ter planejado um projeto arraigado, está seguindo com projetos diferentes,

porque, como ele diz: “não me sinto forte pra puxar uma questão de arraigo agora, que a minha situação é, é... motriz, é meio zero”.(linhas 31-32).

Cláudio indica não ter forças pra ir para um bairro, “mesmo com aquele papo de que ‘Não é só você, vão ser as pessoas que vão vir e tal’” (linhas 34-35) que parece referir-se a um intercâmbio durante a “reprodução” no qual falamos sobre como temos que delegar desde o início funções para aqueles que se aproximam dos projetos, dividir com eles o que precisa ser feito e observar quem permanece a partir da ação e quem sai. Como expliquei na análise da estória da Alice, é colocar os outros em situação de superar seus limites, não fazer sozinhos o projeto. Cláudio coloca que, ainda sim, o processo é muito trabalhoso, até que apareçam essas pessoas dispostas a ajudá-lo. (linhas 36-37). Representa como um “luxo” esse processo de “tentar encontrar uma coisa agora que não me seja tão trabalhosa” (linhas 38-39).

No fragmento 11.1, o excesso de trabalho com o pré-vestibular (linhas 39-44) está relacionado ao momento em que Cláudio diz que se “matar de novo” (linha 41), que não quer “construir um projeto que no final do semestre quando entrego os dados falo: ‘ Caralho, que bom que eu não preciso mais correr atrás disso ou daquilo’” (linhas 43-44). É interessante observar que o mesmo argumento de trabalho excessivo, realizado por duas pessoas apenas, e visto de maneira positiva na estória, é retomado aqui como algo negativo.

### **Fragmento 11.1**

#### **ANÁLISE DA SITUAÇÃO, TENSÕES E CLIMAS – CLÁUDIO**

|           |  |
|-----------|--|
| <b>39</b> | Encontrar uma coisa agora que não me seja tão trabalhosa. Esses  |
| <b>40</b> | Anos todos de pré foram muito cansativos, eu...num tô a fim      |
| <b>41</b> | de...de me matar de novo, entendeu? Num tô a fim de construir    |
| <b>42</b> | um projeto que no final do semestre quando eu entrego os dados   |
| <b>43</b> | falo: “ Caralho, que bom que agora eu não preciso mais correr    |
| <b>44</b> | atrás disso ou daquilo. A tensão que eu tenho é justamente       |
| <b>45</b> | essa...esse...é...essa dúvida que que até que ponto eu não tô me |
| <b>46</b> | fudendo só e num tô percebendo, eu tô...na verdade, eu           |

Já no fragmento 11.2, Cláudio retoma a tensão inicial expressa em estou “me justificando” (linha 47) para não agir, “tô me acomodando” (linha 48), “intelectualizando demais a história” (linha 49). Tal tensão foi oposta anteriormente a

uma necessidade de refletir para não entrar em outra “roubada” que, inferi, relaciona-se ao excesso de trabalho que parte de um curso de pré-vestibular. Cláudio diz preocupar-se com sua “falta de ação” (linha 53) e indica sentir-se “inútil” ou “funcionário público” (linhas 54 e 55). Aqui, ele parte de uma identidade social na qual ele seria visto pelos demais, como sugerido pelo discurso direto, como alguém que “tem potencial” (linha 56), um potencial para a ação: “porque ele faz, porque ele poderia ser isso, poderia trabalhar com isso...” (linhas 56-57), segundo a opinião que os outros teriam dele. No entanto, ele diz não se sentir “representando nada” e nem “orientando ninguém” (linha 58), donde inferi que uma das ações do orientador implícitas na reflexão é a de representar aqueles que orienta.

### **Fragmento 11.2**

#### **ANÁLISE DA SITUAÇÃO, TENSÕES E CLIMAS – CLÁUDIO**

|           |   |
|-----------|---|
| <b>47</b> | tô...é...me justificando mesmo, pra não fazer porra nenhuma. Até    |
| <b>48</b> | que ponto eu num tô me acomodando, entendeu? Até que ponto          |
| <b>49</b> | eu num tô...é...intelectualizando demais a história, né, e aí nunca |
| <b>50</b> | vou sair do lugar, por causa desse intelectual, nunca vou fazer     |
| <b>51</b> | porra nenhuma...porque num...num (incompreensível), num é,          |
| <b>52</b> | num é, num é real, essa porra. O que tá me preocupando mais é       |
| <b>53</b> | essa minha falta de ação. Eu tô muito tenso porque eu me            |
| <b>54</b> | sinto...é...inútil...dentro do Movimento Humanista...me             |
| <b>55</b> | sinto...é...funcionário público. Eu num sei...as pesso...as pessoas |
| <b>56</b> | vão dizendo assim: “Pô, o cara tem potencial, porque ele faz,       |
| <b>57</b> | porque ele poderia ser isso, poderia trabalhar com isso...” Eu não  |
| <b>58</b> | me sinto representando nada, não me sinto orientando ninguém.       |

A visão do orientador em termos de representatividade, ainda não mencionada nas estórias anteriores, é apresentada como um problema que leva Cláudio a questionar sua presença nas reuniões (linhas 59-66). Ele diz não ter a quem representar, por não se sentir orientando ninguém e portanto, sente dificuldade em posicionar-se em relação às propostas da reunião por falta de representatividade. Aqui, parte para uma visão bastante negativa de sua participação como algo que faz “intelectualmente” (linha 66). Ele diz que não é um pensador (linha 67) e relaciona isso a um exemplo na área da política: “tem alguns cargos em partidos políticos que é

o cara responsável pela política, que é o cara que pensa a política... Mas ele fica em casa coçando o saco, enquanto tem o cara que age” (linhas 68-70), uma postura que ele rejeita (linha 72).

Existe uma referência, neste ponto, a uma função que Cláudio às vezes cumpre: a de porta-voz (linha 73) e que ele vê como negativa, como de “consultor” (linhas 75-77). Ele indica que tal posição é teórica (linha 80) e que isso é incoerente: falar o que ele fala e não ter uma ação correspondente na prática. (linhas 80-82). Ele assume a postura de quem está sendo “um pouco impiedoso” (linhas 81-82) e diagnostica que “não tem muita coisa construída” (linha 82). Uma vez mais, seu posicionamento reflexivo é o oposto do que ele constrói como avaliação dos resultados de anos dedicados ao projeto do pré-vestibular no qual reporta a questão do pioneirismo e dos desdobramentos futuros incalculáveis.

A reflexão, neste momento, retoma a questão de que não existem pessoas orientadas por ele, além de não existirem ações práticas no campo da “frente de ação, do campo social” (linha 85). Aparece a noção do pré-vestibular como “válvula de escape” (linha 87) que parece ser entendida por ele como um projeto que ao menos lhe fornecia uma ação no mundo, que lhe permitia responder perguntas em relação à sua ocupação no Movimento (linhas 88-91), ainda que, retomando a discussão anterior, ele não conseguisse “gerar estrutura” a partir dele, que é seu real objetivo como orientador. É interessante notar a influência da identidade social, da maneira como ele constrói sua imagem perante os outros.

Ao mencionar o “clima” que sente em relação à função de orientador, Cláudio reconhece que já mencionou como se sente, mas segue desenvolvendo o raciocínio da falta de prática aliada a teoria. Assim, diz sentir um clima de “meio de inutilidade” (linha 92), sentir-se “fútil” (linha 95), “um charlatão”, “meio canastrão” (linha 98), um clima de “meio de... individualismo” (linha 105). Ele retoma sua identidade social dizendo que os outros não vêem as coisas dessa maneira (linha 102-103), mas que ele vê sua ação como algo no passado.

No fragmento 11.3, Cláudio retoma a identidade social, construída a partir do discurso direto atribuído à Andréa que nega seu individualismo, colocando o fato de que Cláudio se veja como individualista na categoria de postura impiedosa (linhas

105-108) tal como ele mesmo caracterizou-se anteriormente. Ele parte, então, para a justificativa de seu individualismo dizendo que ter tanto acúmulo de experiência e não colocá-lo em prática é muito individualismo (109-112). Cláudio menciona uma lentidão como clima: “eu tô a 10 km por hora e a necessidade do momento é de acelerar muito mais” (linhas 115-116)

### **Fragmento 11.3**

#### ANÁLISE DA SITUAÇÃO, TENSÕES E CLIMAS – CLÁUDIO

|            |  |
|------------|--|
| <b>105</b> | de...individualismo, nesse ponto, falei com a Andréa na última   |
| <b>106</b> | reunião e ela falou “Bom, não seja tão impiedoso com você.       |
| <b>107</b> | Você não é individualista. Acho que você não avaliou bem o que   |
| <b>108</b> | você faz e tal.” É nesse sentido que eu faço...eu acho que eu    |
| <b>109</b> | Tenho muita coisa, muito acúmulo de experiência...Eu tenho mal   |
| <b>110</b> | Ou bem muita coisa pra...pra..pra colocar e não colocar isso em  |
| <b>111</b> | Prática em projeto, em atividades, não me atirar de cara nisso é |
| <b>112</b> | Muito individualismo. Então assim, é...de repente pra alguém que |
| <b>113</b> | Veio indo em todas as reuniões dos organismos, todas as reuniões |
| <b>114</b> | Semanais, me chama pra fazer qualquer coisa eu não furo, parece  |
| <b>115</b> | Que eu não sou individualista. Só que eu tô a 10 km por hora e a |
| <b>116</b> | Necessidade nesse momento é de acelerar muito mais. Então, um    |

Destacando alguns elementos avaliativos que me pareceram mais relevantes ao longo de toda a estória, a primeira observação diz respeito aos elementos numéricos, referentes à quantidade de pessoas envolvidas pelo projeto do pré-vestibular, como elementos avaliativos positivos (linha 19 e 53), relacionado ao fato de que Cláudio e Viviane trabalhavam “muito” e como um “exército” (linha 16). A mesma construção utilizada positivamente na estória e, inclusive, construída cuidadosamente a partir de estimativas numéricas, é vista como negativa quando Cláudio reflete acerca de querer ter todo esse trabalho novamente. No entanto, a falta de ação social, abundante na situação do pré segundo ambos os relatos, também é vista como negativa, o que configura sua contradição discursivamente.

Em segundo lugar, na estória existem duas menções a pessoas que seguem “até hoje” (linhas 27-28 e linha 156) que não são reportadas na reflexão posterior. Vale explicitar que a estória e a reflexão foram gravadas continuamente, em uma mesma frequência. A separação entre um momento e outro parece ser sugerida

quando Cláudio diz: “aquele presente que é hoje um passado tão distante que nem parece que existiu” (linhas 120-121). No que diz respeito às pessoas que ficaram em diferentes níveis de comprometimento no Movimento, realmente não existe menção na reflexão posterior. Cláudio menciona que “não podia imaginar” (linha 23) e “jamais ia imaginar” (linha 48) todos os resultados trazidos por aquele dia, chegando a dizer que o dia rendeu muita coisa (linha 121), “muito contato, muita coisa legal” (linhas 69-70). Ele diz que ver “tudo isso” é “muito gratificante” (linhas 70-71)

Cláudio diz que “o mais legal disso tudo” (linhas 79-80), o argumento que posiciona como o mais importante na estória, é o tema da intenção na prática, ou seja, o intencionar alguma coisa. A partir da intenção posta em prática por um orientador, ele diz que a ação “realmente acontece, você vai produzindo com a coisa” (linhas 82-83). Chega a mencionar tal argumento como uma “comprovação” (linha 89) de que “não precisa esperar a sorte ou esperar que as pessoas apareçam” (linhas 91-92), que podemos intencionar “de uma forma organizada” (linha 92) a construção de projetos e as pessoas “vão” (linha 93) aparecer. Se retomar as colocações da reflexão em relação ao “gerar estrutura”, no qual um dos problemas era justamente o que fazer enquanto as pessoas não aparecem e o trabalho é intenso, temos uma visão negativa e não tão determinista (como sugerido pelo verbo no futuro do presente) do mesmo fenômeno.

Cláudio indica que no “ritmo de orientação em equipe” (linha 114) você “transforma” o mundo. Que a situação gerada pela mudança pode ser “infinita” (linha 98) quando um orientador “intenciona colocar um projeto em marcha” (linhas 113-114). É interessante observar a utilização da palavra “ritmo” para descrever esse momento, quando na reflexão Cláudio refere-se a uma “lentidão”, a estar a “10km por hora” (linha 115).

Há também uma série de diminutivos relativos a transformação do mundo previamente mencionada, quando Cláudio diz que tal ação transforma “um pedacinho” (linha 115) a cada “momentinho” (linha 116) como nessa “historinha”, o que parece cumprir com a função de redimensionar o potencial de transformação do projeto tal qual este é construído no discurso. Assim, Cláudio refere-se à “um pedaço de revolução” (linha 116) e valoriza os momentos do projeto a partir de um olhar

processual, uma observação da trajetória de aprendizado, no que diz respeito à mudança do mundo, como algo que se constrói momento a momento.

A interpretação para a análise comparativa das duas APEs poderia indicar um conflito identitário profundo no qual a maneira como Cláudio se vê em ambas é totalmente contraditória. À luz das análises anteriores e buscando compreender se a estória serve como compensação a dificuldades observadas no processo reflexivo, poderia dizer que está seria uma estória compensatória e com tendências à fantasia, ou ter a estória como posicionamento principal e ver a reflexão como fantasiosa, identificando uma tendência à autocrítica que sairia do campo Lingüístico totalmente.

No entanto, existe um ponto de ligação entre as duas APEs: o momento em que Cláudio comenta na estória porque o projeto acabou, dizendo que não estava gerando “crescimento” e o momento em que, na reflexão, Cláudio coloca sua dificuldade em “gerar estrutura” a partir do pré-vestibular. Os dois momentos relacionam-se à dificuldade em armar equipes de membros qualificados do Movimento Humanista (“estrutura”) a partir de projetos como aquele. É interessante notar que, na estória, este é justamente o ponto em que Cláudio troca de “eu” para “a equipe” ao contar sobre quem decidiu acabar com o projeto. Na estória Cláudio diz que “a equipe” assim o decidiu, mas também informa que outros projetos semelhantes surgiram a partir daí, ou seja, alguma equipe certamente decidiu continuar. Na reflexão, Cláudio deixa claro que a impossibilidade de “gerar estrutura” a partir de um projeto como esse pode ser um problema seu, exclusivamente, ele pode não ter as “virtudes” necessárias para isso. A única coisa que posso inferir a partir dos dados é que a identidade pessoal foi transformada em identidade coletiva ao referir-se a uma decisão sobre a qual, posteriormente observo, Cláudio não tem muita certeza em termos de produtividade (considerando as discussões em relação à ação social e à inércia).

Eu poderia entender a estória como compensatória no sentido de que fornece material para justificar um novo projeto de pré-vestibular. Porém, as justificativas apresentadas ao longo da APE 1 são argumentos em prol da valorização da experiência passada de Cláudio, que ele delimita em sua trajetória de aprendizagem como passada, a ponto de fazê-lo comentar que parece que a experiência nunca

existiu. Além disso, já notei o caráter impessoal da construção discursiva na estória de Cláudio, no uso das diferentes pessoas do discurso e de estratégias de indeterminação. É a esse ponto que me apego ao buscar uma linha identitária entre os dois textos estudados.

Em termos de identidade pessoal, eu poderia inferir que Cláudio posiciona-se como alguém que trabalha muito, que explica ideologicamente a função do projeto, que é pioneiro, que é experiente, entre outros atributos relacionados na estória. No entanto, considerando a identidade pessoal aquela que o autor atribui a si mesmo, tais inferências tornam-se forçadas, dada a impessoalidade com que Cláudio apresenta sua experiência. Já na APE 2, tal identidade, no que diz respeito à função de orientar, é traçada a partir de um ponto de vista negativo, na qual ele coloca explicitamente que não se vê como orientador.

Em termos de identidade social, a tensão fica mais evidente na APE 2, na qual existe um movimento que vai da visão positiva (não-individualista, ativa) que os demais têm dele a uma preocupação com ter o que dizer aos outros. Neste último extremo, Cláudio chega a indicar como sua única atividade atual o fato de pensar e falar o que ele acha. Constrói ainda a representação do “humanista de merda” (linha 118) referindo-se a atitude de quem fala e/ou teoriza, mas não age. Essa representação parece estar na linha divisória entre a identidade pessoal e social, ainda que, em nenhum momento, Cláudio indique pessoas que tenham visto ele dessa forma, ele refere-se a diferentes posições sociais (cargos políticos, funcionários públicos, bambambans) que remetem a tal construção social da identidade. Isso poderia indicar uma percepção de que, o que os demais falam, não é o que pensam.

Em termos de identidade coletiva, observam-se tendências e construções discursivas do que é ser um orientador alinhadas ao conceito de reciprocidade, vontade/intenção (agora colocada como uma ação e não somente uma predisposição como na estória de Alice), valorização da ação direcionada a outros (oportunidades dadas aos alunos dos curso) e da visão da trajetória de aprendizado como um processo, que está marcada desde o início mesmo do relato. Todos esse posicionamentos corroboram as visões anteriormente percebidas no discurso como



tendências de nossa equipe, dadas pela comunidade de prática na qual estamos envolvidos.

O que me parece interessante observar é que apesar de que ao pedir a estória relacionada a um aprendizado na função de orientador (a) eu não tenha pedido que essa fosse uma estória particularmente positiva ou dotada de um final feliz, por assim dizer, todos os relatos têm desfechos positivos. Isso pode ser alinhado a nosso sistema de expertise que nos ensina a observar toda experiência a partir do positivo. No caso de Cláudio, na tentativa de observar o positivo em uma experiência passada, poderia ter nascido a necessidade do recurso da impessoalidade. Tal recurso permitiria que ele justificasse com base a argumentos menores, no sentido de que não estão diretamente relacionados à sua função como orientador de gerar equipes, a validade da experiência e posteriormente se colocasse na sua reflexão como um não-orientador. Essa interpretação torna-se ainda mais interessante se considero a visão de narrativa como a reconstrução de um momento vivido, uma resignificação a partir do presente. Se Cláudio se vê como um não-orientador construir uma narrativa de sucesso na qual a impessoalidade é a maneira de relacionar pontos positivos é uma estratégia útil para seus propósitos.

Vejo esta estória como fundamental para o entendimento de como nossa identidade constrói-se discursivamente. Minha hipótese é a de que a estória de Cláudio não é compensatória porque não está baseada na impessoalidade. Não existe apropriação da experiência de outros, como na estória de Alice, é o próprio narrador que arma a estrutura que o permite distanciar-se do ocorrido. De tal maneira que a estória não pode chegar a servir como inspiração, nesse momento de sua trajetória de aprendizado, pois está construída como algo relevante para o passado, o que justifica sua recusa em aceitar os pontos de vista positivos que os demais têm dele, segundo sua reflexão. Parece existir uma influência direta entre a maneira como Cláudio constrói-se identitariamente no momento atual e a maneira como sua estória é resignificada. Isso faz com que o positivo seja observado à distância, como algo que nada tem a ver com sua identidade na prática.

#### 4.2.5

##### A estória de Ricardo

Na análise anterior, observei que a estória de Ricardo (anexo 2 – seqüência 5) referia-se a um momento específico no tempo, uma reunião de planificação na Argentina, mas que sua reportabilidade não estava baseada em uma ação no mundo e sim em um processo reflexivo, tal qual o observado na estória de Valdir. A orientação é construída a partir de ações avaliativas em relação às ações de membros da equipe da qual ele participava – uma equipe de pessoas orientadas por uma mulher chilena – e em seguida, o momento do *insight* reflexivo que torna a estória reportável é narrado a partir de avaliações externas.

Nas ações avaliativas do início da estória, Ricardo divide os participantes da reunião entre pessoas que deram um “salto estrutural” (linha 5) e pessoas que como ele, não tinham “dado esse passo ainda” (linha 7). Ricardo explicita em uma avaliação externa que as pessoas participantes dessa reunião eram todas orientadas pela mesma pessoa, ou seja, seus pares. (linhas 2-4) Acredito que tal orientação esteja direcionada a um possível público imaginado desta dissertação, assim como acontece no início da estória de Alice, porque a definição explicitada é bastante conhecida entre todos os participantes da equipe. A atenção a dizer algo que seja útil para a pesquisa também pode ser inferida a partir da interrupção “É pra contar o caso todo?” (linha 9). O “salto estrutural” a que ele se refere é descrito como conseguir configurar as equipes de cada um, “fazer o último passo” (linha 6). Cabe aqui uma digressão para explicar que o “último passo” para um orientador, dentro das experiências que Ricardo já teve, é entrar para a Assembléia do Movimento Humanista, ou seja, chegar ao nível de coordenador geral, o que implica um nível de mobilização e uma estratégia de autofinanciamento bastante bem planejadas.

Ricardo diz: “Eu e algumas outras pessoas não tínhamos dado esse passo ainda... e nos sentimos bastante pressionados a ter que dar esse passo e não sabíamos se estávamos preparados ou não” (linhas 6-9). É interessante observar que, em nenhum momento a pressão está relacionada a algo negativo. A divisão dos participantes da reunião em dois grupos, o dos deram o salto e os que não deram o

salto, com a inclusão dele mesmo na última categoria, parece sugerir uma identidade coletiva momentânea. Snow (1991) refere-se a identidades coletivas como podendo ou não ser espontâneas e permanentes do tempo. Uma manifestação contra o aumento de salários pode incluir membros de sindicatos que já possuem uma identidade coletiva baseada na identidade de membros de uma comunidade de prática. Porém, a mesma manifestação pode incluir membros da classe que reivindica seus direitos que não estejam diretamente relacionados ao corpo sindical ou não se sintam parte dele ao incluírem-se na manifestação. Neste exemplo, criar-se-ia uma identidade dos manifestantes, temporária, um “senso de nós” provisório, dado pelas condições da tarefa realizada em conjunto.

Na estória de Ricardo, a configuração inicial parece ser a de uma identidade coletiva provisória (a daqueles que não conseguiram completar o passo em questão) no contexto de uma identidade coletiva maior (humanistas ou participantes da equipe dele como um todo).

No momento seguinte, Ricardo posiciona-se mais diretamente ao colocar-se em: “em dúvida se eu... como eu e se eu ia dar o salto no próximo semestre, né?” (linhas 11-13), ou seja, sua identidade pessoal é a de alguém que, dentro de um grupo maior que se sente pressionado, fica em dúvida. É uma dúvida em relação ao procedimento (como) e também à possibilidade (se) que ele resume em: “Como é que eu ia fazer a mesma coisa que as outras pessoas tinham feito antes”. (linhas 13-14). Assim, partindo de uma ação avaliativa na qual outras pessoas geraram um modelo do que deve ser feito, Ricardo questiona sua identidade na prática. A ação avaliativa é de extrema importância, pois sem a consideração de que outros fizeram algo que realmente se almeje, não existe problema.

O motivo pelo qual a estória é reportada está baseado no trecho seguinte (fragmento 5.2) no qual Ricardo conta uma experiência interna, individual, dentro da identidade coletiva provisória, a partir da qual ele constrói “uma imagem inicial” (linhas 16-17) que destrava, segundo ele mesmo, sua dúvida em relação à maneira/impossibilidade. O “click” (linha 14) ou “estalo” (linha 15) é expresso “dizendo” (linha 15) coisas: “dizendo que era óbvio que ia ser feito, como ia ser feito” (linhas 15-16). A utilização de “dizendo” me intrigou bastante, pois, em uma

primeira aproximação, existe uma personificação do fenômeno que parece ser retratado discursivamente como psicológico ou interno, na acepção vygotskyana de “diálogo interno” (Vygotsky, 1978). A partir de tal acepção personificada, posso divisar uma diferenciação identitária entre o pessoal – em dúvida como e se – e o fenômeno interno que o leva à compreensão de como fazer e à certeza de que seu “salto” acontecerá. Partindo de tal interpretação, o fenômeno admitiria uma localização discursiva diferenciada em relação à sua identidade pessoal inicial.

### **Fragmento 5.2**

FREQUENTANÇA RICARDO/SABINE – GRAVADA E TRANSCRITA

*Avaliação Externa*

Avaliação Encaixada

**Ação avaliativa**

|    |  |
|----|--|
| 14 | <b>tinham feito antes.</b> <i>E foi bastante interessante quando deu o click</i> |
| 15 | <i>na cabeça, quando deu o estalo...dizendo que era óbvio que ia ser</i>         |
| 16 | <i>feito, como ia ser feito e eu consegui construir a...uma imagem</i>           |
| 17 | <i>inicial na minha cabeça que destravou...que a única coisa eram</i>            |
| 18 | <i>os detalhes, mas que a decisão tinha sido tomada que sim ou sim</i>           |
| 19 | <i>aquilo ia ser feito. E obviamente depois de muito trabalho,</i>               |
| 20 | <b>depois de muita gente ajudando,</b> <i>a imagem conseguiu se</i>              |
| 21 | <i>concluir...a partir daquele projeto lá naquela reunião na</i>                 |
| 22 | <i>Argentina. Mas foi muito duro, foi muito difícil...é como se você</i>         |
| 23 | <i>tivesse...é...se atirando... numa piscina sem saber a profundidade</i>        |
| 24 | <i>da piscina, sem saber direito se você sabe nadar...né?...uma</i>              |
| 25 | <i>imagem é desse tipo, sem saber se a água tá congelada ou</i>                  |
| 26 | <i>não...mas você resolve se atirar...Você acredita que você vai se</i>          |
| 27 | <i>atirar e...vai chegar lá do outro lado, né? Num vai morrer</i>                |
| 28 | <i>afogado. É isso, agora eu tô vendo se eu não vou morrer</i>                   |
| 29 | <i>afogado.”</i>   |

No fragmento 5.2, Ricardo informa que: “a única coisa eram os detalhes, mas a decisão tinha sido tomada que sim ou sim aquilo ia ser feito” (linhas 17-19). Assim, partindo de uma situação de pressão sentida por um grupo no qual Ricardo se inclui, em relação a um modelo de sucesso na ação provido por outro grupo de pessoas, segundo ele às constrói, existe uma dúvida e um movimento de valorização de uma instância interior que assegura e indica em linhas gerais, pois faltam os detalhes, o

que fazer. É interessante observar que, ainda que eu possa identificar uma espécie de consulta, considerando que o fenômeno diz é o que acaba com a dúvida dele, essa é uma consulta de outra espécie. A diferença da imagem de orientador como alguém que é fonte de consulta em relação ao que fazer e como fazê-lo, ou como uma referência ou modelo, aqui existe uma referência interna. Depois de “muito trabalho” (linha 19) e com “muita gente ajudando” (linha 20) a imagem se concretiza, ou seja, não se trata de um processo em si, mas de uma “imagem inicial” que permite destravar as dúvidas em relação à possibilidade e procedimento. Não se trata de uma negação da necessidade de ação e tampouco da necessidade de ajuda de outras pessoas. Tampouco se trata da negação da necessidade de planejamento (já que os “detalhes” não estavam ainda presentes nessa imagem).

Ainda no fragmento 5.2, Ricardo cria uma alegoria em relação ao momento posterior à configuração da imagem inicial. A imagem se concretizou, mas “foi muito duro, foi muito difícil” (linha 22). Ele coloca uma tomada de decisão como aquela ocasionada por seu “click” ou “estalo” é como “se você tivesse... é... se atirando... numa piscina sem saber a profundidade da piscina, sem saber direito se você sabe nadar... né?... uma imagem é desse tipo, sem saber se a água tá congelada ou não... mas você resolve se atirar...” (linhas 22-26).

Utilizando um marcador de impessoalidade, Ricardo parece introduzir uma generalização acerca de como imagens deste tipo atuam em nós. É uma sistematização da trajetória de aprendizado interno, iniciada por um deslocamento identitário frente a um grupo bem-sucedido naquilo que ele queria realizar e que termina em um diálogo interno que constrói o conhecimento de como sair do estado de dúvida. Ele termina dizendo que “você acredita que você vai se atirar e. vai chegar lá do outro lado, né? Num vai morrer afogado” (linhas 26-27), ou seja, é uma imagem que permite acreditar no ele quer fazer ainda que ele não saiba o que encontrará pelo caminho (“se a água tá congelada ou não”).

Destacando no fragmento 5.2 alguns elementos avaliativos, temos a representação do processo de aprendizagem como “muito duro” e “muito difícil” (linha 22) e como um momento em que a pessoa está “se atirando” (linha 23) e fazendo “sem saber” (linha 24 e 25). A decisão é tomada porque você “resolve se

atirar” (linha 26) e “acredita” que não vai morrer “afogado” (linha 28), segundo a alegoria criada por ele. Assim, parece existir uma justificativa para o fato de que, mesmo que as pessoas que orienta sejam “dedicadas” e “comprometidas”, elas não consigam crescer estruturalmente: é difícil tomar essa decisão, porque não se têm garantias, só aquilo em que se acredita no momento. Ricardo termina realizando uma ligação entre sua alegoria e o presente, ao utilizar-se de “agora” (linha 28), dizendo que no momento de sua reflexão posterior está vendo se não vai morrer “afogado” (linha 29).

Na APE 2 (anexo 2, seqüência 12), Ricardo realiza sua reflexão de maneira organizada, dividida em análise da situação, tensões e climas. É interessante observar que sua situação atual como orientador baseia-se no ponto de vista que ele tem sobre as pessoas de sua equipe. Observei que, ainda que esteja indiretamente relacionada a suas ações, já que ele é o orientador das pessoas sobre as quais comenta, suas ações não são o foco da situação. O foco está em que a equipe que orienta tem “muitas pessoas bastante interessadas, bastante dedicadas, envolvidas, trabalhando, só que, em geral, essas pessoas com muita dificuldade... de juntar outras pessoas nas suas próprias equipes” (linhas 1-4).

Ricardo resume a situação como a de “equipe reduzida... é... nesse momento... reduzindo” (linhas 4-5) o que parece indicar um processo do “reduzida” ao “reduzindo”, um processo em andamento. Observando que identidade se constrói a partir de tal análise de sua função, posso referir-me a um orientador que retoma diretamente a tendência à ação voltada a outros. É também um orientador que reconhece virtudes e qualidades em seus orientados, mas também a dificuldade em reproduzir o que ele mesmo já fez: montar uma equipe.

Na estória, Ricardo coloca-se como alguém que participa do grupo daqueles que ainda não deram o passo necessário e em sua reflexão, posiciona-se como orientador de pessoas que não conseguem dar o passo necessário. Tratam-se de passos de diferentes escalas. Porém, o interessante é que em sua estória ele recupera um momento em que tampouco conseguia ver-se realizando um projeto estrutural, de construção de equipes (ainda que, no seu caso, o projeto fosse mais amplo).

Quanto a suas tensões, Ricardo indica a possibilidade de que a equipe “demore muito para voltar a crescer” (linhas 6-7), ou seja, sua tensão, assim como a situação que descreve como orientador, não está relacionada a uma identidade puramente pessoal e sim uma identidade coletiva, já que o fato de que a equipe não cresça não é atribuído por Ricardo a ele mesmo, como falha sua. No caso das estórias de Valdir e Cláudio, existem posicionamentos pessoais nos quais eles se vêem como responsáveis pela não geração de equipes. No caso de Ricardo, este parece não ser o caso. Ao mencionar na estória que a imagem inicial deu-lhe segurança e um procedimento a ser seguido em linhas gerais, Ricardo diz, entretanto, que o cumprimento da imagem só foi possível com muito trabalho e com a ajuda de muitas pessoas. Da mesma maneira, sua situação e tensão estão relacionadas a outras pessoas.

Ele esclarece isso ao dizer que a tensão é de que “as pessoas da minha equipe, que precisam armar equipe, continuem com equipes pequenas, com pouca possibilidade de ação sobre o meio” (linhas 7-9). Em seguida, posiciona-se como participante do problema ao dizer que “nós” (linha 9) podemos não ter potência para fazer o que precisa ser feito. A potência está relacionada à “nossa possibilidade de influência em direção ao avanço da sociedade” (linha 11-12).

Na estória, Ricardo posiciona-se como parte de um grupo que ainda não conseguiu “dar um salto” que outros deram. Na reflexão, posiciona-se com o uso da primeira pessoal do plural como alguém que faz parte também de uma equipe – aquela orientada por ele – que não consegue multiplicar-se, ou seja, gerar novas equipes a partir das pessoas “dedicadas” e “comprometidas” que ele orienta. Na estória, o que precisa ser feito é ampliar a própria equipe, a equipe de Ricardo, que naquele momento contava com menos membros que atualmente. No momento atual, a tensão é a de que seus orientados não consigam fazer o que ele fez em outro momento. O que ele fez foi basear-se em um modelo de ação de outros que ele coloca como algo que “tinha que” ser reproduzido. Assim, eles (nós) também não teriam um modelo de alguém que tenha conseguido crescer, gerador da pressão que permitiu que ele se voltasse para dentro em busca de uma imagem inicial.

Assim, podemos inferir uma trajetória de aprendizado na qual uma proposta de crescimento (como o "salto") é realizada a partir da observação de modelos existentes: aqueles que foram bem-sucedidos passam a ser para Ricardo modelos do que tem que ser feito. Para conseguir ajustar tal modelo à sua realidade e cumprir o projeto, ele refere-se a um diálogo interno. Já com sua equipe armada, ele tem como tensão que as outras pessoas, as pessoas que ele orienta, não consigam crescer e dar o mesmo salto que ele. Poderia interpretar a construção da sua estória como uma compensação, a partir de um evento muito pessoal, um *insight*, do que está faltando para que as pessoas que ele orienta cheguem ao mesmo ponto em que ele chegou.

Em seguida, Ricardo apresenta sua tensão relacionada a não cumprir o "planejado" (linha 14). O planejado é aportar ao "processo de humanização da Terra" (linha 14). Ele indica uma "solidão" (linha 15) que está relacionada à busca de pessoas que estejam "numa situação parecida" (linha 17) com a dele. Na estória, dois fatores são importantes antes do *insight*: a pressão e a participação em um grupo que estava na mesma situação que ele. A pressão, como já observei antes, não é tida como negativa em nenhum momento e ainda que não seja explicitamente avaliada como positiva, é um dos fatores contextuais que leva ao *insight*.

Em seu posicionamento atual, existe uma busca por um grupo a integrar-se, que poderia ser considerada a busca de um "senso de nós" provisório, tal qual o expresso na situação da estória. Não basta ser parte do Movimento Humanista, desenvolver a postura de orientador, a busca explicita a necessidade de estar com outros que estejam "realmente com vontade de... de dar esse salto" (linhas 17-18). O "salto" em questão já não se refere ao mesmo momento da estória, mas o uso do vocábulo poderia sugerir um alinhamento entre os dois momentos. Em ambos os momentos, existe um "salto" a ser dado.

No entanto, o primeiro momento estava relacionado a um *insight* seu que, ainda que tenha dependido de outros para ser concretizado, partiu de uma "decisão" dele. O segundo está relacionado ao crescimento de equipes orientadas por outros, à decisão de outros. Ricardo não questiona que tal decisão tenha que ser tomada: não diz que as pessoas que estão com ele não querem, não devem ou podem desistir. Ele diz que as pessoas "precisam armar equipe". Assim, parece indicar que, em seu ponto



de vista, existe a necessidade, mas não a decisão. A decisão estando posicionada em um campo de discurso interno que está muito além do procedimento prático nos projetos sociais.

Representa-se uma identidade, portanto, na qual a forma como ele é visto por outros não aparece, nem poderia ser inferida a partir do discurso. Tal dimensão não está enfatizada. A ênfase está em uma identidade pessoal de orientador que, por causa de seu posicionamento na identidade coletiva de nossa comunidade de prática, depende de outros para não morrer afogada, usando suas palavras. Existe uma tensão em relação a modelos a serem seguidos e como tais modelos afetam sua atual identidade, já que foi útil para ele referir-se a um grupo bem-sucedido e tal grupo não existe nem para ele (já que ele busca pessoas que pensem da mesma maneira), nem para as pessoas que ele orienta (já que nenhum deles é colocado como tendo sido bem-sucedido em crescer).

Observando a necessidade de uma “identidade coletiva” provisória, de pessoas com o mesmo objetivo ou com mais experiência, na trajetória de aprendizado de Ricardo, retomo o conceito de ação voltada a outros, nesse momento, em outro nível. A estória de Ricardo poderia ser compreendida como a sistematização de algo útil para ele e que faltaria em seus orientados: a decisão interna. Tal sistematização está expressa na impessoalidade com o uso de “você” com a qual Ricardo parece tentar dizer o que deve ser feito, ainda que esse procedimento esteja relacionado a um discurso interno. Nesse sentido, posso dizer que a estória é uma compensação, pois se refere a algo que ele não consegue produzir atualmente.

#### **4.2.6 – A estória de Andréa**

A estória de Andréa (anexo 1 – seqüência 6) parece partir de uma estrutura avaliativa secundária bastante simples. Praticamente toda a estória está baseada em avaliações externas. Andréa realiza somente uma ação avaliativa na qual refere-se ao que seus pares fizeram e que ocupa uma posição importante no relato. Andréa começa com uma orientação referente a seu posicionamento diante de uma atividade e estabelece o conflito de sua estória a partir de dois pólos: por um lado ela “deveria

dar o tom, o ânimo” (linha 2) da atividade; por outro lado seus “hormônios” (linha 2) e a “TPM” (linha 3) fazem com que ela queira “matar um” (linha 3).

Seu questionamento é: como “ser uma referência de bom humor e calidez” (linhas 3-4) em uma situação como essa? Minha primeira observação foi a de que a própria forma como ela organiza o contexto permite a inferência de um conflito entre as identidades pessoal, social e coletiva. Se por um lado sua identidade pessoal não propicia as condições para o desenvolvimento de sua função, por outro lado sua função mesma depende de uma identidade social, de ser vista pelos demais, como uma referência de ânimo.

Pela primeira vez, no *corpus* analisado, tenho uma menção clara à identidade social como meio para a realização de uma função que poderia ser colocada como parte do procedimento da função em si. Ser vista como alguém que é referência de positividade é construído discursivamente como parte de sua identidade na prática. O “Ah” (linha 3) termina a orientação em relação à função esperada sugerindo que o que se espera nem sempre é compatível com a identidade pessoal.

Ao reconhecer como “fato” (linha 4) que ela “podia” (linha 4) não estar presente, Andréa prepara a base para sua decisão como algo prévio ao trabalho com o guia interno. Existia a possibilidade de não ir, mas ela diz que tal possibilidade “parecia pior” (linha 5) do que estar presente.

No fragmento 6.2, Andréa apresenta a possibilidade de não ir como “pior do que ir” (linha 5) e relaciona isso a uma ação avaliativa: seus pares “havam se preparado muito tempo, mobilizado seus grupos” (linhas 6-7). Tal construção esclarece uma trajetória de aprendizado ao longo da qual, como procedimento, existe um impedimento pessoal (a identidade violenta justificada pela TPM e os hormônios), uma avaliação de que ceder a ela não é a melhor saída e, a partir daí a decisão de buscar uma solução.

## **Fragmento 6.2**

FREQUENTAÇÃO ANDRÉA/SABINE – POR ESCRITO

*Avaliação Externa*

Avaliação Encaixada

**Ação Avaliativa**

|    |  |
|----|--|
| 5  | <i>Não ir...Mas essa possibilidade parecia ser pior do que ir. Afinal,</i> |
| 6  | <b>Era uma atividade para a qual meus pares haviam se preparado</b>        |
| 7  | <b>Muito tempo, mobilizado seus grupos, e eu havia trabalhado</b>          |
| 8  | <i>Bastante para o evento. Me sentia com um registro de injustiça</i>      |
| 9  | <i>Muito grande, indignada contra a natureza, mal dizendo minha</i>        |
| 10 | <i>Condição, claro, fazia parte do clima. Algo tinha que fazer. Então</i>  |

É importante que ela avalie a ação de seus pares como envolvida na atividade, além do fato de que ela também tenha “trabalhado bastante para o evento” (linhas 7-8) porque são esses dois fatores os que farão com que ela considere melhor ir do que não ir. É essa ação avaliativa, somada a sua própria avaliação de esforço pessoal, o que faz com que ela conclua: “Algo tinha que fazer” (linha 10) apesar de sentir-se injustiçada, “indignada contra a natureza” (linha 9). Ela diz que isso “fazia parte do clima” (linha 10) e nesse caso, interpreto a palavra clima a partir de seu uso corrente em nossa equipe para referir-se a sentimentos irracionais ligados a determinadas tensões, tal qual a defini no trabalho análise da situação, tensões e climas da APE 2.

O tempo dedicado à construção da atividade é o fator que fará com que seja pior não participar. È interessante observar que, devido à identidade social construída discursivamente para sua função, Andréa não considera a possibilidade de ir e participar ainda que de mau humor. Não existe a possibilidade de participar sem ser referência de clima positivo: participar pressupõe no texto exercer a função por completo. Assim, quando ela diz que sentia uma “injustiça muito grande” (linhas 8-9) ou uma indignação contra a natureza e diz que isso é “claro” (linha 10), localiza seus sentimentos com o agir mecanicamente a que vai se referir posteriormente (linha 20).

Ela utiliza a palavra “registro” que é usada entre nós para referir-se à maneira como nos lembramos de ou sentimos uma determinada atividade (linha 8). Assim, a transformação que ocorre quando da consulta ao “guia interno” é uma transformação de registros, ou de ponto de vista, de um “registro de injustiça muito grande” para registros de “alegria” e “entusiasmo” (linha 15). Como sua decisão de reverter o “clima” está explícita no discurso, podemos inferir acerca do mecanismo do “guia interno” que ele é visto como uma forma de acessar, ou evocar, para usar as palavras

de Andréa, pontos de vista diferenciados e positivos. É realmente uma ferramenta, pois só é utilizada na medida em que ela diz que “algo tinha que fazer” (linha 10).

Na última parte de sua estória (anexo 1 – seqüência 6), Andréa pede ajuda ao “guia interno” (linha 11) para “superar o climaço” (linha 12). O trabalho pessoal ou ferramenta de autoconhecimento, conforme a chamamos, do guia interno é a configuração de uma imagem interna que, tal qual explicitado na revisão de literatura, pode ser visual, sonora, tátil, emotiva ou qual quer configuração permitida pelos sentidos, de acordo com o que mais seja útil para cada um.

O guia interno pode ser um personagem fictício, criado ou não por seu operador, ou uma pessoa de quem se lembre. Pode, inclusive, não ser uma pessoa. O único que se delimita é que tal imagem esteja carregada de três atributos: sabedoria, força e bondade. A idéia é que essa imagem configurada aproxime o operador do que ele acredita/sente de tais atributos e que se converta em fonte de consulta para questões importantes do cotidiano. Indicando uma a paz como “necessária”, junto com a “sabedoria e a força” (linha 12), Andréa posiciona tais atributos como aqueles que poderão ajudá-la a transformar seu “registro” de injustiça. Se retomarmos a questão da espacialidade no texto, sugerida pela conexão com o “profundo” (linha 19), poderíamos inferir que os atributos, a alegria, o entusiasmo, o ânimo são coisas já existentes, já que são evocadas, sistematizadas em imagens “carregadas de significado” (linha 14) e que não são mecânicas, estão em uma localização interna mais profunda. Na superfície, portanto, estaria a mecânica de não se mover por conta de uma situação pessoal desfavorável, um “clima interno infernal” (linha 18) a qual ela estaria submetida. Assim, a superfície é a mecânica e está relacionada a aspectos negativos e o profundo é o positivo (relacionado a memórias ou “registros” positivos em forma de imagem). Tal descrição corresponde fielmente ao que descrevemos como nossa visão de homem, dentro de nosso sistema de expertise e à nossa visão do funcionamento do “mundo interno”.

Assim, Andréa utiliza-se de seu “guia interno” para pedir ajuda e o resultado é imediato (linha 13). Andréa descreve a experiência: “como se abrisse uma caixinha, um conjunto de imagens carregadas de significado começaram a aparecer em minha mente, evocando registros de alegria, de entusiasmo...” (linha 13-15). É interessante

traçar um paralelo entre o “discurso interno” que Ricardo constrói em sua estória e a experiência de Andréa. Em ambos os casos, existe o termo imagem referindo-se a uma construção significativa agregada de sentimentos e não somente a uma imagem visual, tal qual o proposto por nosso sistema de expertise. Tanto a “imagem inicial” de Ricardo, quanto às imagens que aparecem na mente de Andréa são geradoras de ação, o que também corresponde a nosso sistema de expertise. Em termos identitários, tanto Ricardo quanto Andréa posicionam-se como alguém que, por dificuldades pessoais, voltam-se a uma consulta interna. Assim, ao invés de referirem-se à orientação ou qualificação baseada em alguém mais experiente, buscam uma resposta internamente. Esse conceito, presente pela primeira vez nessas duas estórias, interpreto como uma “referência interna” complementar a função do orientador como referência externa.

A partir das imagens que aparecem quando Andréa pede ajuda ao “guia interno”, ela vai para a atividade “cheia de ânimo” (linha 16) e tudo corre muito bem. Nesse momento, Andréa refere-se à “decisão de estar nesta ou naquela situação interna” (linha 17) como sendo de cada um. Comparando o uso da palavra “decisão” na estória de Andréa e na estória de Ricardo, observo que ambas surgem da necessidade. Na estória de Ricardo, uma necessidade que parte de ter que dar um “salto” e de uma pressão. Na estória de Andréa, parte da avaliação de que era melhor “ir do que não ir” à atividade já que muitos, inclusive ela, trabalharam para sua realização. Em sua trajetória de aprendizado, Andréa recupera que “mesmo submetidos a um clima interno infernal” (linha 18) nós podemos superá-lo a partir do que ela denomina de “conexão com o profundo” (linha 19). Em sua construção discursiva, conectar-se com o profundo é não aceitar as coisas mecanicamente (linha 20), o que me remete à narrativa de Alice, na qual coloca-se a questão de superar os “determinismos”.

Considerando a relação entre o “profundo” e a consulta ao guia interno, é interessante notar a espacialidade sugerida pela palavra. Na descrição de Andréa, bem como na descrição de Ricardo, existe uma referência interna a ser consultada que não corresponde a sua identidade pessoal: nem a “imagem inicial” de Ricardo, nem as imagens de ânimo de Andréa estão relacionadas diretamente a como eles se vêem. O

que poderia ser inferido é que Ricardo não posiciona sua decisão como partindo de uma identidade pessoal, já que é a imagem que diz que o projeto será realizado “sim ou sim”. No discurso, ele posiciona-se como se a decisão fosse trazida a ele. Já na estória de Andréa, com sua sistematização final, a escolha aparece anterior à consulta ao guia interno. Seu aprendizado parte do princípio que é possível escolher outra atitude e apoiar-se em outros pontos de vista. Seu posicionamento fica ainda mais claro quando ela percebe, após enumerar seus climas, que “algo tinha que ser feito”.

A análise da situação, tensões e climas de Andréa (APE 2 – anexo 2, seqüência 13), referente à função que ela ocupa, a de setor apoio, é bastante resumida e apresentada organizadamente. Ela descreve sua situação atual como “falta de tempo para acompanhamento” (linha 2), relacionada à tensão de que precisa ajudar seus pares (linha 3) e a um clima de “frustração” (linha 4). A partir de tal reflexão, posso interpretar a estória de Andréa como uma estória de compensação, no sentido de estar referindo-se a uma situação em que ela realmente acompanhou seus pares apesar de dificuldades pessoais. Assim, superou suas dificuldades por avaliar a ação de seus pares como mais importante do que não ir a uma atividade por causa de um clima, ainda que um “clima infernal”.

A estória e a reflexão de Andréa lançam um ponto de vista novo acerca dos climas que são transformados por um mecanismo interno. Poderia representar o aprendizado como: existe a opção de observar o lado positivo das coisas e a partir do positivo construir ações relevantes. A diferença na forma como ela constrói discursivamente tal aprendizado está na escala de valores positivo e negativo, que apresenta o positivo como algo não habitual (não mecânico), profundo e a que acedemos somente por decisão e necessidade. Esse ponto de vista permite que Andréa reitere sua identidade na prática como a de alguém responsável pelo “clima” positivo da equipe: caso contrário, ela não poderia decidir transformar. É interessante observar que é a função que mobiliza tal compreensão de seus próprios sentimentos.

#### 4.2.7 – A minha estória

Minha estória (anexo 1 – seqüência 7) é também bastante extensa e foi redigida durante o processo de realização das outras APEs com meus pares. Em um primeiro momento, definido anteriormente como uma espécie de narrativa dentro da narrativa que serve de orientação, existe uma série de ações avaliativas quanto à preparação de uma viagem que é o tema da estória.

As ações avaliativas posicionam o evento perante “todos os humanistas” (linha 1), afirmação através da qual estabeleço a importância histórica (linha 3) do lugar para onde fomos como se tal importância fosse a mesma para todos os que me acompanhavam. Não tenho como saber como os presentes vivenciaram a mesma estória, no entanto, reforço a orientação como algo em comum para todo o grupo, estabelecendo uma suposta identidade coletiva única, um “senso de nós” que está saliente ao longo do relato. Ao inserir a avaliação externa (linhas 7-8) que explica porque o início do Movimento aconteceu nesse lugar, completo com o uso do discurso direto, atribuído à “ditadura argentina” (linha 7) que teria dito a Silo que fosse falar para as pedras (linha 8). Tal imagem parece reforçar a identidade coletiva inicialmente proposta, já que cria uma polarização ditadura/Movimento Humanista útil à caracterização de nossos ideais não-violentos para possíveis leitores da estória. Assim, me coloco participando de um grupo coeso e oposto à ditadura, além de permanente no tempo, já que “35 anos depois” (linhas 9-10) vai “ouvir o homem falar de novo!” (linha 10).

Quando descrevo as tarefas necessárias a organização da viagem, atribuo sua realização ao Movimento como um todo, seguindo um modelo de que ações foram realizadas: “uma comissão foi armada” (linhas 10-11), “dois ônibus foram alugados” (linha 11). Indico que Ricardo “estava preocupado que a gente chegasse atrasado se fosse de manhã” (linhas 14-15), ainda que o ponto de encontro fosse somente oito horas depois da hora em que chegamos em São Paulo. Assim, construo uma imagem de Ricardo como alguém que se preocupa e, infere-se, exagera em sua preocupação com o horário. A partir da constatação de que “fizemos uma baita confusão” (linha 18), começo a listar uma série de condições difíceis pelas quais passamos, baseadas

em ações avaliativas dos motoristas e da empresa e avaliações externas relacionadas ao tempo. Todo esse preâmbulo que conforma uma narrativa prévia de orientação serve para introduzir “a pior situação” (linha 24) que é o ponto da estória.

A partir do uso da primeira pessoa do plural, começo a referir-me ao grupo de viajantes como passando por situações difíceis na hora de comer ou tomar banho. Existe uma inserção de avaliação externa em: “O almoço era ruim, eu não tinha dinheiro, mil coisas!” (linha 27) que sugere um posicionamento pessoal complicado diante da situação. No entanto, toda estória é contada com base no que o grupo fez e me incluindo, o que poderia ser interpretado como uma avaliação externa, mas que aqui, observo, como ação avaliativa pois, assim como no início da estória, existe a construção de que todos os participantes do grupo estavam interpretando a mesma coisa diante da situação. Assim, discursivamente o “senso de nós” é reiterado a cada momento, na medida em que não só eu, mas o grupo passa por situações difíceis junto e as interpreta da mesma maneira.

No fragmento 7.2, ao dizer: “Foi quando bateu em todo mundo um espírito de ‘não importa o que aconteça, temos que ficar em um bom clima’” (linhas 34-36), realizo uma transição. Até o momento, referi-me às ações de todos os viajantes como um grupo e, por vezes, avaliei meus próprios sentimentos e ações dentro do grupo em separado. A partir daqui, no entanto, a reportabilidade de minha estória passa a depender de um “clima” compartilhado (linha 36) que “bateu em todo mundo” (linhas 34-36). A caracterização de que todas as pessoas entenderam a coisa da mesma maneira é tão marcada e apresentada no discurso como tão acima de dúvida, que, em seguida, coloco uma dúvida: “Eu não sei bem porque isso aconteceu” (linha 37), posicionando o fenômeno de que todos tenham sentido o mesmo como algo que aconteceu realmente. Em seguida, eu me refiro à questão da organização de funções que foram eficientes no “ônibus mais legal” e nem tanto no “ônibus mais ferrado” (linha 37) e introduzo a partir daí uma avaliação quanto à minha colocação diante do grupo, até então indissolúvel como identidade coletiva, como a de uma pessoa que tenta fazer o que deve ser feito por um orientador mais não consegue (linhas 41-45). Eu justifico minha dificuldade dizendo que “a viagem tinha acabado comigo” (linhas 44-45) e que por isso eu “estava com preguiça de tomar qualquer atitude” (linha 45)



## Fragmento 7.2

ESTÓRIA DE APRENDIZAGEM – SABINE – POR ESCRITO

*Avaliação Externa*

Avaliação Encaixada

### Ação Avaliativa

|    |  |
|----|--|
| 34 | <b>Estávamos parados há seis horas. Foi quando bateu em todo</b>             |
| 35 | <b> mundo um espírito de “não importa o que aconteça, temos que</b>          |
| 36 | <b> ficar em um bom clima”. <i>Eu não sei bem porque isso aconteceu.</i></b> |
| 37 | <i>No ônibus mais legal (eu estava no ônibus mais ferrado),</i>              |
| 38 | <b> durante a viagem, as pessoas tinham organizado funções, tinha</b>        |
| 39 | <b> até uma função de entretenimento, para manter o ânimo durante</b>        |
| 40 | <b> a longa viagem. No nosso ônibus ferrado, não tinha muito isso,</b>       |
| 41 | <i>ou se tinha (não me lembro), não foi levado a sério. Eu tentei me</i>     |
| 42 | <i>animar, me colocar em uma posição de referência, pensar em</i>            |
| 43 | <i>mim mesma como uma orientadora, que põe as coisas para</i>                |
| 44 | <i>frente, que anima, que dá gás, mas a viagem tinha acabado</i>             |
| 45 | <i>comigo e eu estava com preguiça de tomar qualquer atitude. Foi</i>        |

É interessante observar como a construção de um “senso de nós” indestrutível em termos de coerência textual pode admitir uma participação minha contraditória já que sou parte do grupo que descrevo como motivado por razões históricas e enfrentando grandes dificuldades (uso da primeira pessoal do plural) e, no entanto, me distancio do grupo ao dizer que não estava assumindo a função que me correspondia. Isso cria uma situação de polarização eu/todos os humanistas que, até então, não estava sugerida no texto e a partir da qual eu poderia inferir uma impessoalidade na construção do “senso de nós” já que consigo espaço para observar-me fora dele, nesse ponto. Crio uma tensão entre minha identidade pessoal (como me vejo) e a identidade coletiva (como me vejo no grupo) na medida em que as distancio através da polarização.

Introduzo, nesse momento, o fato que relaciono à vontade do grupo de mudar o “clima” da viagem, apesar de todas as dificuldades: a formação da roda de dança e capoeira. A partir de uma mescla de ações avaliativas e avaliações externas, começo a reportar a formação da roda, o que fizemos e introduzo um discurso direto que é a canção ou brincadeira proposta por um dos paulistas: “a Dança do ChapChap” (linha 58). É interessante observar que com o mecanismo de intercalar ações avaliativas e

avaliações externas, sigo produzindo o distanciamento que me permite atribuir a formação da roda a alguém ou ao grupo como um todo: “sabe-se lá porque, talvez sugestão de alguém para melhorar o clima” (linhas 46-47). Minhas ações são avaliadas como um processo na qual me vi inserida, não necessariamente uma escolha, o que seria coerente com a visão de que eu não estava fazendo, estava “com preguiça” de fazer o que devia como orientadora. Assim, ao dizer que: “eu fui me aproximando” (linha 48); “Quando vi, estava no meio de uma imensa roda de capoeira” (linhas 49-50), vou descrevendo minha participação como a de alguém que vai se envolvendo aos poucos na proposta de todo o grupo, lembrando que esse todo é construído discursivamente.

Ao posicionar-me no grupo, descrevo que: “Eu me sentia uma criança, foi um momento mágico, o clima era completamente outro. Senti que pertencia aquele grupo, registrei o sentido de tudo que estávamos fazendo, lembrei do verdadeiro sentido de ser humanista” (linhas 58-63). É interessante observar que, no texto, é a atividade da roda que permite como que eu me veja novamente parte do grupo, do qual havia me destacado anteriormente. Existe um movimento de distanciamento e proximidade que culmina na utilização da ação avaliativa “estávamos fazendo” (linha 61) em meio a minha avaliação externa e que me posiciona como parte da ação por um clima melhor, trazida por ações de outros, mas novamente reconciliando-me em um “senso de nós” de que a partir desse momento também compartilho. A trajetória de aprendizado baseia-se na mobilização de um conjunto para uma viagem, em meu desgarramento por motivos relacionados às dificuldades da viagem e minha reintegração ao grupo, mediante uma atividade lúdica, em meio às condições adversas.

Tal trajetória está sistematizada em: “essa força do conjunto era o que pulsava dentro de mim” (linhas 66-67). Construo assim uma visão da identidade humanista como a da força de superar dificuldades mediante a união e relaciono a experiência da roda com momentos de minha experiência como orientadora. Assim, digo que a mesma força que senti presente naquele dia é a força que sentia “toda vez que um orientado meu se desesperava, que um projeto desmoronava, uma equipe sumia...” (linhas 67-69). A partir da experiência construo a identidade do orientador como

alguém que “cria condições” (linha 69) para o que quer fazer e justifico isso a partir do fato de que havia vários orientadores presentes naquele dia e que todos queriam que a viagem fosse lembrada positivamente (linhas 70-74). Uma vez mais, construo um certo distanciamento entre eu e o grupo, dizendo que o posicionamento de outros orientadores gerou as condições para que eu me reintegrasse e a partir daquele momento assumisse meu papel com gosto (linha 74).

Existe uma colocação em relação às ações que se seguiram ao momento da roda, nas quais descrevo o que seria “meu papel”. Um papel que está relacionado a promover um bom clima e buscar oportunidades para meus orientados (linhas 75-78). Finalizo a estória acrescentando problemas posteriores a lista inicial de empecilhos à realização da viagem e reforçando que, apesar disso “o clima havia mudado” (linha 81) e que “estávamos relaxados, felizes e muito unidos” (linhas 81-82). Assim como na estória de Andréa, portanto, existe uma transformação de climas que é, no entanto, realizada a partir de uma atividade concreta – a roda de dança – proposta por outros orientadores e que me leva a cumprir, posteriormente, minhas funções como orientadora também. É interessante observar que o movimento identitário coletivo/pessoal/coletivo reforça uma trajetória a partir da qual participar de um grupo e ter a colaboração de outros nas horas difíceis é fundamental para a realização de minha função.

Minha reflexão na APE 2 (anexo 2 – seqüência 14) é curta e também está organizada de acordo com o sugerido pelo trabalho pessoal. A partir dela, é possível explorar a dimensão identitária social – como acho que os outros me vêem – de maneira mais explícita do que no texto. Assim, avalio minha situação como a de uma “orientadora recomeçando equipe com projetos novos” (linhas 1-2) e, dentro desse escopo, indico diferentes tensões.

Considerando o “querer mostrar serviço” (linha 3), o distanciamento ocorre quando eu não correspondo à imagem do que, segundo meu ponto de vista, um orientador deve fazer, coisa que justifico a partir da viagem e da “preguiça”. Da mesma maneira, as tensões relacionadas ao que “os outros vão pensar de mim” (linha 4) e ao “cansaço por antecedência” (linha 5) que “me faz ter vontade de me poupar” (linhas 5-6) poderiam ser alinhadas a tal distanciamento. A situação a qual

normalmente nos referimos em nossa equipe como “inércia estrutural” (linha 6) refere-se a um momento da equipe ou do orientador no qual seguimos fazendo o mesmo que fazíamos ainda que as coisas não estejam resultando em crescimento, sem avaliar o que poderia ser modificado. Exemplificando: seguimos indo a uma reunião cujo objetivo era concentrar sempre gente nova, ainda que não estejamos convidando, o que remete a uma sensação de acomodação.

Na estória (anexo 1 – seqüência 7), existe um posicionamento acomodado meu, ainda que justificado pela “preguiça”, que me leva a posicionar-me como incapaz de cumprir minha função. A viagem é representada como cheia de dificuldades, o que dá força à justificativa posterior. No entanto, a reportabilidade da estória está na superação da acomodação e não na justificativa em si. É interessante observar como a justificativa encontra ressonância na “vontade de me poupar”, descrita como um “cansaço por antecedência”. Minha estória poderia ser vista como uma compensação desse aspecto, na medida em que a justificativa me posiciona como alguém que tem motivos palpáveis para estar cansada e mesmo assim se supera, o que desvaloriza a tensão exposta. Também poderia ser vista como compensação no sentido de que resignifica uma estória de viagem como estória de superação da inércia a partir da vontade do conjunto. O ponto mais interessante de compensação, no entanto, me parece ser em relação a minha tensão com a identidade coletiva, já que me distancio, mas volto a ser integrada na atividade da roda e existe uma redenção quando, após um momento em que não me coloco como parte do grupo, volto a estar participando dele não só por meio do sentimento gerado na roda, mas também por meio das atividades que passo a realizar durante a viagem.

Quando menciono climas na APE 2 (anexo 2 – seqüência 14), listo dois medos: o “medo de cometer os mesmos erros” (linha 7) e o “medo do novo” (linha 8). Na estória, o medo não aparece explicitamente em relação às situações difíceis descritas, o que poderia ser visto também como uma compensação. Porém, se me ativer a observar o medo e ampliar o contexto em questão, saindo um pouco da análise textual, posso dizer que a situação de ter dois orientados viajando comigo para outro país era nova e juntando isso à tensão em relação ao que os outros pensariam de mim, há um agravante, pois aqui existem o ponto de vista não só dos orientados, mas

de todos os viajantes, que totalizavam oitenta brasileiros. Como eu já havia viajado para o Movimento em outras situações, o medo de cometer os mesmos erros também estaria presente.

O que me chama maior atenção em relação aos climas é a questão da “solidão” (linha 8), já que na estória também falo de transformação de climas, mas, além da transformação superficial do negativo ao positivo, existe toda uma construção identitária compensatória da solidão na estrutura avaliativa secundária. Eu saio de um “nós” engajado para um “eu” que não consegue se integrar e, por fim, organizo discursivamente meu relato, baseando-me no evento da roda de dança, de maneira a incluir-me novamente. Além disso, indico que é a “força do conjunto” o que me faz seguir quando minhas atividades como orientadora não apresentam os resultados esperados.

Considerando a construção do “senso de nós” coeso proposta desde o início do texto em ações avaliativas, observar a utilização de alguns elementos avaliativos em especial na estória torna-se relevante. O uso de “todos” (linhas 1, 50, 58 e 72); “todo mundo” (34-35 e 72); a oposição “vários” e “ninguém” (linha 71). Em apenas dois momentos, crio relações que põem em dúvida a participação sem exceções em atividades e interpretações. O primeiro momento é quando digo que “todos” estavam na roda, “à exceção de uns poucos” (linha 50) que ficaram resolvendo o problema da correia do ônibus. O segundo momento é quando digo que todo mundo queria ver o positivo, “mesmo que” a idéia da roda tenha sido “de um ou de outro” (linha 73). Em ambos os casos, me parece que a dúvida é justificada por uma questão de coerência interna da estória já que, se todos parassem para dançar, não seguiríamos viagem e, por outro lado, imaginar que a idéia da roda partiu de todos seria difícil de reportar. No entanto, existe uma estratégia de minimização do valor de tais pontos na narrativa, quando sugiro que “alguns poucos”, o que é quantitativamente inexpressivo, ficaram para resolver a parte mecânica e uso o “mesmo que” que deixa em aberto a possibilidade de que a idéia tenha, sim, surgido de todos ao formarmos a roda.

As dificuldades da viagem são reforçadas em avaliações como: “muita coisa” (linha 19); “péssimas condições” (linha 21); “frio de rachar” (linhas 22 e 33); “várias vezes” (linha 22); “tão longe” (linha 24); “ruim” (linha 27); “mil coisas!” (linha 27),

o que vai criando um clímax para a colocação de que “a pior situação” (linha 24) será a da parada no Rio Grande do Sul, que culmina na constatação de que estamos “juntos por pior que seja a situação” (linha 64). É interessante observar que em “não sei bem” (linha 36) e em “sabe-se lá porque” (linha 46), me distancio do que proporcionou a formação da roda e a transformação do clima. Sem referência específica a ninguém, atribuído ao conjunto, “bateu” um “espírito” em todos (linhas 34 e 35) e isso cria um “momento mágico”, no qual digo me sentir uma “criança” (linha 59) apesar de não estar conseguindo me colocar em “posição de referência” (linha 42). Isso transforma o clima em “completamente outro” (linha 60).

Existem duas menções a “sentido” (linha 61 e 62) relacionadas ao fato de que dançando “esbaforida” (linha 62), eu estava “muito feliz” (linha 63). Isso porque estávamos juntos e relacionados por uma “causa maior” (linha 65) e ao fato de sermos capazes de “reverter qualquer quadro” (linha 65). Assim, climas de solidão e tensões relacionadas a minha identidade social e pessoal são superadas a partir de um “senso de nós” saliente que é reconquistado, na medida em que me deixo envolver pela “força do conjunto”. Posso inclusive dizer que, dada a relação direta estabelecida entre essa aprendizagem e o dia-a-dia de orientação, no qual também me basearia na força do conjunto, a estória transforma-se em alegoria para momentos nos quais lido diretamente com minhas tensões e climas.

O processo de analisar meu próprio texto foi interessante por vários motivos. Estabeleci que analisaria também meu relato para integrar como participante a pesquisa e não me colocar como consultora em relação a meus pares. Decidi também analisar meu relato por último porque, sabendo de antemão do desafio representado aqui, considereei que seria melhor ter a prática de outras estórias antes de aventurar-me a fazê-lo. Em determinados momentos, busquei distanciar-me para encontrar o que poderia ser inferido somente a partir de meu texto, tal como busquei fazer com meus pares.

Analisar-me tornou-se parte fundamental de tal pesquisa, pois pude, reavaliando as recordações que tenho dos dias que relatei observar que, realmente, a estória é uma reconstrução baseada em determinado ponto que pretendo desenvolver e que é esse ponto o que organiza toda estrutura textual. Basta com dizer que, ao

escrever o relato, havia uma preocupação com o que seria dito, de maneira a não ofender os princípios de uma dissertação, que acabaram por dissiparem-se na medida em que me envolvia mais na Prática Exploratória e compreendia melhor o paradigma dentro do qual aquela atua, bem como os objetivos de uma dissertação.

Assim, a construção da identidade coletiva indissolúvel, baseada no fato de que todos os humanistas compartilharam, segundo a construção de personagens realizadas na estória, sentimentos e ações que compuseram um “senso de nós”, dificilmente seria reproduzida neste momento, caso eu recontasse essa estória. Não sei dizer se isso é devido a minha conscientização em relação a como manipulo o discurso ou ao fato de que, enquanto analisava os dados, lembrei-me de que várias das pessoas que viajaram não estavam no Movimento Humanista há muito tempo e algumas inclusive declararam ter ido a passeio, o que impossibilitaria posicioná-los a todos como pessoas comprometidas com a visitação ao local histórico. O que me parece importante observar é que, ainda assim, naquele momento de resignificação ao qual me ative, encontrei entendimentos úteis a minha formação identitária atual como orientadora.

### **4.3**

#### **Terceira Etapa: Coerência Global e Temática**

Para finalizar meu processo de análise, propus buscar uma narrativa mestre humanista, segundo o proposto por Överlien e Hydén (2003) a partir das análises de cada estória realizadas até o momento, ou seja, narrativas que conectam a outras pessoas e a uma identidade moral. Para tanto, buscarei os níveis de coerência global e temático propostos por Agar e Hobbs (1982).

O nível de coerência global refere-se a tendência das estórias a dirigirem-se a uma intenção geral ou ponto. As estórias aqui analisadas são todas surgidas de um trabalho para o entendimento de nossa identidade como orientadores e as frequentações referiam-se a aprendizados que tivemos nesse sentido. Assim, um primeiro objetivo comum seria o de reportar aprendizados. De maneira mais ou

menos direcionada, posso dizer que todas as estórias ressignificam nosso *modus operandi*, ou seja, nosso “como”.

Baseando-me nesse nível de coerência mais amplo, observo que: a) na estória de Rafael existe um como se tornar referência para um grupo de não-participantes, ainda que essa não seja nossa intenção primeira: convertendo-se em um orientador da não-violência na prática; b) na estória de Valdir existe uma avaliação de como podemos nos apropriar da forma **como fomos qualificados** para conseguir qualificar outras pessoas; c) na estória de Alice existe um **como qualificamos** para levar a superação de limites financeiros e de distância; d) na estória de Cláudio existe um **como organizamos** um projeto a partir de poucos recursos e pessoas e, com muito trabalho, conseguimos gerar resultados no futuro que seguem além do que podíamos inicialmente prever; e) na estória de Ricardo existe um **como geramos uma imagem** inicial que leva à decisão de realizar um projeto difícil, porém necessário; f) na estória de Andréa existe um **como o coletivo e o cumprimento de uma função pode transcender problemas pessoais** de ordem física e g) em minha estória existe um **como o coletivo transcende dificuldades pessoais e práticas** de um projeto, levando ao cumprimento de uma função.

Na ordem da coerência global, posso referir-me ainda a uma tendência à superação de limites, mais ou menos explícita, presente em todas as estórias. Ao avaliar separadamente cada relato, investiguei a possibilidade de que as estórias fossem formas de compensar tensões e climas expostos pelos participantes, buscando olhar os dados a partir de tal ponto de vista. Observando uma coerência que tende a superação de limites, posso dizer que o *corpus* de estórias em geral sugere uma **compensação positiva**, na medida em que produz conhecimento compartilhado e negociado a cada momento. Tal negociação está presente no uso de expressões próprias do Movimento, na interação ocasional e/ou implícita comigo ou com os possíveis leitores da dissertação, na referência a temas que fazem parte de nosso sistema de expertise como orientadores. A forma como tais significados são negociados, constrói uma trajetória de aprendizado, ao menos no âmbito das APEs<sup>1</sup>, sempre positiva, levando a resolução de conflitos e sempre voltada à superação daqueles que recontam suas experiências.



A partir do nível de coerência temático, busquei os pontos tratados em minha revisão de literatura em relação à nossa visão de homem e de história, na tentativa de observar como/se aqueles apareciam em nossa construção discursiva. Lancei um novo olhar ao *corpus* construído por nós, baseando-me na seguinte sistematização:

**Quadro 4** **Nível de Coerência Temático**

|                            | <b>Temas</b>   |
|----------------------------|--|
| <b>Visão de Homem</b>      | 1. O ser humano como dotado de consciência ativa   |
|                            | 2. Condição humana <i>versus</i> natureza humana   |
|                            | 3. Intencionalidade  |
|                            | 4. Imagens como estruturadoras da realidade <i>versus</i> produção de subjetividade (problemas pessoais <i>versus</i> problemas sociais) |
| <b>Visão de Orientador</b> | 1. Referência perceptual do que é humanismo  |
|                            | 2. Integrador das capacidades individuais – do eu aos nós.   |

Os pontos acima sistematizados representam uma síntese do exposto no capítulo 2 quanto à nossa visão de mundo, em nosso sistema de expertise. Considerando que um dos pontos de interesse de nossa busca por entendimento identitário é justamente tentar compreender se nosso discurso é ou não coerente com a proposta a que buscamos nos dedicar, analisar tematicamente as estórias tendo nosso sistema de expertise como referencial esclareceria se nossa tendência discursiva é semelhante às crenças nas quais baseamos nossa atividade.

Em relação à nossa visão de homem como dotado de consciência ativa, é interessante observar que em todas as estórias a questão de tomar a decisão de seguir a proposta do grupo é o que permite chegar a aprendizados. Assim, a consciência aparece como ativa, não porque os autores das estórias se colocam como perseguindo resultados e sim porque nos colocamos como disciplinados em relação ao que está sendo proposto.

Na estória de Rafael, ele deixa claro um posicionamento identitário no qual não se reconhece como tendo escolhido tornar-se referência: tornar-se referência surge da ação que ele tem e que o qualifica como orientador da não-violência na prática, segundo suas próprias palavras. Na estória de Valdir, é sua aceitação da sugestão de seu orientador o que leva ao entendimento em relação aos modelos que operam nele. Na estória de Alice, é o processo de qualificação do mais experiente ao

menos experiente o que leva à superação dos limites da menina. Na estória de Cláudio, atender às decisões da equipe (pesquisando formas de funcionamento de outros cursos pré-vestibulares em São Paulo, terminando com o pré) é o que permite que os resultados desse projeto sejam percebidos até hoje. Na estória de Ricardo, atender à necessidade de dar um salto em uma equipe e na estória de Andréa, atender à necessidade de seus pares, são os motivadores que os levam a decidir a partir de um discurso interno ou ferramenta de trabalho pessoal. Na minha estória, interpretar a alegria de um momento em uma viagem como indicador da força do conjunto é o que permite mudar de comportamento em relação a meus orientados.

Sugiro que, em todas as estórias, a escolha de **seguir a orientação** ou o planejamento da equipe, adequando-nos a **visão de qualificação** como partindo do mais experiente, é um tema subjacente que gera um discurso no qual todos os envolvidos somos pessoas que ativamente escolhem sua função.

Ao longo de nossas APE 1, reiteramos uma identidade na prática baseada na consciência ativa: não por termos escolhidos as melhores opções e procedimentos, mas por termos escolhido acreditar na filosofia da revolução humanista em si. Em termos identitários, isso pode ser observado na impessoalidade com que Cláudio refere-se ao que realiza, no distanciamento de Rafael que não se vê como alguém que intenciona ser referência para seus amigos, em minha atitude de ver o grupo como fonte de inspiração. Nas estórias, nossa consciência só aparece como ativa, se compreendermos que participar dessa comunidade de prática foi uma escolha. Fora isso, todos nos referimos a uma entidade maior, uma identidade coletiva extremamente saliente, que está na reportabilidade mesma das narrativas.

O tema da condição humana *versus* natureza humana é mais facilmente observável, dada a tendência em que as estórias sejam estórias de superação a partir de uma identidade coletiva. Não parecem existir referências nas estórias a uma visão de homem como ser dotado de natureza e sim como ser dotado de capacidade transformadora da realidade. Tal tema está relacionado à questão da intencionalidade e das imagens como estruturadoras da realidade. Em todas as estórias a questão da **intencionalidade** está presente na escolha que os narradores realizam de integrarem-se a uma atividade em particular.

Na estória de Rafael o tema ganha maior importância, pois nessa estória sua decisão de tornar-se orientador da não-violência na prática influencia âmbitos que ele não esperava influenciar (seu grupo de amigos). O tema da imagem como estruturadora da realidade aparece mais diretamente nas estórias de Andréa, Ricardo e na minha estória, nas quais a conversão de uma situação negativa e/ou sem saída (no caso da estória de Ricardo) acabam permitindo que as atividades sejam realizadas de acordo com a necessidade observada por seus narradores. Nas narrativas de Andréa e Ricardo, a palavra “imagem” mesma é utilizada no sentido de objetivo que nos move em direção a uma atividade.

Em relação à visão de orientador, observo que em todos os relatos o orientador é uma **referência perceptual de humanismo**, i.e., humanismo é o que podemos perceber a partir da atitude do orientador. O orientador também aparece ao longo do corpus como um integrador, alguém que serve como guia para novos aprendizados, que conecta diferentes pessoas em diferentes âmbitos e sugere maneiras de agir. Nesse ponto, é importante observar o tema da hierarquia forte que organiza nossa equipe tendo em base a qualificação prévia de cada membro e a função específica que tais membros ocupam no conselho. A visão hierárquica tem forte influência na maneira como organizamos nosso discurso, posicionando personagens que nele surgem.

## Considerações Finais

Durante o período de geração de dados e análise que deram origem a essa dissertação, diferentes questionamentos foram levantados e busquei comentá-los em forma de episódios relevantes ao longo do texto. A análise preliminar da estória de Rafael deu origem a contatos com outros grupos do Movimento Humanista, até então desconhecidos por mim, que também realizavam algum tipo de pesquisa acadêmica nas áreas de Psicologia, Sociologia e Antropologia, gerando intercâmbios e *puzzles* que já não tenho como reportar integralmente.

Os entendimentos em relação a como nossas estórias compensavam dificuldades que expusemos em nossa APE 2, ao analisar nossos climas e tensões, foram tema para debate em diferentes ocasiões, sempre informalmente. Ao terminar o processo de escritura dessa dissertação, nosso grupo encontra-se em um momento no qual cada um de nós propôs-se agir com mais autonomia para criar suas próprias equipes e a compreensão, proveniente desta análise, do peso hierárquico existente em nossa estrutura nos levou a gerar um novo questionamento: Como podemos em tempos de tamanha informalidade gerar equipes nas quais as pessoas sintam-se verdadeiramente incluídas? Devemos buscar formas menos rígidas de participação? Como podemos seguir trabalhando com nosso respeito pela qualificação e experiência, pelos modelos deixados por aqueles que nos antecederam, sem com isso tolher a criatividade e as diferentes formas de apoio trazidas por aqueles que se aproximam de nós agora?

Nosso grupo tem como um de seus principais objetivos nesse momento abrir-se ao trabalho com as novas gerações e ampliar a divulgação de suas idéias através de formatos audiovisuais. No entanto, quase todos fomos formados em uma época na qual o Movimento gerava seus quadros, seus pilares e estava baseado fortemente em uma orgânica disciplinar. Avaliando as compreensões a que este trabalho nos levou, nos consideramos privilegiados por termos a oportunidade de sermos formados com tamanha dedicação e disciplina. Porém, compreendemos que uma mudança de forma é necessária se pretendemos alcançar as novas gerações e ampliar nosso trabalho para

além de nossa equipe. Consideramos também que tal mudança de forma não deve significar que os conteúdos em que nos baseamos devam ser apresentados de maneira superficial e sim adaptados a uma nova linguagem.

Frente a esse novo desafio, a presente dissertação foi bastante útil em dois aspectos: gerar uma compreensão mais aprofundada de que discurso trazemos conosco, como melhor maneira de saber adaptá-lo aos novos que chegam. Um segundo aspecto é ter despertado em alguns de nós o interesse por um estudo mais profundo de nossa visão de homem e mundo, que começou como a necessidade de dar embasamento ao contexto de pesquisa e acabou gerando propostas de grupos de estudos em Psicologia da Imagem e aprofundamento em relação a nosso conceito de consciência.

Considero que as questões aqui pinceladas geram expectativas em relação à construção de futuros puzzles, indicando possíveis temas para a continuidade do presente trabalho de pesquisa. Dentre os temas que mereceriam maior aprofundamento, destaco o questionamento dos conceitos de poder e ideologia, bem como a maneira a partir da qual, esclarecidos tais conceitos, poderíamos identificar a hierarquia em nosso discurso. Em futuros desdobramentos da presente dissertação, parecer-me-ia interessante explorar as maneiras pelas quais nosso grupo que se mostrou extremamente hierarquizado, pode beneficiar-se de uma análise crítica de tal hierarquização, como forma de apoiar o trabalho de construção de equipes que realizamos.

Todo o trabalho de análise foi de grande valia em termos de autoconhecimento para mim e para meus pares. Acredito que os entendimentos gerados a partir deste trabalho já estejam se refletindo em nosso trabalho como orientadores em formação. O mais importante, no entanto, é que tais entendimentos admitem diferentes níveis de profundidade. Segundo alguns de nossos participantes, infinitos níveis de profundidade, que permitem a construção de uma aprendizagem ilimitada. Cada vez que estudamos nossos limites e os compreendemos, damos um novo passo em direção à sua superação. Cada vez que resignificamos nossas histórias de aprendizado, aprendemos mais sobre nosso trabalho e sobre nós mesmos. Parece não existir uma única visão do que é/ faz um orientador, sendo este um trabalho em

eterna construção, que tão somente pode ser compreendido a partir da miríade de conceitos identitários presentes em nossos relatos de experiência cotidiana.

## Referências Bibliográficas

AGUIAR, W. M. J. The category "consciousness": some reflections based on sociohistoric psychology. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, 2000. Disponível em:[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S01001574200000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01001574200000200005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em : 16 de Outubro de 2006.

AGUILLAR, M. & BIZE, REBECA. **Pedagogia da Diversidade**. Edição dos autores. Santiago, Chile, 2002.

ALLWRIGHT, D. **The notion of progress in research on language teaching and learning**. Manuscrito não publicado. Lancaster University, UK, 2000.

\_\_\_\_\_. **Bringing Classroom Language Learning to Life**. Manuscrito não publicado. Lancaster University, UK, 2002.

\_\_\_\_\_. **Exploratory Practice: re-thinking practitioner research in language teaching**. **Language Teaching Research**, 7, 2:113-142.2003a.

\_\_\_\_\_. **Why Social Science Research needs to be practitioner research: Arguments for “Exploratory Practice”**. Manuscrito não publicado. Rio de Janeiro, 2003b.

\_\_\_\_\_. **Six promising directions for Applied Linguistics**. Manuscrito não publicado. Lancaster: Lancaster University, 2003c.

\_\_\_\_\_. **Exploratory Practice and Academic Research: the nature of Inter-Relationship**. Manuscrito não-publicado. Rio de Janeiro, 2003d.

AMMAN, L. **Autoliberação**. São Paulo, Expressão da Liberdade, 2002

ANDREOTTI, A. L.. O pêndulo da História: tempo e eternidade no pensamento católico (1800-1960). **Educação Social**, v. 26, n. 93, Campinas, 2005. Disponível em:[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000400023&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000400023&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 23 Feb 2007. Pré-publicação.

ANTONIO, Juliano Desiderato. A relação entre tipo de predicado e tipo de oração em narrativas orais e em narrativas escritas do português. In: **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 26(I) 89-94, Maringá, 2004

AURÉLIO, M. **Meditações**. São Paulo, Martin Claret, 2001.

AZEVEDO, D.M & MILLER, I. K. **Você vai ser nossa professora no ano que vem ? : trabalhando para entender a sensação de prazer e sucesso vivenciada por alunos de língua inglesa e sua professora**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC, Rio de Janeiro.2005.

BASTOS, L. C. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. In : **Calidoscópio**, vol.3 (2) .São Leopoldo: UNISINOS,2005.

BAUMAN, Z. **Amor Líquido : sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2004.

BODEI, R. **A História tem um sentido ?** São Paulo : EDUSC, 2001.

BRUNER, J. Life as a narrative. In: DYSON, A H., GENISHI, C. ( org.). **The Need for Story – cultural diversity in classroom and community**, 2004.

BRUNER, J. **Actual minds, possible worlds**. Cambridge, Harvard University Press, 1986.



BURKE, P. Abertura : a nova história, seu passado e seu futuro. In : BURKE, P. (organizador). **A escrita da história : novas perspectivas**. 7-37. São Paulo, UNESP, 1992

CASAS, E. **Humanismo y nihilismo**. Publicação do autor. Disponível em: [http://www.sextocontinente.org/archivo/Pensamiento\\_universal/Filosofia/Humanismo\\_y\\_nihilismo\\_EdeCasas.rtf](http://www.sextocontinente.org/archivo/Pensamiento_universal/Filosofia/Humanismo_y_nihilismo_EdeCasas.rtf). Visitado em : 22 de Dezembro de 2006.

CAVALCANTI, Marilda. Applied Linguistics – Brazilian Perspectives. In: **AILA Review**, 17, pp.23-30 , 2004.

COIMBRA, C. LEITAO, M. B. S. Das essências às multiplicidades: especialismo psi e produções de subjetividades. **Psicologia Social**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, 2003. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010271822003000200002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010271822003000200002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 16 de Outubro de 2006.

CUNHA, M.I.A. **A Prática Exploratória na Clínica de Aprendizagem de Língua Inglesa**. XIV Congresso de Leitura do Brasil, Campinas, UNICAMP, 2003.

DANTAS, M.T.L. & CABRAL, L.B. **Redesenhando estórias: estratégias discursivas e construção de identidade nas narrativas de uma paciente psiquiátrica**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC. Rio de Janeiro, 2000.

DUSZAK, A. (organizadora) **Us and other. Social identities across languages, discourses and cultures**. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 2002. (Introdução).

DUTRA, D. P.; MELLO, H. Narrativas de aprendizes: metáforas perceptuais sobre ensino/aprendizagem de gramática. In: **Cadernos de Resumos do 140 InPLA - PUC-SP**, 2004.

DYER, J. & KELLER-COHEN, D. The discursive construction of professional self through narratives of personal experience. In: **Discourse Studies** Vol. 2 (3) : 283-304. London, Thousand Oaks ( CA) and New Delhi. SAGE Publications, 2000.

ERGAS, D. **La Mirada del Sentido**. Santiago: Catalonia Cadaqués Pensamiento. 2006.

\_\_\_\_\_. **El sentido del sinsentido**. Santiago: Catalonia Cadaqués Pensamiento. 2004.

FABRÍCIO, B. F. & BASTOS, L. C. **Implementação de mudanças no contexto educacional: discursos, identidades e narrativas em ação**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC. Rio de Janeiro, 2002.

FALCÃO, E. S. & MILLER, I. K. **“My teacher...He is a mirror for [sic] to me.” A construção da identidade profissional de um aluno-professor**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC, Rio de Janeiro, 2005.

FERREIRA, L.H.G. **Enredar: A arte de organizar encontros**. Publicação da autora. Portugal. Disponível em: <https://bocc.ufp.pt/pag/guimaraes-luiza-helena-arte-organizar-encontros.pdf>

FIGUEROA, P. **La guida interna ( Testimonianze)**. Milão, Multimage, 2006.

FIORINDO, P.P & MELO, L.E. **Em torno da narrativa/ narração : a proposta revisitada do modelo laboviano de narrativa oral**. Tese de Doutorado. PUC-SP. São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-15122005-141613/>. Visitado em: 12 de Outubro de 2006.

GERGEN, K. J. & GERGEN, M. M. Narratives of the Self. In : HINCHMAN & HINCHMAN (organizadores) **Memory, Identity, Community: the Idea of Narrative in Human Sciences**. 161-181. Albany, State University of New York, 2001.

GIMENEZ, T., ARRUDA, N. I. L., LUVUZARI, L. H. Procedimentos Reflexivos na Formação de Professores : uma análise de propostas recentes. **Intercâmbio LAEL**, PUC-SP. Disponível em : [www2.lael.pucsp.br/intercambio/13/Telma\\_Gimenez.pdf+](http://www2.lael.pucsp.br/intercambio/13/Telma_Gimenez.pdf+). Visitado em : 22 de Maio de 2006.

HAESBAERT, R. **Espaço e Construção Identitária : Da Reclusão Essencializada ao Híbrido Multiterritorial**. Plenária no II Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade. Rio de Janeiro, 2006.

HSIEH, E. Stories in Action and the Dialogic Management of Identities: Storytelling in Transplant Support Group Meetings. In: **Research on Language and Social Interaction** 37 (I), 39-70. Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

KROCH, A. Dialect and style in the speech of upper class Philadelphia. In: **Towards a social science of language**, Amsterdam, Benjamins, 1996

KUHLMANN JR., M. (Resenha) Heywood, Colin. Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no ocidente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 239-242, 2005.

KUMARAVADIVELU, B. Critical Classroom Discourse Analysis. **TESOL Quarterly**, vol.33, n.3, 1999.

LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. In: **Language in the Inner City**, 352-96, Philadelphia, University of Pennsylvania, 1972..

LEVI, G. Sobre a micro-história. In: BURKE, P. (organizador). **A escrita da história: novas perspectivas**. 133-164. São Paulo, UNESP, 1992

LINDE, Charlotte. **Life stories. The creation of coherence**. New York, Oxford University Press, 1993.

MELMAN, C. & LEBRUN, C. P. **O Homem sem Gravidade – gozar a qualquer preço**. Rio de Janeiro, Companhia de Freud, 2003.

MILLER, I. K. & ALLWRIGHT, D. **Researching Teacher-Consultancy via Exploratory Practice: A Reflexive and Socio-Interacional Approach**. Tese de Doutorado. Lancaster University, UK, 2001.

MISHLER, E. G. The analysis of interview narratives. In: Sarbin, T. R. (ed.). **Narrative Psychology**, 233-255. New York, Praeger, 1986

\_\_\_\_\_. **Historians of the Self : Restorying Lives, Revising Identities**. In: **Research in Human Development**. I ( 1&2), 101-121. Laurence Erlbaum Associates, 2004.

MOITA LOPES, L.P. **Identidades Fragmentadas – a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. São Paulo, Mercado das Letras.2002

MORAES BEZERRA, I. C. R. & MILLER, I.K. **Discurso da Reflexão e da Conscientização Profissional: A Contribuição da Prática Exploratória**. Manuscrito não publicado. Rio de Janeiro, 2004.

MORAES BEZERRA, I. C. R & MILLER, I.K. **O espelho do discurso: Conversas reflexivas de professores**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC, Rio de Janeiro. Em andamento.

MOREIRA, A. R. L. Notes on the concept of conscience in Merleau-Ponty's phenomenology. **Estudos em psicologia**, Natal, v. 2, n. 2, 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413294X1997000200012&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413294X1997000200012&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 16 de Outubro de 2006.

MOURA, S.M.L. & GIESEL, C. **Cinema e Ensino : Perspectivas Interdisciplinares em um curso de inglês comunitário**. Monografia de Especialização em Língua Inglesa. Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro, 2005.

MYERS, E. A note on Collingwood's Criticism of Toynbee. In: **The Journal of Philosophy**, vol 44, 18, 485-489. Disponível em :[http://links.jstor.org/sici?sici=0022-362X\(19470828\)44%3A18%3C485%3AANOCCO%3E2.0.CO%3B2-7](http://links.jstor.org/sici?sici=0022-362X(19470828)44%3A18%3C485%3AANOCCO%3E2.0.CO%3B2-7). Visitado em: 21 de Julho de 2006.

NOVOTNY, H. **La dimensión humanista de la historia evolutiva universal**. Conferência apresentada no Congresso Processos de Auto-Organização na História Evolutiva. Belgorod, Russia, 2001. Disponível em: [http://www.sextocontinente.org/archivo/Pensamiento\\_universal/El\\_Sentido\\_de\\_la\\_Vida/La\\_dimension\\_humanista\\_HugoN.rtf](http://www.sextocontinente.org/archivo/Pensamiento_universal/El_Sentido_de_la_Vida/La_dimension_humanista_HugoN.rtf) Visitado em: 31 de Outubro de 2006.

OLIVEIRA, M. A de. Towards a social science of language - papers in honor of William Labov volume 1: variation and change in language and society. In : **DELTA**. [online]. 1999, vol.15, no.2 [cited 07 July 2006], p.373-410. Disponível na em:[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44501999000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000200010&lng=en&nrm=iso)>. ISSN 0102-4450. Visitado em 7 de Julho de 2006.

OLIVEIRA, H. **Actividades de investigação na aula de matemática: Aspectos da prática do professor**. Dissertação de Mestrado, Lisboa, Universidade de Lisboa, 1998. Disponível em: [holiveira/index.htm](http://holiveira/index.htm). Visitado em: 7 de Julho de 2006

OLIVEIRA, M.C.L., BASTOS, L.C. A experiência de imigração e a construção situada de identidades. In: **Veredas**, vol.6 (2), 31-48. Juiz de Fora, 2002.

OLIVEIRA JR., M. **Padrão Entoacional e Pausa na Narrativa Oral**. Publicação do autor, 1995. Disponível em: <http://www.oliveira.tripod.com/pdf/padepau.pdf> . Visitado em : 15 de Abril de 2006.

OLIVEIRA JR., M. & MOREIRA DE SÁ, M. P. **A Avaliação na Narrativa de Experiência Vicária**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Recife, 1996.

ORTEGA Y GASSET, J. El ocaso de las revoluciones. In: Disponível em: <http://www.inep.org/content/view/3629/100/>. Visitado em : 22 de Janeiro de 2005.

ÖVERLIEN, C. & HYDÉN, M. Work Identity at Stake : the power of sexual abuse stories in the world of compulsory youth care. In : **Narrative Inquiry** 13 (I), 217-242. Amsterdam, John Benjamins, 2003

PRATT, D. Consciousness, Causality and Quantum Physics. In : **NeuroQuantology**, 1, 58-67, 2003. Disponível em: <http://www.ghostpi.com/Main%20Feature%20Folder/Neuroquantology.pdf>. Visitado em: 23 de Julho de 2006.

PULEDDA, S. **La crisis del Humanismo Historico y el Nuevo Humanismo**. Conferência apresentada na Universidade de La Sapienza. Manuscrito não publicado. Roma, 1996.

\_\_\_\_\_. **Manifestaciones Históricas del Humanismo**. Santiago, Virtual Ediciones, 1997.

PURCELL, D., MILLER, I.K., LYRA, I., LIMA, J., CUNHA, M. I., BRAGA, S., BRAGA, W. **Prática Exploratória: pela Qualidade de Vida na Sala de Aula.** Trabalho apresentado no 2º. Seminário Internacional de Educação. 2003.

SAKURAI, J.J., LIBOFF, R.L. Modern Quantum Mechanics. In: **American Journal of Physics** 54, 668, 1986. Disponível em: <http://link.aip.org/link/?AJPIAS/54/668/1>. Visitado em: 22 de Julho de 2006.

SARBIN, T. R. Embodiment and the narrative structure of emotional life. In : **Narrative Inquiry**, 11 (1), 2001.

SETTE, M.L.D. & MILLER, I.K. **A vida na sala de aula: ponto de encontro da Prática Exploratória com a Psicanálise.** Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC, Rio de Janeiro, 2006.

SENA, C. G. **Ensinando, aprendendo e pesquisando : professora e alunos trabalhando pelo entendimento da interação em sala de aula.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC, Rio de Janeiro, 2006.

SHARPE, J. A história vista de baixo. In : BURKE, P. (organizador). **A escrita da história : novas perspectivas.** 39-61. São Paulo, UNESP, 1992

SILO, M. L. R. **Obras Completas.** California: Latitude Press. 1993.

\_\_\_\_\_. **Psicologia IV.** Conferência no Parque Las Rejas. Manuscrito não-publicado. Buenos Aires, 2006.

\_\_\_\_\_. **Cartas a meus amigos –sobre a crise pessoal e social no momento atual.** Edição do autor. São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. La curación del sufrimiento, conferência. Punta de Vacas, Mendoza, Argentina, 1969. In: **Habla Silo – Recopilación de Opiniones, Comentarios y Conferencias**. Buenos Aires : edição do autor, 1997.

SNOW, D. **Collective Identities and Social Change**, Center for Democracy Studies, University of California, 1994. Disponível em : <http://repositories.cdlib.org/csd/01-07>. Visitado em 15 de Setembro, 2005.

SPATE, O H. K. Toynbee and Huntington: A Study in Determinism. In: **The Geographical Journal**, vol.118, 4, 406-424. London, UK. Disponível em: [http://links.jstor.org/sici?sici=00167398\(195212\)118%3A4%3C406%3ATAHASI%3E2.0.CO%3B2-L](http://links.jstor.org/sici?sici=00167398(195212)118%3A4%3C406%3ATAHASI%3E2.0.CO%3B2-L). Visitado em : 21 de Julho de 2006.

STAPP, H. P. **The Role of the Observer in Contemporary Physical Theory**, 1999. Disponível em :<http://www-physics.lbl.gov/~stapp/QID.doc>. Visitado em : 23 de Julho de 2006.

STEVENS, B. Não apresse o rio ( ele corre sozinho). In : **Novas Buscas em Psicoterapia**, vol. 6. São Paulo, Summus, 1978.

TOLCACHIER, J. **Apuntes Estructurales**. Córdoba, Argentina :edição do autor. 2002.

TOYNBEE, A. **Um estudo da história**, vol. 1. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

VALINSKY, J. In : SILO, M. L. R. **Cartas a meus amigos – sobre a crise pessoal e social no momento atual**. São Paulo, edição do autor, 2004 ( Introdução).

VELMANS, M. Consciousness and the “Causal Paradox”. In : **Behavioral and Brain Sciences**, 19 (3) : 538-542. Cambridge, 1996. Disponível em:



<http://cogprints.soton.ac.uk/documents/disk0/00/00/05/96/>. Visitado em: 22 de Julho de 2006.

VON BORSTEL, C. N. O conflito étnico/cultural e interlingüístico de descendentes de poloneses. In: **Espéculo**, n.31, 2005. Disponível em: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero31/polones.html> Visitado em 25 de Junho de 2006.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**, 1934. Livro virtual. Disponível em : [www.ateus.net](http://www.ateus.net). Visitado em: 22 de Novembro de 2006.

WENGER, E. **Communities of Practice – Learning, Meaning and Identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WHITE, P. Valoração – a linguagem da avaliação e da perspectiva. In: **Revista Linguagem em (Dis)curso**, vol. 4, número especial, 2004

WOLF, F. A . The Quantum Physical Communication between the self and the soul. In : **Noetic Journal**, 1999. Disponível em:<http://pw1.netcom.com/~wolfpapers/myarticles/boxing%20the%20soul%20revised.pdf> Visitado em 24 de Julho de 2006.

**Livro da Comunidade**. Institucional. São Paulo, A Comunidade para o desenvolvimento humano. 2004.

**Teoria da Organização**. Institucional. Manuscrito não impresso. Rio de Janeiro, Movimento Humanista. 1969.

**Apostila para Orientadores Humanistas**. Institucional. São Paulo, Movimento Humanista, 2006.



**7**

**Anexos**

## Anexo 1

### Respostas à APE 1 e marcação de estrutura avaliativa

#### SEQÜÊNCIA 1

#### FREQUENTACÃO RAFAEL/SABINE - APE 1 - ESTRUTURA AVALIATIVA

Gravada e transcrita

Legenda

*Avaliação externa*

*Avaliação encaixada*

**Aes avaliativas**

|    |  |
|----|--|
| 1  | Teve uma vez... eu tava... eu costumo sempre juntar uns amigos                 |
| 2  | Meus, a gente vem aqui pra casa pra ficar jogando videogame,                   |
| 3  | O pessoal junta e fica a galera toda l jogando futebol, no                    |
| 4  | Videogame. E teve um dia... que a gente nem só fica jogando, n?               |
| 5  | Come pizza, come esfiha, fica batendo papo e ai teve...rolou uma               |
| 6  | Conversa, pessoal falando sobre futuro e tal... <b>Aí um desses meus</b>       |
| 7  | <b>Amigos falou assim:</b> <u>“Porra, cara, eu... eu fico pensando eu</u>      |
| 8  | <u>Velho...p, eu fico...me vejo tendo filho, Cláudio falou “Não !”.</u>       |
| 9  | <b>E o Rafael... O Paulinho também não falou isso. “Ah !”, falou,</b>          |
| 10 | <b>“Eu não me vejo tendo filho” e tal ...Depois, o Rafael falou:</b>           |
| 11 | <b>“Não, eu... eu me vejo tendo filho, eu me vejo casando, vejo meu</b>        |
| 12 | <b>Futuro.” Depois o Paulinho voltou e falou:</b> <u>“Porra, uma coisa que</u> |
| 13 | <u>... que ia me bater muito seria se o meu filho fosse gay, p, ia</u>       |
| 14 | <u>Ser muito difícil” e tal. Aí o Rafael virou e falou:</u> <u>“ P, com</u>   |
| 15 | <u>Certeza seria muito difícil”.</u> <b>Aí tinha um outro amigo também na</b>  |
| 16 | <b>Sala e falou:</b> <u>“ P, eu também acho, acho que seria muito</u>         |
| 17 | <b>Difícil”.</b> Aí, eu comentei... falei: <u>“Ah pra mim não seria muito</u>  |
| 18 | <u>Difícil não porque...é... eu não teria muita dificuldade, o ... o</u>       |
| 19 | <u>Maior problema seria que... seria ele, porque ele ia sofrer o</u>           |
| 20 | <u>Preconceito, mas por mim não teria muito problema”.</u> <b>E aí,</b>        |
| 21 | <b>Esse amigo, Daniel, falou :</b> <u>“Ah, não, é com certeza, pra mim</u>     |
| 22 | <u>Também a maior dificuldade é porque meu filho ia sofrer</u>                 |
| 23 | <u>Muito, eu ia sofrer com ele” e tal. E aí, nesse dia aconteceu</u>           |
| 24 | <u>uma coisa muito interessante, n?.</u> Houve uma discussão                  |
| 25 | depois sobre isso, <b>o outro Rafael era meio contra, achava que</b>           |
| 26 | <b>era um absurdo um homem...um filho ser gay e tal. Ele</b>                   |
| 27 | <b>ach...achou que...eu ia...queria que meu filho fosse gay,</b>               |
| 28 | <b>mas...ai...uma coisa que eu achei muito interessante nesse dia</b>          |
| 29 | <b>foi que o Daniel depois começou a me fazer varias outras</b>                |
| 30 | <b>perguntas e... e percebi depois em vários outros momentos que</b>           |
| 31 | <b>ele começava a me... ele me perguntava muito algumas coisa</b>              |
| 32 | <b>assim, ele queria saber de mim porque que...quê que eu</b>                  |
| 33 | <b>achava...por qual motivo as pessoas viravam...porém depois quis</b>         |
| 34 | <b>saber o que qu eu achava do César Maia investir tanto</b>                  |
| 35 | <b>dinheiro no Pan-americano. Depois ele queria saber porque que</b>           |
| 36 | <b>ele se sentia frustrado quando jogava videogame e perdia. E</b>             |

|    |  |
|----|--|
| 37 | isso... isso até foi no dia, esse do videogame... <b>E teve um outro</b>     |
| 38 | <b>dia ele me parou para perguntar uma outra coisa super boba,</b>           |
| 39 | <b>queria saber quantas dimensões existiam e eu acho muito</b>               |
| 40 | <i>engraçado porque eu vi que para ele, isso eu percebi com</i>              |
| 41 | <i>algumas outras pessoas também, fui virando meio que uma</i>               |
| 42 | <i>referencia, uma pessoa a quem perguntar as coisas quando</i>              |
| 43 | <i>tem alguma dúvida, alguma coisa que ele quer saber. E... e</i>            |
| 44 | <i>isso parece que vai acontecendo aos poucos, né? Depois...</i>             |
| 45 | <i>Eu... eu sempre fui...tem muito tempo que eu conheço o Daniel,</i>        |
| 46 | <i>há maior tempão, né? E... e percebi depois que eu entrei pro</i>          |
| 47 | <i>Movimento Humanista, que eu me tornei um orientador, que</i>              |
| 48 | <i>eu fui conhecendo outras ferramentas e fui me convertendo</i>             |
| 49 | <i>realmente em um orientador da não-violência... prática, né?</i>           |
| 50 | <i>...percebi que ele é... <b>que o Daniel e outras pessoas</b></i>          |
| 51 | <b>começaram a ...a ... a...a ....me ver como alguém que</b>                 |
| 52 | <b>realmente podia orientar, podia e dar sugestões, dar idéias de</b>        |
| 53 | <b>Como...da um...dizer como as coisas funcionam, dar</b>                    |
| 54 | <b>sugestões do que fazer, dar idéias realmente orientações, o</b>           |
| 55 | <b>papel do orientador mesmo. E é muito engraçado porque eu</b>              |
| 56 | <i>mesmo nunca me coloquei nessa posição para eles. <b>Eles</b></i>          |
| 57 | <b>mesmo... o Daniel, teve o Gabriel que eu já percebi, o Paulinho</b>       |
| 58 | <b>também que eu já percebi um pouco. E é muito interessante</b>             |
| 59 | <i>porque realmente não foi uma coisa que eu me coloquei para ser,</i>       |
| 60 | <i>mas que teve uma transformação <b>foi percebendo um pouco</b></i>         |
| 61 | <i>...com a pessoa diferente que eu fui me transformando eu, <b>eles</b></i> |
| 62 | <b>meio que me começaram a me ver como uma referência assim, o</b>           |
| 63 | <i>que para mim é um pouco esquisito, né?... porque eu não</i>               |
| 64 | <i>tinha essa relação antes e de repente essa relação começa a</i>           |
| 65 | <i>aparecer e aí é diferente.</i>  |

## SEQÜÊNCIA 2

FREQUENTAÇÃO VALDIR/SABINE - APE 1 - ESTRUTURA AVALIATIVA

Gravada e transcrita

Legenda

*Avaliação externa*

Avaliação encaixada

**Ações avaliativas**

|   |   |
|---|---|
| 1 | Bom, é...há alguns anos atrás <i>eu comecei a entender como é que</i>           |
| 2 | <i>os modelos operam sem que a gente perceba...Eu numa reunião</i>              |
| 3 | <i>de núcleo com o meu orientador, a gente tava conversando sobre</i>           |
| 4 | <i>porque quê algumas tarefas específicas da função administrativa</i>          |
| 5 | <i>que <b>outras pessoas na rede tavam tendo dificuldade de fazer e....</b></i> |
| 6 | <i>eu dizia que... comentava que eu informava as pessoas que elas</i>           |
| 7 | <i>tinham que fazer, que eram as coisas mínimas da função</i>                   |
| 8 | <i>Administrativa e <b>ainda sim a coisa não fazia. Aí essa era uma</b></i>     |
| 9 | <i>coisa que eu não, não entendia porque que isso acontecia.</i>                |

|    |   |
|----|---|
| 10 | <i>Por que quê tudo que eu aprendi eu não tava conseguindo</i>                  |
| 11 | <i>transmitir. Então o Ricardo comentou comigo que... pra eu tentar</i>         |
| 12 | <i>recordar Qual é... qual foi a condição de origem que eu fui</i>              |
| 13 | <i>qualificado. Como é que o administrativo que me qualificou,</i>              |
| 14 | <i>como ele me qualificou, pra eu tentar me lembrar e realmente eu</i>          |
| 15 | <i>fui me lembrando que o Robby é que eu tive muito pouco</i>                   |
| 16 | <i>contato pessoal com ele, basicamente era contato via Internet,</i>           |
| 17 | <i>mas o Robby...ele... todas as coisas que tinham que ser feitas ele</i>       |
| 18 | <b><i>repetia quinhentas vezes, como se eu fosse um retardado. Eu me</i></b>    |
| 19 | <i>lembro na época que eu ficava muito puto, né?, e comentava</i>               |
| 20 | <i>com o Ricardo: “Pô, Ricardo, o Robby me trata que nem um</i>                 |
| 21 | <i>retardado ! Toda vez ele fala a mesma coisa.” Mas é... me lembro</i>         |
| 22 | <i>que funcionou, né, porque...tudo que ele fazia, hoje eu faço</i>             |
| 23 | <i>certinho na marca, nos prazos que tem que ser feitos, entendeu,</i>          |
| 24 | <i>não furo com a passagem de dados, é, o tema do</i>                           |
| 25 | <b><i>Autofinanciamento a gente teve que organizar pra que a coisa</i></b>      |
| 26 | <b><i>acontecesse no prazo certo... Então, na verdade, as coisa básicas</i></b> |
| 27 | <i>de calendário, hoje, tá muito... bem definido na minha cabeça</i>            |
| 28 | <i>porque a minha condição de origem foi uma coisa assim, repetiu</i>           |
| 29 | <i>várias vezes, porque, na verdade, não é uma coisa que é um</i>               |
| 30 | <i>hábito, então... e aquilo tinha que ser algo que não podia falhar,</i>       |
| 31 | <b><i>então o Robby era muito enfático, o tempo todo, o tempo todo, o</i></b>   |
| 32 | <b><i>tempo todo...Ainda que ele soubesse que era uma pessoa que:</i></b>       |
| 33 | <i>“Ah, não, ele sabe que tem que fazer isso.”, é pra que...talvez</i>          |
| 34 | <i>seja para reforçar o modelo de que aquilo é algo que não pode</i>            |
| 35 | <i>falhar. Então, na verdade, isso operou...operava em mim e eu não</i>         |
| 36 | <i>percebia. Então foi aí que eu percebi que eu, na verdade, eu tinha</i>       |
| 37 | <i>que ser com a minha rede administrativa recíproco como o</i>                 |
| 38 | <i>Robby foi. Se hoje eu sei algumas coisas básicas da função</i>               |
| 39 | <i>Administrativa é porque o Robby, ele foi muito enfático em me</i>            |
| 40 | <b><i>ensinar, mesmo que eu tenha, às vezes, na época, eu tinha essa</i></b>    |
| 41 | <i>idéia sobre ele, que era uma pessoa chata que falava sempre a</i>            |
| 42 | <i>mesma coisa. Hoje eu entendo porque ele fazia isso. Na verdade,</i>          |
| 43 | <i>nem sempre o administrativo ele tem que...é...supor qual é o</i>             |
| 44 | <i>óbvio das coisas, né? Você tem que falar como se nada fosse</i>              |
| 45 | <i>óbvio, então, na verdade, eu vi que eu não estava sendo recíproco</i>        |
| 46 | <i>com os administrativos na minha linha. Então, de forma que...por</i>         |
| 47 | <i>que quê as coisas não aconteciam, por que quê a comunicação</i>              |
| 48 | <i>era falha? Porque já começava falha a partir de mim. Certas</i>              |
| 49 | <b><i>coisas eles não sabiam porque eu também não repetia o tempo</i></b>       |
| 50 | <i>todo, falava uma vez...falava duas vezes...daqui a pouquinho</i>             |
| 51 | <i>levava quinze dias para falar de novo, ou um mês para falar de</i>           |
| 52 | <i>novo. Não era enfático. Então, deu pra perceber nesse exemplo</i>            |
| 53 | <i>como é que um modelo forte opera na pessoa. E é isso.</i>                    |

SEQÜÊNCIA 3

FREQUENTACÃO ALICE/SABINE - APE 1 - ESTRUTURA AVALIATIVA

Gravada e transcrita

Legenda

*Avaliacoo externa*

Avaliacoo encaixada

**Aoes avaliativas**

|    |  |
|----|--|
| 1  | Pois <i>, teve um dia que foi muito interessante, n?... teve um...</i>         |
| 2  | vou contar um negócio agora pra vocês, n? ...que eu tava com                    |
| 3  | <b>uma pessoa me ajudando a qualificar meu setor apoio, n? Ela</b>              |
| 4  | <b>tava vindo de Piabetá, n?... que é longe, n?... prum projeto l</b>         |
| 5  | <b>em Nova Iguaçu, cara ! Simplesmente, a figura tinha que</b>                   |
| 6  | <b>atravessar o Rio de Janeiro inteiro pra t l....(incompreensível)</b>        |
| 7  | e depois a gente fazer reunião com a garotada. E aí <b>ela tava indo</b>         |
| 8  | <b>para lá justamente para qualificar essa pessoa que era muito</b>              |
| 9  | <i>novinha, tinha acabado de entrar na confusão e além disso ela era</i>         |
| 10 | <i>novinha, tinha dezesseis anos e tal. E fizemos nossa reunião</i>              |
| 11 | (incompreensível) tavamos discutindo projetos, <i>como de</i>                    |
| 12 | <i>costume. A reunião transcorreu normal n?... natural, bem... e</i>            |
| 13 | quando terminou a reunião a gente tava voltando pra casa,                        |
| 14 | n?... Voltando, as meninas indo pra casa, a gente tava indo pro                 |
| 15 | ponto de ônibus e no caminho n?... a gente na caminhada, <b>essa</b>            |
| 16 | <b>pessoa que tava indo nessa história comigo n?... lá pra Nova</b>             |
| 17 | <b>Iguaçu que vinha de Piabetá e tal, tava muito decidida n?... no</b>          |
| 18 | <b>que tinha que fazer, n?...afinal de contas era uma distância</b>             |
| 19 | <b>tremenda que ela tinha que enfrentar...e aí ela foi muito clara</b>           |
| 20 | <b>assim, né?... pra essa menina, com a imagem de ir para São</b>                |
| 21 | <b>Paulo, pra um Fórum de Educao que ia ter l. E falava</b>                    |
| 22 | <b>assim...</b> "P, você gostaria de participar do Fórum? Você gostaria         |
| 23 | de participar Fórum de Educao e tal, num sei que?" <b>E a</b>                   |
| 24 | <b>menina:</b> "Ah, onde é que vai ser?" "Ah vai ser em São Paulo".              |
| 25 | <b>Aí a menina:</b> "Ah, mas eu nunca fui a São Paulo, eu pra falar a            |
| 26 | verdade poucas vezes eu saí daqui de Nova Iguaçu." (risos) <i>Que</i>            |
| 27 | <i>louco, n? (risos) Aí falou assim:</i> "Pôxa, então, p como é que            |
| 28 | <i>você acha que dá pra ir? Você tá a fim de ir e tal, num sei que?".</i>        |
| 29 | <i>Isso ela me contando, n?. Aí, a menina falou assim:</i> "Ah, eu tô           |
| 30 | <i>sim, t a fim de ir." e aí:</i> "Como é que é isso?" "Ah, eu to sem           |
| 31 | <i>grana !"</i> "Ah, você não tem grana? Então, como é que você acha             |
| 32 | <i>que você tem como resolver isso?" "Ah, não sei !"</i> <b>Ela falou:</b>       |
| 33 | <b>"Então, conversa com a Alice, n? Ela pode t vendo, n? Aí v</b>            |
| 34 | <b>o que é que...que a gente pode fazer pra gente gerar grana pra</b>            |
| 35 | <b>você ir, n?". Aí ela:</b> "T, então tá bom !" <b> E aí a menina foi pra</b> |
| 36 | <b>casa e nós voltamos juntas pro Rio. E aí ela me contou e tal,</b>             |
| 37 | <b>como é que tinha sido e tal...Eu fiquei super feliz, n? E a partir</b>       |
| 38 | <b>daí a gente começou a desenvolver uma atividade, vendemos</b>                 |
| 39 | <b>uma rifa e tal, pra menina ir pra São Paulo. Aí a menina foi,</b>             |
| 40 | <b>n?... participou do Fórum e tal, voltou cheia de gás, super</b>              |

|    |   |
|----|---|
| 41 | contente e pra ela foi super importante. Foi a primeira vez que   |
| 42 | ela fez uma viagem, né?... importante, pra outro Estado. A mãe    |
| 43 | autorizou, ficou feliz pelo fato dela ir também e ela ficou muito |
| 44 | feliz.  |

#### SEQÜÊNCIA 4

#### FREQUENTACÃO CLAUDIO/SABINE - APE 1 - ESTRUTURA AVALIATIVA

Gravada e transcrita

Legenda

*Avaliação externa*

Avaliação encaixada

**Aes avaliativas**

|    |   |
|----|---|
| 1  | O que eu escrevi, né, e que eu vou começar a contar é uma...uma_              |
| 2  | <i>estória que eu passei a me dar conta mais agora há pouco</i>               |
| 3  | <i>tempo...né, de...é a estória dela mesmo que eu acho que é uma</i>          |
| 4  | <i>estória que é legal. Que retrata o período que eu comecei a</i>            |
| 5  | montar projetos de pré-vestibular a partir do conselho novo que               |
| 6  | eu tava que eu...quando eu mudei, né, no Movimento Humanista,                 |
| 7  | de equipe, né? E aí no finalzinho da década de noventa eu                     |
| 8  | comecei a pesquisar junto com o Ricardo como é que aconteciam                 |
| 9  | os projetos de pré-vestibular na...em São Paulo e...daí a gente foi           |
| 10 | pra lá, viu como é que era, conversou com algumas pessoas e                   |
| 11 | voltou pra montar. <i>O que me chamou atenção, que hoje me</i>                |
| 12 | <i>chama atenção, é esse primeiro dia porque de todos os dias que</i>         |
| 13 | <i>eu fiz inscrição, que eu montei projeto, que eu fiz isso, isso e</i>       |
| 14 | <i>aquilo, tem muito gravado o primeiro dia do pré-vestibular, né,</i>        |
| 15 | <i>como ele...como ele se deu, né? <b>Porque a gente trabalhava</b></i>       |
| 16 | <b> muito, né, e...parecia que tinha um exército trabalhando e, mas</b>       |
| 17 | <b>eram duas pessoas só...eu e a Viviane colando cartaz no</b>                |
| 18 | <b>colégio...Fazendo assim a conta acho que a gente deve Ter tido</b>         |
| 19 | <i>contato com umas 3000 pessoas, talvez. Se a gente levar em</i>             |
| 20 | <i>consideração que a gente ia em colégios a noite e que em cada</i>          |
| 21 | <i>colégio você falava com turmas de 40, você falava com dez</i>              |
| 22 | <i>turmas por dia, às vezes, dá pra chutar isso...isso daí. E de fato eu</i>  |
| 23 | <i>não podia imaginar o que...que daquele momento ali, daquele dia</i>        |
| 24 | <i>que <b>a gente convidou pessoas pra irem Sábado na UERJ fazer</b></i>      |
| 25 | <i>inscrição que ia surgir um projeto que ia durar 6 anos...que eu ia</i>     |
| 26 | <i>conseguir organizar por um bom tempo um grupo de pessoas ao</i>            |
| 27 | <i>redor desse projeto, que eu ia ter <b>pessoas que estão comigo até</b></i> |
| 28 | <b>hoje ou como amigos, né, ou participando do Movimento</b>                  |
| 29 | <b>Humanista e que ia ser tão rico orientar, né, e que ia ser tão rico</b>    |
| 30 | <i>fazer projetos organizar coisas com outros. <b>Basicamente o que a</b></i> |
| 31 | <b>gente fez foi colar cartaz, foi visitar colégios, dizer que havia um</b>   |
| 32 | <b>pr-vestibular comunitário que se pagava 40 reais. Na época,</b>           |
| 33 | perdão, na época, não pagava nada pra para estudar, era tudo                  |
| 34 | grátis. A gente pedia uma... <b>tinha uma taxa de material que eles</b>       |



|    |  |
|----|--|
| 35 | <b>mesmo pagavam por conta própria, eles mesmo viam quanto é</b>           |
| 36 | <b>que era de acordo com as xerox que cada um quisesse tirar, mas</b>      |
| 37 | <b>não havia pagamento.</b> Depois a gente passou a cobrar 30 reais        |
| 38 | por semestre. <i>E legal desse dia foi que a gente ficou o dia inteiro</i> |
| 39 | <b>com esses alunos e....a tarde inteira, vamos dizer de 10 da</b>         |
| 40 | <i>manhã, pegando a manhã, até quase 3 da tarde e no final</i>             |
| 41 | <i>terminou no bar, num bar em frente a UERJ, conversando sobre</i>        |
| 42 | <i>um monte de coisas que nada tinha a ver com vestibular e...</i>         |
| 43 | <b>algumas pessoas saíram dali, foram pra outro lugar que a gente</b>      |
| 44 | <b>tinha como ponto de referência das equipes do Movimento e</b>           |
| 45 | <b>tal...E hoje, até hoje, eu ainda tenho contato com 1 pessoa...com</b>   |
| 46 | <b>2 pessoas que tavam nesse dia...que seguem ....como ou...como</b>       |
| 47 | <b>colaboradores e outros mais presentes...E depois disso</b>              |
| 48 | <i>num...jamais ia imaginar que...daquele dia, daquela...daquela</i>       |
| 49 | <i>convocatória se abririam outros projetos de pré no Rio, na UFRJ,</i>    |
| 50 | <i>com a metodologia que o Movimento Humanista coloca, né...que</i>        |
| 51 | <i>a gente fazendo uma conta, se a gente conta durante esse período</i>    |
| 52 | <i>todo quantas pessoas a gente atendeu, né...sem dúvida mais</i>          |
| 53 | <i>de...mais de 1000 pessoas só no nosso...fora o que o pessoal</i>        |
| 54 | <i>que...da U, da U, do Fundão fez. E aaaaa, o barato legal dessa</i>      |
| 55 | <i>história foi a organização disso tudo, foi você Ter organizado</i>      |
| 56 | <i>previamente as coisas, Ter ido pesquisar é...Ter acreditado que as</i>  |
| 57 | <i>pessoas iam dar aula, é...Algumas verdades que hoje todas as</i>        |
| 58 | <b>pessoas, equipes, trabalham no Movimento Humanista de que as</b>        |
| 59 | <b>pessoas vão trabalhar voluntariamente, de que não vai haver</b>         |
| 60 | <b>problema delas terem que colocar grana, de que elas não vão</b>         |
| 61 | <b>receber...Então acreditar nisso, né, colar cartaz pedindo professor</b> |
| 62 | <i>voluntário e dizer pra ele que ele não vai receber um tostão pra</i>    |
| 63 | <i>dar essa aula...que, ao contrário, vai chegar e pedir para ele</i>      |
| 64 | <i>ajudar economicamente, era...a utopia da utopia, ninguém</i>            |
| 65 | <i>acreditava que a gente ia conseguir isso. È...vários alunos</i>         |
| 66 | <b>desistiram nessa primeira entrevista, porque não acreditaram que</b>    |
| 67 | <b>a gente conseguiria professor.</b> E a gente não só consegui Ter        |
| 68 | professor como durante 5 anos <i>eu posso dizer que trabalhei com</i>      |
| 69 | <i>3, 2 professores sempre com eles. E...abriu muito contato, muita</i>    |
| 70 | <i>coisa legal. Então, e, e ver tudo isso hoje de longe assim depois</i>   |
| 71 | <i>de quase 6 anos...é, é muito gratificante lembrar desse momento,</i>    |
| 72 | <b>embora ele não tenha tido um retorno que a gente tá...tá...sempre</b>   |
| 73 | <b>remendando ele, porque o retorno que a gente esperava de</b>            |
| 74 | <b>crescimento dos projetos, não aconteceu da forma que a gente</b>        |
| 75 | <b>queria, mas aconteceram outras coisas que a gente foi,</b>              |
| 76 | <b>foi...apanhando no meio do caminho, que derivaram dele.</b> Uma         |
| 77 | delas é o próprio pré que funciona hoje tanto ali no Fundão                |
| 78 | quanto ali na...os dois estão agora no Fundão...quem fazia aqui            |
| 79 | na, na Tijuca agora foi pro Fundão, né? Então é isso, <i>o mais</i>        |
| 80 | <i>legal disso tudo é pro...é o lance da intenção que é a gente tá com</i> |
| 81 | <b>um projeto de orientação e quando a gente intenciona as coisas e</b>    |
| 82 | <b>planifica, realmente acontece, realmente você vai produzindo</b>        |

|     |   |
|-----|---|
| 83  | <i>com a coisa. Então, se eu conheço a Cleide, se eu ainda tenho</i>          |
| 84  | <i>contato com o David, se ainda tem alguma...a Marina, o ...o</i>            |
| 85  | <i>Ernani, Verena...todo esse pessoal que eu tenho contato ainda</i>          |
| 86  | <i>ligado ao pré-vestibular parte dessa intenção a princípio de um</i>        |
| 87  | <i>orientador que foi o meu, que me orientou a fazer projeto.</i>             |
| 88  | <i>Depois eu que aceitei, fiquei orientando outros nesse projeto e</i>        |
| 89  | <i>daí em diante surgiram essas pessoas. É a comprovação de que</i>           |
| 90  | <i>não existe acaso quando...e que o acaso até pode existir, mas que</i>      |
| 91  | <i>a gente não precisa esperar a sorte ou esperar que as pessoas</i>          |
| 92  | <i>apareçam. A gente pode intencionar, de uma forma organizada a</i>          |
| 93  | <i>construir projetos e as pessoas vão aparecer. É um papel que eu</i>        |
| 94  | <i>posso fazer alguma coisa, tem o, se organizar, de forma como</i>           |
| 95  | <i>um...como uma organização de uma orientação de um projeto e</i>            |
| 96  | <i>que você planifica, coloca as coisas em prática, pensa, repensa,</i>       |
| 97  | <i>avalia e coloca e do curso...em curso, constrói assim, no futuro,</i>      |
| 98  | <i>uma situação que você não sabe pra onde vai. Pode ser infinita,</i>        |
| 99  | <i>né...Eventos que a gente nem sabe...essas pessoas já viajaram</i>          |
| 100 | <i>comigo pra outros estados, é...abriu a ...a vida delas se abriu pra</i>    |
| 101 | <i>outras coisas porque alguém colou um cartaz chamando alunos</i>            |
| 102 | <i>pra fazer o pré-vestibular comunitário e na aula que elas vieram,</i>      |
| 103 | <i>além de oferecer isso, ofereceram outras coisas. Então, a, esse é</i>      |
| 104 | <i>o grande mérito que eu acho da história toda que a gente fez o</i>         |
| 105 | <i>que a gente prometeu que era oferecer um pré-vestibular de</i>             |
| 106 | <i>qualidade, gratuito à princípio e depois praticamente gratuito,</i>        |
| 107 | <i>com 30 pratas por semestre, com <b>pessoas que passaram pra</b></i>        |
| 108 | <i><b>universidade</b>, uma proposta toda voluntária, funcionou por 5</i>     |
| 109 | <i>anos, se expandiu para UFRJ, é...e tá aí, acima de qualquer</i>            |
| 110 | <i>crença de quem dizia: “Não, isso não vai funcionar, isso é</i>             |
| 111 | <i>assistencialismo.” e tal . <b>As equipes se formaram</b>, as pessoas</i>   |
| 112 | <i>existem e tão por aí. Então, é uma das coisas que eu gosto de</i>          |
| 113 | <i>lembrar, né...que, quando a gente intenciona colocar um projeto</i>        |
| 114 | <i>em marcha e coloca ele no ritmo de orientação em equipe, você</i>          |
| 115 | <i>realmente transforma o mundo. Transforma um pedacinho dele,</i>            |
| 116 | <i>mas faz um pedaço de revolução a cada momentinho que você</i>              |
| 117 | <i>vai passando, né...E aí, dentre...essa historinha que eu escolhi</i>       |
| 118 | <i>porque...naquele dia eu não tinha a menor percepção do que tava</i>        |
| 119 | <i>acontecendo...é, eu não tinha noção de presente, do presente, de</i>       |
| 120 | <i>como que aquele presente que hoje é um passado tão distante que</i>        |
| 121 | <i>nem parece existiu, é, poderia render tanta coisa. Poderia surgir</i>      |
| 122 | <i>outras pessoas, citando exemplo Jaqueline, Rafael, Vanessa,</i>            |
| 123 | <i>wanderson, Graça, enfim, todas essas pessoas que surgiram</i>              |
| 124 | <i>depois surgiram porque naquele momento eu e Viviane</i>                    |
| 125 | <i><b>colocamos aquele projeto na UERJ em marcha naquela sala lá no</b></i>   |
| 126 | <i><b>quinto andar. É por aí. A gente esperou as pessoas, é...em</b></i>      |
| 127 | <i><b>Determinado horário, acho que, se não me engano foi 10 da</b></i>       |
| 128 | <i><b>manhã...Elas vieram. A gente explicou como que o pré-vestibular</b></i> |
| 129 | <i><b>Funcionava, a gente explicou o que que era o Movimento</b></i>          |
| 130 | <i><b>Humanista, explicou que aquele era um projeto que ia muito</b></i>      |

|     |   |
|-----|---|
| 131 | mais além de passar no Vestibular, explicou ideologicamente,        |
| 132 | né? Que era uma proposta de revolução mesmo, que a gente era        |
| 133 | contra o Vestibular, que a gente tava fazendo um vestibular         |
| 134 | apenas porque ainda era necessário, havia uma lacuna e ainda        |
| 135 | existe essa lacuna de exclusão e tal...Mas que a gente, o nosso     |
| 136 | sonho, era a gente num tá fazendo aquilo, porque a gente num        |
| 137 | gosta de pré-vestibular, todo mundo tem que ter acesso á            |
| 138 | universidade imediato. Todo mundo tem direito a fazer isso a        |
| 139 | hora que quiser, sem prestar vestibular. E...e fazia-se filtro que  |
| 140 | era explicar como o pré ia funcionar e aí surgiam todas as          |
| 141 | dúvidas dos alunos. “Mas quem é que coordena? Mas quem é            |
| 142 | que banca?Mas ninguém vai vir aqui dar aula de graça !” e aí a      |
| 143 | gente convidava aqueles que se interessaram em trabalhar            |
| 144 | voluntariamente no projeto a continuar. E dava um intervalo,        |
| 145 | uma saída mineira de fazer um “vamo tomar um café” e tal e          |
| 146 | daqui a meia hora a gente volta com quem quiser continuar e se      |
| 147 | inscrever. Então só se inscreveu quem retornou e aí a gente abre    |
| 148 | um círculo...e nesse círculo a gente construía a primeira equipe.   |
| 149 | E cabe que logo de cara Cleide entrou pra equipe,o David já era     |
| 150 | da equipe, tava lá naquele dia, a Viviane...Tinha um outro rapaz    |
| 151 | que, se não me engano se chamava Alexandre, mas esse sumiu          |
| 152 | depois... Desses ficaram, muita gente ficou, mas no final, além     |
| 153 | desse ficar, ainda ficou esse grupo que foram pro bar, pro          |
| 154 | bar...em frente a UERJ que ela já tava fechada, já e a gente ficou  |
| 155 | papeando sobre Movimento Humanista e a Cleide entrou pro            |
| 156 | Movimento Humanista nesse dia. E até hoje não saiu. Tá por aí.      |
| 157 | E a, então era isso, a metodologia foi essa e dizer que a gente     |
| 158 | tava com previsão de começar a aula mais adiante e que eles ali     |
| 159 | iam começar a colar os cartazes também e ajudar a gente a visitar   |
| 160 | os colégios, e a ...e a divulgar nas suas ruas, nos seus colégios e |
| 161 | tal...Então, com a divulgação deles a gente fez uma Segunda leva    |
| 162 | na semana seguinte de alunos, de inscritos, e já de professores e   |
| 163 | aí começou acho que uns quinze dias depois o pré, lá na UERJ,       |
| 164 | quinto andar, no andar da Engenharia. A gente ficou na UERJ         |
| 165 | por um ano e meio, depois saiu de lá. Fomos pro colégio Graham      |
| 166 | Bell onde a gente ficou até o ano de 2005, quando eu decidi que     |
| 167 | não ia mais estar fazendo pré-vestibular, né, a equipe decidiu que  |
| 168 | não ia trabalhar mais com pré-vestibular, mas aí já existiam        |
| 169 | outros aprendizados, né...outros projetos de pré funcionando.       |
| 170 | <i>Então, na verdade, quando alguém procura tem onde indicar.</i>   |
| 171 | Tem o Fundão fazendo umas 4 turmas lá. Então a metodologia          |
| 172 | naquele dia foi essa, foi muito simples. Era pedir reciprocidade    |
| 173 | pedir que eles fariam o mesmo que foi feito por eles para           |
| 174 | outros...E já na semana seguinte eles apresentaram o projeto.       |
| 175 | Quando a gente se dividiu em grupos eles já sentavam no grupo.      |
| 176 | E foi indo, foi indo. Na Segunda leva apareceu já um grupo de       |
| 177 | alunos do colégio Graham Bell que eu convidei, que eram alunos      |
| 178 | meus aqui, que se juntou a esse grupo, mais um pessoal do           |

|     |  |
|-----|--|
| 179 | colégio Prado Junior. <b>E ali se formou a equipe e essa equipe foi</b>  |
| 180 | <b>uma equipe que perdurou por ali por um ano, organizando esse</b>      |
| 181 | <b>pré voluntariamente. Os alunos eram que organizavam, os</b>           |
| 182 | <b>professores eram voluntários, os alunos é que coordenavam o</b>       |
| 183 | <b>projeto. Eles é que tinham equipes pra tudo, pra professor, pra</b>   |
| 184 | <b>ligar pra professor, para material, pra distribuir material, para</b> |
| 185 | <b>construir horário...Então, quem acreditou...nessa, nessa forma de</b> |
| 186 | <b>estrutura, de trabalho, voltou. Quem não acreditou foi procurar</b>   |
| 187 | <b>outro pré, deve tá por aí em alguma faculdade, tomara...E a gente</b> |
| 188 | foi por aí.  |

## SEQÜÊNCIA 5

### FREQUENTACÃO RICARDO/SABINE - APE 1 - ESTRUTURA AVALIATIVA

Gravada e transcrita

Legenda

*Avaliação externa*

*Avaliação encaixada*

**Ações avaliativas**

|    |   |
|----|---|
| 1  | “É...eu tava...na Argentina...há alguns anos atrás... <b>E várias</b>         |
| 2  | <b>pesoas que participavam da...da minha equipe...ou seja, várias</b>        |
| 3  | <b>pesoas que eram orientadas como eu, né, por uma pessoa mais</b>           |
| 4  | <b>experiente...é...tinham conseguido completar, né...é,é,é...dar um</b>      |
| 5  | <b>salto estrutural, né...tinham conseguido configurar as... as suas</b>      |
| 6  | <b>equipes...fazer o último passo. <u>Eu</u> e outras algumas pesoas não</b> |
| 7  | <b>tínhamos dado esse passo ainda...e nos sentimos bastante</b>               |
| 8  | <b>pressionados a Ter que dar esse passo e não sabíamos se</b>                |
| 9  | <b>estávamos preparados ou não...É pra contar o caso todo?”</b>               |
| 10 | “Pode contar”   |
| 11 | “ <i>E...foi bastante interessante porque...eu tava...em dúvida se</i>        |
| 12 | <i>eu...como eu e se eu ia dar o salto no próximo semestre, né?</i>           |
| 13 | <i>Como é que eu ia fazer a mesma coisa que as outras pesoas</i>             |
| 14 | <i>tinham feito antes. E foi bastante interessante quando deu o click</i>     |
| 15 | <i>na cabeça, quando deu o estalo...dizendo que era óbvio que ia ser</i>      |
| 16 | <i>feito, como ia ser feito e eu consegui construir a ...uma imagem</i>       |
| 17 | <i>inicial na minha cabeça que destravou...que a única coisa eram</i>         |
| 18 | <i>os detalhes, mas que a decisão tinha sido tomada que sim ou sim</i>        |
| 19 | <i>aquilo ia ser feito. E obviamente depois de muito trabalho,</i>            |
| 20 | <b>depois de muita gente ajudando, a imagem conseguiu se</b>                  |
| 21 | <b>concluir...a partir daquele projeto lá naquela reunião na</b>              |
| 22 | <i>Argentina. Mas foi muito duro, foi muito difícil...é como se você</i>      |
| 23 | <i>tivesse...é...se atirando... numa piscina sem saber a profundidade</i>     |
| 24 | <i>da piscina, sem saber direito se você sabe nadar...né?...uma</i>           |
| 25 | <i>imagem é desse tipo, sem saber se a água tá congelada ou</i>               |
| 26 | <i>não...mas você resolve se atirar...Você acredita que você vai se</i>       |
| 27 | <i>atirar e ...vai chegar lá do outro lado, né? Num vai morrer</i>            |
| 28 | <i>afogado. É isso, agora eu tô vendo se eu não vou morrer</i>                |

|    |           |
|----|-----------|
| 29 | afogado.” |
|----|-----------|

## SEQÜÊNCIA 6

### FREQUENTACÃO ANDRÉA/SABINE - APE 1 - ESTRUTURA AVALIATIVA

Realizada por escrito e enviada por correio eletrônico

Legenda

*Avaliação externa*

Avaliação encaixada

**Ações avaliativas**

|    |  |
|----|--|
| 1  | <i>Era mais uma atividade, com um monte de gente, onde eu</i>              |
| 2  | <i>Deveria dar o tom, o ânimo. Ah, mas e os hormônios? O que</i>           |
| 3  | <i>fazer quando a TPM te faz querer matar um e vc tem que ser uma</i>      |
| 4  | <i>Referência de bom humor e calidez? Bom, o fato é que eu podia</i>       |
| 5  | <i>não ir...Mas essa possibilidade parecia ser pior do que ir. Afinal,</i> |
| 6  | <b>era uma atividade para a qual meus pares haviam se preparado</b>        |
| 7  | <b> muito tempo, mobilizado seus grupos, e eu havia trabalhado</b>         |
| 8  | <i>Bastante para o evento. Me sentia com um registro de injustiça</i>      |
| 9  | <i>muito grande, indignada contra a natureza, mal dizendo minha</i>        |
| 10 | <i>Condição, claro, fazia parte do clima. Algo tinha que fazer. Então</i>  |
| 11 | <i>pedi ajuda ao meu guia interno, que me trouxesse a paz</i>              |
| 12 | <i>Necessária, a sabedoria e a força para superar o climaço.</i>           |
| 13 | <i>Imediatamente, como se abrisse uma caixinha, um conjunto de</i>         |
| 14 | <i>Imagens carregadas de significado começaram a aparecer em</i>           |
| 15 | <i>minha mente, evocando registros de alegria, de entusiasmo....</i>       |
| 16 | <i>Então, fui para a atividade, cheia de ânimo, tudo correu muito</i>      |
| 17 | <i>bem e vi que a decisão de estar nesta ou naquela situao interna</i>    |
| 18 | <i>é nossa, que mesmo submetidos a um clima interno infernal,</i>          |
| 19 | <i>Podemos superar isso com a conexão com o profundo, não</i>              |
| 20 | <i>Aceitando as coisas mecanicamente.</i>                                  |

## SEQÜÊNCIA 7

### SABINE - APE 1 - ESTRUTURA AVALIATIVA

Realizada por escrito

Legenda

*Avaliação externa*

Avaliação encaixada

**Ações avaliativas**

|    |   |
|----|---|
| 1  | <b>Em Maio de 2004, todos os humanistas do Brasil se organizaram</b>        |
| 2  | <b>Para ir de ônibus para Punta de Vacas, um lugarzinho perdido</b>         |
| 3  | <b>Entre o Chile e a Argentina, no meio do deserto, que é histórico</b>     |
| 4  | <b>Para nós porque foi onde Silo, um dos fundadores do Movimento</b>        |
| 5  | <b>Humanista, fez sua primeira palestra, meio que dando início ao</b>       |
| 6  | <b>Movimento, em Maio de 1969. A palestra de 69 teve que</b>                |
| 7  | <i>acontecer lá porque na época a ditadura argentina disse: “Ah, se</i>     |
| 8  | <i> você quer falar, vai falar para as pedras !” E ele obedeceu e falou</i> |
| 9  | <b>no meio do deserto para meia dúzia de gatos pingados. Bem, 35</b>        |
| 10 | <b>anos depois, lá vamos nós, ouvir o homem falar de novo ! Uma</b>         |

|    |   |
|----|---|
| 11 | <b>comissão foi armada, dois ônibus foram alugados para sair mais</b>     |
| 12 | <b>barato. Sairíamos de São Paulo. Nos encontramos na rodoviária</b>      |
| 13 | <b>do Rio à meia-noite, para ir em ônibus de linha à São Paulo,</b>       |
| 14 | <b>porque Ricardo, meu orientador, estava preocupado que a gente</b>      |
| 15 | <b>chegasse atrasado se fosse de manhã (o ponto de encontro em</b>        |
| 16 | <b>SP era às 14 horas !). Então, chegamos as 6:00 em SP</b>               |
| 17 | <i>(!!!!!!!!!!!!!!) e eu me joguei no chão da rodoviária, dormi</i>       |
| 18 | <i>apoiada nas bolsas, fizemos uma baita confusão. Da hora da</i>         |
| 19 | <i>partida dos ônibus a hora de chegada, muita coisa aconteceu: a</i>     |
| 20 | <i>empresa que contratamos não tinha dois ônibus, terceirizou o</i>       |
| 21 | <i>segundo ônibus que veio em péssimas condições; os motoristas</i>       |
| 22 | <i>se perderam várias vezes; fazia um frio de rachar; os motoristas</i>   |
| 23 | <i>declararam que não tinham sido avisados pela empresa de que</i>        |
| 24 | <i>teriam que nos levar tão longe, etc. Mas a pior situação</i>           |
| 25 | <i>aconteceu quando chegamos no Rio Grande do Sul, em uma</i>             |
| 26 | <b>parada de caminhoneiros, para almoçar (não me lembro o nome</b>        |
| 27 | <b>do lugar). O almoço era ruim, eu não tinha dinheiro, mil coisas !</b>  |
| 28 | <b>Fomos tomar banho, era uma fila enorme ! Foi quando</b>                |
| 29 | <b>descobrimos que o ônibus mais ferrado precisaria de uma nova</b>       |
| 30 | <b>correia. Meu orientador e outras pessoas que ficaram</b>               |
| 31 | <b>responsáveis pelos ônibus começaram a se mobilizar para</b>            |
| 32 | <b>resolver e gasta dinheiro de celular, fala com um, fala com outro,</b> |
| 33 | <b>pede ajuda ! Quando vimos já era noite, um frio de rachar e</b>        |
| 34 | <b>estávamos parados há seis horas. Foi quando bateu em todo</b>          |
| 35 | <b>mundo um espírito de “não importa o que aconteça, temos que</b>        |
| 36 | <b>ficar em um bom clima”. Eu não sei bem porque isso aconteceu.</b>      |
| 37 | <i>No ônibus mais legal (eu estava no ônibus mais ferrado),</i>           |
| 38 | <b>durante a viagem, as pessoas tinham organizado funções, tinha</b>      |
| 39 | <b>até uma função de entretenimento, para manter o ânimo durante</b>      |
| 40 | <b>a longa viagem. No nosso ônibus ferrado, não tinha muito isso,</b>     |
| 41 | <i>ou se tinha (não me lembro), não foi levado a sério. Eu tentei me</i>  |
| 42 | <i>animar, me colocar em uma posição de referência, pensar em</i>         |
| 43 | <i>mim mesma como uma orientadora, que põe as coisas para</i>             |
| 44 | <i>frente, que anima, que dá gás, mas a viagem tinha acabado</i>          |
| 45 | <i>comigo e eu estava com preguiça de tomar qualquer atitude. Foi</i>     |
| 46 | <b>quando, sabe-se lá porque, talvez sugestão de alguém para</b>          |
| 47 | <b>melhorar o clima, um baiano pegou o berimbau, alguém</b>               |
| 48 | <b>começou uma roda e eu fui me aproximando, outras pessoas</b>           |
| 49 | <b>foram chegando. Quando vi, estava no meio de uma imensa roda</b>       |
| 50 | <b>de capoeira e todos (à exceção de uns poucos que ficaram com a</b>     |
| 51 | <b>“missão-correia”) estavam ali cantando, imitando os passos,</b>        |
| 52 | <b>suando ! Era uma roda, no escuro de um aterro ao lado da parada</b>    |
| 53 | <b>de caminhoneiros, com umas cinquenta pessoas, dançando !</b>           |
| 54 | <b>Depois, um dos paulistas começou um jogo e ele cantava:</b>            |
| 55 | <b>“Quando eu fui pra Nova Iorque, visitar a minha vó, minha avó</b>      |
| 56 | <b>me ensinou, a dança do chapchap...Uh dança do chapchap...” E a</b>     |
| 57 | <b>cada rodada uma pessoa tinha que inventar um passo para a</b>          |
| 58 | <b>“Dança do Chapchap”, enquanto todos cantavam. Eu me sentia</b>         |

|    |  |
|----|--|
| 59 | <i>uma criança, foi um momento mágico, o clima era</i>                       |
| 60 | <i>completamente outro. Senti que pertencia aquela grupo, registrei</i>      |
| 61 | <i>o sentido de tudo que <b>estávamos fazendo</b>, lembrei do verdadeiro</i> |
| 62 | <i>sentido de ser humanista. Naquela hora, dançando esbaforida, eu</i>       |
| 63 | <i>estava muito feliz. E descobri que é esse clima, essa alegria, esse</i>   |
| 64 | <i>sentido de estar juntos por pior que seja a situação, unidos por</i>      |
| 65 | <i>uma causa maior, essa capacidade de reverter qualquer quadro</i>          |
| 66 | <i>que era a nossa força. E que essa força do conjunto era o que</i>         |
| 67 | <i>pulsava dentro de mim <b>toda vez que um orientado meu se</b></i>         |
| 68 | <b>desesperava, um projeto desmoronava, uma equipe</b>                       |
| 69 | <b>sumia....Também entendi que um orientador é uma pessoa que</b>            |
| 70 | <b>faz acontecer, que cria as condições para o que quer fazer. Ali</b>       |
| 71 | <b>havia vários orientadores e setores e ninguém queria Ter</b>              |
| 72 | <b>lembranças sofridas dessa viagem, todo mundo queria ver o</b>             |
| 73 | <b>positivo e mesmo que a idéia tenha sido de um ou de outro, todos</b>      |
| 74 | <b>corresponderam. A partir daí, assumi meu papel com gosto e</b>            |
| 75 | <b>ajudei em tudo o que pude para que a viagem fosse melhor.</b>             |
| 76 | <i>Apoiei os dois orientados que estavam comigo, busquei</i>                 |
| 77 | <i>oportunidades de que eles conhecessem outras pessoas, vissem</i>          |
| 78 | <i>coisas novas e intercambiassem. <b>Ficamos parados por dez horas.</b></i> |
| 79 | <b>Depois disso ainda tivemos muito problemas. Na volta um dos</b>           |
| 80 | <b>pneus do ônibus mais velho estourou (estorou mesmo, ficou em</b>          |
| 81 | <b>pedaços ! rrsrrs). Mas, o clima havia mudado. Estávamos</b>               |
| 82 | <b>relaxados, felizes e muito unidos.</b>                                    |

## Anexo 2

### Respostas à APE 2

SEQÜÊNCIA 8  
FREQUENTACÃO RAFAEL/SABINE  
Realizada por escrito e enviada por correio eletrônico

|    |  |
|----|--|
| 1  | Em relação a climas e tensões...                                   |
| 2  | Assim, existem vários climas e tensões que aparecem n.            |
| 3  | Recentemente eu tenho sentido muito um "medo" de orientar as       |
| 4  | pessoas de forma errada, de as pessoas perderem a confiança em     |
| 5  | mim. Rola o medo de fazer algo errado e perder a confiança das     |
| 6  | pessoas que oriento. Tem o lance de as vezes se achar fodo por    |
| 7  | participar do movimento humanista, heh. Houve uma época que        |
| 8  | eu tinha a preocupação dos outros acharem que eu era meio          |
| 9  | maluco por participar desse movimento. Hoje em dia isso não me     |
| 10 | acontece não, mas antes eu falava do movimento com algumas         |
| 11 | pessoas como se fosse um negocinho ali que eu fazia de vez em      |
| 12 | quando, sem muita importância. As vezes tudo parece muito          |
| 13 | difícil, e tenho vontade de jogar tudo pro alto, largar de tudo,   |
| 14 | desistir de tudo, ai d vontade de arrumar muita grana pq acho     |
| 15 | que vai resolver todos os problemas heh.                           |
| 16 | o que eu aprendi sobre o que é orientar?                           |
| 17 | Eu acho que orientar tem muito de saber ouvir as pessoas, de       |
| 18 | acompanha de perto as pessoas, de tentar entender o outro com      |
| 19 | profundidade. E dentro disso, saber dizer aquilo que vai ajudar as |
| 20 | pessoas a avançar.   |
| 21 | Sobre ser par...   |
| 22 | Ser par tem muito de compartilhar n... são as pessoas que meio    |
| 23 | que estão no mesmo barco que você, remando juntas. Existe          |
| 24 | normalmente uma cumplicidade que não é comum nas relações          |
| 25 | "normais" do dia-a-dia.  |

SEQÜÊNCIA 9  
FREQUENTACÃO VALDIR/SABINE  
Realizada por escrito e enviada por correio eletrônico

|   |   |
|---|---|
| 1 | <b>Situação</b> - Setor Adm Central                                   |
| 2 | <b>Tensões</b> - Minha maior tensão é ter formada uma rede que        |
| 3 | realmente se faça responsável pela circulação de informação, em       |
| 4 | seus respectivos conselhos, e pelo autofinanciamento, e com           |
| 5 | autonomia crescente. Ou seja formar setores que realmente             |
| 6 | aportem com a estruturação na base.                                   |
| 7 | <b>Clima</b> - Vendo tanta rotatividade de setores, e com isso, tendo |
| 8 | que tantas vezes interromper um processo, para recomeçá-lo            |
| 9 | Desde o início com um novo setor me deixa bastante                    |



|    |   |
|----|---|
| 10 | desesperançoso e desorientado: "Que responsabilidade tenho eu   |
| 11 | Nesta rotatividade?", "Que devo fazer para promover uma         |
| 12 | retenção dos novos na função?"                                  |
| 13 | Hoje vejo o quanto é necessário o que chamamos de               |
| 14 | reciprocidade. tenho tentado recordar fortemente como fui       |
| 15 | qualificado, recordar quanta paciência tiveram comigo, recordar |
| 16 | que, apesar dos meus vacilos, acreditaram em mim e me deram a   |
| 17 | oportunidade de processar na função Administrativa. sinto que   |
| 18 | devo colocar mais energia e atenção na minha função, para que   |
| 19 | gere um modelo eficiente para os novos, e que motivem se        |
| 20 | colocarem a serviço da estruturação.                            |
| 21 | Fui !   |

## SEQÜÊNCIA 10

### FREQUENTACÃO ALICE/SABINE

Realizada por escrito e enviada por correio eletrônico

|    |  |
|----|--|
| 1  | Situação: orientadora  |
| 2  | Tensão: dificuldade de acompanhar os orientados devido a           |
| 3  | distância e por eles não terem hábito de se mover com frequência   |
| 4  | na Internet.   |
| 5  | Clima: de incompetência e impotência                               |
| 6  | as aprendizagens são muitas avaliando os 15 aos que participo      |
| 7  | do Movimento. Mas, nesse momento, posso me basear em coisas        |
| 8  | simples, coisas que são importantes no meu dia-a-dia e             |
| 9  | principalmente nas relações pessoais.                              |
| 10 | Sou orientadora e com isso aprendo a superar os meus limites,      |
| 11 | minhas dificuldades, meus medos.                                   |
| 12 | Me proponho a fazer algo que tenho gosto...no caminho vo          |
| 13 | aparecendo os "detalhes", os dramas, rs. E como eu que me          |
| 14 | propus a fazer, não foi ninguém que mandou, busco superar! Daí     |
| 15 | vem as grandes aprendizagens, planificar o projeto ao longo do     |
| 16 | semestre (que não é nada fácil, tem os tais dos indicadores...),   |
| 17 | acompanhar aqueles que oriento! Escutar o outro, ir vendo como     |
| 18 | o outro pode ir superando suas resistências, colocá-los em         |
| 19 | situação. Ou seja, fazer pelo outro o que já fizeram por mim.      |
| 20 | Mas é claro que tudo parte de uma intenco, e os aprendizados      |
| 21 | seguem a partir disso. Da mesma forma que sou orientadora tb       |
| 22 | sou orientada. Isso é muito engraçado,rs. Todas as vezes que me    |
| 23 | descabelo com um orientado meu, lembro de como ajudei a            |
| 24 | Brotar os primeiros fios de cabelo branco no meu orientador. Um    |
| 25 | exemplo, desesperada ligo para ele e peo ajuda, como vou          |
| 26 | planificar isso? Por onde começar?! E ele, com muita calma e       |
| 27 | clareza vai me orientando...Eu, no final, faço o que quero, claro! |
| 28 | E aí já viu n, maior confusão...calendários impossíveis de serem  |
| 29 | contemplados, imagens confusas...Aí, o meu orientado tb me         |
| 30 | pede ajuda...Ele fala: Como que eu faço? Como juntar as            |

|    |  |
|----|--|
| 31 | pessoas, por onde começo?! E eu, nesse momento, lembro do            |
| 32 | meu tão querido orientador, como ele faria? Me pergunto...Me         |
| 33 | encho de inspiração...e parto para a conversa o o orientado.         |
| 34 | Saímos dali com imagens do que fazer, como fazer, um pequeno         |
| 35 | calendário...enfim. No final ele faz o que quer! Já viu né. Claro    |
| 36 | que não sai como combinamos, rs,rs,rs. Mas o meu orientador          |
| 37 | não desistiu de mim, apesar de tudo, rs. E como o jogo é esse, ser   |
| 38 | recíproco! Eu também não vou desistir daquele que oriento. Vou.      |
| 39 | ter fé que ele vai superar seus limites, porque ele quer! Vou ter fé |
| 40 | que somos capazes de romper com os nossos determinismos              |

## SEQÜÊNCIA 11

### FREQUENTACÃO CLAUDIO/SABINE

Gravada e transcrita

|    |  |
|----|--|
| 1  | A minha situação no momento é uma situação de inércia......do     |
| 2  | fazer mesmo corporal, vamos dizer assim, não é uma inércia         |
| 3  | mental...Eu não tenho feito coisas...... motrizes, eu não tenho   |
| 4  | caído pra fazer atividade, não tenho ligado pras pessoas pra me    |
| 5  | reunir com elas, eu não tenho...botado a mão na massa. Eu tão      |
| 6  | num momento de muita reflexão sobre o que que eu quero             |
| 7  | fazer...e tão muito, muito inquieto como uma...seqüência de        |
| 8  | fracassos, vamos dizer assim. Então, eu não tão querendo...tão     |
| 9  | muito preocupado em até que ponto eu tão em resistência e até      |
| 10 | que ponto eu tão ponderando pra não entrar noutra furada. Aí       |
| 11 | volta e meia eu penso "Ah, vou fazer outro pr", pelo menos o      |
| 12 | pr tem um lance de atividade e agora eu num tão fazendo porra     |
| 13 | nenhuma. Mas ao mesmo tempo eu lembro de tudo que eu não           |
| 14 | quero fazer num pr e que... como, como, como que na verdade o     |
| 15 | meu modelo de atuação, o meu jeito de fazer, na verdade foi isso   |
| 16 | e não fez funcionar...Porque comprovadamente  foda você gerar     |
| 17 | estrutura de pr. Então se eu levei 5 anos fazendo uma coisa e     |
| 18 | não gerei, não  pré que eu tenho que fazer, n? Não ...não é     |
| 19 | uma situação de menosprezar o troço, mas...é entender que não é    |
| 20 | a minha virtude, talvez, gerar estrutura a partir dali. Então não  |
| 21 | tem porque voltar. Em compensação, todas as outras coisas que      |
| 22 | eu penso em fazer, eu não consigo, ...não sei se eu boto o p na  |
| 23 | frente, já fico imaginando l (incompreensível) e aí não tomo a    |
| 24 | (incompreensível)... então acaba que nesse momento, eu tão         |
| 25 | caminhando pra uma linha de me dedicar mais a formação do          |
| 26 | Partido Humanista, de me dedicar mais a essa questão de contato    |
| 27 | com instituições e de a partir dali talvez montar minha equipes.   |
| 28 | Abrir outros pa...outros estados, fazendo contatos com outras      |
| 29 | pessoas, e tal. Ta partindo pra ser isso. Ao invés de ser aquele  |
| 30 | projeto arraigado como tem, como eu fiz na reprodução, eu não      |
| 31 | tão conseguindo, ...não me sinto forte pra puxar uma questão de   |
| 32 | arraigo agora, que a minha situação , ...motriz, é meio zero. Eu |

|    |  |
|----|--|
| 33 | não tenho força, não me sinto forte pra ir pra um bairro, chamar     |
| 34 | peessoas, montar jornal e...mesmo com aquele papo de que “Não        |
| 35 | é só você, vão ser as pessoas que vão vir e tal...”, eu sei que isso |
| 36 | dá muito trabalho. Não dá (incompreensível). Eu sei que isso vai     |
| 37 | dar muito trabalho, que eu é que vou fazer, até chegar as pessoas.   |
| 38 | Então é como se eu tivesse pedindo esse, esse luxo...tentar          |
| 39 | encontrar uma coisa agora que não me seja tão trabalhosa. Esses      |
| 40 | anos todos de pré foram muito cansativos, eu ...num tô a fim         |
| 41 | de...de me matar de novo, entendeu? Num tô a fim de construir        |
| 42 | um projeto que no final do semestre quando eu entrego os dados       |
| 43 | falo: “ Caralho, que bom que agora eu não preciso mais correr        |
| 44 | atrás disso ou daquilo. A tensão que eu tenho é justamente           |
| 45 | essa...esse...é...essa dúvida que que até que ponto eu não tô me     |
| 46 | fudendo só e num tô percebendo, eu tô...na verdade, eu               |
| 47 | tô...é...me justificando mesmo, pra não fazer porra nenhuma. Até     |
| 48 | que ponto eu num tô me acomodando, entendeu? Até que ponto           |
| 49 | eu num tô...é...intelectualizando demais a história, né, e aí nunca  |
| 50 | vou sair do lugar, por causa desse intelectual, nunca vou fazer      |
| 51 | porra nenhuma...porque num...num (incompreensível), num é,           |
| 52 | num é, num é real, essa porra. O que tá me preocupando mais é        |
| 53 | essa minha falta de ação. Eu tô muito tenso porque eu me             |
| 54 | sinto...é...inútil...dentro do Movimento Humanista...me              |
| 55 | sinto...é...funcionário público. Eu num sei...as pesso...as pessoas  |
| 56 | vão dizendo assim: “Pô, o cara tem potencial, porque ele faz,        |
| 57 | porque ele poderia ser isso, poderia trabalhar com isso...” Eu não   |
| 58 | me sinto representando nada, não me sinto orientando ninguém.        |
| 59 | Eu não me sinto...é...nas reuniões, assim, como tendo pra poder      |
| 60 | dizer, pra poder falar, em nome de quem, em nome de quem que         |
| 61 | eu oriento? Em nome de Cláudio.Então eu vou tá numa                  |
| 62 | reunião...eu tenho que Ter...eu tenho que Ter um porquê de tá        |
| 63 | numa reunião e reivindicar uma proposta, tá baseado numa             |
| 64 | construção da tua equipe, do teu projeto...Então eu gostaria que a   |
| 65 | gente fizesse isso porque “Pô, isso tem mais a ver com o             |
| 66 | momento atual” e não porque eu acho que intelectualmente é           |
| 67 | isso. Eu não sou um pensador. Como são...como tem alguns             |
| 68 | cargos em partidos políticos que é o cara responsável pela           |
| 69 | política, que é o cara que pensa a política...Mas ele fica em casa   |
| 70 | coçando o saco, enquanto tem o cara que age. O cara do corpo         |
| 71 | sindical, é...eu não sou isso, é, pelo contrário eu tenho uma certa  |
| 72 | rejeição a essa coisa...é...de ser o bam-bam-bam que dita aquelas    |
| 73 | coisas. E me incomoda essa história do Cláudio porta-voz             |
| 74 | porque...me passa essa imagem de que tão...que eu, que eu tô me      |
| 75 | colocando numa situação meio de consultor, entendeu? O cara          |
| 76 | que vai dizer o que é que é, o cara que escreve bem, o cara que      |
| 77 | pode ideologizar. Mas eu não quero ideologizar só, eu quero...eu     |
| 78 | quero fazer. E isso me tensiona. Não Ter uma ação prática, não       |
| 79 | Ter...é...o trabalho respaldado na teoria. Eu me sinto muito         |
| 80 | teórico, entendeu? Contraditório pra caralho, falar tudo que eu      |

|     |   |
|-----|---|
| 81  | falo se na prática, não tem exatamente...vou ser um pouco         |
| 82  | impiedoso...mas não tem muita coisa construída, entendeu?         |
| 83  | Quem eu tenho hoje, que projeto eu tenho hoje, que pessoas eu     |
| 84  | tenho hoje e que a, que ação que eu tenho hoje que o campo da,    |
| 85  | do, da frente de ação, do campo social que eu possa dizer: “Pô, é |
| 86  | isso que eu tô fazendo.” Como eu tinha na época do pré, eu...mal  |
| 87  | ou bem, eu tinha e...é...é...essa válvula de escape...Dizer: “Cê  |
| 88  | trabalha em que?”. “Num pré-vestibular. E é o pré-vestibular      |
| 89  | que vê a situação diferente, que ideologiza, papapapapapa. Ou     |
| 90  | então me perguntam o que que eu faço: “Eu penso e falo o que      |
| 91  | eu acho.” Por aí. É.....O clima eu acho que eu acabei             |
| 92  | respondendo já. É esse clima de...meio de inutilidade, entendeu?  |
| 93  | De tempo perdido, de....de.....meio vazio, meio....Por aí. Vamos  |
| 94  | imaginar um...acho que chegar a um clima mesmo bacana... Uma      |
| 95  | coisa meio lenta, meio... e ao mesmo tempo...é...fútil, como se   |
| 96  | você fosse...como se isso tudo que eu falo não quer dizer nada se |
| 97  | eu não tô fazendo alguma coisa. É...é meio um clima de...de...às  |
| 98  | vezes eu me sinto meio um charlatão, às vezes...Meio canastrão    |
| 99  | no que eu faço...porque na ação eu não faço o que eu digo,        |
| 100 | entendeu?...então isso me dá uma contradição...Então me dá um     |
| 101 | clima muito chato de,de que às vezes eu falo assim, porra, às     |
| 102 | vezes, alguém fala assim: “Porra, mas você tá fazendo alguma      |
| 103 | coisa !”. Enfim, eu tô fazendo o que...já fiz, agora...eu tô      |
| 104 | guardando tudo o que eu sei aqui dentro. Então é um clima meio    |
| 105 | de...individualismo, nesse ponto, falei com a Andréa na última    |
| 106 | reunião e ela falou “Bom, não seja tão impiedoso com você.        |
| 107 | Você não é individualista. Acho que você não avaliou bem o que    |
| 108 | você faz e tal.” É nesse sentido que eu faço...eu acho que eu     |
| 109 | tenho muita coisa, muito acúmulo de experiência...Eu tenho mal    |
| 110 | ou bem muita coisa pra...pra..pra colocar e não colocar isso em   |
| 111 | prática em projeto, em atividades, não me atirar de cara nisso é  |
| 112 | muito individualismo. Então assim, é...de repente pra alguém que  |
| 113 | veio indo em todas as reuniões dos organismos, todas as reuniões  |
| 114 | semanais, me chama pra fazer qualquer coisa eu não furo, parece   |
| 115 | que eu não sou individualista. Só que eu tô a 10 km por hora e a  |
| 116 | necessidade nesse momento é de acelerar muito mais. Então, um     |
| 117 | clima de lentidão e de contradição também...me sinto muito        |
| 118 | contraditório às vezes... “Assim, porra, que humanista de merda   |
| 119 | que você é, tá falando de mudar o mundo, mas que que você tá      |
| 120 | fazendo de concreto pra mudar o mundo? Qual é a porra do teu      |
| 121 | projeto?” É...é...um ponto muito forte que, que misturado com     |
| 122 | essa inércia...tá fudendo um pouquinho a história toda.”          |

SEQÜÊNCIA 12  
FREQUENTACÃO RICARDO/SABINE  
Gravada e transcrita

|    |  |
|----|--|
| 1  | Situação atual :Uma equipe com muitas pessoas bastante             |
| 2  | interessadas, bastante dedicadas, envolvidas, trabalhando, só que, |
| 3  | em geral, essas pessoas com muita dificuldade ...de juntar outras  |
| 4  | pessoas nas suas próprias equipes. Então, uma situação de equipe   |
| 5  | reduzida, uma situação de equipe...é...nesse momento...            |
| 6  | reduzindo. Tensões: Que a equipe demore muito para voltar a        |
| 7  | crescer. Tensão de...é...de que as pessoas da minha equipe que     |
| 8  | precisam armar equipe, continuem com equipes pequenas, com         |
| 9  | pouca possibilidade de ação sobre o meio. Tensão de que nós não    |
| 10 | conseguimos ter uma equipe suficientemente potentes para           |
| 11 | quando as mudanças sociais se apresentarem a nossa                 |
| 12 | possibilidade de influência em direção ao avanço da sociedade.     |
| 13 | Basicamente, tensão de não conseguir cumprir com o aporte          |
| 14 | planejado ao processo de humanização da Terra. Clima...um          |
| 15 | clima...de...solidão em relação a outras pessoas que estão na      |
| 16 | mesma situação...um clima de procura, de estar procurando          |
| 17 | pessoas que estejam numa situação parecida e realmente com         |
| 18 | vontade de...de dar esse salto. Então, clima de urgência...é...    |
| 19 | e...fazendo bastante trabalho pessoal e trabalho interno pra que   |
| 20 | esse clima não vire angústia, nem vire nenhuma espécie             |
| 21 | de...atropelo. Basicamente isso.                                   |

### SEQÜÊNCIA 13

#### FREQUENTAÇÃO ANDRÉA/SABINE

Realizada por escrito e enviada por correio eletrônico

|   |   |
|---|---|
| 1 | Análise de situações, tensões e climas da função apoio: |
| 2 | Situação: Falta de tempo para acompanhamento            |
| 3 | Tensão: Preciso ajudar meus pares                       |
| 4 | Clima: frustração                                       |

### SEQÜÊNCIA 14

#### SABINE

Realizada por escrito

|   |   |
|---|---|
| 1 | Análise da Situação Atual: Orientadora recomeçando equipe     |
| 2 | com projetos novos  |
| 3 | Tensões: Querer mostrar serviço, dar resultados, preocupação  |
| 4 | com o que os outros vão pensar de mim, Ter que me planificar, |
| 5 | cansaço por antecedência que me faz Ter vontade de “me        |
| 6 | poupar”, inércia estrutural.                                  |
| 7 | Climas: Medo de cometer os mesmos erros, insegurança,         |
| 8 | solidão, medo do novo, sensação de estar perdida.             |

### Anexo 3

#### De que História fala esse “Ser Histórico?”.

El Sábado, por causa del hombre es hecho: no el hombre por causa del Sábado (SAN MARCOS, 2-27 in Ortega y Gasset, 1978).

Observei anteriormente o ser humano como um ser essencialmente histórico e transformador de sua natureza. Alinhei a produção de subjetividade realizada pelo sistema capitalista à concepção de que o ser humano, mais do que social, é um ser de sua época, ou seja, alinhado às crenças de sua época. Tais crenças seriam “estruturas de ideação antepredicativas sobre as que se assentam outras estruturas que aparecem como racionais” (Ergas 2004:85), sendo este ponto de vista justamente o que nos afasta de outras concepções humanistas ou relacionadas. O ser humano não é visto como sendo construído a partir da atividade social e sim como construtor da realidade interna e externa, dotado de uma consciência ativa. Observei também a estruturação da realidade, realizada pela consciência, tendo como base “imagens” e como tais imagens estão de acordo com as crenças operando em cada ser humano. As próprias mudanças históricas indicam como nossas crenças mudam muito em relação a determinadas coisas e relativamente pouco em outros aspectos.

No entanto, quando falamos de um **ser histórico** não nos referimos somente a um produtor de História, mas também a um ser que se modifica ao longo do tempo.

Um ser que não é o mesmo hoje que foi ontem. Não é o mesmo no século XX ou no século II, nem o será no próximo. O histórico não é ‘algo que é’ mas ‘algo que vai sendo’, algo que ‘será’. O ser humano é, na verdade, um ‘sendo humano’ ou um ‘será humano’ ou um ‘ser que se humaniza’ (Ergas, 2004).

Tal ponto de vista nos brinda com questionamentos interessantes. Em primeiro lugar, como pode um ser cujas crenças estão calcadas no sistema em que vive - sistema esse que, inclusive, provê crenças acerca de sua subjetividade - transformar a sociedade em que vive? Reformulando o questionamento para o contexto de nossa pesquisa, como podemos nós, membros de um conselho do Movimento Humanista, transformar-nos em orientadores de estruturas humanas,

constituirmos tal identidade na ação, levando em conta que somos parte desse sistema, formados nesse panorama, nessa época? Observamos em conjunto, quando do início da formulação de nossa questão de pesquisa, que as dificuldades em nos construirmos orientadores estão todas relacionadas a uma fragmentação, desterritorialização, desreferenciação desta época - deste início de século XXI - do qual não podemos nos distanciar. Nosso sistema de *expertise* baseia-se em proposições revolucionárias e, no entanto, como pode este visualizar uma real ruptura estando em constante conflito com o sistema de crenças de uma época?

Em segundo lugar, como poderíamos nos propor a investigar um fenômeno como o do conflito entre nossas identidades pessoais, sociais e coletivas que tem raízes aparentemente tão distantes e motivadas por uma estrutura político-econômica-cultural? Deveríamos nos ater à observação de nosso discurso-em-construção como orientadores e ignorar nosso sistema de *expertise* compartilhado? Em tal sistema, propomos, através do autoconhecimento e da prática social, maneiras de realizar uma revolução não-violenta. Deveríamos aqui, construir uma ferramenta de pesquisa crítica, atenta às dificuldades da empreitada e ao fato de que somos integrantes do sistema que buscamos modificar? Deveríamos, ao contrário, explicitar em que fracassam nossos intentos e dessa maneira explicitar o que nos “falta fazer” como contribuição mais útil ao grupo?

Em ambos os casos, nossa visão de História necessita esclarecimento, pois é desta visão que parte nossa concepção de homem e a estruturação mesma de nosso trabalho na base social. Bodei (1997:16) refere-se no campo da Filosofia da História à

Tardia exigência de transformar as **histórias no plural**, a narração das séries de acontecimentos ocorridos paralelamente em épocas ou âmbitos geográficos delimitados, em **história no singular**, num todo global, para cujo mar confluem e se decantam as vicissitudes locais ou as dos indivíduos, famílias e povos.

Segundo o autor, hoje vem perdendo credibilidade “*a idéia de uma conspiração dos acontecimentos para um fim comum*” (ibid: 77), ou seja, a possibilidade do estudo de uma história no singular, desse sentido para a história humana. Segundo Burke, uma nova perspectiva para a escrita da história, conhecida como Nova História, pode ser observada como a tentativa de buscar estudar

documentos, impressões, materiais não só a partir do ponto de vista de quem está no poder em uma determinada época, mas também a partir daqueles que vivenciaram determinados acontecimentos em situação de anonimidade, o que nos levaria ao estudo de uma “*história-vista-de-baixo*” (1992:16). Em Sharpe (1992:41), temos um exemplo de estudo da batalha que viria a resultar na derrota de Napoleão Bonaparte em 1815 não a partir dos documentos oficiais governamentais dos países envolvidos e sim a partir do testemunho dado pelo soldado Wheeler, em cartas escritas a sua esposa. O autor indica que esta perspectiva

Atraiu de imediato aqueles historiadores ansiosos por ampliar os limites de sua disciplina, abrir novas áreas de pesquisa e, acima de tudo, explorar as experiências históricas daqueles homens e mulheres, cuja existência é tão freqüentemente ignorada, tacitamente aceita ou mencionada apenas de passagem na principal corrente da história.

Levi (1992:133) refere-se a uma corrente dentro da Nova História denominada “micro-história”, com forte influência da visão de Homem a partir da dialética marxista anteriormente explicitada, o homem como ser histórico e social. Recuperando a visão do funcionamento da consciência em Vygotsky, a consciência como estruturadora do social. O autor explicita a relação entre a antropologia interpretativa e a micro-história (ibid: 144) e, citando Geertz, aponta a uma concepção de racionalidade baseada em que “o repertório infinito das possibilidades simbólicas das mentes humanas nos permite abordar a realidade, por uma série de passos infinitamente pequenos, sem, no entanto, jamais atingi-la”.(ibid: 145). Citando ainda a concepção heideggeriana das interpretações realizadas nas Ciências Humanas, o autor explicita que “o conhecimento do indivíduo não deve dissolver a existência de outros em si mesmo, mas antes que a função adequada do pensamento como um ‘classificador hermenêutico’ é permitir que as outras pessoas permaneçam sendo as outras” (ibid: 146). Assim, a micro-história partiria de uma descrição mais realista do comportamento humano, e não somente na “micro-dimensão de seu objeto de estudo”. A necessidade de uma micro-história teria partido da descrença no “automatismo da mudança”, i.e., na existência de “uma progressão regular, uma série de estágios uniformes e previsíveis” para a História humana, “naturais e inevitáveis”. (ibid: 133-134).



Anteriormente, observei que o que se denomina sistema no Movimento Humanista está relacionado a uma forma mental que não é exclusiva do capitalismo e pode ser observada em vários outros momentos históricos. Segundo Burke, os historiadores da Nova História, em seus diversos movimentos de aproximação com os homens e mulheres esquecidos e em sua atenção à interpretação localizada, têm antecedentes nos historiadores do Iluminismo como Voltaire, Gibbon, Robertson, Vico, Möser, entre outros, que se preocupavam por escrever uma história que incluísse a “*manière de penser*” de uma determinada sociedade, com seus hábitos e costumes, com o ‘espírito da época’” (1992:19). A questão que se coloca não é a de ir contra o “*local knowledge*” ou o “saber local” defendido por Geertz (*in* Bodei, 1997), já que o estudo da forma mental ou maneira de pensar, do espírito da época, é o que nos possibilita compreender como estamos influenciados, como nossas subjetividades são produzidas pela época em que vivemos. Também não se trata da desvalorização da experiência daqueles que não estão no poder, já tendo estabelecido que trato aqui de, com os participantes desta pesquisa, entender um processo útil a nosso grupo, um processo de formação identitária. Ao contrário, nesta empreitada, existe sim a oportunidade de valorizar a experiência deste grupo de ativistas, de suas perspectivas particulares que, sendo ou não úteis a outros, serão ao menos úteis para os envolvidos nesse processo.

No entanto, se falamos no Movimento Humanista de uma perspectiva de revolução não-violenta que levaria à construção de uma Nação Humana Universal, o trabalho de um orientador estaria diretamente relacionado a uma perspectiva de História mais ampla. Construir em nosso discurso uma concepção de História mais geral é o que nos possibilita visualizar nossa atuação como em direção a construção da unidade planetária. Sem tal crença básica na coerência de um processo histórico mundial e que segue determinadas tendências, o projeto mesmo ao qual nos dedicamos estaria fadado ao fracasso.

Bodei (1997:78) indica que, na contemporaneidade, “a ausência do sentido histórico depende do fato que se perdeu de vista qualquer processo unitário da história sob o guia de um bem individualizado protagonista”. O autor identifica que ao aproximar-se de um olhar local, individualizado e buscando superar o efeito da

globalização que pode nos tornar todos iguais perante as Ciências Humanas, acabam por faltar critérios para identificar “macrosujeitos” históricos - que poderiam antes ser definidos por sua posição política ou econômica. “Deus, a Providência, o Estado-Nação, o Povo, a Classe” teriam perdido “o monopólio da condição sensata dos fatos” (ibid: 80), i.e., perderam seu poder de fios condutores da História. Aqui podemos traçar um paralelo interessante com a evolução da visão de homem, anteriormente citada, na qual, de Aristóteles ao surgimento da dialética marxista, do existencialismo e da fenomenologia. A visão de História depende da visão que se tem do Homem e se já esgotamos o homem em relação a Deus, o homem racional, o homem social e pretendemos, a partir do Novo Humanismo, conceber um homem não-animal, um homem não-natural, que visão de História corresponde a esse novo homem?

Em Toynbee (1987), Ortega y Gasset (1972) e Ergas (2006) observo como fio condutor uma visão de consciência humana ativa que busca transcender seus próprios limites ao longo da história humana, sendo essa consciência o que nos permitiria dar coesão a uma “história no singular” (Bodei, 1997:16). É esse “estado de espírito” ou “economia psíquica” epocal (Ortega y Gasset, 1972) ou esse “fluxo de tempo mental” (Toynbee, 1987:10) ou ainda a “manière de penser”, “espírito da época” (Burke, 1992:19) a que se referiam os historiadores do Iluminismo, que se somam como critérios para um estudo da História a partir da concepção humanista. (Ergas, 2006).

A revolução não-violenta que pretendemos mediar em nossa construção como orientadores pode ser alinhada a concepção de Ortega y Gasset de que o “menos essencial nas verdadeiras revoluções é a violência”, pois “a revolução não é a barricada e sim um estado de espírito” (ibid: não paginado). Poderíamos, portanto, estudar o estado de espírito correspondente às diferentes épocas para compreender como se estruturam subjetividades em cada momento histórico e por onde pode se dar uma transformação efetiva. O autor identifica diferentes civilizações no processo histórico humano e, apoiando-se em estudos de comparados de Meyer sobre a vida helênica, encontra uma época da história desse povo parecida com nossa Idade Média e comenta que Meyer “se atreveu a falar de uma Idade Média Grega” (ibid: não paginado), sugerindo que todo povo teria sua Idade Antiga, sua Idade Média e sua Idade Moderna. Refere-se ainda a um princípio da economia grega, encontrado em

citações espartanas e argivas: “Chrémata. Chrémata áner” ou “O dinheiro, o dinheiro é o homem”, que poderia ser comparado à contemporânea visão capitalista do homem. Em seu estudo comenta que, ao fim da assim chamada Idade Média Grega, negócios envolvendo dinheiro são considerados sujos e aviltantes, mas ninguém conseguia subtrair-se deles.

Assim, a partir de um estudo calcado na forma de pensar dos povos, Ortega y Gasset consegue visualizar um padrão, um ciclo na história das civilizações, no qual cada povo “de um estado de espírito tradicional passa a um estado de espírito racionalista e desde este a um regime de misticismo”.(ibid: não paginado). Estas seriam “três formas diferentes do mecanismo psíquico do homem, três maneiras distintas de funcionar o aparato mental do homem”. Essas três formas, também denominadas em seu trabalho de Idade da Tradição, Idade da Razão e Idade Desilusionada (Ergas, 2006) seriam mecânicas históricas observáveis em todas as civilizações de que o autor tinha notícia até o momento de seu estudo.

O estudo de ciclos históricos, tais quais os propostos por Ortega y Gasset, encontra ecos em diferentes autores. Dentre eles, Andreotti (2005) para quem a teoria linear e evolutiva do pensamento histórico surge da Igreja Católica como proponente de um Juízo Final e que teria estabelecido as bases para um pensamento materialista e não relacional da história. Segundo Kuhlmann Jr. (2005: não paginado), referindo-se ao trabalho de Colin Heywood: “para uma compreensão mais consistente da História, caberia referir-se à história da humanidade”.

Toynbee (1987:32) apóia a construção de tal visão macroscópica e universalizada da história, a partir de seu estudo comparado de 51 civilizações por ele identificadas, reafirmando o fato de que os historiadores, como todos, estão sujeitos ao espírito de sua época e evocando os perigos do que ele denomina “industrialização do pensamento histórico”. Segundo ele, há uma perda de proporção discernível no trabalho dos historiadores já que “o prestígio do sistema industrial se impôs sobre os trabalhadores intelectuais do mundo ocidental”. Tal qual observado no processo de industrialização:

Os historiadores vêm empregando suas melhores energias na coleta de matérias-primas - inscrições, documentos e similares - em ‘corpus’ e em periódicos, e quando conseguem transformar esse material em artigos

manufaturados ou semi-manufaturados recorrem, mais uma vez, à divisão do trabalho, e apresentam histórias sintéticas como as várias séries de volumes publicados pela Cambridge University Press. Tais séries são monumentos à laboriosidade, ao saber 'factual', à capacidade mecânica e ao poder organizacional da nossa sociedade. Elas terão seu lugar entre os estupendos túneis, pontes, represas..."

O autor refere-se a uma "Nova Era" que necessitaria de um "novo olhar" para a História, para o que seria o "campo inteligível de estudo histórico". Declara que "o conhecimento da história da humanidade deveria ser a história do que a humanidade tem em comum" (ibid: 38-41)

Na sistematização de suas Idades das Civilizações, Ortega y Gasset (1978) já havia indicado a Idade da Tradição ou Tradicionalista como aquela na qual os homens se voltam ao passado e se submetem a uma nova crença espiritual. A Idade da Razão seria aquela na qual o progresso tecnológico avançaria mais e as revoluções através de ideologias seriam tentadas. A Idade Desilusionada seria aquela na qual "a consciência começa a suspeitar que o insucesso não é devido à intriga dos inimigos e sim à contradição mesma do propósito" (ibid: não paginado), i. e., já não existe uma fé na racionalidade de nenhuma ideologia em particular e isso abre espaço para o que o autor chama de "o ocaso das revoluções". Tais Idades estariam presentes na mecânica histórica de todas as civilizações, pois seriam partes mesmas de uma mecânica da consciência humana.

Buscando compreender nossa localização histórica, a época a partir da qual realizamos tanto nossa busca pelo entendimento, quanto nossa ação por uma revolução não-violenta, é a perspectiva da Idade Desilusionada a que mais nos interessa. Segundo Ortega y Gasset (1978); Toynbee (1987) e Ergas (2006) estaríamos inseridos justamente no contexto de tal Desilusão, na última etapa do ciclo de vida da civilização ocidental, a que Ortega y Gasset denomina de "reino da covardia" descrito como uma época na qual:

A valentia se torna profissão e seus profissionais compõem a soldadesca que se levanta contra todo o poder público e oprime estupidamente todo resto do corpo social. Esta covardia geral germina nos mais delicados e íntimos interstícios da alma. Se é covarde para tudo. O raio e o trovão voltam a espantar como nos tempos mais primitivos. Ninguém confia em triunfar sobre as dificuldades através do próprio vigor. Sente-se a vida como um

terrível azar em que o homem depende de vontades misteriosas, latentes, que operam segundo os caprichos mais pueris. A alma envilecida não é capaz de oferecer resistência ao destino e busca nas práticas supersticiosas os meios para subornar essas vontades ocultas. Os ritos mais absurdos atraem a adesão das massas. Em Roma se instalaram pujantes todas as monstruosas divindades da Ásia que, dois séculos antes, foram dignamente desdenhadas. Em suma: o espírito incapaz de manter-se em pé por si mesmo, busca uma tábua onde se salvar do naufrágio e perscruta em torno, com um olhar humilde de cão, alguém que o ampare. A alma supersticiosa é, na verdade, o cão que busca um amo. (ibid: não paginado)

Ortega y Gasset (1978) indica ainda que a alma reacionária em momento algum da história conseguiu transformar-se em uma alma revolucionária. Dentro de tal panorama histórico não haveria sentido em pensar em uma revolução não-violenta. No entanto, ainda que nosso sistema de expertise esteja construído com base em uma mecânica histórica e que as revoluções sejam vistas como repetições cíclicas, existe uma indicação de que o momento histórico atual tem características especiais, devido aos avanços tecnológicos que permitiram “anular a distância” (Tombei, 1987:47), mas que ao mesmo tempo “deram à humanidade também o poder de se destruir, guerreando com armas atômicas”. Ainda segundo Toynbee:

A sobrevivência da humanidade está agora em dúvida pela primeira vez, desde que o homem afirmou sua ascendência sobre a natureza não-humana - façanha que realizou em parte durante a Era Paleolítica. Desta vez, é a natureza humana que ameaça de extinção a humanidade. A repetição desta antiga ameaça para este novo momento é um desafio a todos os seres humanos para que subordinem suas limitadas e tradicionais lealdades a uma nova e maior lealdade para com a própria humanidade. (ibid: 48)

Ergas (2006:12-19) propõe como conjunção dos fatores psíquicos e factuais que conformam uma época o que chama de “dialética generacional” partindo do ponto de vista em que “a história é um contínuo produzido pelas gerações que vão lutando pelo poder e vão substituindo-se umas as outras”. Indica ainda que as gerações ao chegarem ao poder tentarão impor, sendo portanto violentas, sua paisagem de formação, crenças de trinta a quarenta anos antes, às gerações seguintes. Assim, a geração da “nova direita ou nova esquerda”, da “pílula anticoncepcional”, da “luta contra a moral estabelecida”, dos “livre-pensadores pragmáticos desestruturados” se opõe a novas gerações cuja paisagem de formação é a da “plenitude da globalização,

que para elas é como um ´dado da natureza. Essas gerações pressionarão pelos governos regionais, pelos acordos inter-regionais, por instituições globais, por tecnologias de controle global”.Ergas indica também, assim como Toynbee, que este momento histórico particular em que vivemos é passível de ruptura, já que a civilização ocidental é planetária e, portanto, não haveria onde dar início a um novo ciclo civilizatório, a menos que, de dentro mesmo do sistema, a mecânica histórica baseada na violência da imposição de paisagens de uma geração a outra, fosse rompida.

Dentre as críticas a tais visões cíclicas da História, encontramos o trabalho de Collingwood, indicando que no caso específico do estudo de Toynbee esta “representa uma reiteração da visão positivista” (*in* Myers,1947:485)., pois seus métodos estão baseados em abordagens das Ciências Naturais. Spate (1952:406) também sugere que o trabalho de Toynbee “mascara seus muitos elementos de determinismo” e que ele parece não conseguir transcender o panorama de “humanismo liberal” no qual viveu quando necessário, além de apresentar dificuldades com noções geográficas.

Dentro do escopo da literatura revisada, o trabalho de Ferreira (2005: não paginado) acerca do ambiente virtual comenta que: “Movimentos entre micro-história e macro-história constituem um fluxo constantemente mutante operando por desterritorialização, assegurando assim, a criação e a conexão de linhas de fuga”. A idéia principal do autor é a de que o processo de desterritorialização gera uma fluidez, um dinamismo que possibilita uma transição entre o olhar micro e macro de acordo com o interesse em pertencer ou não a determinados setores da sociedade em determinados momentos do processo histórico. Bodei (2001:79) comenta ainda que existe uma falta de interesse em gerar uma história mundial, por conta de “uma aguda desconfiança com relação aos processos de globalização e modernização”. Isto daria origem a uma “percepção dividida da história” na qual:

“embora estando de fato mergulhados num fato global, mesmo podendo participar simultaneamente de acontecimentos distantes às vezes de milhares de quilômetros, o nosso sentido histórico tende novamente, por compensação com relação aos perigos do desenraizamento, a valorizar a dimensão local ou aquela privada, julgadas mais gratificantes ou mais seguras diante dos infortúnios e das misérias do planeta. Querer subtrair-se à história do mundo,

fechando os olhos aos momentos de sentido que a análise pode extrair das conexões mais amplas dos fenômenos...” (ibid: 79-80).

Novotny em seu trabalho *A dimensão humanista da história evolutiva universal*, apresentado no *Congresso Processos de Auto-Organização na História Evolutiva Universal* em Belgorod, Rússia, sistematiza as diversas críticas frente à visão de uma história no singular, afirmando que, ainda que muitos pensem a história em termos de uma decaída do homem ou um círculo de repetições, “*ambas as visões não são mais que um produto do temor*” (2004:1). O autor indica que pode haver um olhar no qual, em meio às distintas crises das civilizações, o ser humano esteja sempre encontrando uma saída para seguir com seu caminho evolutivo e que neste sentido, tais crises adquirem “um valor fundamental” em termos de aprendizagem da consciência humana.

Novotny apresenta uma série de observações fundamentais sobre as quais constrói sua concepção de História como um caminho através do qual o ser humano busca transcender sua condição humana atual em direção a uma condição humana integradora das diferenças e não-baseada na violência. (ibid: 1-3).

A primeira observação é a aceleração do avanço tecnológico que possibilita ampliar nossos recursos de memória social, percepção e planificação, demonstrando “uma clara tendência em direção à integração em um nível superior das capacidades psicológicas individuais - desde o ‘eu’ até o ‘nós’ - sem perder, ou melhor, incrementando a diversidade interna neste novo nível”. Tal hipótese encontra precedentes no trabalho de Ortega y Gasset, Toynbee e Ergas acerca da possibilidade de ruptura no momento histórico atual.

A segunda observação é a da tomada de consciência em diferentes círculos sociais e científicos, em países de diferentes níveis econômicos, da “necessidade de formas novas, qualitativa e eticamente superiores, de construção sócio-política e econômica”. Tais formas estariam voltadas não para a sobrevivência, mas para uma ampliação das possibilidades evolutivas do ser humano.

A terceira observação está embasada em uma “fratura morfológica” do sistema valorativo que orientava até então a presente condição humana, já que não existe coincidência entre a “representação interna do “alto” como um espaço onde

atuam seres dotados de sabedoria, força e bondade, e a realidade social percebida, na qual cresce dia a dia a desconfiança na capacidade e intenção dos ‘poderosos’ de resolver os problemas de que sofrem a maioria”. Tal fenômeno estaria gerando um novo sistema de valores baseado em uma profundidade interna, localizando o que é sagrado para cada ser humano em um espaço de representação mais íntimo, sendo este sagrado entendido como amplo e passível de assumir diferentes formas, não somente religiosas. Tal morfologia permitiria que, em sua ação social, o homem esteja voltado para estratégias de organização de rede, auto-gestão, interatividade e interdisciplinaridade, até então difíceis de se articular.

A quarta observação está relacionada à redescoberta do conceito de violência como algo mais amplo que sua manifestação física. O autor pontua que, por causa deste novo conjunto de valores, exista um reconhecimento também da “violência religiosa, racial, econômica, sexual, psicológica e moral, consagrando o ser humano e seu futuro como valor máximo” e que tal reconhecimento produz um número nunca antes visto de manifestações contra todos os tipos de violência que partem de culturas bastante diversas e distantes entre si ao observarem um mesmo fenômeno. Cita como exemplo o caso das manifestações contra a invasão do Iraque.

Em tais observações, Novotny parece apontar uma relação clara entre a concepção de História e a concepção de ser humano que busquei delinear ao optar pelo ponto de vista de uma história evolutiva da humanidade. Também se posiciona em relação às críticas de tal visão global colocando-as como uma opção por não acreditar na capacidade de transformação do ser humano. Em definitivo, se partimos do conceito de consciência humana ativa, intencional e da não existência de uma natureza humana, a opção por considerar a História como um processo evolutivo torna-se essencial para o projeto de revolução não-violenta a qual os participantes desta pesquisa nos dedicamos.

Sistematizo, portanto, nossa visão de história como a tentativa de romper com a condição humana, observada na dialética marxista. No entanto, tal condição humana não é vista somente como uma condição material ou social e sim como a necessidade de transcender os limites de uma economia psíquica baseada na violência.



Partindo de tal visão integrada de História e de ser Humano, conformam-se alguns questionamentos novos para a pesquisa de nossa função como orientadores: Como podemos buscar nossa forma mental epocal e as formas como esta apoia ou denigre nossa formação identitária no Movimento Humanista? Estaremos influenciados pelo espírito servil mencionado por Ortega ou pela descrença em nossa capacidade de transformação da sociedade? É importante reiterar que o estudo das obras de Ergas e Silo tem sido parte de nossa formação como orientadores, parte da constituição de nosso sistema de expertise. Ampliar a presente pesquisa, de maneira a englobar uma dimensão histórica e como esta se constrói em nosso discurso no Movimento Humanista me parece um empreendimento importante para futuros entendimentos, ainda que esteja fora do escopo desta dissertação.