

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – PPGA
CURSO DE MESTRADO**

EDUARDO ROBINI DA SILVA

***ANÁLISE DO STORYTELLING PARA O PROCESSO DE REFLEXÃO COMO
FORMA DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL***

**CAXIAS DO SUL
2016**

EDUARDO ROBINI DA SILVA

**ANÁLISE DO *STORYTELLING* PARA O PROCESSO DE REFLEXÃO COMO
FORMA DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL**

Dissertação de Mestrado submetido à Banca de Defesa designada pelo Colegiado do Mestrado em Administração da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Título de Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dr Fabiano Larentis

**CAXIAS DO SUL
2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS - BICE - Processamento Técnico

S586a Silva, Eduardo Robini da, 1988-
Análise do *Storytelling* para o processo de reflexão como forma de
aprendizagem organizacional / Eduardo Robini da Silva. – 2016.
261 f. : il. ; 30 cm

Apresenta bibliografia.
Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de
Pós-Graduação em Administração, 2016.
Orientador: Prof. Dr. Fabiano Larentis.

1. Aprendizagem organizacional. 2. Comportamento organizacional. 3.
Arte de contar histórias. I. Título.

CDU 2. ed.: 005.94

Índice para o catálogo sistemático:

1. Aprendizagem organizacional	005.94
2. Comportamento organizacional	005.32
3. Arte de contar histórias	808.543

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Carolina Machado Quadros – CRB 10/2236.

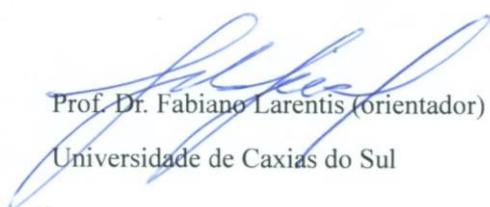
EDUARDO ROBINI DA SILVA

**ANÁLISE DO STORYTELLING PARA O PROCESSO DE REFLEXÃO COMO
FORMA DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL**

Dissertação de Mestrado submetido à Banca de Defesa designada pelo Colegiado do Mestrado em Administração da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Título de Mestre em Administração.

Aprovado em: 29/04/2016.

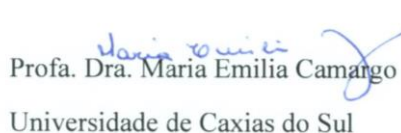
Banca Examinadora



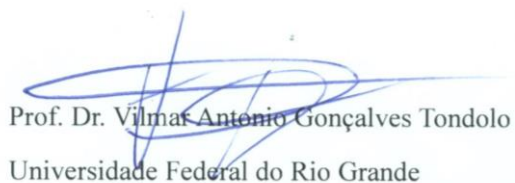
Prof. Dr. Fabiano Larentis (orientador)
Universidade de Caxias do Sul



Profa. Dra. Ana Cristina Fachinelli
Universidade de Caxias do Sul



Profa. Dra. Maria Emilia Camargo
Universidade de Caxias do Sul



Prof. Dr. Vilmar Antonio Gonçalves Tondolo
Universidade Federal do Rio Grande

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me permitir vivenciar as experiências do dia a dia, iluminando e inspirando-me para tomar as melhores decisões. Agradeço a minha família, em especial meus pais Vanda e Ary, por terem moldado em mim um caráter honesto e íntegro, com educação e humildade. A minha noiva Thais, que neste momento, compartilha comigo meus anseios e minhas realizações. Ao meu orientador Prof. Dr. Fabiano Larentis, pela sua dedicação em sua orientação e sabedoria, além de sua verdadeira amizade. Agradeço também a todo o corpo docente do PPGA – UCS, pelos momentos de interação gerando conhecimento e aprendizado. Em especial a Prof. Dra. Ana Cristina Fachinelli e a Prof. Dra. Maria Emilia Camargo, pelo carinho e respeito, levo de vocês o conceito sobre humildade intelectual para a vida. Por fim, agradeço aos colegas de mestrado, em especial a Fernanda D'Arrigo, a qual participou da grande maioria dos meus momentos de desenvolvimento dentro do mestrado.

RESUMO

O processo de aprendizagem não se desenvolve somente através das instituições de ensino e a aprendizagem, tanto individual como organizacional, pode ocorrer a partir das experiências dos mais velhos, transmitindo seu conhecimento por meio da reflexão advinda do *Storytelling* de forma informal, onde o aprender e o fazer são elementos fundamentais influenciando a aprendizagem. O objetivo desta dissertação é analisar a contribuição do *Storytelling* para o processo de reflexão como forma de aprendizagem organizacional. Para atingir o objetivo proposto, foi realizada uma pesquisa de natureza aplicada, com abordagem qualitativa, objetivo exploratório e descritivo. A estratégia utilizada foi o estudo qualitativo genérico, o qual permitiu analisar com maior profundidade, como as pessoas interpretam suas experiências, como elas constroem seus mundos e qual é o significado que elas atribuem às suas experiências. A partir do desenvolvimento do referencial teórico, foi elaborado um roteiro de entrevistas semiestruturadas e entrevista narrativa para a coleta de dados. O objeto da pesquisa são as práticas de *Storytelling*, sendo que os participantes do estudo são 12 empresários com mais de 10 anos de organização de diferentes setores. Posterior ao desenvolvimento do roteiro e o instrumento de coleta, foi aplicado o piloto e realizado a pesquisa. As entrevistas foram transcritas e para validação dos respondentes, foram expostas novamente para o feedback dos entrevistados. Para a definição do término da coleta de dados, optou-se pelo critério de saturação teórica. Para a análise de dados, foi utilizada a análise de conteúdo com o auxílio do software QSR NVIVO. Os resultados deste estudo apontam que o *Storytelling* contribui para o processo de reflexão, de modo com que as histórias se tornam um meio de reflexão, onde os ouvintes são estimulados a refletirem pela experiência explicitada pelo *Storytelling*. A reflexão final deste estudo reside nesta contribuição como uma forma de aprendizagem organizacional, tal contribuição pode ser identificada no esquema ERSSA de aprendizagem proposto. O esquema apresenta tanto a dimensão individual como a organizacional, assim como o contexto formal e informal, e esta dividido em bases (motivos que levam ao *Storytelling*), processos (o ciclo ERSSA e o contar e ouvir histórias) e resultados (os resultados proporcionados pelo *Storytelling* e os elementos que levam aos resultados). O esquema ERSSA representa a Aprendizagem Organizacional Experiencial e Reflexiva, onde a interação do indivíduo com o coletivo é gerado pelas histórias que resultam em aprendizagem e conhecimento. Logo, entende-se que se as empresas estimularem os indivíduos a praticarem o *Storytelling* dentro das organizações, onde as experiências que cada um carrega possam ser explicitadas e refletidas, em um processo dialógico como ao de contar e ouvir histórias tem-se a contribuição do *Storytelling* para o processo de reflexão como uma forma de aprendizagem organizacional.

Palavras-Chaves: Aprendizagem Organizacional. Experiência. Reflexão. Aprendizagem Formal e Informal. *Storytelling*.

ABSTRACT

The learning process has not developed through educational institutions and learning, both individual and organizational, it would occur from the experiences of the older, transmitting their knowledge through the resulting reflection of Storytelling in an informal way, where learning and do were key elements influencing learning. The purpose of this master thesis is to analyze the Storytelling contribution to the process of reflection as a form of organizational learning. To achieve this purpose, a nature applied research was conducted with a qualitative approach, exploratory objective and descriptive. The strategy used was the generic qualitative study, which allowed us to analyze in greater depth, how people interpret their experiences, how they build their worlds and what is the meaning they attach to their experiences. From the development of the theoretical framework, a roadmap was prepared semi-structured interviews and narrative interviews to collect data. The object of the research are the practices of Storytelling, and the study participants are 12 entrepreneurs with over 10 years of development of different sectors. Further development of the script and the collection instrument, the pilot was implemented and carried out the research. The interviews were transcribed and validation of respondents were exposed again to the feedback from respondents. For the definition of the end of data collection, we opted for the criterion of theoretical saturation. For data analysis, we used the content analysis with the aid of QSR NVivo software. The results of this study indicate that the Storytelling contribute to the reflection process, so that the stories become a means of reflection, where listeners are encouraged to reflect the experience explained by the Storytelling. The final reflection of this study lies in this contribution as a form of organizational learning, this contribution can be identified in the scheme ERSSA learning. The diagram shows both the individual dimension as the organizational, as well as the formal and informal context, and is divided into bases (reasons that lead to Storytelling), processes (the ERSSA cycle and the telling and hearing stories) and results (provided results Storytelling and the elements that lead to the results). The ERSSA scheme is the Experiential and Reflective Organizational Learning, where the interaction of the individual with the collective is generated by the stories that result in learning and knowledge. Therefore, it is understood that if the companies stimulate individuals to practice the Storytelling within organizations where the experiences that each carries may be explained and reflected in a dialogical process and the telling and hearing stories has been the contribution of storytelling for the process of reflection as a form of organizational learning.

Key Words: Organizational Learning. Experience. Reflection. Formal and Informal Learning. Storytelling.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Macrocategorias e Categorias de Análise	39
Figura 2 – A teoria da aprendizagem experiencial	49
Figura 3 – Níveis de reflexão conducente a níveis profundos de aprendizagem	60
Figura 4 – Caminhos do Storytelling.....	84
Figura 5 – Aprendizagem reflexiva e do Mapa de Aprendizagem de Moon (1999).....	91
Figura 6 – Modelo de Aprendizagem Reflexiva através Storytelling	92
Figura 7 – Esquema conceitual da análise do Storytelling para o processo de reflexão como forma de aprendizagem individual e organizacional.....	97
Figura 8 – Processo de análise dos dados.....	117
Figura 9 – Representação da saturação teórica dos resultados do storytelling.....	129
Figura 10 – Nuvens de palavras da pesquisa	130
Figura 11 – Categorização do processo do <i>storytelling</i>	132
Figura 12 – Esquema do processo do storytelling, sobre o contar e o ouvir histórias	145
Figura 13 – Macrocategorias sobre a interação entre a aprendizagem formal e informal relacionado às suas fontes.....	148
Figura 14 – Esquema do processo de reflexão advindo da interação entre aprendizagem formal e informal.....	151
Figura 15 – Ciclo e Elementos do processo de Reflexão por meio do Storytelling	152
Figura 16 – Ciclo de aprendizagem por meio da reflexão advindas do storytelling	169
Figura 17 – Motivos que levam ao <i>storytelling</i> individual e organizacional	171
Figura 18 – Motivos que levam ao storytelling	180
Figura 19 – Resultados do storytelling advindos da reflexão na dimensão individual e organizacional.....	182
Figura 20 – Resultados do storytelling e condições para se atingir o resultado do storytelling	191
Figura 21 – Esquema conceitual da análise do <i>storytelling</i> para o processo de reflexão como forma de aprendizagem	200
Figura 22 – Esquema conceitual ERSSA da Aprendizagem Organizacional advindas da Reflexão estimulada pelo Storytelling.....	202

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Autores utilizados para justificativa do estudo, identificado às lacunas e sugestões de pesquisas	26
Quadro 2 – Categorias e subcategorias de análise dos estudos	41
Quadro 3 – Definições de aprendizagem experiencial	44
Quadro 4 – Definições de aprendizagem pela reflexão	55
Quadro 5 – Mapa da Aprendizagem de Moon (1999; 2005).....	58
Quadro 6 – Oito diferentes padrões de narrativas organizacionais	79
Quadro 7 – Elementos-chaves que compõem a base teórica utilizada para construção dos roteiros de entrevistas	108
Quadro 8 – Proposta de roteiro para entrevista	109
Quadro 9 – Regras de procedimentos para a entrevista narrativa - Bauer e Gaskell (2002)..	112
Quadro 10 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa	115
Quadro 11 – Categorias de análise definidas a priori com base na literatura.....	119
Quadro 12 – Processo de triangulação de dados	123
Quadro 13 – Processo de triangulação de métodos	123
Quadro 14 – Saturação teórica do Processo do Storytelling (sobre o contar histórias).....	125
Quadro 15 – Saturação teórica do Processo do Storytelling (sobre o ouvir histórias)	125
Quadro 16 – Saturação teórica da Interação entre Aprendizagem Formal e Informal e da Reflexão por meio do <i>Storytelling</i>	126
Quadro 17 – Saturação teórica dos motivos que levam ao <i>Storytelling</i>	127
Quadro 18 – Saturação teórica dos resultados do <i>Storytelling</i>	128
Quadro 19 – Contador de histórias (Autoridade, Quem conta a história e Credibilidade)	136
Quadro 20 – Quadro resumo das subcategorias finais sobre o contar histórias	139
Quadro 21 – Quadro resumo das subcategorias finais sobre o ouvir histórias.....	143
Quadro 22 – Quadro resumo do processo de reflexão por meio do <i>storytelling</i>	168
Quadro 23 – Categorias <i>a priori</i> x categorias emergentes do estudo sobre os motivos que levam ao <i>storytelling</i>	171
Quadro 24 – Quadro resumo dos motivos que levam ao <i>storytelling</i>	179
Quadro 25 – Quadro resumo dos Resultados do <i>Storytelling</i>	188
Quadro 26 – Condições para se atingir um resultado tanto na dimensão individual como na organizacional.....	189
Quadro 27 – O significado do ERSSA	206

LISTA DE ABREVIATURAS

AO	Aprendizagem Organizacional
AE	Aprendizagem Experiencial
AI	Aprendizagem Individual
AR	Aprendizagem Reflexiva

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
1.1	DELIMITAÇÃO DO TEMA E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	17
1.2	OBJETIVOS.....	24
1.2.1	Objetivo geral.....	24
1.2.2	Objetivos específicos.....	24
1.3	JUSTIFICATIVA DO ESTUDO.....	24
2	REFERENCIAL TEÓRICO	29
2.1	APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL.....	29
2.1.1	Aprendizagem formal e informal.....	35
2.1.2	Aprendizagem pela experiência.....	42
2.1.3	Aprendizagem pela reflexão	53
2.1.4	Conhecimento Tácito e Explícito.....	64
2.2	<i>STORYTELLING</i>	67
2.2.1	<i>Storytelling</i> no contexto organizacional	73
2.2.2	<i>Storytelling</i> e sua relação com a aprendizagem no contexto organizacional	81
2.2.3	<i>Storytelling</i> e sua relação com a experiência e a reflexão no contexto organizacional	88
2.3	ESQUEMA CONCEITUAL PROPOSTO.....	94
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	100
3.1	DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	101
3.2	OBJETO DE PESQUISA E PARTICIPANTES DO ESTUDO	105
3.3	PROCESSO DE COLETA DE DADOS.....	105
3.3.1	Entrevista Semiestruturada	106
3.3.2	Entrevista Narrativa.....	111
3.3.3	Participantes do Estudo	113
3.4	ANÁLISE DE DADOS	116
3.5	PROCESSO DE TRIANGULAÇÃO E SATURAÇÃO.....	122
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	130
4.1	PROCESSO DO <i>STORYTELLING</i>	132
4.1.1	Sobre o Contar Histórias.....	133
4.1.2	Sobre o Ouvir Histórias.....	140

4.2	PROCESSO DE REFLEXÃO ADVINDOS DA INTERAÇÃO ENTRE A APRENDIZAGEM FORMAL E INFORMAL.....	145
4.3	COMO OCORRE O PROCESSO DE REFLEXÃO POR MEIO DO STORYTELLING	152
4.4	MOTIVOS E RESULTADOS DO <i>STORYTELLING</i> ADVINDOS DA REFLEXÃO NAS DIMENSÕES INDIVIDUAL E ORGANIZACIONAL	170
4.4.1	Motivos que levam ao <i>Storytelling</i>	170
4.4.2	Resultados do <i>Storytelling</i>	181
4.5	O LADO NEGRO DO <i>STORYTELLING</i>	194
4.6	ESQUEMA CONCEITUAL DE APRENDIZAGEM: O PROCESSO ERSSA DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL POR MEIO DO <i>STORYTELLING</i>	197
4.6.1	Perspectivas teóricas que sustentam o esquema conceitual	198
4.6.2	O Processo ERSSA da Aprendizagem Organizacional advinda da Reflexão estimulada pelo <i>Storytelling</i>	200
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	210
5.1	CONTRIBUIÇÕES E IMPLICAÇÕES TEÓRICAS	210
5.1.1	Esquema ERSSA.....	221
5.2	IMPLICAÇÕES PRÁTICAS	224
5.3	LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS	226
	REFERÊNCIAS	229

1 INTRODUÇÃO

O constante crescimento na importância das interações no contexto sócio cultural do mundo moderno, associado às novas formas de interagir e comunicar são os novos desafios dinâmicos que as organizações enfrentam (LIVINGSTONE, 2000). Tais desafios dinâmicos residem na diluição e difusão entre o conhecimento formal e informal, no discernimento do conceito de aprendizagem nos tempos atuais e no reconhecimento das interações sociais no contexto da aprendizagem (OBLINGER, 2006; LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). Nesse contexto de aprendizagem, é que se enfatizam os ambientes de aprendizagem onde se busca orientar e desafiar os indivíduos na interação, no compartilhamento e na construção do conhecimento como um processo de aprendizagem (ERSTAD; SILSETH, 2008).

O processo de aprendizagem não se desenvolveu através das escolas, o processo de ensino e aprendizagem dava-se a partir das experiências dos mais velhos, eles transmitiam seu conhecimento por meio do *Storytelling* de forma informal e o aprender e o fazer eram elementos fundamentais influenciando na aprendizagem (HARPER et al., 1980). É sobre esta perspectiva que se baseia a visão social da Aprendizagem Organizacional (AO), que não ocorre exclusivamente na mente dos indivíduos, e é considerada a socialização da Aprendizagem Individual (AI) na organização, ocorrendo por meio da participação das ações e interações humanas (ANTONELLO, 2005; ELKJAER, 2004; NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003).

Esta perspectiva social da AO tem o foco na forma em que os indivíduos dão significado às suas experiências de trabalho, podendo ser advindas de informações organizadas e disponibilizadas pela organização ou do próprio indivíduo. Nesse contexto, a aprendizagem emerge das interações sociais que acontecem na vida organizacional (EASTERBY-SMITH; ARAÚJO, 2001; ELKJAER, 2004), sendo a aprendizagem gerada a partir de elementos formais e informais (ANTONELLO, 2011). A aprendizagem formal caracteriza-se principalmente por ser altamente estruturada, sendo apoiada institucionalmente e normalmente baseada no clássico modelo de sala de aula com um responsável que planeja os acontecimentos (ANTONELLO, 2011; MALCOLM; HODKONSON; COLLEY, 2003; MARSICK; WATKINS, 2001).

A aprendizagem formal dentro do contexto organizacional pode ser constituída por treinamentos, educação básica, workshops, cursos de especialização e educação continuada (BITENCOURT, 2001; CUNHA, 2006; DUTRA, 2002; GROHMANN, 2004; LEITE; GODOY; ANTONELLO, 2006; SILVA; REBELO; ROGLIO, 2006). Em relação à aprendizagem informal, baseada em uma experiência qualquer, sendo induzida através de um processo de reflexão, inerente ao contexto organizacional e às práticas cotidianas, porém, não

é formalmente estruturada (GARRICK, 1998; WATKINS; MARSICK, 1992; LIVINGSTONE, 2000). A aprendizagem informal pode encontrar-se em processos formais de ensino, podendo ser planejada ou não, mas necessariamente, envolve grau de consciência que a pessoa está aprendendo (GERBER, 2006; MARSICK; YATES, 2012; WATKINS; MARSICK, 1992).

As oportunidades que emergem de forma natural no cotidiano dos indivíduos, onde a própria pessoa controla o seu processo de aprendizagem, podendo ser caracterizada como experiencial, prática e não institucional, refere-se a aprendizagem informal (CONLON, 2004; CUNNINGHAM; HILLIER, 2013; FLACH; ANTONELLO, 2010). A aprendizagem é gerada a partir de elementos formais, onde se caracteriza por ser altamente estruturada e elementos informais, ou seja, menos estruturada, de forma espontânea, existem elementos de aprendizagem formal que ocorrem em situações informais e vice versa (MALCOLM HODKONSON; COLLEY 2003; CLOSS; ANTONELLO, 2014; LARENTIS; ANTONELLO, 2014).

A aprendizagem seja ela individual ou coletiva, mediada pelos processos formais ou informais é analisada por diferentes modelos teóricos, sendo os principais o aprendizado experiencial e pela reflexão, que têm como base os estudos de Dewey, Lewin e Piaget (ANTONELLO, 2005). A teoria é chamada de "Aprendizagem Experiencial"(AE) para enfatizar o papel central que a experiência desempenha no processo de aprendizagem, o processo pelo qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência (KOLB, 1984).

O entendimento mais comum da AE é baseado nos estudos de Kolb (1984) com seu ciclo de AE, através do ciclo de AE busca-se descobrir como teorias e esquemas funcionam na prática, pode ser um processo cíclico e ser repetido várias vezes, com aumento da aprendizagem obtida através de cada ciclo (BAKER; JENSEN; KOLB, 2002). A aprendizagem através da experiência requer mais que apenas confiar no desencadeamento de memória (MASON, 2000), somente o ato de um indivíduo praticar da ação de uma experiência não irá criar aprendizagem. A experiência é baseada em uma mudança que implica reflexão sobre as ações anteriores (CRITICOS, 2001; ELKJAER, 2004). Um indivíduo somente irá aprender quando conseguir refletir sobre as ações e reorganizar, reconstruir a experiência através do processo de reflexão (ANTONELLO, 2009).

As principais raízes teóricas da reflexão emergiram nos estudos de Dewey (1938), Kolb (1984), e Schon (1987). Os seres humanos não aprendem com a experiência, eles aprendem refletindo sobre a experiência (DEWEY, 1938). A reflexão pode ser entendida como um processo (SCHON, 1983) que busca, testa e avalia o entendimento intuitivo intrínseco à

experiência (KOLB, 1984), o conhecimento é construído por meio da reflexão durante e após a experiência (SCHON, 1983), onde o indivíduo aprende por meio da busca e da solução dos problemas que o interessam (SCHON, 1983; ANTONELLO, 2009). A reflexão também é vista como uma forma de pensar, uma maneira de contemplação que determina como uma nova experiência age com novas compreensões, influenciando a aprendizagem, promovendo a compreensão, conduzindo a mudança, promovendo a transferência de conhecimento e sua avaliação (MOON, 2005; STRAMPEL; OLIVER, 2007).

Schon (1987) discutiu o ato de contar histórias como um modo de reflexão. O *Storytelling* é o ato de contar uma história, objetivando a aquisição, estruturação e transmissão de conhecimento (ALLEN; ACHESON, 2000; LELIC, 2001). Nas organizações, contar histórias é a moeda de “sensemaking” preferencial das relações humanas entre as partes interessadas internas e externas da organização (BOJE, 2008). O *Storytelling* se tornou parte natural da vida organizacional, sendo ele composto pela comunicação cotidiana dos indivíduos, as organizações são vistas como sendo permeada continuamente por vários fluxos de histórias fornecidas pelos membros organizacionais buscando uma maneira de aprendizagem (SNOWDEN, 2005; BOJE, 2008)

As pessoas sempre compartilharam seus conhecimentos acumulados e sabedorias com e para as gerações futuras contando histórias sobre seus pensamentos, trabalhos e experiências (SMITH, 2001), conseguindo assim, uma maneira de transmitir seu “saber como fazer” ou o seu “conhecimento tácito” para os outros (HANSEN et al., 1999; STEWART, 1997). O conhecimento tácito é ser compreendido sem se expressar, ou o conhecimento para o qual não descrevemos em palavras (POLANYI, 1966). Esta forma altamente pessoal, subjetiva do conhecimento é geralmente informal e pode ser inferida a partir das declarações dos outros (STERNBERG, 1997; NONAKA; TAKEUCHI, 1997). Este conhecimento tende a ser local, na mente do indivíduo, ele não é encontrado em livros, é de difícil manipulação e extração e é executado na prática do dia a dia (NONAKA; TAKEUCHI, 1997; TAKEUCHI; NONAKA, 2008).

Já o conhecimento explícito, é um conhecimento verbalizado, facilmente transmitido por meio de rotinas, documentos e processos formais e informais da organização (NONAKA; TAKEUCHI, 1997; TAKEUCHI; NONAKA, 2008). Tanto o conhecimento tácito como o conhecimento explícito são duas dimensões que os indivíduos possuem, ou seja, simultaneamente ele faz uso do conhecimento tácito e do explícito (NONAKA; TAKEUCHI, 2008). As pessoas usam metáforas, analogias, demonstrações e histórias para transmitir seus

conhecimentos tácitos (STEWART, 1997), ouvintes podem avaliar ações e conteúdo de história e aplicar o conhecimento tácito útil para seus próprios trabalhos (SMITH, 2001).

Diante desse contexto, em meio à dificuldade que as organizações têm para promover a aprendizagem em seu contexto e extrair o conhecimento tácito, e com a intenção de contribuir para o campo da AO, AE, AR, aprendizagem formal e informal, conhecimento tácito e explícito e do *Storytelling*, percebe-se a relação do *Storytelling* como uma prática social que possibilite conduzir e explicitar as experiências internas e externas da organização para o processo de reflexão dos indivíduos no contexto da organização como uma forma de AO. Assim, o objetivo deste trabalho será analisar a contribuição do *Storytelling* para o processo de reflexão como forma de AO.

Esta dissertação está dividida em cinco capítulos, sendo o primeiro a introdução, subdividido com a delimitação do tema e definição do problema de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos, a justificativa e a importância do estudo. O segundo capítulo apresenta o referencial teórico referente aos temas abordados no estudo e que fundamentam as proposições que objetivam esta dissertação. Dentro das temáticas são contempladas suas características, processos e resultados. Posteriormente, é abordado o *Storytelling* no contexto organizacional, e, por fim, apresenta-se a relação entre o *Storytelling* com a aprendizagem no contexto organizacional e a relação do *Storytelling* com a experiência e a reflexão no contexto organizacional. O terceiro capítulo refere-se à metodologia utilizada para elaboração deste estudo, com seus métodos de coleta e análise de dados. Os resultados esperados estão relacionados no quarto capítulo. No quinto capítulo, encontram-se as considerações finais da pesquisa. E, por fim, são apresentadas as referências bibliográficas utilizadas na pesquisa.

1.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

A evolução econômica, a globalização, as novas tecnologias da informação, as novas formas de comunicação, a explosão do acesso e da produção de conhecimento por meio da internet são fenômenos que nos trouxeram à chamada Era do Conhecimento (CASTELLS, 2011). Mariotti (1999) já afirmava: “O conhecimento aumenta cada vez mais em um período menor de tempo”. Esse pensamento implica que as pessoas devem aprender cada vez mais em menos tempo, e para isso, as escolas já não bastam, torna-se necessário que as organizações também assumam essa responsabilidade. A aprendizagem já não depende mais da escola, as organizações devem criar um contexto com significado que estimule a aprendizagem, assumindo assim, a responsabilidade, pois a contextualização faz a diferença para o real

aprendizado (BLOIS; MELCA, 2005). A aprendizagem nas organizações está se configurando como uma modalidade que pode proporcionar uma capacitação contínua, flexível e de qualidade (BLOIS, 2006).

Diante desse ambiente com rápidas mudanças, as organizações buscam conhecimentos que possam gerar condições de adaptação e sobrevivência, neste ambiente, aprender, desaprender e reaprender tornaram-se atividades rotineiras no dia a dia organizacional (ARGOTE; MCEVILY; REAGANS, 2003). March (1991) afirma que a aprendizagem é um dos componentes para fortalecer a vantagem competitiva e o desempenho organizacional. Loiola, Nérís e Bastos (2006) afirmam que condições adversas do mercado reforçam a importância da AO, como geradora de competências diferenciadas para as organizações, de forma que a AO capacite as organizações a desenvolver e a modificar estruturas, práticas gerenciais, novas tecnologias e simultaneamente na resolução das condições do ambiente onde atuam. Por isso, tem sido crescente a preocupação prática e acadêmica com o fenômeno da AO (DODGSON, 1993; ANTONELLO e GODOY, 2011; ARGOTE, 2013).

A aprendizagem está tornando-se um conceito fundamental para a compreensão de como as organizações evoluem e se adaptam a ambientes de mudança permanente (ANTONELLO, 2005). É através da AO que uma organização obtém e utiliza novos conhecimentos, habilidades, condutas e valores (ARGYRIS; SHON, 1978). A temática da aprendizagem é um campo que para poder se transferido para a realidade diária das organizações, é fundamental que sejam evidenciados e entendido alguns de seus processos e abordagens (ANTONELLO; GODOY, 2009).

Os processos de aprendizagem abrangem níveis individuais e coletivos e possuem vertentes relacionando a aprendizagem como um processo técnico e como um processo social (CAMILLIS; ANTONELLO, 2010). A perspectiva técnica considera que uma organização aprende se qualquer uma das suas unidades adquirir novos conhecimentos. Blacker (1993) e Raelin (1998) trazem a perspectiva social da AO com um foco maior na maneira como as pessoas geram significado às suas experiências derivadas de fontes explícitas ou tácitas de saber e fazer.

Com o passar do tempo, a aprendizagem busca suprir as demandas por novos conhecimentos, habilidades no trabalho, na família e na comunidade (MARSICK et al., 2006). A autora Antonello (2007) afirma que os estudos sobre a aprendizagem nas organizações têm se mostrado fundamentais para o entendimento e compreensão de como as pessoas, de forma individual e coletiva, pensam, decidem e agem ao se depararem com os desafios diários de suas atividades no trabalho. Para gerar aprendizagem são necessários elementos formais

(caracteriza-se por estruturada) e informais (menos estruturada, de forma espontânea) (ANTONELLO, 2004).

Marsick e Watkins (2001) definem o elemento formal da aprendizagem com base em uma estrutura rígida, para o autor a aprendizagem formal é institucionalizada e com base em sala de aula. Em seu estudo, as autoras concluíram que somente vinte por cento da aprendizagem dos funcionários provinha de processos formalizados de aprendizagem. Dutra (2002) exemplifica como elemento formal de aprendizagem, as ações de educação continuada, os cursos de especialização, treinamentos e outros. Antonello (2011) complementa que a aprendizagem formal apresenta algumas situações de caráter experiencial e acontece de forma individual onde o conhecimento é vertical e intencional e normalmente com estruturas rígidas dentro de estabelecimentos de ensino.

Aprendizagem formal refere-se àquela que resulta de algo que foi planejado, como cursos e programas que, muitas vezes, as organizações oferecem (MARSICK; WATKINS, 2001). Segundo Daley (2002), aprendizagem formal nas organizações preenche um papel importante de capacitação e treinamento. As escolas e universidades possuem potencial como influenciadoras na aprendizagem formal proporcionando o exercício sistemático e continuado da prática reflexiva (BITENCOURT, 2001; SILVA; REBELO; CUNHA, 2006; ROGLIO, 2006). Grohmann (2004), discorrendo sobre a aprendizagem formal, identifica os principais reflexos que esta prática teve na aprendizagem, como por exemplo, o aumento das habilidades dos participantes, a identificação de outras habilidades, a aquisição de novos e o refinamento de velhos conhecimentos.

Sobre a aprendizagem informal, Antonello (2011), afirma que as situações diárias da vida ou do trabalho de um indivíduo podem ser consideradas fonte de aprendizagem informal. A autora ressalta que a aprendizagem informal pode ocorrer a partir de uma experiência estruturada ou não, de forma incidental com base em experiências específicas de cada indivíduo. Nos estudos de Sorohan (1993), o autor chegou à conclusão de que aproximadamente noventa por cento da aprendizagem no local de trabalho era vinda pela aprendizagem informal. Conlon (2004) e Hicks et al. (2007) reuniram evidências de que a aprendizagem informal é responsável por oitenta a noventa por cento da aprendizagem relacionada ao trabalho (HICKS et al., 2007).

Segundo Marsick e Watkins (2001), a aprendizagem informal ocorre nos momentos de trocas de informações com os colegas de dentro ou fora da empresa, em treinamentos, conversas com os líderes. Conlon (2004) traz que a aprendizagem informal emerge com: a) a necessidade de obtenção de ajuda; b) suporte ou informação por parte de um funcionário; c) a

discussão com outros membros do grupo, outras visões e pontos de vista; d) aberturas para novos caminhos, alternativas; e) horizontes de pensamentos, experiências e planos; f) reflexão sobre os processos já executados. Para Marsick e Volpe (1999), aprendizagem informal surge na integração de trabalho com rotinas diárias, alavancada por fatores internos e externos, não necessariamente conscientes. Souza (2004) afirma que a informação é transferida, de forma informal, através de relatos diários.

A aprendizagem informal resulta de oportunidades naturais de aprendizagem que surgem no dia-a-dia das organizações, onde o próprio indivíduo controla o seu processo de aprendizagem (CSEH et al., 1999). As pesquisas que permeiam a aprendizagem informal baseiam-se diretamente na base sociocultural da aprendizagem nas organizações. Para analisar a aprendizagem informal é preciso entender o contexto, basear-se na cultura, nas práticas de socialização dos indivíduos e nas suas experiências reflexivas (FLACH; ANTONELLO, 2010).

A visão dominante, na literatura, é buscar identificar atributos e características que possam separar a aprendizagem formal da informal. Esta é uma abordagem equivocada, pois o mais importante é identificar sua interação e integração (ANTONELLO, 2011). Entender a interação entre a informalidade e a formalidade da aprendizagem trazem vantagens em relação as abordagens mais convencionais que propõem a sua simples separação (MALCOLM; HODKONSON; COLLEY, 2003). Adotar este posicionamento é ampliar as possibilidades de compreensão mais consistente e profunda de um fenômeno complexo e dinâmico (ANTONELLO, 2011).

No estudo de Antonello (2011), que teve como objetivo analisar o processo de intercâmbio entre as práticas informais e formais de aprendizagem, a autora sugeriu doze tipos de formas de aprendizagem, dentre elas, a AR com sete subcategorias, que envolvem a reflexão sobre a ação, a reflexão na ação, reflexão em grupo/coletiva, escrever um jornal reflexivo, refletir sobre como os outros fazem as coisas, questionamento (ser questionado ou questionar a si mesmo) e por fim, o aprendizado oriundo do fracasso (analisando o que foi errado e por que). Antonello (2011) afirma que muitos dos outros métodos de aprendizagem, precisam da reflexão como um elemento fundamental para transformar uma experiência em aprendizagem.

Existe uma vasta gama de literatura sobre como a reflexão se encaixa com a aprendizagem, o valor de reflexão na melhoria da aprendizagem, e os elementos constitutivos de um ambiente de aprendizagem eficaz (BROCKBANK; MCGILL, 1998; MOON, 1999; STRAMPEL; OLIVER, 2007). A aprendizagem ocorre pela reflexão quando um indivíduo busca, por meio de sua experiência anterior, compreender uma nova situação. A reflexão oportuniza voltar atrás e rever acontecimentos e práticas. As principais raízes teóricas da

reflexão emergiram nos estudos de Dewey (1938), Kolb (1984) e Schon (1987). Para Dewey (1938), o pensamento reflexivo se originou no enfrentamento das situações problemáticas, e é possível confrontar estas questões através da observação e análise das condições. Dewey (1959) analisa o papel da reflexão na experiência, observando que o pensamento, ou reflexão, é o discernimento da relação entre o que tentamos fazer e o que acontece como consequência. A reflexão é vitalmente importante para que ocorra o processo de desenvolvimento dos indivíduos (KOLB, 1984).

Schon (1987) utiliza a reflexão nos momentos em que as experiências, agradáveis ou não, nos surpreendem com elementos que não estão de acordo com nossas expectativas. Para o autor, o processo de reflexão tem duas formas, envolvendo a reflexão sobre a ação (observando o que aconteceu e buscando descobrir de que forma a ação estimulou ou contribuiu para o resultado) e a reflexão no meio da ação (nesta forma, não se interrompe a ação, nosso pensar da uma nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda está acontecendo, logo é a reflexão na ação). A Aprendizagem Reflexiva (AR) proporciona que a cultura organizacional seja aprendida pela reflexão e assimilação, os indivíduos tendem a refletir mais após as ações (GOTTWALD, 2001). Nesse sentido, Antonello (2011) afirma que a reflexão foi percebida como sendo mais importante após a atividade desenvolvida que antes ou durante, isso porque a reflexão talvez não seja completamente eficaz até que os indivíduos construam experiência suficiente sobre a qual refletir.

Para Bitencourt (2001), a importância da reflexão está na ação, através de questionamentos e da busca pelas melhoras contínuas. Silva, Rebelo e Cunha (2006), corroboram com o achado em seus estudos. Eles identificam a presença da reflexão nas ações dos indivíduos estudados, a característica marcante no processo foi exatamente a capacidade de refletirem na ação, mudando assim, suas estruturas cognitivas e melhorando suas tomadas de decisões.

Moon (2005) afirma que a reflexão é uma forma de processamento mental que usamos para cumprir um propósito ou para alcançar um resultado antecipado. Ela é aplicada a questões relativamente complicadas onde não exista uma solução óbvia e baseia-se, sobre a transformação do conhecimento e emoções. O autor propõe um mapa de aprendizagem, fazendo relação entre a reflexão e a aprendizagem, com cinco etapas: *Noticing, Making Sense, Making Meaning, Working with Meaning e Transformative Learning*. Existem pelo menos três maneiras em que a reflexão pode ser vista como relativa à aprendizagem: a) reflexão tem um papel nas abordagens mais profundas para aprendizagem; b) o processo reflexivo nos permite aprender com o reprocessamento; c) nós promovemos a aprendizagem (MOON, 2005). Pode-se voltar

a ideias aprendidas apenas a fase de 'fazer sentido' e podem-se reprocessar essas ideias por meio de reflexão, integrando-os com entendimento atual (VYGOTSKY, 1978).

Strampel e Oliver (2007) afirmam que a reflexão também é uma forma de aprendizagem, para os autores, a reflexão influencia fortemente a aprendizagem, aumentando a compreensão, induzindo a mudança conceitual, e promovendo a avaliação crítica dos conhecimentos adquiridos. Moraes (2000), Lucena (2001) e Antonello (2004) enfatizam e destacam a importância do papel da reflexão como uma forma de aprendizagem. Nesse mesmo sentido, Roglio (2006) afirma que a prática reflexiva, formada pelas inter-relações entre o pensamento conectivo, o pensamento crítico e o pensamento introspectivo, estimulam o processo de aprendizagem do indivíduo, logo a reflexão se torna uma forma de aprendizagem. Outras formas de aprendizagem utilizam a reflexão para transformar as experiências vividas em aprendizagem (ANTONELLO, 2011).

Todo conhecimento e sentido decorrem de reflexão, de um olhar para trás, e só se pode conhecer a fase inicial após o fato ter ocorrido (WEICK, 1995). As histórias refletem a experiência passada, sendo que o ator humano não reage ao ambiente, mas sim, o cria (WEICK, 1995). A etimologia da palavra *Storytelling* significa o ato de contar histórias (*story* + *telling*). Boje (1995) conceitua o *Storytelling* organizacional como um sistema coletivo onde as histórias são uma chave para fazer sentido e significado. O *Storytelling* refere-se às narrativas que formam os sistemas de relacionamentos no ambiente organizacional, proporcionando explicitar o conteúdo e o processo através do ato de contar histórias (SNOWDEN, 2002; PETTIGREW, 1997). Schon (1987) discutiu o ato de contar histórias como um modo de reflexão, o contar histórias é o modo de descrição mais adequada para a transformação em novas situações de ação, elas são produtos de reflexão.

Martin e Powers (1983) revelam o enorme poder que as histórias têm nas organizações no que diz respeito à confiança e ao comprometimento dos funcionários. Denzin (1989) afirma que as histórias podem explicitar e compartilhar as experiências das pessoas, e que essas histórias possam estar carregadas de significados de momentos e experiências marcantes, que modificam as estruturas de sentido fundamentais da vida de uma pessoa, obtidos pela análise reflexiva ou do questionamento reflexivo crítico. Segundo Weick (1995) o *Storytelling* surge como uma ferramenta organizacional que age como um propulsor na organização, fazendo com que os indivíduos possam compartilhar suas experiências e o uso do *Storytelling* permite um “fazer sentido” para todos.

Um exemplo bem sucedido de *Storytelling* nas organizações é discutido por Armstrong (1992), reconhecendo o apelo atemporal das histórias. Para o autor, contar histórias é uma forma

eficaz de comunicação e aprendizagem. Destacando diversos pontos para utilizar o *Storytelling* nas organizações como forma de aprendizagem e comunicação, enfatiza a importância da eficácia das histórias, sendo que a principal contribuição do livro de Armstrong (1992) é referente à forma como gerencia as organizações através do *Storytelling*. O autor afirma que histórias têm substituído o manual de política da organização, promovendo a autogestão e dando orientações às pessoas.

Gargiulo (2005) afirma que o *Storytelling* pode ser usado estrategicamente para estimular uma organização de muitas maneiras diferentes como: a) auxiliar líderes para comunicar novas visões e missões; b) propiciar novas maneiras de pensar sobre suas organizações; c) fornecer grandes insights e oportunidades. Segundo o autor, histórias são modos fundamentais de aprendizado e reflexão, para guardar, recuperar e transmitir informações, porque o ouvinte participa ativamente. Para Swap et al. (2001), as histórias que se originam dentro da organização, acabam por refletir suas normas, valores e cultura, estas são um importante meio de transferir conhecimento, pela riqueza de sua dimensão tácita e comunicadas informalmente dentro da própria organização.

A reflexão é um processo complexo que compreende vários níveis, e o *Storytelling* pode estimular este processo, Strampel e Oliver (2007) afirmam que, cada nível de reflexão conduz a uma fase de processamento cognitivo, logo, altos níveis de reflexão, levam a níveis profundos de aprendizagem. Os pesquisadores destacam que o *Storytelling* pode conduzir os indivíduos a adquirirem reflexão de alto nível e o desenvolvimento de habilidades de pensamento reflexivo. Com base nos pressupostos acima, esta pesquisa utilizou-se do conceito de Elkjaer (2004) que propõe que as organizações sejam vistas como mundos sociais e que existe uma transação contínua entre a organização e os indivíduos onde a experiência seja desenvolvida como parte dessa transação e resulte na AO. Diretamente ligados ao desenvolvimento organizacional estão os sentimentos, a intuição e a emoção dos indivíduos (ELKJAER, 2004). Elkjaer (2004) baseia-se no aprendizado experiencial proposto pelo americano John Dewey (1938), que define a aprendizagem como uma contínua reorganização e reconstrução da experiência reflexiva. Os seres humanos não aprendem com a experiência, eles aprendem refletindo sobre a experiência (DEWEY, 1938). Para guiar esta pesquisa, serão discutidos também os tipos de aprendizagem formal e informal (MARSICK; WATKINS, 1997; LIVINGSTONE, 1999; ANTONELLO, 2007).

Diante deste contexto, a questão que norteia esta pesquisa é: Como o *Storytelling* contribui no processo de reflexão como forma de Aprendizagem Organizacional?

1.2 OBJETIVOS

Em busca de respostas para o problema de pesquisa, estão dispostos, a seguir, os objetivos do estudo.

1.2.1 Objetivo geral

Analisar a contribuição do *Storytelling* para o processo de reflexão como forma de aprendizagem organizacional.

1.2.2 Objetivos específicos

- a) descrever o processo do *Storytelling*;
- b) caracterizar o processo de Reflexão advindos da interação entre a Aprendizagem Formal e Informal;
- c) analisar como ocorre o processo de Reflexão por meio do *Storytelling*;
- d) avaliar os motivos e os resultados do *Storytelling* advindos da Reflexão nas dimensões Individual e Organizacional;

1.3 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

As conversas informais, as conversas casuais, os acidentais encontros no cafezinho ou no bebedouro são considerados eficientes meios de socialização, vistos por Linde (2001) e Mendes (2005) como valiosas oportunidades para o compartilhamento e transferência informal de conhecimento. Neste mundo globalizado que é regulado pela instabilidade e concorrência das organizações, o conhecimento (sua criação, gestão, reprodução e manutenção) torna-se um determinante de diferenciação para as organizações, de modo que sirva para sua sobrevivência ou o crescimento da sua capacidade competitiva (MELO, 2014)

Diante dessa discussão, muitos estudos acadêmicos e de literatura organizacional buscam formas que objetivam lidar com o conhecimento nas organizações, como por exemplo: técnicas de benchmarking Bogan e English (1997), comunidades de prática para Wenger (1998), organização do conhecimento segundo Choo (2003), criação e gestão do conhecimento para Nonaka e Takeuchi (2008) entre muitos outros estudos. Não diferente desses focos, um mecanismo natural dos seres humanos, que proporciona a sociabilização do conhecimento vem

recebendo pouco destaque na literatura organizacional. Este mecanismo é conhecido como “narrativa” ou o “*Storytelling*” (DUARTE; FEITOSA, 1998; SZTOMPKA, 1999; SUNWOLF, 2005).

As narrativas ou o *Storytelling* são um meio de estruturação e difusão de informações de conteúdo oral, baseado nas experiências de vida do indivíduo ou do narrador da história que visam inspirar e ser memoráveis (MELO, 2014). No ambiente organizacional, segundo Cogo (2011), ela pode ser compreendida como a narração de histórias aplicada às organizações com conteúdos pertinentes ao ambiente corporativo e que favoreçam a aprendizagem. Brusamolin e Moresi (2008) em seu estudo das narrativas no ambiente organizacional, afirmam que a história narrada em uma sessão coletiva demonstrou surtir resultados positivos para a aprendizagem na organização.

O discernimento e a compreensão entre os processos de AO e o *Storytelling*, assim como sua contribuição para o processo de reflexão como forma de aprendizagem, permitem, como contribuição prática do estudo, que sejam desenvolvidas novas políticas de AO para o compartilhamento do conhecimento através do *Storytelling* dentro das organizações.

Como contribuição teórica do estudo, esta pesquisa investiga e envolve processos de aprendizagem advindos de contextos multiníveis da vida das pessoas, pois a aprendizagem desenvolvida em determinado nível de atuação pode permear os demais. Visando a ampliação do corpo de conhecimentos na área da AO, pretende-se identificar e analisar o *Storytelling* como uma forma de contribuição para o processo de reflexão nesse contexto. Desta forma, esta pesquisa pretende como contribuição teórica, colaborar com o desenvolvimento do campo acadêmico na relação das abordagens: AO, reflexão, aprendizagem formal e informal e *Storytelling*.

A adoção desta abordagem, a sistematização de conhecimentos sobre os temas e o método utilizado, deram-se através de lacunas teóricas e sugestões de estudos futuros em diversos estudos descritos no Quadro 1. Buscando suprir essas lacunas, o presente estudo pretende, como diferencial teórico, contribuir para novos desenvolvimentos no campo teórico e prático dos temas abordados.

A relevância desta pesquisa dá-se em virtude das lacunas (Quadro 1) que emergem da necessidade de pesquisas mais aprofundadas, para investigar o *Storytelling* na literatura organizacional diante do pequeno conhecimento da academia sobre o ato de contar histórias nas organizações, visto da naturalidade que o ser humano tem com a mesma (SUNWOLF, 2005; MISOCZKY; IMASATO, 2005; LÄMSÄ; SINTONEN, 2006; BRUSAMOLIN; MORESI,

2008; BARTEL; GARUD, 2009). A seguir, um quadro resumo das lacunas e sugestões de pesquisas observadas.

Quadro 1 – Autores utilizados para justificativa do estudo, identificado às lacunas e sugestões de pesquisas

Autor (Data)	Lacuna Teórica	Sugestão de Pesquisas Futuras
Duarte e Feitosa (1998)	Narrativa e <i>Storytelling</i> nos estudos organizacionais	Como forma de propagar informações e conhecimento
Sztompka (1999)	<i>Storytelling</i> no ambiente organizacional	Como forma de propagar informações e conhecimento
Moraes (2000)	Aprendizagem Formal e Informal; A influência da Aprendizagem e da Reflexão	Aprofundamento das práticas formais e informais e sua interação; Identificar o papel da reflexão e sua influência para a aprendizagem
Gottwald (2001)	AI e Organizacional	Novas pesquisas para compreender o fenômeno da AI e da AO
Bitencourt (2001)	Aprendizagem Formal e Informal	Aprofundamento das práticas formais e informais e sua interação assim como estudos que superem tais práticas
Fineman (2003)	Emoções e histórias na AO	Pesquisas que relacionem as emoções (sentimentos) com as histórias dentro da AO
Grohmann (2004)	AI e Organizacional; Aprendizagem e Reflexão	Novas pesquisas para a AI e AO assim como sua interação; A reflexão no aprendizado
Sunwolf (2005)	<i>Storytelling</i>	Naturalidade do ser humano em contar histórias nas organizações
Misoczky e Imasato (2005)	<i>Storytelling</i>	Como forma de propagar informações e conhecimento
Lämsä e Sintonen (2006)	<i>Storytelling</i> ; Emoções e histórias na AO.	Como forma de propagar informações e conhecimento; Atenção das narrativas na AO e a pesquisa do ato de contar história como uma forma de aprender através da reflexão
Roglio (2006)	Prática Reflexiva na AO	Aprofundamento das práticas de Reflexão na AO
Reis (2007)	Reflexão na aprendizagem	Reflexão na aprendizagem com outras áreas
Brusamolin e Moresi (2008)	<i>Storytelling</i>	<i>Storytelling</i> individual e coletivo
Bartel e Garud (2009)	<i>Storytelling</i>	Pequeno conhecimento aprofundado da academia sobre o ato de contar histórias nas organizações
Antonello (2011)	Influência da reflexão na aprendizagem	Aprofundamento da AR (reflexão como uma forma de aprendizagem)
Silva e Silva (2011)	Compreender a natureza dinâmica da reflexão	Reflexão e AO
Brusamolin (2013)	<i>Storytelling</i> e reflexão	Contar histórias e sua relação com a reflexão
Melo (2014)	AO	Sugere novas pesquisas aprofundadas da AO

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

O Quadro 1 apresenta um resumo dos autores utilizados como base para justificativa deste estudo, identificado às lacunas encontradas pelos autores assim como suas sugestões de futuras pesquisas. Estas lacunas e sugestões são utilizadas para justificar esta pesquisa. Misoczky e Imasato (2005) afirmando que o potencial das narrativas é explorado de forma superficial nos estudos organizacionais, pensamento que é reforçado por Lämsä e Sintonen (2006) onde afirmam que as organizações ignoram o papel da narrativa na aprendizagem,

mesmo sabendo que na literatura, as narrativas, ou o ato de contar histórias foi herdado pelo ser humano, que facilita e difunde as informações entre as pessoas, mesmo essas sendo de distintas gerações e culturas (COLLINS, COOPER, 1997; SÁ; MELLO, 2009; SANTOS, 2010). Brusamolin e Moresi (2008) sugerem pesquisas que enfoquem as histórias proporcionando um diálogo, uma troca de informação, aplicadas em um contexto coletivo e individual para comparação e diferenciação.

Em relação ao campo de AO, Ipiranga et al. (2005) afirmam que a narração de histórias compõe e constrói a AO. Para os autores, é através do *Storytelling* que se compartilham práticas, revela-se o êxito dos indivíduos, formando uma rede onde o conhecimento se integra e constrói de forma coletiva. A temática da AO vem acumulando ao longo dos anos muitos estudos, com abordagens e enfoques distintos, no entanto, ela continua a convidar e a desafiar quem por ela se interessa (MELO, 2014). O autor afirma que a AO ainda requer muitas pesquisas, visando permitir perspectivas mais profundas sobre o processo da aprendizagem nas organizações.

Gottwald (2001) e Grohmann (2004) indicavam a necessidade de novas pesquisas para compreender o fenômeno da aprendizagem, seja ela individual ou organizacional. Propõe-se também o aprofundamento, exploração das práticas formais e informais e estudos que superem a classificação formal e informal (MORAES, 2000; BITENCOURT, 2001). Roglio (2006) sugere o aprofundamento da compreensão sobre a prática reflexiva na AO. Moraes (2000) e Grohmann (2004) sugerem a investigação do papel da reflexão e a influência da reflexão para a aprendizagem.

Nos estudos de Antonello (2011), a autora criou uma taxonomia de formas de aprendizagem considerando a reflexão como uma forma de aprendizagem contendo sete subcategorias. A autora sugere que outros trabalhos poderiam ser realizados em torno da taxonomia, incluindo a própria validação da taxonomia, a busca por novas formas de aprendizagem entre outras sugestões. Brusamolin (2013), em sua pesquisa sobre as narrativas na cultura da AO, sugere a expansão do estudo teórico e empírico sobre outras modalidades do contar histórias e sua relação com a reflexão.

Parte da literatura existente sobre AO, segundo Fineman (2003) tem esquecido a importância das emoções, no entanto, as emoções são parte do processo de AO e com isso, necessitam de atenção (LÄMSÄ; SINTONEN, 2006). Para os autores, as narrativas de histórias são carregadas de emoções e sentimentos, o ato de contar histórias oferece uma forma para que os indivíduos possam aprender através da reflexão. Melo (2014) afirma que as emoções e os sentimentos interferem no aprendizado, as emoções acabam contribuindo de forma direta a motivação para a pessoa aprender através do ato de contar histórias.

Reis (2007), em seu estudo sobre o papel da reflexão na aprendizagem, sugere para estudos futuros, novas pesquisas que tratem do tema reflexão com profissionais de outras áreas, a fim de verificar se o processo reflexivo e seus componentes são influenciados pelos aspectos psicológicos e seu contexto. Silva e Silva (2011) sugerem a realização de outros estudos para compreender a natureza dinâmica da reflexão na aprendizagem gerencial, assim como sobre os vínculos entre experiência, contexto sociocultural, aprendizagem profissional e AO.

Entende-se, justificada a possibilidade de experimentar uma forma de estimular a AI e organizacional, com base na reflexão advinda do *Storytelling*, afinal, sugere-se neste estudo que o ato de contar história, se aplicado de forma adequado, pode levar a elevados níveis de reflexão, que por sua vez, conduz à transformação e aplicação para a aprendizagem, individual e organizacional.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo apresenta a base conceitual que fundamenta esta dissertação. Seus pilares teóricos foram selecionados a partir de leituras sobre temas relacionados à AO, Aprendizagem Formal e Informal, AE, AR e *Storytelling*. A fundamentação teórica irá abordar a AO (2.1), de maneira geral, suas características, processos e resultados, a Aprendizagem Formal, Informal e sua confluência (2.1.1), a AE (2.1.2), a AR (2.1.3) e o Conhecimento Tácito e Explícito (2.1.4). Posteriormente será abordada a contextualização do *Storytelling* (2.2), o *Storytelling* no contexto organizacional (2.2.1). Na sequência, serão apresentados os conceitos que relacionam o *Storytelling* com a Aprendizagem (2.2.2) e a relação do *Storytelling* com a Experiência e a Reflexão (2.2.3). Por fim, propõem-se um esquema conceitual de AO através da reflexão advinda do *Storytelling* (2.3).

2.1 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Nas últimas décadas, o tema sobre a AO vem ganhando cada vez mais atenção, tendo uma ênfase e interesse maior devido a dois aspectos importantes: (i) o primeiro foi por atrair a atenção de disciplinas como a Economia e a Sociologia, através da visualização de que a experiência em aprender provém da facilidade em adquirir novos conhecimentos; (ii) e o segundo aspecto refere-se à percepção, por parte das organizações, da dimensão da importância da AO para a sua própria competitividade (EASTERBY-SMITH; BURGOYNE; ARAUJO, 2001).

A competitividade da organização, o seu sucesso e a sua sobrevivência, estão diretamente ligadas ao discernimento e entendimento da dinâmica de como a aprendizagem se dá no interior das organizações (CHOO, 2006; DAVENPORT; PRUSAK, 2003; EASTERBY-SMITH; ARAUJO, 2001; KROGH; ICHIJO; NONAKA, 2001; PROBST; RAUB; ROMHARDT, 2002; STEWART, 1998). Este ambiente de incertezas que o contexto organizacional paira, força as organizações a se tornarem mais abertas e receptivas à temática da AO, estabelecendo como estratégia de promoção e adaptação às mudanças do ambiente externo (FIOL; LYLES, 1985).

A AO possui como um dos seus principais enfoques, a ideia de proporcionar para as organizações, condições que deem a elas, a oportunidade de crescimento diante dos desafios que as mesmas enfrentam (ANGELONI; DAZZI, 2004). O conhecimento das organizações é considerado um ativo intangível que pode proporcionar vantagens e a AO pode construir estas

vantagens (TEECE, 1998). Porém, esta é uma perspectiva utilitarista das organizações sobre a AO, visando ter resultados e de forma mais rápida, porém, para que a AO aconteça, é preciso que ocorra mudança de comportamento, de atitudes e da maneira de pensar dos indivíduos (ANGELONI; DAZZI, 2004).

Nota-se a partir das informações apresentadas, a importância da aprendizagem que ocorre no interior das organizações, seja através da visão utilitarista ou através da mudança de comportamento, porém os estudos presentes na literatura referente à AO têm apresentado um crescimento de publicações a partir dos anos 90, resultando em uma difusão de seu conceito, tanto na pesquisa quanto na prática (ANTONELLO; GODOY, 2010). A temática da AO emerge da literatura como um tema complexo e com diversas interpretações, sejam elas teóricas, práticas ou conceituais (EASTERBY-SMITH; ARAÚJO, 2001; BITENCOURT; AZEVEDO, 2006; LOIOLA, NÉRIS, BASTOS, 2006; ANTONELLO, 2010; NOGUEIRA, ODELIUS, 2015).

Weick e Westley (2004) afirmam que a AO é um oxímoro, onde as formas verbais aprender e organizar são antagônicos. Para os autores, aprender refere-se à desordem e auto-desenvolvimento, e organizar um sentido estruturado à ordem. Dessa forma, deve-se priorizar as condições em que ocorre a aprendizagem nas organizações, emerge assim, a necessidade de uma teoria de aprendizagem que aproxime a ordem e a desordem (WEICK; WESTLEY, 2004).

Autores como Argyris e Schon (1978), March e Olsen (1984) e Simon (1991) referem-se à AO como a AI no ambiente organizacional, logo, a AO é a aprendizagem de um indivíduo dentro de um contexto. Utiliza-se essa definição de AO para nortear esse estudo. March e Olsen (1975) trazem uma diferenciação entre as ações individuais e as ações organizacionais de aprendizagem. Para o autor, as ações do indivíduo baseiam-se em suas convicções, tais convicções individuais proporcionam as ações organizacionais, produzindo assim, determinada resposta ao ambiente, que por sua vez (como um ciclo), provoca e afeta as convicções individuais. Se a resposta do ambiente for estática, as ações e convicções individuais e organizacionais não se alteram, porém, se o ambiente proporcionar mudança, as ações e convicções também sofreriam mudanças, o que oportunizariam novos ciclos de aprendizagem (MARCH; OLSEN, 1984).

Cyert e March (1992), Hedberg (1981) e Senge (1990) afirmam que as organizações aprendem da mesma forma que os indivíduos. Assim, a informação que deve ser pesquisada ou estudada é a ação individual. Kim (1999) afirma que as organizações aprendem por meio dos seus membros individuais, logo, se enfatiza a importância das teorias de AI para a compreensão da AO. O entendimento da interação entre a AI e AO pode residir na forma de como os

indivíduos compartilham e socializam o conhecimento (NONAKA; TAKEUCHI, 1997; KIM, 1999).

Nos estudos de Argyris e Schon (1996), o aprendizado das organizações é proveniente do aprendizado dos seus membros individuais por meio das suas experiências e ações. Para os autores, quando as ações de distribuir o conhecimento individual dentro de uma organização falha, as organizações acabam por saber menos do que seus próprios membros individuais. Quando as organizações não conseguem absorver todo o conhecimento que seus próprios membros possuem ou adquirem, a AO é afetada (diretamente ou indiretamente) pela AI, afinal as organizações não são simplesmente conjuntos de indivíduos (ARGYRIS; SCHON, 1996). Kim (1999) afirma que os indivíduos que têm a oportunidade de aprender, ao vivenciar situações concretas e observarem de forma ativa, conseguem mensurar sua experiência pela reflexão sobre suas observações e construir um conceito de aprendizagem, podendo assim, compreender a aprendizagem.

Quando Weick e Westley (2004) caracterizam a AO como o ato de evidenciar a experiência contínua, considerando os significados subjetivos inseridos na cultura daquilo que as pessoas aprendem, ultrapassam as considerações de AI com modelos behavioristas ou cognitivistas, nota-se um caráter totalmente social. Para Terra (2000), emerge um caráter humanístico, onde as organizações aprimoram seu desempenho a partir dos indivíduos que percebem o que se dá nesta experiência seja ela individual ou coletiva no dia-a-dia.

Tradicionalmente, a aprendizagem é um campo de interesse da educação e da psicologia, porém, em resposta às exigências da era do conhecimento, tem crescido a pesquisa da aprendizagem das organizações (KIM, 1993; RUAS, 2001; ELKJAER, 2001). A AO é um reflexo dessas exigências, sendo que a sua compreensão se dá quanto à importância dos processos de AI para a aprendizagem no nível da organização (KIM, 1993; RUAS, 2001; ELKJAER, 2001). Com a premissa de que o conhecimento se tornou o recurso básico de uma organização na era do conhecimento, o local de trabalho acaba se tornando um contexto poderoso para prover os indivíduos de aprendizagem (BOUD; GARRICK, 1998).

As formas como os indivíduos e as organizações entendem a aprendizagem são distintas devido ao caráter mutável do trabalho no mundo atual, (GERBER, 2006; LE CLUS, 2011), o que acaba por interferir no processo de identificar “o que” os indivíduos aprendem no ambiente de trabalho. Dessa forma, o foco da AO no local de trabalho, busca entender como as pessoas aprendem no trabalho, o uso desta aprendizagem e quais são os seus impactos para o indivíduo e para a organização (GERBER, 2006). O trabalho e a aprendizagem eram conceitos vistos separados, onde o trabalho buscava a produção para sobrevivência e a aprendizagem

referia-se à educação formal como um requisito de acesso no mercado de trabalho (BITENCOURT, 2001).

Segundo Antonello e Godoy (2010), são as divisões de trabalho e relações de poder, ambiente, cultura e linguagem dos indivíduos e da organização que são consideradas no contexto da AO, vista como um processo. Identificando algumas características básicas da AO para a conceituação do tema, nota-se o envolvimento de: (i) processo, relacionado como continuidade; (ii) transformação, em termos da mudança de atitude; (iii) o grupo, enfatizando o coletivo; (iv) a criação e a reflexão, baseado na inovação e conscientização; e (vi) a ação, buscando adquirir e difundir o conhecimento (BITENCOURT, 2001)

AO vista como um processo, dependente do grupo, é onde se enfatiza a coletividade, que segundo Schon (1983), as organizações realizam uma ação no momento em que os indivíduos pertencentes a ela trabalham conforme agentes da coletividade, assumindo sua parte em um sistema com tarefas a serem cumpridas. Com isso, uma ação inteligente acaba por ser dependente de um ajuste do comportamento do indivíduo na organização. O ato de organizar está relacionado à imagem pela qual cada indivíduo relaciona a este sistema. A imagem da organização do indivíduo é onde repousa a experiência da organização e a aprendizagem é entendida pela interação das pessoas com os elementos sociais construídos por essas imagens (SCHON, 1983).

Segundo Prange (2001), a utilização de imagens ou metáforas auxilia o entendimento dos conceitos de AO, proporcionando um valor prático com lentes sobre as teorias de AO. Para o autor, essas metáforas proporcionam *insights* significativos a respeito dos mecanismos que geram fenômenos observáveis. Corroborando, Weick e Westley (2004) indicam a reflexão sobre a AO por meio de metáforas de imagens da organização que induzem à aprendizagem. Na análise dos autores, é através de metáforas que emergem conceitos de organizações como culturas, organizações como repositórios e organizações como sistemas que se autodesenvolvem.

A metáfora das organizações vistas como culturas, segundo Weick e Westley (2004), é voltado para aquilo que acontece nas práticas de grupo. É nesse contexto que os estudos de Argote e McGrath (1993) analisam que a AO tem um sentido para a forma que as organizações adquirem o conhecimento, a maneira que acontece a sua inserção no ambiente organizacional, como a organização ganha esta experiência, logo, a interpretação está mais focada nos grupos de trabalho. Weick e Westley (2004) ressaltam que o conceito de cultura é complexo e debatido, a cultura faz parte da linguagem que os grupos constroem, ela está inserida nos artefatos que o

grupo produz e nas trocas sociais, nas organizações. Tais fatos atribuem à cultura, um benefício em relação a outros conceitos de AO (WEICK; WESTLEY, 2004).

Em relação à metáfora das organizações como repositórios, Schön (1983), Hedberg (1981) e Czarnaiaawska-Joerges (1992) caracterizam a organização como um palco, como um local de atuação do indivíduo, onde encontram-se de forma acumulada, as práticas e técnicas operacionais em repositórios de conhecimento. Kim (1999) afirma que as rotinas organizacionais são observadas como elemento integrante e importante da memória de uma organização e como repositórios da sua aprendizagem passada. Dessa forma, o agente de aprendizagem, quando reflete e age acaba utilizando a reserva de conhecimento disponível na organização (KIM, 1999).

A terceira metáfora da obra de Weick e Westley (2004), as organizações como sistemas que se autodesenvolvem, adotam a rotina de mudanças, mudanças pequenas, mas constantes com o objetivo de adaptação e atualização. O intercâmbio com o contexto onde se desenvolvem as atividades da organização possibilitam a informação sobre formas de melhorar o desempenho da organização (WEICK; WESTLEY, 2004). Segundo Easterby-Smith e Araújo (2001), a aprendizagem como cultura, não acontece dentro da mente dos indivíduos, e sim, como um resultado da interação entre pessoas em um contexto social.

É no contexto social, analisada pela perspectiva sociológica, que se nota a AO, ela não ocorre exclusivamente na mente dos indivíduos, a mesma ocorre na participação do indivíduo nas atividades sociais, são consideradas oportunidades de aprendizagem em situações com contexto de cunho social (NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003). Essa perspectiva social da AO, conforme Easterby-Smith e Araújo (2001), tem o foco na forma em que os indivíduos dão significado às suas experiências de trabalho, podendo ser advindas de informações organizadas e disponibilizadas pela organização ou do próprio indivíduo, neste contexto, portanto, a aprendizagem emerge das interações sociais que acontecem na vida organizacional.

São essas interações sociais que norteiam esta dissertação, através da perspectiva sociológica da AO que se foca no processo de participação e interação dos indivíduos, perspectiva esta, que surgiu como uma resposta aos modelos tradicionais de aprendizagem que seguiam o processo de transferência de informação (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998). A perspectiva social se manifesta na maneira do comportamento dos indivíduos quando se relacionam com outros em seus locais de trabalho. Estes padrões de comportamento acabam sendo aprendidos por outros indivíduos através do processo de socialização (LAVE; WENGER, 1991). A aprendizagem é parte da prática social, envolvendo interpretação, não sendo baseada no indivíduo apenas, mas sim, nas práticas da vida organizacional, onde os

processos e as estruturas sociais estão constantemente sendo produzidas e reproduzidas, interpretadas e reinterpretadas (ELKJAER, 2001).

Lave e Wenger (1991) afirma que construímos significados em conjunto com experiências recolhidas de outros, do passado ou do presente, embutidos em uma cultura de aprendizagem social. Para os autores, a aprendizagem é afetada pelo seu contexto social quando a maneira em que o entendimento é construído nas situações sociais e nelas existem ferramentas usadas para desenvolver esses entendimentos, por isso, há a combinação da atividade associada com o conhecimento, a maneira em que aprendizagem é expressada e quando há aprendizagem da representação da aprendizagem, ou seja a construção de significado da aprendizagem é associada à interação social.

O conhecimento é construído socialmente por indivíduos e grupos, é inevitável que a interpretação exista na perspectiva social. Easterby-Smith (2001) afirma que o processo interpretativo das organizações é diretamente relacionado com o poder, é ilusório acreditar que a política vá desaparecer da organização. A AO precisa levar em consideração os processos políticos que ocorrem na perspectiva social (EASTERBY-SMITH, 2001).

Ao considerar a aprendizagem como parte inerente da prática social, interpretado e baseado no mundo em que vivemos, pode-se afirmar que essa visão é uma abordagem construtivista social sobre a aprendizagem e organização, preocupando-se com o desenvolvimento de conceitos, processos que não se reduz à sequência de estágios de maturidade, mas que é entendido como uma construção reorganizada do aprendizado (ROCHA; LOIOLA, 2000). Essa perspectiva social da aprendizagem, parte do pressuposto que é a pessoa que aprende e não a organização, preocupando-se em compreender e auxiliar o aprendizado dos indivíduos no contexto organizacional. O que se busca nessa perspectiva é a exploração das relações concretas entre as pessoas, pois os indivíduos adquirem e assimilam conhecimento na prática com outros profissionais (LAVE; WENGER, 1991).

Segundo Elkjaer (2000), a sociedade é formada por indivíduo e o indivíduo é formado pela sociedade. As atividades individuais e coletivas são baseadas no passado, no presente e no futuro das ações e interações que acontecem entre os indivíduos (seja um pequeno grupo ou toda uma organização). Para o autor, as diferentes perspectivas das interações dos indivíduos podem resultar em diferentes significados, pois os indivíduos são capazes de buscar a autorreflexão (pensar) antes, durante e depois de quaisquer ações que se pretenda executar. Essa interação pode ser denominada como um fenômeno que “não se desenrolam exatamente de forma automática, nem são diretamente determinados por circunstâncias sociais, econômicas,

culturais, ou outras, ao contrário, são em parte formados pelas interações dos atores interessados” (ELKJAER, 2000, p. 110).

Conceituando mundos sociais, Elkjaer (2000) afirma que eles são compostos por grupos que compartilham comprometimento em determinadas atividades, dividindo recursos variados para atingir suas metas, construindo ideologias em comum a respeito da organização, abrangendo a vida organizacional e seus desdobramentos entre os seus membros e o contexto da organização. Para o autor, o conceito de mundos sociais preocupa-se tanto com as pessoas como com os contextos em que elas se situam, segundo Elkjaer (2000, p.109) “os mundos sociais não representam uma unidade social, ou estrutura social, mas sim, uma forma reconhecível de ação coletiva”.

Ao referenciar-se à AO por meio de uma abordagem social, Antonello e Godoy (2010) afirmam que a interação entre as pessoas (em toda a atividade na vida dos indivíduos) é considerada como uma oportunidade de aprendizagem, onde o aprender em situações casuais é tão importante quanto o aprender através de processos formais de aprendizagem. Para as autoras, é preciso cursos, treinamentos, e busca pelo conhecimento, mas não é somente a isto que está relacionada a aprendizagem. O conceito de AO é definido como a aprendizagem advinda de interações sociais informais, ou seja, integrada ao cotidiano das pessoas (ANTONELLO; GODOY, 2010).

Para Brown e Duguid (1991), faz-se necessário entender a maneira como os funcionários aprendem em uma organização, pois somente as instruções formais nem sempre são adequadas para a compreensão de como executar as suas tarefas e como aprender as normas não escritas sobre como ser eficaz no trabalho. Para os autores, é a troca de informação entre os experientes e os novatos por vias informais de aprendizagem que proporciona este entendimento. Muito do conhecimento da organização não está no escrito nas normas, tão pouco na mente dos indivíduos, mas sim, na comunidade como um conjunto (BROWN; DUGUID, 1991). A seguir, será abordada de forma detalhada, a aprendizagem formal, a aprendizagem informal e a transcendência da barreira entre a aprendizagem formal e informal.

2.1.1 Aprendizagem formal e informal

A aprendizagem é gerada a partir de elementos formais, onde se caracteriza por ser altamente estruturada e elementos informais, ou seja, menos estruturada, de forma espontânea (CLOSS; ANTONELLO, 2014; LARENTIS; ANTONELLO, 2014). Merriam e Caffarella (1991) afirmam que a característica principal da aprendizagem formal é a estrutura, sendo

apoiada institucionalmente e normalmente baseada no clássico modelo de sala de aula com um responsável que a planeja, programa e avalia as etapas dos seus processos. Normalmente, a aprendizagem formal é individual, sendo decorrente de um conhecimento vertical e intencional dentro de uma estrutura de ensino (MALCOLM; HODKONSON; COLLEY, 2003).

A aprendizagem formal dentro do contexto organizacional é constituída por treinamentos, educação básica, workshops, cursos de especialização, educação continuada (DUTRA, 2001). Marsick e Watkins (2001) definem o elemento formal da aprendizagem com base em uma estrutura rígida, sendo institucionalizada e em sala de aula. Em seu estudo, as autoras concluíram que somente 20% da aprendizagem dos funcionários eram advindos de processos formalizados de aprendizagem. Dutra (2002) exemplifica como elementos formais de aprendizagem, as ações dos indivíduos dentro de estruturas baseadas na clássica metodologia de ensino.

Aprendizagem formal refere-se àquela que resulta de algo que foi planejado, como cursos e programas que muitas vezes, as organizações oferecem (MARSICK; WATKINS, 2001). Segundo Daley (2002), aprendizagem formal nas organizações preenchem um papel importante de capacitação e treinamento para com os seus membros. Bitencourt (2001), Silva, Rebelo e Cunha (2006) e Roglio (2006) enfatizam o potencial que as escolas e universidades possuem como influenciadoras na aprendizagem formal proporcionando o exercício sistemático e continuado da prática reflexiva no desenvolvimento dos indivíduos.

Grohmann (2004), relatando sobre a aprendizagem formal identifica os principais reflexos que esta tem na aprendizagem, como por exemplo, o aumento das habilidades dos participantes, a identificação de outras habilidades, a aquisição de novos e o refinamento de velhos conhecimentos. Leite, Godoy e Antonello (2006), no entanto, destacam o treinamento explícito como uma das formas de aprendizagem formal. Antonello (2011) complementa afirmando que a aprendizagem formal é recorrente da atividade de aprendizado construída intencionalmente e que apresenta algumas situações de caráter experiencial, acontecendo de forma individual onde o conhecimento é vertical e intencional, e normalmente, com estruturas rígidas dentro de estabelecimentos de ensino.

Os autores Versiani, Oribe e Rezende (2013) reforçam que a aprendizagem formal acaba fomentando processos de mudanças organizacionais, contribuindo para a AO. Os programas utilizados pelas organizações caracterizados como práticas formais de aprendizagem evoluem e desenvolvem seus membros e contribuem para o aprendizado organizacional (OPRIME; MONSANTO; DONADONE, 2010; GONZALEZ; MARTINS, 2011). O aprendizado relacionado às organizações reflete para as práticas do ambiente de trabalho, onde

podem residir as formais, ou seja, os programas estruturados criados pelas organizações para promover o conhecimento, melhoria e mudanças organizacionais (VERSIANI; ORIBE; REZENDE, 2013).

Em relação à aprendizagem informal, sendo ela baseada em uma experiência intencional, sendo induzida através de um processo de reflexão, pela ação, pró-atividade e pela criatividade, inerente ao contexto organizacional e às práticas cotidianas, porém, não é formalmente estruturada (WATKINS; MARSICK, 1992). A aprendizagem informal pode encontrar-se em processos formais de ensino, podendo ser planejada ou não, mas necessariamente envolve algum grau de consciência que a pessoa está aprendendo (WATKINS; MARSICK, 1992). Para Garrick (1998), a AI caracteriza-se como a aprendizagem baseada no trabalho e da aprendizagem que acontece a partir das experiências individuais. Livingstone (1999) define aprendizagens informais como sendo as atividades que envolvem a busca pelo entendimento, conhecimento ou habilidade, acontecendo fora dos círculos de programas educacionais.

A aprendizagem informal foca-se nas necessidades específicas dos indivíduos, logo, é altamente relevante para o mesmo (DAY, 1998). Para Marsick e Watkins (2001), a aprendizagem informal se caracteriza como um resultado de uma atividade, podendo acontecer através de tarefas, interação interpessoal, sentir a cultura organizacional, experimentação por tentativa e erro, com o ambiente propício ou não para o aprendizado. Malcolm, Hodkonson e Colley (2003) afirmam que a aprendizagem informal ocorre através de práticas presentes no cotidiano dos indivíduos. A aprendizagem informal refere-se às oportunidades que emergem de forma natural no cotidiano dos indivíduos, onde a própria pessoa controla o seu processo de aprendizagem, caracterizando como experiencial, prática e não institucional (CONLON, 2004).

Nas pesquisas de Livingstone (2000), destaca-se que mais de 70% da aprendizagem que acontece nos locais de trabalho têm natureza informal. Os estudos de Gerber (2006) mostraram que todos os indivíduos pesquisados usaram formas de aprender que não foram oferecidas por suas experiências formais de aprendizagem. Eraut (2011) corrobora com os resultados de Livingstone (2000) em uma pesquisa no Reino Unido. O autor conclui que as atividades informais desenvolvidas no ambiente do trabalho são responsáveis por cerca de 70 a 90% daquilo que foi aprendido. Marsick e Yates (2012) ao revisarem 39 estudos qualitativos sobre a aprendizagem informal, concluíram que as experiências de aprendizagem informal, são inerentes aos trabalhos e às rotinas diárias, também que a aprendizagem informal aconteceu com o objetivo de solucionar um problema, sendo esta realizada através de conversa, interação

social, colaboração, logo os autores enfatizam que o coração da aprendizagem informal está nos relacionamentos e nas práticas diárias.

Cunningham e Hillier (2013) buscando identificar como os indivíduos aprendem nas organizações e, por isso, revisando a literatura, os autores baseiam-se no aprendizado baseado nas atividades e nos processos informais, como por exemplo a troca de informações com colegas mais experientes. Na pesquisa empírica dos autores, com 84 supervisores de departamentos, os autores destacam algumas formas de como se aprende informalmente no local de trabalho através dos processos como quando o indivíduo abraça mais responsabilidades que aquelas previstas em seu cargo, quando desenvolve um círculo de contatos de aprendizagem e compartilha seus conhecimentos e descobertas com esse círculo, e por fim, quando constrói relacionamentos positivos com colegas em seu local de trabalho.

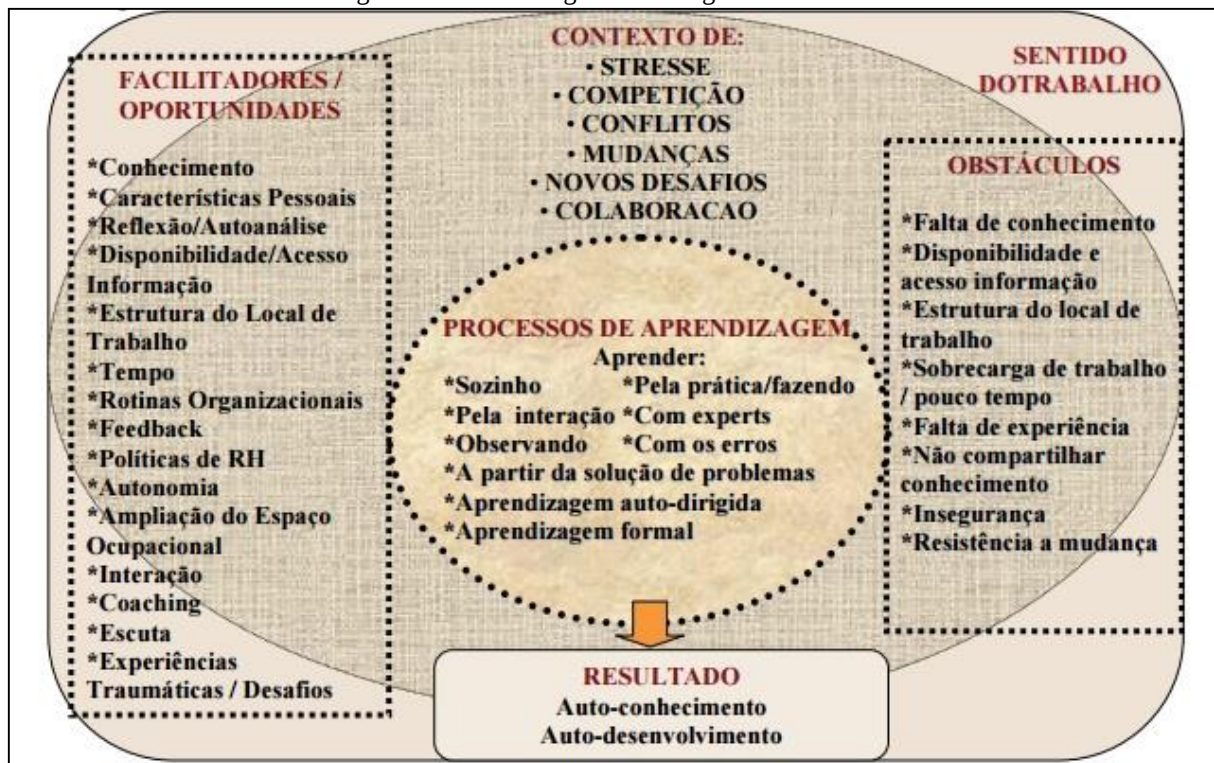
A ideia principal da teoria na aprendizagem informal reside no fato, onde os indivíduos no seu cotidiano, no dia-a-dia da organização, possam realizar tarefas, resolver problemas e cooperarem com os seus companheiros através da interação entre si e o contexto, é assim que se desenvolve o processo da aprendizagem informal (FLACH; ANTONELLO, 2010). Em se tratando de como as pessoas aprendem no trabalho, Hager (2012) afirma que as pessoas têm o potencial de aprender de forma diferente uma das outras, essas formas de aprender, informais em suas abordagens, propõem que os trabalhadores que deveriam ter o controle sobre as formas pelas quais se aprendem no trabalho e não os que treinam.

É através da aprendizagem informal, no local de trabalho que os indivíduos (trabalhadores da organização) adquirem atitudes, valores, habilidades e conhecimento como parte das suas rotinas diárias (LE CLUS, 2011). A integração de funcionários, as tarefas diárias, oportunidades de eventos, rotinas do dia-a-dia, situações que não são planejadas e controladas, interações com a cultura organizacional e o ambiente externo também podem proporcionar a aprendizagem informal de um indivíduo (FLACH; ANTONELLO, 2010).

Na literatura existe uma visão dominante que busca identificar as características que possam separar radicalmente a aprendizagem formal da informal, sendo esta uma abordagem equivocada, pois o mais importante é identificar sua interação e integração (ANTONELLO, 2011). Malcolm, Hodkonson e Colley (2003) afirmam que entender a interação entre a informalidade e a formalidade da aprendizagem traz vantagens em relação aos argumentos de abordagens mais convencionais que propõem a sua simples separação. Adotar este posicionamento é ampliar as possibilidades de leitura e compreensão mais consistente e profunda de um fenômeno complexo e dinâmico (ANTONELLO, 2011).

Existem elementos de aprendizagem formal que ocorrem em situações informais e elementos de aprendizagem informal que podem acontecer em situações onde se dá a aprendizagem formal (MALCOLM; HODKONSON; COLLEY, 2003). Esta natureza de inter-relação conecta-se aos mais diversos contextos nos quais a aprendizagem acontece. Toda a aprendizagem na vida dos indivíduos torna-se uma oportunidade de aprendizagem e que a aprendizagem em situações informais é tão importante quanto às experiências de aprendizagem formais, ou seja, as ocorrências cotidianas podem ser caracterizadas como a falsa fronteira da aprendizagem formal e informal, pois elas têm a capacidade de tornarem-se veículos para o desenvolvimento de aprendizagem seja ela formal ou informal (ANTONELLO; GODOY, 2009).

Figura 1 – Macrocategorias e Categorias de Análise



Fonte: Camillis e Antonello (2010, p. 6).

Ao transitar entre os processos formais e informais de aprendizagem, Camillis e Antonello (2010) identificaram macro categorias e categorias de análise que transitam pelos processos ao investigarem os processos de aprendizagem de indivíduos que não exercem um papel gerencial, inseridas em um contexto de estresse, competição, conflitos, mudanças, novos desafios e colaboração. Tais contextos podem identificar os processos de aprendizagem, seus facilitadores e seus obstáculos (conforme Figura 1).

Essas macro categorias e categorias de análises definidas por Camillis e Antonello (2010) transitam entre processos formais e informais retratando formas de aprendizagem pelas quais os indivíduos podem adquirir, e dessa forma, sistematizar como acontecerá a aprendizagem. A aprendizagem ocorre também pela interação do conhecimento que o indivíduo aprende e como repassa para a organização. Para as autoras, esses processos são descritos como:

- a) Aprender sozinho – quando o indivíduo busca por conta própria as informações que julgar necessárias, sem interações com outras pessoas;
- b) Aprender pela prática/fazendo – o indivíduo aprende ao realizar a tarefa a ele designada;
- c) Aprender por meio da interação com pessoas – observação de como os colegas da área atuam e pelo auxílio de outras pessoas no aprendizado;
- d) Aprender com especialistas – troca de informações e recebimento das mesmas de pessoas mais experientes e com mais conhecimento em determinado assunto;
- e) Aprender observando – atitudes, comportamentos e postura de outros indivíduos no local de trabalho;
- f) Aprender a partir da solução de problemas – busca de informações e alternativas para resolver um determinado problema e avaliar o resultado da ação;
- g) Aprender com os erros – erros entendidos como parte das ações do dia-a-dia de trabalho;
- h) Aprendizagem autodirigida – busca por conhecimentos relevantes para seu aprendizado por iniciativa própria do indivíduo;
- i) Aprendizagem formal – cursos formais propostos pela empresa.

Segundo Antonello (2011), o processo de aprendizagem é dinâmico e complexo, deve-se considerar o contexto como uma referência no qual ocorre a aprendizagem, e que este pode ou não criar um equilíbrio entre o saber e o saber fazer. Em seu estudo, Antonello (2011) identificou e analisou o processo de intercâmbio entre as práticas formais e informais de aprendizagem, ou seja, como ocorre a interseção entre a aprendizagem formal e informal, a autor sugeriu doze tipos gerais de formas de aprendizagem e cada uma delas abrangendo experiências ou eventos de aprendizagem.

No Quadro 2 são apresentadas as categorias e subcategorias do estudo. As categorias incluem modos informais de aprendizagem, desta maneira, observa-se a relação entre os processos formais e informais de aprendizagem (ANTONELLO, 2011).

Quadro 2 – Categorias e subcategorias de análise dos estudos

Categorias	Subcategorias
Experiência anterior e transferência extraprofissional	1. Experiência anterior: transferência de aprendizagem de ocupação/cargo anterior. 2. Transferência e aprendizagem oriunda de educação formal anterior: trazer a teoria para a prática de cursos realizados no passado. 3. Aprendizagem fora do trabalho: lazer, hobby, atividades, trabalho voluntário.
Experiência	1. Exigências, tarefas e problemas complexos. 2. Experiências amplas: que requerem múltiplas habilidades e compreensão global. 3. Experiências multifacetadas: requerem conexão entre diversas áreas do conhecimento. 4. Atividades pioneiras e de inovação: experiências que envolvem o desenvolvimento de novas ideias ou abordagens. 5. Experiências traumáticas: situações difíceis. 6. Processos de mudança organizacional: por exemplo, reestruturação, fusão.
Reflexão	1. Reflexão sobre a ação: após atividade ou evento. 2. Reflexão na ação: durante uma atividade ou evento. 3. Reflexão em grupo/coletiva. 4. Escrever um jornal reflexivo: diário de aprendizagem, anotações dispersas. 5. Refletir sobre como os outros fazem as coisas. 6. Questionamento: ser questionado ou questionar a si mesmo. 7. Aprendizado oriundo do fracasso: analisando o que foi errado e porque.
Autoanálise	1. Referindo-se à autoanálise e autoavaliação.
Observação – Modelos	1. Observação estruturada e crítica dos outros. 2. Observação informal/casual dos outros. 3. Usar um modelo de papel positivo: tentar fazer algo como alguém faz. 4. Usar um modelo negativo de papel: esforço para não fazer o que alguém faz.
Feedback	1. Feedback oriundo de sua equipe de trabalho. 2. Crítica de pares de trabalho. 3. Avaliação de desempenho (formal) por pares/colegas/superiores. 4. Escuta eficiente: para o que é dito sobre desempenho. 5. Feedback oriundo de clientes e outros profissionais. 6. Leitura da linguagem do corpo: como as pessoas reagem a você.
Mudança de perspectiva	1. Mudança de papel. 2. Transferência/troca de trabalho. 3. Trabalhar com pessoas de áreas diferentes à sua. 4. Trabalhar com diferenças culturais e inspiração súbita ou insight.
Mentoria (mentoring) e tutoria (coaching)	1. Ser assistido por um mentor – tutor – referindo-se a: mentor – orientação/conselheiro: ocupacional, para carreira, para vida pessoal, tutor/treinador – instrução/demonstração. 2. Exercer o papel de mentor – tutor – referindo-se a: ensinar: tutoriar; instruir; ser mentor/conselheiro de outros e comentários simultâneos às ações.
Interação e colaboração	1. Trabalho em grupo/equipe. 2. Colaboração em projetos. 3. Aprendizagem oriunda de outros profissionais da mesma área. 4. Aprendizagem a partir de clientes. 5. Trabalho em equipes multidisciplinares. 6. Rede (networking) com outros profissionais da mesma área.
Cursos e Treinamentos	1. Treinamento no trabalho (on the job). 2. Rotação de funções (job rotation) e programa trainee. 3. Intensa aprendizagem/intenso treinamento 4. Multiplicação de treinamentos/cursos.
Informal	1. Informal no trabalho: baseada na prática: aprendizagem informal e comunidade de prática. 2. Informal: em cursos de mestrado e especialização.
Aprendizagem pela articulação entre teoria e prática	1. Escrever artigos/papers/relatórios. 2. Apresentar conferências. 3. Justificar/Defender/explicar ações. 4. Trabalhos do curso. 5. Simulação durante curso. 6. Trabalho final e dissertação. 7. Especialização/mestrado articulados à aprendizagem baseada no trabalho.

Fonte: Antonello (2011, p. 231).

Percebe-se uma relação entre as macrocategorias analisadas por Camillis e Antonello (2010) e a taxonomia de formas de aprendizagem definida por Antonello (2011), por exemplo quando Camillis e Antonello (2010) falam em aprender por meio da interação por pessoas, Antonello (2011) menciona questões como mentoria, feedback, interação e colaboração da equipe. Outro exemplo é a macrocategoria de aprender a partir de solução de problemas e a partir de erros, na taxonomia de formas de aprendizagem de Antonello (2011), a qual refere-se às experiências anteriores, reflexão e mudanças de perspectiva.

Conforme Antonello (2011) há um processo de interação, intercâmbio entre as práticas formais e informais de aprendizagem, e ele acontece por meio da articulação sistematizada de ambos, logo se percebe a constante ligação da experiência e da reflexão nos dois tipos de formas de aprendizagem. Moon (2004) afirma que a AE e AR são formas de aprendizagem. A aprendizagem seja ela individual ou coletiva, mediada pelos processos formais ou informais é analisada por diferentes modelos teóricos, sendo os principais o aprendizado experiencial e pela reflexão, que tem como base os estudos de Dewey, Lewin e Piaget. Esses autores afirmam que a aprendizagem “é um processo de tensão e conflito, que ocorre através da interação entre o indivíduo e o ambiente, envolvendo experiências concretas, observação e reflexão, e gerando uma permanente revisão de conceitos” (ANTONELLO, 2005, p. 18). A seguir, abordaremos de forma detalhada a AE.

2.1.2 Aprendizagem pela experiência

A teoria é chamada de "Aprendizagem Experiencial" para enfatizar o papel central que a experiência desempenha no processo de aprendizagem, o processo pelo qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência (KOLB, 1984). Outro motivo que a teoria chama-se "experiencial" são suas origens intelectuais nas obras experienciais de Lewin, Piaget, Dewey, Freire e James, formando uma única perspectiva da aprendizagem e de desenvolvimento (BAKER; JENSEN; KOLB, 2002). Moon (2004) corrobora afirmando que toda a aprendizagem é, em efeito, aprender com a experiência, citando autores como Dewey (1938), Chickering (1977), Boud *et al.* (2000), Jarvis (1987), Laurillard (1993) e Michelson (1996).

Para Dewey (1938), a constante reorganização e reconstrução da experiência define a aprendizagem, sendo que essa ocorre todo o tempo e em todas as diversas atividades onde pessoas possam agir e interagir, refletir e pensar. Segundo Elkjaer (2000), essa visão de Dewey

(1938) aborda uma ideia da aprendizagem não como dualista do fazer e do conhecer, ou da ação e do pensamento. Essa separação é substituída pela continuidade do agir e conhecer, experimentar e refletir. Para o autor, a visão de Dewey considera que a aprendizagem resulta de um processo contínuo de crescimento, embora ela ocorra em atividades sociais, é o indivíduo que aprende e faz através da reorganização e da reconstrução de sua experiência. Moon (2004) afirma que se deve definir e apresentar as diferenças entre AE e aprender com a experiência.

Segundo Dewey (1938), aprender com base na experiência é como fazer uma conexão com o passado e com o futuro, entender o que fazemos para os acontecimentos e as consequências que desfrutamos ou sofremos a partir deles, modificando o fazer para tentar, a experiência em instrução, descoberta da conexão entre algo. Para o autor, a experiência é ativa ou passiva, não necessariamente cognitiva. O valor da experiência mora na percepção das relações que ela conduz, incluindo cognição por meio de criar significado relacionado a ela. Usher e Solomon (1999), por exemplo, veem o “aprender da experiência” como ocorrendo no contexto do mundo da vida cotidiana. As autoras veem em contraste, “AE” como um elemento-chave de um discurso que constrói a experiência de um modo particular, como algo do qual pode ser derivada por meio de abstração e pelo uso de abordagens metodológicas, tais como a observação e reflexão. Uma opinião semelhante é expressa por Brah e Hoy (1989).

Há uma vasta literatura sobre AE em uma variedade de campos (MOON, 2004), há exemplos de treinamento e desenvolvimento, educação de adultos, ensino de ciência, experiência de trabalho e aprendizagem baseada no trabalho, enfermagem, educação ao ar livre e outras formas de desenvolvimento profissional, gestão e, mais especificamente, tomada de decisão (ZSAMBOK; KLEIN, 1997), ativismo político e social (FRIERE, 1970). Há muita literatura dedicada diretamente à AE em si (MCGILL; WEIL, 1989B; BOUD; MILLER, 1996; GREENAWAY, 2003).

No contexto da AE, mesmo a noção de experiência é tratada de muitas maneiras diferentes, com diferentes aspectos da ideia enfatizada (MOON, 2004). Winter (1989) afirma que ter uma experiência e aprender com a experiência, são aspectos diferentes. Moon (2004) afirma que muitos escritores são relativamente claros que a experiência de AE geralmente não é mediada por experiência. Para o autor, o reconhecimento da incerteza de experiência traz complexidade conceitual para a exibição de AE. Outro escritor que reconhece a natureza construída da experiência na sua abordagem à investigação sobre a aprendizagem da experiência fornece uma demonstração bem fundamentada da natureza subjetiva da experiência é Torbert (1991).

Apesar das evidências para a natureza construída da experiência, a visão ingênua persiste que a experiência representa a representação autêntica e a voz do indivíduo (USHER; EDWARDS, 1994; FRASER, 1995; USHER, 2000a, 2000b). Para os autores, em uma base fundamentada, é difícil negar a importância do papel que normas e cultura desenvolvida socialmente desempenham na construção da experiência individual e a sua interpretação. Uma experiência em si não tem significado até que ela seja dotada de significado pelo indivíduo que se baseia principalmente no significado socialmente construído (JARVIS, 1987).

Com uma variedade de pontos de vista da experiência, é compreensível que a questão da definição de AE seja algo discutido por diversos autores (MOON, 2005), conforme o Quadro 3.

Quadro 3 – Definições de aprendizagem experiencial

(continua)

Autor	Definição
Dewey (1938)	Aprendizagem é como uma continua reorganização e reconstrução da experiência, ocorrendo todo o tempo e em todas as situações em que as pessoas agem e interagem, refletem e pensam
Boydell (1976)	AE é sinônimo de descoberta significativa de aprendizado, que envolve classificar as coisas por si mesmo por suas percepções do que está acontecendo.
Tumin (1976)	O contraste entre a AE e não-experimental é um entre os mais e menos abstratos e mais e menos moda linguística dos símbolos que são empregados nas operações em que se realiza a aprendizagem.
Chickering (1977)	AE significa que a aprendizagem que ocorre quando as mudanças nos julgamentos, sentimentos ou habilidades se tornem resultados para uma pessoa em particular quando esta pode viver através de um ou mais eventos.
Kolb (1984)	AE é o processo por onde o conhecimento é criado através da transformação da experiência. Esta definição enfatiza que o conhecimento é um processo de transformação, sendo continuamente criado e recriado... A aprendizagem transforma a experiência tanto no seu caráter objetivo como no subjetivo... Para compreendermos aprendizagem, é necessário compreendermos a natureza do desenvolvimento, e vice-versa.
Salmon (1989)	AE insiste que não pode haver nenhuma distinção fundamental entre o que pessoalmente é compreendido e que é pessoalmente, intimamente experimentado através da vida... Não podemos vir a conhecer qualquer aspecto do mundo, sem ocupar um determinado tipo de atitude em relação a ele.
Hutton (1989)	AE é a aprendizagem que está enraizada em nosso fazer e nossa experiência. É aprender que ilumina essa experiência e fornece orientação para a tomada das decisões como um guia para a escolha e ação.
McGill e Weil (1989)	AE é o processo pelo qual as pessoas individualmente e em associação com outras pessoas, participam de encontro diretamente, então propositadamente refletem, validam, transformam, dão significado pessoal e procuram integrar as diferentes maneiras de saber, AE, portanto, permite a descoberta de possibilidades que podem não ser evidente da experiência direta sozinha.
Henry (1989)	AE refere-se a um espectro de significados, práticas e ideologias as quais emergem do mundo do trabalho e de compromissos das pessoas em geral.
Burnard (1991)	A AE proporciona um aprender através da participação e aprender algo que é pessoal para nós, considerando que a abordagem experiencial mais para um aprender fazendo, aprendizagem pessoal e uma aprendizagem que envolve a reflexão.
Griffin (1992)	AE habilita os indivíduos a ganhar controle sobre a aprendizagem e, portanto, suas vidas e para assumir a responsabilidade por eles mesmos. Ela é amplamente utilizada para capacitar os alunos, talvez da forma que a aprendizagem não-experiencial não consiga.

(continuação)

Autor	Definição
Jarvis (1992)	O autor define a reflexão como uma fase essencial do processo, onde as pessoas conscientemente explorar a sua aprendizagem experiências, a fim de chegar a novos entendimentos e comportamentos.
Green (1995)	Conceitos de AE oferecem uma forma de estruturação e sequência da aprendizagem que leva para a maior eficácia da experiência.
Rumsey (1996)	AE é o uso estratégico de desafiadoras experiências interiores e exteriores para estimular a percepção e melhoria. Sua finalidade mais básica é ajudar indivíduos, equipes e organizações em aumentar seus sucessos.
Ekpenyong (1999)	Na teoria da AE, as pessoas raramente aprendem com sua experiência a menos que a experiência seja examinada como um meio de fornecer significado ao que eles veem.
Beard e Wilson (2002)	A AE é a visão adquirida através da interiorização consciente ou inconsciente de nossas próprias experiências ou experiências observadas que construam em cima de nosso passado uma nova experiência ou conhecimento.
Noble (2002)	Apresentando a definição de AE de forma indireta, o autor cita a AE como se diferenciando da aprendizagem formal, em que é em grande parte não estruturado; começa com a experiência, não com princípios e conceitos; é mais pessoal ou individualizado; pode ser inconscientemente adquirida e é geralmente mais permanente.
Kayes (2002)	A teoria da AE se concentra em como os indivíduos adquirem e transformam novas experiências e como essas experiências levam a uma maior sensação de satisfação, motivação, ou desenvolvimento.
Holmqvist (2003)	A AE normalmente cria um sistema organizacional fechado de qualquer exploração ou exploração dentro ou entre organizações. Os indivíduos podem realizar processos de AE que, por sua vez, pode produzir resultados de aprendizagem que se refletem nas regras organizacionais que as codificam.
Moon (2004)	A intenção de aprender em um momento específico ou de uma experiência particular é o que justifica o uso de um termo específico como 'AE'.
Kolb e Kolb (2005)	Na teoria, a AE é definida como o processo pelo qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência. Conhecimento resulta da combinação de compreender e transformar a experiência.
Antonello (2006)	A AE pode ser descrita como um processo pelo qual a experiência do indivíduo é refletida e disto emergem <i>insights</i> ou novas aprendizagens. Ela pode ser definida então, como um processo que inicia com a experiência seguida pela reflexão, discussão, análise e avaliação da experiência.
Illeris (2007)	A AE pode ser primordialmente entendida como a aprendizagem em que as dimensões da aprendizagem de conteúdos, incentivo e interação estão envolvidas de uma forma equilibrada e subjetivamente substancial. Quanto mais complexa do tipo de aquisição individual, o mais provável é que seria para caracterizar a aprendizagem como experimental. Além disso, a defesa contra o aprendizado tende a proibir a AE, enquanto que a resistência à aprendizagem tende a provocar a aprendizagem experimental (que será muitas vezes em oposição à aprendizagem intencional).
Fowler (2008)	A AE inicialmente reconheceu o aspecto não institucional da aprendizagem e ofereceu uma abordagem mais pragmática para a aprendizagem. A AE é o aprendizado que resulta da união de experiência, de certa qualidade, com reflexo significativo.
Clark, Threeton e Ewing (2010)	A AE é um termo amplo, geralmente utilizado por educadores para descrever uma série de atividades pragmáticas sequenciadas de tal forma que é pensado para melhorar a experiência educacional para o aluno estudante. No entanto, na literatura relacionada a esse tópico revelou que os estudiosos no campo da AE têm usado este termo em dois contextos dicotômicas, mas significativamente relacionados. Por essa razão, pode ser difícil de compreender plenamente o tema da AE sem examinar seus diversos contextos.
Abe (2011)	AE ocorre por meio de um ciclo de experiência, reflexão e ação, no qual reflete sobre experiências, conduz a uma melhor compreensão e entendimento aprimorado levando a uma ação mais eficaz.
Jordi (2011)	A AE tem como chave o processo de aprendizado através do discurso e da reflexão cognitiva na experiência concreta.
Mak e Kennedy (2012)	As atividades de AE são baseadas em dois componentes, o primeiro é a construção de alianças e o segundo, são os métodos de mapeamento culturais.

(conclusão)

Autor	Definição
Yeo e Marquardt (2015)	Na AE, a aprendizagem é ativada através da consciência dos indivíduos e grupos, ajudando-os a internalizar seu mundo organizacional baseada na dialética de orientações mentais alimentada pela necessidade de refletir e experimentar, bem como a tensão resultante da compreensão direta e indireta de experiência.
Sutherland e Jelinek (2015)	A AE não exige <i>sensemaking</i> apenas durante os eventos, mas também na sequência dos acontecimentos.
Logar et al. (2015)	A AE envolve aprender com as experiências de primeira mão, em vez de ganhar conhecimento sobre questões relevantes através de ouvir falar e discutir experiências de outras pessoas ou cenários hipotéticos.
Bhatti, Larimo e Coudounaris (2016)	Uma compreensão mais profunda da AE reside no relacionamento das estratégias de conhecimento controladas de forma externa do indivíduo, logo, toda e qualquer exposição que venha de um relacionamento com seus grupos ou outros indivíduos gera experiência e consequentemente a aprendizagem.

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Com uma variedade de pontos de vista da experiência, não é surpreendente que a questão da definição de AE seja complicada e em muitos pontos, distinta (conforme quadro 03), diversos autores vêm definindo e redefinindo o conceito de AE. No entanto, desde que a AE é, em si, um termo construído (USHER; EDWARDS, 1994), a AE é um conjunto de significações de todos aqueles que contribuíram para a literatura, e, portanto, inclui amostras de outras definições. É importante notar nesse ponto, que o desenvolvimento do significado da AE tem dimensão histórica, social e cultural (HOULE, 1976; BOYDELL, 1976; CUNNINGHAM, 1983; BOUD, 2001).

Em relação às características da AE, Kolb (1984) afirma que o que distingue ela de outras abordagens é o (i) envolvimento de toda a pessoa, intelecto, sentimentos e sentidos; (ii) o reconhecimento e utilização ativa de experiências relevantes da vida do indivíduo e experiências de aprendizagem; e (iii) a reflexão contínua sobre experiências anteriores, a fim de adicionar e transformá-las em entendimento mais profundo. Boud, Cohen e Walker (2000) observaram as características gerais da literatura de AE, sendo elas, (i) A experiência é o fundamento que dá o estímulo para a aprendizagem; (ii) Indivíduos constroem suas próprias experiências de forma ativa; (iii) A aprendizagem é um processo holístico; (iv) A aprendizagem é construída socialmente e culturalmente; e (v) A aprendizagem é influenciada pelo contexto sócioemocional.

Andresen, Boud e Cohen (2000) mencionam três fatores adicionais que podem caracterizar a prática de aprendizagem baseada na experiência tendo a (i) intencionalidade do projeto, a qual significa que aprender pode ser estruturado; (ii) facilitação, situações de AE tendem a ser gerido por indivíduos; (iii) avaliação dos resultados da aprendizagem, tendem a ser processos de avaliações de aprendizagem. Por fim, os autores citam o que consideram critérios essenciais de AE, sendo eles: (i) que a aprendizagem que resulta é pessoalmente

significativa para o indivíduo; (ii) isso é importante pois o indivíduo está pessoalmente envolvido com a aprendizagem; (iii) que haja um processo reflexivo para os envolvidos; (iv) que não haja reconhecimento de que não houve envolvimento da pessoa inteira em todas as suas capacidades; (v) que haja o reconhecimento da experiência prévia dos que aprendem; (vi) que haja uma postura ética de preocupação e respeito para o indivíduo. Segundo Moon (2005), há uma série de instruções mais gerais que podemos adicionar como resultado da AE que são bastante óbvios, mas são importantes e se pode resumir nas quatro barreiras da AE como: (i) A aprendizagem experimental requer esforço; (ii) A aprendizagem pode ocorrer a partir de algumas experiências de forma mais eficaz do que de outras; (iii) Desaprenderá a partir da experiência e pode ser mais importante que aprender mais; (iv) A AE deve reconhecer explicitamente a natureza subjetiva da experiência.

A intenção do aprender é, principalmente, o que torna a AE. Vale a pena considerar como uma forma específica de aprendizagem, caso contrário, é pouco diferente da aprendizagem cotidiana e incidental (MOON, 2005). O autor traz uma lista de características para representar a aprendizagem experimental e os resultados dela que são: (i) AE geralmente não é mediada; (ii) O material de aprendizagem é geralmente a experiência direta; (iii) Há muitas vezes, uma sensação que é uma forma especialmente boa de aprendizagem; (iv) Reflexão geralmente está envolvida; (v) Há geralmente uma fase 'ativa' da aprendizagem; (vi) Geralmente há algum mecanismo de feedback presente; (vii) Normalmente há a intenção de aprender.

As três primeiras conotações, AE geralmente não é mediada, o material de aprendizagem é geralmente a experiência direta e a reflexão geralmente estão envolvidas, estão ligadas através da noção de reflexão, os estudos sobre AR indicam que ela ocorre quando a aprendizagem não é tão simples, ou é relativamente desafiador para um indivíduo que busca significado (MOON, 2004).

Muitas vezes, há um sentimento que a AE é uma forma especialmente boa de aprendizagem, a palavra boa é usada como um senso de evangelismo em alguns dos escritos que se relacionam com a AE (MOON, 2004). Segundo Moon (2004) na AE, há geralmente uma fase ativa da aprendizagem seguida e relacionada constantemente por algum mecanismo de feedback presente.

Pode-se dizer que não estamos propensos a aprender com a experiência, a menos que haja alguma intenção ou vontade de aprender. Em situações de aprendizagem formal, parece razoável dizer que a intenção é uma barreira para a aprendizagem (BOUD; WALKER, 2000). Construímos significados através do trabalho com a experiência, vamos aprender (algo) em

relação com a nossa experiência prévia e presente desde a experiência prévia (ou seja, o estado da estrutura cognitiva) orienta como responder a uma experiência presente (JARVIS, 1992).

A AE possibilita aprender pela construção de sentido próprio, ou pela experiência presente em atividades de outros e dessa forma, consegue-se aprender pela experiência dos outros (REYNOLDS, 2009). Por mais que Kolb tenha desenvolvido o conceito da AE por meio de uma perspectiva cognitivista e individual, os benefícios da AE provêm de sua conexão com aspectos sociais e políticos do trabalho e com dilemas e problemas que formam a AE (REYNOLDS, 2009). A AE é compreendida por meio de diversos significados, por exemplo, os desafios que os indivíduos enfrentam, e tais diversidades podem gerar quatro ênfases para a AE (ANTONELLO, 2005). Para a autora, cada ênfase dá base para um agrupamento relacionado a ideias e preocupações, identificam-se assim grupos onde: (i) A pessoa está preocupada e avaliar e credenciar aprendizagem da vida e experiência de trabalho; (ii) O foco da AE baseia-se para provocar mudança nas estruturas; (iii) Enfatiza a AE como a base para elevação da consciência de grupo, ação de comunidade e mudança social; (iv) Relaciona-se ao crescimento pessoal, desenvolvimento e abordagens que aumentam a autoconsciência do grupo.

Antonello (2005) afirma que na literatura, a AE é vista envolvendo a educação ou restrita a uma prática específica. Segundo a autora, a diversidade do uso do termo poder ser exemplificada nos estudos de Henry (1989), que apresenta uma classificação onde são vistos como métodos de AE a resolução de problemas, aprendizagem independente, desenvolvimento pessoal, mudança social, aprendizagem não tradicional, baseada na atividade, projeto de trabalho, trabalho e colocação na sociedade e por fim, a própria aprendizagem anterior. Outras definições identificadas na literatura podem ser consideradas AE e vinculadas à ação (ANTONELLO, 2005): a) Aprendizagem Fortuita: nas interações informais; b) Aprendizagem da Vida: atividades fora do ambiente de trabalho que auxiliam a vida profissional; c) Aprendizagem com os Outros: advinda dos demais indivíduos; d) Aprendizagem na Ação: nas atividades de resolução de problemas, desenvolvendo um projeto; e) Aprendizagem de Autodesenvolvimento: o próprio indivíduo identifica, planeja e desenvolve suas necessidades de aprendizagem; f) Aprendizagem Formal: embora geralmente recorra a atividades de aprendizagem intencionalmente construídas, apresenta em algumas situações um caráter experiencial; g) Aprendizagem Baseada no trabalho: aprendizagem adquirida por meio da prática.

Provavelmente o entendimento mais comum da AE é baseado nos estudos de Kolb (1984) com seu ciclo de AE, que foi desenvolvido a partir da obra de Piaget, Lewin e Dewey. Kolb (1984) apresenta sua teoria em um estudo teórico e prático da aprendizagem, com o

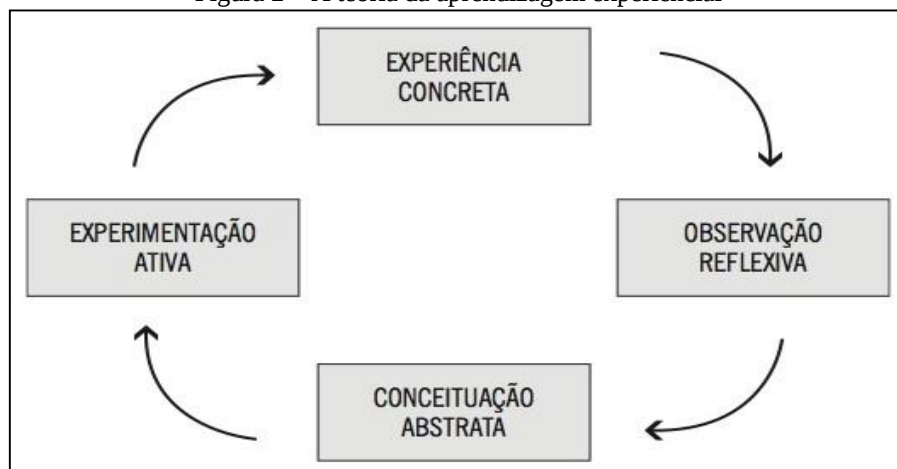
objetivo de identificar o processo de transformação das experiências em aprendizagem. O autor afirma que o conhecimento é um resultado da combinação da experiência absorvida e sua transformação.

Kolb (1984) apresenta a aprendizagem como o processo por meio do qual conhecimento é criado pela transformação da experiência, a partir de seis suposições: 1) Aprendizagem é um processo, não um resultado; 2) Deriva da experiência; 3) Exige que um indivíduo solucione demandas dialeticamente opostas; 4) É holístico e integrativo; 5) Requer interação entre uma pessoa e ambiente; e 6) Resulta em criação de conhecimento.

O ciclo da AE de Kolb (1984) tem quatro fases principais (conforme a Figura 2, um concreto confrontado dialeticamente a um abstrato e um reflexivo em oposição à experimentação) formando um ciclo de interação. Cada nova informação é experimentada, observada, refletida e conceituada. Baker, Jensen e Kolb (2002) corroboram afirmando que o modelo da teoria da AE retrata dois modos dialeticamente relacionados de apreender a experiência: apreensão (experiência concreta) e compreensão (conceituação abstrata), e dois dialeticamente relacionados a modos de transformar a experiência: intenção (observação reflexiva) e extensão (experimentação ativa).

Kolb (1984) articula a ideia central da teoria da AE da seguinte forma: simples percepção da experiência sozinha não é suficiente para a aprendizagem; algo deve ser feito com ela. Da mesma forma, transformação sozinha não pode representar a aprendizagem, pois deve haver algo a ser transformado, algum estado ou experiência que está sendo posta em prática (KOLB, 1984).

Figura 2 – A teoria da aprendizagem experiencial



Fonte: Traduzido de Kolb (1984, p. 141).

Na primeira etapa do ciclo chamado “Experiência Concreta” existe uma relação entre o aprendiz e suas percepções nas suas relações, aqui se enfatiza o sentir uma nova experiência (KOLB, 1984). Segundo Antonello (2005), ocorre quando a pessoa depara-se com uma nova experiência concreta e transaciona com ela em termos de novos sentimentos, observações e reações. O ponto de entrada pode ser através da experiência concreta, de acordo com Kolb e Fry (1975), experiência concreta imediata é a base para a observação e reflexão.

A etapa da “Observação Reflexiva” enfatiza a compreensão, com enfoque no entendimento do significado de ideias, observando-as e descrevendo-as imparcialmente. Nessa etapa, enfatiza-se a reflexão (KOLB, 1984; MOON, 2004). Para Antonello (2005) esta etapa refere-se a como os indivíduos observam novas situações, coletam e agrupam informações, aqui o indivíduo efetua a observação antes de julgar, o “como” se torna mais importante do que o resultado em si. Segundo a autora, aqui os indivíduos veem a situação, objeto, ideias de perspectivas diferentes.

A etapa seguinte é a “Conceitualização Abstrata” onde o aprendiz vive a experiência criando esquemas, teorias e interpretações abstratas, utiliza-se da lógica, elaboram-se planos para desenvolver teorias e ideias para solucionar problemas, é o momento em que o aluno faz tentativas de compreender suas ações ou reações à experiência (KOLB, 1984). Para Antonello (2005), a conceitualização abstrata refere-se ao uso de inferência lógica, com uma visão sistêmica, experimentação de novas ideias, matéria-prima intelectual para a fundamentação de teorias que permitam a sistematização e elaboração de mapas cognitivos.

A quarta etapa é a “Experimentação Ativa” onde se aplicam esquemas, teorias e abstrações resultantes das transformações da experiência concreta ou dos conceitos (KOLB, 1984). Nesta etapa, o aprendiz atua especificamente nas situações, com o objetivo de influenciar e modificá-las (MOON, 2004). Os indivíduos buscam e exploram oportunidades, definindo objetivos, realizando tomada de decisão e se comprometendo com novos objetivos (ANTONELLO, 2005).

Para Baker, Jensen e Kolb (2002) através do ciclo de AE busca-se descobrir como teorias e esquemas funcionam na prática, pode ser um processo cíclico, com aumento da aprendizagem obtida através de cada ciclo. Para os autores, os quatro modos de aprendizagem ilustrados na Figura 2 constituem um ciclo de quatro estágios de AE, segundo o qual serve para resolver a tensão de dois opostos de aprendizagem. O ciclo começa com uma experiência concreta que serve como base para observações e reflexões. As experiências individuais são essenciais no processo de aprendizagem, uma vez que cada um de nós desenvolve um estilo pessoal de aprendizagem, que tem seus pontos fortes e fracos (KOLB, 1997). Essas reflexões

são assimiladas como conceitos abstratos dos quais novas implicações para a ação podem ser desenhadas, tais implicações podem ser ativamente testadas e servem de guia na criação de novas experiências (BAKER; JENSEN; KOLB, 2002).

Segundo Antonello (2005), o ciclo de aprendizagem de Kolb (1984) não é o único modelo que emprega essa abordagem dialética (o processo pelo qual o entendimento é conseguido através da interação de opostos e contradições) (KEGAN, 2001; TORBERT, 1991), porém ele propõe um modelo compreensível e generalizado da AE. Segundo a autora, o ciclo influenciou diversos temas em administração, entre eles a interação dos indivíduos com o trabalho (SIMS, 1983), pesquisa e desenvolvimento de equipes (CARLSSON; KEANE; MARTIN, 1976), sistemas organizacionais (DIXON, 1994), desenvolvimento de estratégia (VAN-DER-HEIJDEN, 1996), desenho de educação em administração (LENGNICK-HALL; SANDERS, 1997) e aconselhamento no trabalho (HUNT, 1987). Segundo Miettinen (1998), a razão para tal influência desse modelo reside na combinação de espontaneidade, sentimentos e *insights* profundos dos indivíduos com a possibilidade de pensamento racional e reflexão. Para o autor, o ciclo de AE de Kolb (1984) mantém a crença humanista na capacidade de todo indivíduo crescer e aprender.

Segundo Moon (2006), existem, no entanto, algumas interpretações do ciclo de Kolb (1984). Um exemplo mais recente de uma abordagem sequencial para AE é Cowan (1998) que redesenhou o ciclo de Kolb (1984), mais como uma mola esticada a fim de incorporar mais detalhes dos processos reflexivos (SCHON, 1983). Cowan (1998) sugere que uma sequência de atividades para a aprendizagem pode começar com um período de antecipação, em que os objetivos de uma tarefa foram considerados em relação a experiências anteriores. A próxima etapa é uma exploração mais profunda da tarefa, não há período de 'reflexão-na-ação', em seguida, há um período de consolidação da aprendizagem, seguido de reflexão em todo o processo (COWAN, 1998).

Outro desenvolvimento considerável das ideias de Kolb (1984) é apresentado em Boud e Walker (2000). Outra vez, essa representação da aprendizagem da experiência concentra-se mais sobre o papel dos processos de reflexão, reconhecendo as várias fases internas da preparação para a experiência, durante o qual pode ser consolidada aprendizagem (MOON, 2004). Nos modelos do Cowan (1998) e Boud e Walker (2000) de AE, acrescentam-se possíveis formas de evitar algumas das qualidades mais mecanicistas do diagrama básico de Kolb (1984). Ambos, por exemplo, reconhecem o papel da experiência prévia, Boud e Walker (2000) também incorporaram algumas das que Mulligan (1992) chama de os processadores internos da AE.

Poderíamos dizer que a AE é o mesmo que AR (MOON, 2004)? Não podemos dizer isso, porque AE é uma construção que é acompanhada por significados diferentes de acordo com o contexto da sua utilização (MOON, 2004). Antonello (2011) corrobora, diferenciando as duas formas de AR e a AE afirmando que, a AE ocorre por meio de exigências, tarefas e problemas complexos, requerendo experiências amplas, experiências multifacetadas (conexão entre diversas áreas de conhecimento), atividades pioneiras e de inovação (experiências que envolvem o desenvolvimento de novas ideias ou abordagens), experiências traumáticas (situações difíceis) e processos de mudança organizacional (reestruturação, fusão). Enquanto a AE implicará em uma experiência externa da aprendizagem, a AR possibilita que o indivíduo trabalhe inteiramente com a experiência interna e refletindo sobre ela (MOON, 2004).

Mason (2000) afirma que a aprendizagem através da experiência requer mais que apenas confiar no desencadeamento de memórias aleatoriamente armazenadas, ela requer reflexão. Criticos (2000) cita o provérbio chinês, “eu ouço e esqueço, vejo e lembro, faço e entendo”. O autor afirma que se a experiência em si é tão valiosa, logo, os seres humanos que estão enredados em novas experiências deveriam ser mais bem informados do que outros. Infelizmente, a única conclusão que pode ser alcançada é que não aprendemos com a experiência, a experiência deve ser processada de uma forma reflexiva para que o conhecimento possa resultar dela (CRITICOS, 2000).

Segundo Elkjaer (2004), somente o ato de um indivíduo praticar ou participar na ação de uma experiência não irá criar aprendizagem. A experiência é baseada em uma mudança que implica reflexão sobre as ações anteriores. Para o autor, um indivíduo somente irá aprender quando conseguir refletir sobre as ações e reorganizar, reconstruir a experiência através do processo de reflexão. Antonello (2005) corrobora afirmando que dificilmente aprendemos da experiência isolada, a não ser que, com ela, possamos avaliar e conceber um significado, desse significado concebido é que emergem os insights, as descobertas e o entendimento.

A experiência toma significado e forma em relação a outras experiências, a partir da reflexão, dessa forma ela é conceituada e integrada na construção do indivíduo, que lhe impõe o mundo pelo qual ele vê (ANTONELLO, 2005). Portanto, quando se tem o contato com a experiência direta, ou contato com a experiência advinda de um terceiro, seja esta por meio de histórias ou qualquer outra forma, ela só se tornara aprendizado, a partir do momento em que o indivíduo reflita sobre a experiência. Esta reflexão é responsável pela construção de significado do próprio indivíduo a respeito da experiência. A seguir será abordada a AR

2.1.3 Aprendizagem pela reflexão

As principais raízes teóricas da reflexão emergiram nos estudos de Dewey (1938), Kolb (1984), e Schon (1987). Segundo Dewey (1938), os seres humanos não aprendem com a experiência, eles aprendem refletindo sobre a experiência. Kolb (1984) introduzindo o ciclo de AE acaba por dar uma ênfase à observação reflexiva. Um dos teóricos mais conhecidos da reflexão é Schon (1987) que traz a ideia de prática reflexiva, enfatizando o uso da reflexão, como um meio de lidar com situações que são mal estruturadas e/ou imprevisíveis.

Beck (1992) afirmam que as ideias reflexivas evidenciam que a reflexividade está inerente ao tempo, sendo observada por nós ou não, cabe a nós determinar a postura a ser adotada quando percebermos tal reflexividade. Para os autores, deve-se confrontar os problemas herdados da era industrial a partir de uma visão de mundo moderna de forma reflexiva. O senso comum da reflexão para Moon (1999a) é desenvolvido através de um exame de como nós usamos a palavra reflexão na linguagem cotidiana. A reflexão é semelhante ao pensamento de uma forma mais profunda. Para o autor, os indivíduos geralmente refletem a fim de alcançar um resultado, ou para algum propósito, podemos, no entanto, simplesmente ser reflexivos, e um resultado pode então aparecer de forma inesperada. A reflexão é uma atividade que aplicamos para questões mais complexas, não se reflete sobre algo comum e simples onde há uma solução óbvia (MOON, 2002). O conteúdo da reflexão é em grande parte, o que já sabemos, muitas vezes é um processo de reorganizar o conhecimento e orientações emocionais para alcançar novas ideias (MOON, 2003).

Segundo Schon (1983), as experiências, sendo boas ou ruins, possuem elementos de surpresa, no momento em que algo está diferente de nossas expectativas, respondemos a ela através da reflexão. Para o autor, esse processo pode ocorrer de duas formas, uma delas é referente à reflexão sobre a ação, onde o indivíduo faz um exame retrospectivo sobre o que aconteceu, com o objetivo de identificar como a ação contribuiu para o resultado final. A segunda forma, diz respeito ao processo de reflexão no meio da ação, preocupando-se em não interrompê-la, essa reflexão na ação nos permite dar um novo rumo no que estamos fazendo, enquanto ainda está ocorrendo (SCHON, 1983). Essas formas são separadas somente pelo espaço e tempo, sendo que a reflexão sobre a ação acontece posterior à prática da ação. A ação é revista e analisada fora do seu contexto e na reflexão sobre a ação, os indivíduos adquirem consciência do seu conhecimento, revisando o pensamento na ação para analisá-lo, como um ato natural de pensamento reflexivo (SCHON, 1997).

A reflexão é uma importante parte na vida pessoal e profissional das pessoas, Schon (1987) afirma que a reflexão permite que seja lidado de forma flexível com situações complexas, essa reflexão emerge associada à forma como lidamos com os problemas, à probabilidade de incertezas, sendo que elas devem estar abertas a novas hipóteses para dar forma aos problemas descobrindo diferentes caminhos de soluções. Segundo Argyris (1991), a reflexão proporciona conduzir a organização a um nível mais profundo de aprendizagem, porém ainda é um comportamento não comum nas práticas de aprendizagem. Para explicar esses níveis mais profundos de aprendizagem foram propostos o “*single-loop learning*” e o “*double-loop learning*”.

Aprendizagem de circuito simples ou “*single-loop learning*” é um nível onde a organização se adapta ao contexto reagindo apenas aos eventos que acontecem no ambiente. Nesse nível, as regras que existem podem sofrer mudanças, porém o que fundamentou essas regras (como o conhecimento e a teoria por traz) não são questionadas (ARGYRIS; SCHON, 1978). No nível do “*double-loop learning*” ou aprendizado de circuito duplo, proporciona-se o questionamento mais profundo, como por exemplo, as normas e valores que constituem a empresa, possibilitando a construção de um novo modelo de referência que permitem que a organização modifique sua visão de mundo, livrando-se de sistemas obsoletos, resultando em um reflexo direto de mudanças no repensar da organização (ARGYRIS; SCHON, 1978). Argyris e Schon (1996) citam ainda um terceiro ciclo de aprendizagem, o ciclo triplo ou “*deutero-learning*”, este nível envolve o aprender a aprender e o avaliar a natureza do sistema de aprendizagem e os seus resultados alcançados, de forma que modifique ou desenvolva novas formas de aprender, contribuindo assim, com as melhorias dos funcionamentos dos ciclos simples e duplo.

Ao se referenciar à AR e não-reflexiva, Moon (2004) afirma que esta distinção de aprender sendo reflexivo ou não-reflexivo deixou de ser adequado, pois não é possível dizer que uma tarefa é reflexiva ou não-reflexiva, porque não podemos determinar como a experiência interna de outra opera ou a natureza da experiência prévia do outro ou as intenções do indivíduo. Segundo o autor, o que existe na verdade, é uma questão de grau de reflexibilidade, o ponto aqui é que só é possível dizer que uma tarefa é projetada para estimular a reflexão ou não a partir dos desafios propostos dessa atividade e as experiências internas daqueles que irão realizá-la.

Existe uma variedade de autores na literatura que abordam a reflexão e a aprendizagem, o valor da reflexão na melhoria da aprendizagem, elementos que compõe um ambiente de aprendizagem eficaz, tendo estes conceituado de forma diferente a reflexão

(DEWEY, 1938; BOUD; KEOGH; WALKER, 1985; SCHON, 1987; MOON, 1999; BROCKBANK; MCGILL, 1998; ROGERS, 2001; BARRETT, 2006; STRAMPEL; OLIVER, 2007). Diferentes autores trazem ideias similares sobre a AR, conforme é exposto no Quadro 4.

Quadro 4 – Definições de aprendizagem pela reflexão

(continua)

Autor	Ideia
Dewey (1938)	O aprender inclui a retenção e o acúmulo de informações, assim compondo o conhecimento, porém esse processo só é efetivo quando mediado pela reflexão sobre o significado.
Schon (1983)	A reflexão pode ser entendida como um processo que busca, testa e avalia o entendimento intuitivo intrínseco à experiência, o conhecimento é construído por meio da reflexão durante e após a experiência, onde o indivíduo aprende por meio da busca e da solução dos problemas que o interessam. É através da prática reflexiva que as pessoas esclarecem suas ideias para entender melhor o aprendizado.
Boud et al. (1985)	A reflexão proporciona a descoberta de novos conceitos, habilidades, uma interação mais profunda dos conhecimentos e das competências adquiridas, fornecendo uma base para observação de experiências e aprendizagem, permitindo a geração de ideias.
Argyris (1991)	A reflexão proporciona conduzir a organização a um nível mais profundo de aprendizagem. A aprendizagem se torna um processo social, colaborativo e reflexivo quando se consegue reconhecer a subjetividade do mundo, do contexto social, do trabalho e da vida pessoal.
Mintzberg (1990)	A reflexão é um requisito prévio para o aprender com a experiência, o aprender não é fazer, é refletir sobre o fazer. Apesar de a reflexão ser individual, os gerentes aprendem por meio de uma reflexão coletiva. Nas organizações, os gestores valorizam mais a ação que a reflexão, por isso, a reflexão ainda é considerada incipiente nas práticas organizacionais.
Beck (1992)	O uso da reflexão depende dos indivíduos para que se possa confrontar novos desafios herdados por outros tempos, as ideias reflexivas evidenciam que a reflexividade está inerente ao tempo, quer os indivíduos a percebam ou não.
Montgomery (1993)	O autor levantou cinco etapas em seu processo de AR: faça, olhe, pense, avaliar e planejar. Os indivíduos em cada etapa são esperados para realizar reflexão com base em seu desempenho na etapa anterior. Enfatiza-se a importância de loop de feedback cíclico. Reflexão cíclica foi valorizada para conter a chave para a situação exigente, esta teoria coincide com a afirmação de Dewey de que a reflexão deve ser ações recorrentes.
Daudelin (1996)	A reflexão é como um processo cognitivo pessoal, referindo-se a um processo de pensar sobre a experiência considerando seu significado através do desenvolvimento de inferências.
Mezirow (1998)	O processo de reflexão ocorre por meio do indivíduo quando vive novas experiências, interpretando e analisando-as com o objetivo da formação de estruturas mentais. Tais estruturas se transformam em conhecimento armazenado na memória, podendo esses ser reutilizados posteriormente através de uma nova reflexão.
Reynolds (1998)	A reflexão é fundamental para o processo de aprendizagem como desenvolvimento de um indivíduo. O ciclo de ação e reflexão conduzirá um processo de aprendizagem onde promove a integração entre a prática e o conhecimento através da reflexão.
Mackintosh (1998)	Os autores trazem na prática, a reflexão utilizada em situações educativas, sendo essa definida em termos de aprendizagem de erro, reconhecimento da prática, muitas vezes sendo objeto de alguma crença como a ideia de que a reflexão é sempre sobre o próprio indivíduo.
Elkjaer (2000)	Um indivíduo só aprende quando for capaz de refletir a respeito de suas ações e com isso, reorganizar seu pensamento, no qual consiga construir experiência através de um processo contínuo de reflexão.

(continuação)

Autor	Ideia
Smith (2001)	A reflexão e a aprendizagem possuem uma estreita relação, considera o fato da pouca exploração da reflexão fora do contexto educacional. A reflexão ou o ato de refletir é essencial para que aconteça o aprendizado.
Raelin (2001)	A reflexão "ilumina o que foi vivido" e proporciona "uma base para ação futura". Na literatura, a reflexão é geralmente vista como um conceito, uma atividade ou um processo em que o pensamento é provocado por situações de incerteza, dúvida ou pergunta.
Hlubinka (2002)	A reflexão é responsável pelo aprimoramento da experiência de aprendizagem dos indivíduos, promovendo a comunicação e a colaboração.
McAlpine e Weston (2002)	A transformação dos conhecimentos experiencial e tácito em conhecimento explícito, requer reflexão intencional, com a finalidade de fazer sentido de aprender com a experiência, com a finalidade de melhoria. Reflexão requer que se ligue o conhecimento existente para uma análise da relação entre a experiência atual e a futura ação.
Chivers (2003)	A reflexão a respeito de diversos aspectos é necessária para os profissionais desenvolverem competências e conhecimento.
Conlon (2004) Marsick e Watkins (2001)	A aprendizagem ocorre através do histórico das experiências, sendo estas vivenciadas pela reflexão sobre o que é aprendido, que ocorre por meio das interações entre os indivíduos e o seu contexto.
Hoyrup (2004)	A reflexão pode ser definida como a lente da aprendizagem. O indivíduo reflete sob um contexto social e é na sua interação social que a reflexão promove a aprendizagem. Deve-se criar um contexto sociocultural que possa estimular a troca de experiências e o pensamento reflexivo.
Marquadt (2004)	A reflexão trata sobre recordar, pensar, atribuir significado, compreender, possuindo uma parte importante nos ciclos de aprendizagem. O conceito da reflexão depende das formas de reflexão e dos níveis de reflexão.
McGill e Brockbank (2004)	Aprender através da experiência envolve reflexão, que permita rever o que já foi visto, atribuindo sentido às ações e encontrando novas formas de atuar, isso só é possível através da reflexão.
Moon (2005)	AR é, essencialmente, um enquadramento proposital de ressignificação do material na experiência interna, com a intenção de aprendizagem. Refletimos a fim de aprender alguma coisa, ou aprendemos como resultado da reflexão, então a AR como um termo, simplesmente enfatiza a intenção de aprender como resultado da reflexão.
Antonello (2005)	A reflexão e o pensamento podem ser considerados esforços intencionais que objetivam identificar links entre as ações e seus resultados, de maneira que ambos tornem-se contínuos.
Roglio (2006)	A prática reflexiva sofre influência das experiências passadas, as imagens, suas percepções, e ações são utilizadas como base de entendimento e compreensão de eventos inesperados e é a reflexão que permite lidar com eles.
Illeris (2007)	A AR se preocupa com o pensamento e menos com experiências, sentimentos ou interação.
Reis (2007)	A reflexão é predominantemente uma abordagem cognitiva, sendo essa associada à resolução de problemas ou situações. Porém, existem outras formas de reflexão, como a reflexão crítica (valores contextuais), a autorreflexão crítica (próprio questionamento) e a reflexividade prática (desenvolvida em grupos).
Strampel e Oliver (2007)	Associam à reflexão como uma forma de pensar, uma maneira de contemplação que determina como uma nova experiência age com novas compreensões. Para os autores, a reflexão é um processo que influencia fortemente a aprendizagem, promovendo a compreensão, conduzindo à mudança, promovendo a transferência de conhecimento e sua avaliação.
Chen et al., (2009)	Reflexão não é apenas uma ferramenta poderosa no processo de aprendizagem, mas muito útil para promover o desempenho na aprendizagem.
Soares Neto (2010)	Ao exercer a reflexão sobre suas ações, os indivíduos adquirem novos conhecimentos através da experiência vivenciada no ambiente social. O pensamento reflexivo busca identificar o erro, a oportunidade de resolver problemas, relacionando ação e reação.
Jordi (2011)	A reflexão é um conceito chave para a aprendizagem do indivíduo e, mais especificamente, dentro dos discursos de AE.

(conclusão)

Autor	Ideia
Park e Son (2011)	O processo de reflexão é geralmente caracterizado por inferência onde os alunos tentam identificar, analisar e resolver os problemas. Durante o processo, os alunos são autorizados a enfrentar um dilema e considerar o que é necessário para resolver o problema através das etapas de reflexão, que são vitais para o aprender.
Gotoda et al. (2013)	A AR pode ocorrer em configurações individuais ou em grupo. Muitos estudos têm reconhecido que a reflexão desempenha um papel crítico no processo de aprendizagem na medida em que pode fomentar a efetividade da aprendizagem.
Chang e Lin (2014)	AR através da escrita proporciona aos alunos a oportunidade de praticar o tipo de reflexão que é importante na aprendizagem e incentiva os alunos a progredir em direção à aprendizagem transformadora.
Yeo e Marquardt (2015)	A AR se torna fundamental para a AE, pois a necessidade de refletir é ativada pela consciência dos indivíduos, ajudando-os a internalizar seu mundo e as experiências que ele vive.
Bosangit e Demangeot (2016)	A AR é baseada nas experiências dos indivíduos, onde muitas vezes surge de emoções ou da exposição a situações desconcertantes que diferem de outras conhecidas, perturbando suas concepções atuais.

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Diante dessa variedade de autores que conceituam a reflexão e constroem uma ponte entre a reflexão e a aprendizagem, nota-se uma ênfase na interpretação da AR como uma função de utilização da experiência interna. Fornecendo uma estrutura para descrever e formar uma base para a avaliação da profundidade da reflexão, tal profundidade está relacionada com o enquadramento da aprendizagem, sendo situada pelo contexto e autor a explorá-la (STRAMPEL; OLIVER, 2007).

Moon (1999a, 1999b) sugere uma lista com alguns itens que podem resultar de processos reflexivos: (a) aprendizagem, conhecimento e compreensão; (b) alguma forma de ação; (c) um processo de revisão crítica; (d) desenvolvimento profissional, pessoal e contínuo; (e) reflexão sobre o processo de aprendizagem ou pessoal funcional (meta-cognição); (f) a construção da teoria a partir de observações em situações de prática; (g) a tomada de decisões/resolução de incerteza, a resolução de problemas; (h) resultados inesperados (por exemplo, imagens, ideias que poderiam ser soluções para dilemas ou visto como atividade criativa); (i) emoção (que pode ser um resultado ou pode ser parte do processo); e (h) reconhecimento de que há uma necessidade de reflexão.

Considerando a aprendizagem como um resultado da reflexão, os itens da lista sugerida acima estão preocupados em como se utiliza o entendimento e o conhecimento para atingir um determinado fim. Reflexão como um processo, parece estar em algum lugar em torno da noção de aprendizagem e pensamento, refletimos a fim de aprender alguma coisa, ou aprendemos como resultado da reflexão. Então, AR como um termo, simplesmente enfatiza a intenção de aprender como resultado da reflexão (MOON, 2004).

Para Daudelin (1996), a reflexão é considerada um processo cognitivo e pessoal, ela

está associada ao processo de pensar a respeito de uma determinada experiência, com o intuito de considerar o seu significado através de um desenvolvimento de conclusões. O autor propõe quatro estágios de um processo reflexivo iniciando com a articulação de um problema, seguido da análise do problema e da formulação e experimentação de uma teoria para explicar o problema, e por fim, a ação ou decisão. Só acontecendo a real aprendizagem no último estágio, a ação ou decisão, revelando que a reflexão é um processo integrado da aprendizagem (DAUDELIN, 1996).

Os processos reflexivos, segundo Moon (2004), além de ser parte do processo de aprendizagem, também desempenham um papel no aprimoramento de outra aprendizagem. A reflexão também incentiva a metacognição, oferecendo suporte para melhorar as condições que favorecem a aprendizagem, aprendizes que alcançam com mais frequência são aqueles que estão conscientes e capazes de refletir sobre seus próprios processos de aprendizagem (KUHN et al., 1988; ERTMER; NEWBY, 1996; HADWIN; WINNE, 1996; DARDO et al, 1998).

Moon (1999; 2005) afirma que a reflexão é uma forma de processamento mental, como uma forma de pensamento, que usamos para cumprir um propósito ou para alcançar um resultado antecipado. Ela é aplicada a questões relativamente complicadas ou idéias nãoestruturadas onde não exista uma solução óbvia e se baseia em grande parte sobre a transformação do conhecimento e compreensão e, possivelmente, nas emoções que já possuímos. O autor propõe um mapa de aprendizagem (conforme quadro 5), fazendo relação entre a reflexão e a aprendizagem, com cinco etapas: 1) Percebendo (*Noticing*); 2) Criando Sentido (*Making Sense*); 3) Criando Significado (*Making Meaning*); 4) Trabalhando com Significado (*Working with Meaning*); e 5) Aprendizagem Transformadora (*Transformative Learning*).

Quadro 5 – Mapa da Aprendizagem de Moon (1999; 2005)

(continua)

Percebendo	A menos detalhada forma de aprendizagem – você não pode aprender alguma coisa se você não a percebe em algum nível (que pode ser inconsciente). A representação é do material, é tal como foi memorizado, modificado apenas pelo grau ao qual é esquecido.
Criando Sentido	Fazendo sentido - mas apenas em relação a si mesmo. Fatos podem ser montados juntos como um quebra-cabeça, mas não relacionados com entendimentos anteriores. A representação é a reprodução com sentido, mas não relacionada com outras ideias e ainda não foi processado.
Criando Significado	Fazendo significado – o início da abordagem profunda – há um senso de significado, mas não há muitas evidências de que vão além do dado. Representação é das ideias que são integradas e bem ligadas. Há o início do desenvolvimento de uma visão holística
Trabalhando com Significado	Trabalhando com significado – um sentido agora de ir além do dado, vinculando outras ideias. Há a criação de relações do novo material com outras ideias. Representação é

(conclusão)

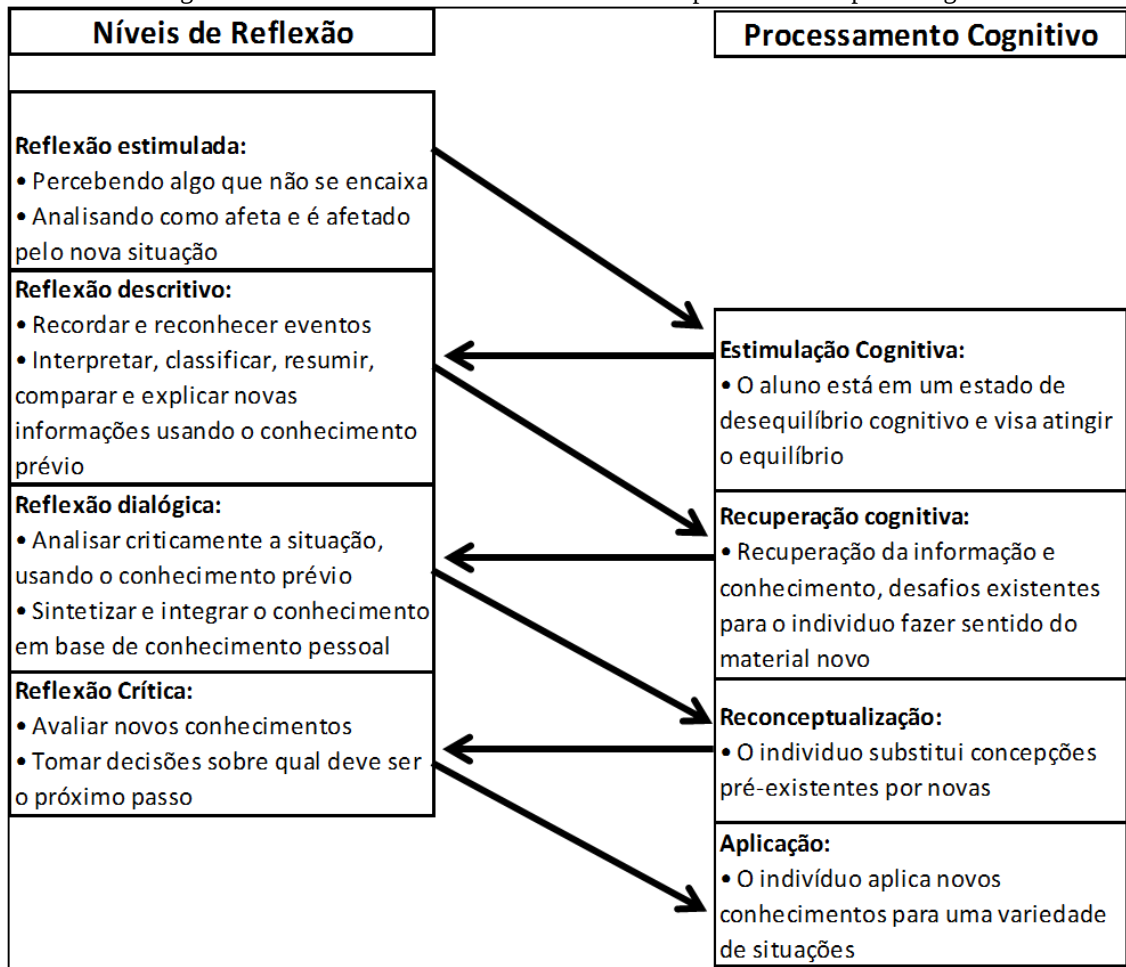
	reflexiva, bem estruturado e demonstra a ligação do material com outras ideias que podem mudar como resultado.
Aprendizagem Transformadora	Transformando em aprendizagem – evidências de que a aprendizagem nova transformou atuais entendimentos em processos reflexivos. Representação demonstra forte reestruturação de ideias e capacidade de avaliar os processos de chegar a essa aprendizagem. Existem respostas criativas/idiossincráticas com o auxílio da reflexão.

Fonte: Traduzido de Moon (1999; 2005).

Com base nesse modelo, Moon (2005) afirma que existem pelo menos três maneiras em que a reflexão pode ser vista como relativa à aprendizagem: a) A reflexão tem um papel nas abordagens mais profundas para aprendizagem; b) O processo reflexivo nos permite aprender com o reprocessamento; c) Nós promovemos a aprendizagem, podemos voltar a ideias aprendidas apenas à fase de “fazer sentido” e pode-se reprocessar essas ideias por meio de reflexão, integrando-os com entendimento atual (VIGOTSKI, 1978).

Strampel e Oliver (2007) indicam que a reflexão é um processo que influencia fortemente a aprendizagem, aumentando a compreensão, induzindo mudança conceitual, e promovendo a avaliação crítica e sua transferência. Através da prática reflexiva, isto é, olhando para o seu próprio trabalho e sua motivação e relacionamento com ela, as pessoas esclarecem suas ideias e chegam a compreender melhor o que aprenderam (SCHON, 1983). Strampel e Oliver (2007) resumem e conceitualizam o processo de reflexão (conforme Figura 3), associando as ligações entre os níveis de reflexão com as fases de processamento cognitivo correspondente, para ilustrar como reflexão leva a níveis mais elevados de aprendizagem.

Figura 3 – Níveis de reflexão conducente a níveis profundos de aprendizagem



Fonte: Traduzido de Strampel e Oliver (2007, p. 976)

Para os autores a reflexão é um processo complexo que compreende vários níveis, como a reflexão estimulada, reflexão descritivo, reflexão dialógica e reflexão crítica (STRAMPEL; OLIVER, 2007). Para Strampel e Oliver (2007) o primeiro nível refere-se à reflexão estimulada e estimulação cognitiva, iniciando com uma etapa de sensibilização, que acontece com estímulos a novas informações ou uma nova experiência. A este nível, os indivíduos se tornam conscientes do novo tema, tornam-se cognitivamente estimulados e sentem que devem fazer sentido de novas informações. Até que a nova informação possa ser assimilada e acomodada, se encontram numa fase de desequilíbrio (GREGOIRE, 2003). O desequilíbrio cognitivo facilita ainda mais a reflexão e pode levar a uma mudança conceitual, mas apenas se os participantes são motivados corretamente (BENDIXEN; RULE, 2004; SCHUNK, 1991). Os indivíduos que absorvem conhecimento de novas informações, mas não tentam acomodá-lo tem uma abordagem superficial à aprendizagem e muitas vezes só memorizam as informações que lhes são apresentados para fins de avaliação, se eles estão

motivados para alcançar níveis mais altos de reflexão eles serão mais propensos a adotar uma abordagem profunda à aprendizagem (MOON, 1999).

No nível da reflexão descritiva e da recuperação cognitiva, os indivíduos reforçam sua compreensão das novas informações através das suas experiências passadas, lembram o que ocorreu e sua reação às situações. Eles descrevem as situações em detalhe a fim de evitar o julgamento, ao mesmo tempo em que, reconhecem visões alternativas e tentam fornecer razões ou justificativas para ações (HATTON; SMITH, 1995). A esse nível, os indivíduos podem dar um passo para trás e ver a situação como outros o fariam e num contexto mais amplo (BOUD et al, 1985). A descrição da reflexão ajuda os indivíduos a se envolver na recuperação cognitiva, que incorpora a recordação e a compreensão, encorajado por eles a lembrar e reconhecer o conhecimento prévio da memória de longo prazo (ANDERSON; KRATHWOHL, 2001; SCHULTZ; BRIGDEN, 2004; STRAMEPL; OLIVER, 2007). O novo material pode então ser assimilado e acomodado em sua estrutura cognitiva para dar sentido ao novo aprendizado que é conhecido (MOON, 1999). Strampel e Oliver (2007) afirmam que a reflexão descritiva é o menor nível desejável de reflexão, pois os que alcançam apenas o nível descritivo estão começando a fazer sentido do material apresentado para eles, mas para ser capaz de trabalhar com significado (MOON, 1999), eles devem se envolver de forma mais profunda.

No terceiro nível, denominado por Strampel e Oliver (2007) como reflexão dialógica e reconceptualização, aqui os indivíduos estão reavaliando suas experiências, o que inclui a associação (relacionar e conectar novos conhecimentos com conhecimentos prévios), integração (buscando conexões entre fatos), validação (teste de consistência interna entre novas idéias e conhecimentos já existentes e entre as visões do aluno e perspectiva dos outros) e apropriação (tornando próprio um conhecimento) (BOUD et al, 1985). A reflexão dialógica ocorre quando os indivíduos dão um passo para trás, considerando simultaneamente, explorar e, a julgar conhecimento prévio e da situação atual ou experiência para criar soluções alternativas possíveis (HATTON; SMITH, 1995; BRIGDEN, 2004). Induzindo a mudança conceitual, essa reconceptualização envolve que os indivíduos estejam usando seu conhecimento prévio para moldar a sua aprendizagem, ou acomodando novos conhecimentos, substituindo as concepções atuais por outras. Essa fase é, portanto, um processo de busca de significado, chegando a um entendimento e aplicar novos conhecimentos (GREGOIRE, 2003; THOMAS; BOWDEN, 1994). Esse é um nível mais profundo de reflexão do que a reflexão descritiva (MOON, 2004).

Strampel e Oliver (2007) citam o último nível como reflexão crítica e aplicação, quando a reflexão está ocorrendo neste nível, os indivíduos irão analisar criticamente a situação,

evento ou experiência e chegar a uma decisão para a ação, o que pode exigir o pensamento crítico envolvendo associação, a integração, validação e adequação (HATTON; SMITH, 1995). Especificamente, o que move o aluno após a reflexão dialógica é a capacidade de avaliar ou julgar o valor de alguma coisa, o que é crítico para o desenvolvimento de uma nova perspectiva, e leva o aluno a tomar uma decisão sobre a necessidade de mudança na ação (BRIGDEN, 2004; ANDERSON; KRATHWOHL, 2001; SCHULTZ; BRIGDEN, 2004). As decisões sobre mudanças na ação podem levar a aplicação do conhecimento recém-descoberto, que poderão incluir a fazer as coisas de forma diferente, esclarecendo questões, ou o desenvolvimento de habilidades (BOUD; KEOGH; WALKER, 1985). Essa fase implica uma mais ampla acomodação da estrutura cognitiva (MOON, 1999). Este é o mais alto nível de cognição, onde os indivíduos são capazes de aplicar novos conhecimentos para uma variedade de situações (MOON, 2004).

Existem alguns pontos de vista particulares, de que a reflexão pode levar a uma maior compreensão (Moon, 2003), e o que pode influenciar a reflexão, por exemplo: (i) Emoção é central para processos reflexivos; (ii) Reflexão é sobre “o meu” processo (ou seja, sempre na primeira pessoa); e (iii) Algumas pessoas não conseguem refletir. Diversos autores discutem os vários papéis de emoção em aprendizagem (TAYLOR, 1997; MEZIROW, 1998; BOUD; WALKER, 1998; MOON, 1999). Para alguns, a reflexão é caracterizada por seus componentes emocionais, outros observam papéis importantes para a emoção na reflexão, sugerindo, por exemplo, a reflexão e ato de sentimento em uma relação de interdependência com emoção (TAYLOR, 1997), essa emoção é representada por vezes como conhecimento tácito (MCALPINE; WESTON, 2002), sugerem também que as experiências emocionais passadas influenciam questões futuras (MEZIROW, 1998; BOUD; WALKER, 1998; MOON, 1999,2004), ou há um reconhecimento de que a AR pode exigir a resistência emocional (MEZIROW, 1998).

Moon (2004) afirma que a natureza da atividade reflexiva leva a uma maior consciência da emoção, algumas possibilidades seguem:

- a) emoção pode ser objeto de reflexão — sentimentos são instáveis, podendo envolver ou complicar as questões que constituem o objeto de reflexão;
- b) pode haver uma atitude mais permissiva em relação à participação de emoção em atividade reflexiva do que em outras áreas;
- c) reflexão envolve a pacificação do ritmo de aprendizagem, é mais possível reconhecer o papel da emoção no processo de aprendizagem quando ele é reconhecido e focado;

d) sugeriu a existência de uma forma de aprendizado que tem determinado conteúdo emocional — uma visão emocional;

e) um dos resultados da reflexão é metacognição, que envolve a consideração do funcionamento emocional e pessoal juntamente com outros modos.

Outra crença sobre reflexão é *que sempre diz respeito ao “auto”*, em outras palavras, é sempre sobre o papel da primeira pessoa, não há nenhuma razão por que este deve ser o caso, embora o “eu” tenda a ser central em muitos das maneiras em que a reflexão é aplicada em contextos de aprendizagem formal, por exemplo, em periódicos de aprendizagem, no desenvolvimento profissional e na avaliação pessoal (MOON, 2004). É possível refletir, por exemplo, em questões de moralidade em um relacionamento pessoal, sendo a própria relação, ou a dos outros, nas formas profundas de reflexão a primeira pessoa está envolvida, porque a consciência do papel dos processos da aprendizagem é arrastada para a reflexão (MOON, 2004).

Existe muitas vezes uma crença de que *algumas pessoas não conseguem refletir*, isso é baseado na observação de que, quando se necessita refletir, muitas pessoas têm dificuldade em compreender o que devem fazer ou resistem à reflexão (BOUD; WALKER, 1998; JASPER, 1998; TOMLINSON, 1999; LUCAS, 2001). Em contraste, outros não terão dificuldades, desde que a reflexão é sugerida para ser um elemento em formas de boa qualidade, de aprendizagem, tomamos claramente a posição que todos possam refletir, embora este não seja sempre uma atividade consciente e não pode ser feito voluntariamente quando necessário (MOON, 2004). A aceitabilidade dos processos reflexivos pode estar relacionada com diferentes práticas, assumindo que todos *podem* refletir (FERRY; ROSS; GORDON, 1998; MCALPINE; WESTON, 2002).

AO é a socialização da AI dentro da organização, ou seja, ocorre dentro do campo das ações e interações humanas coletivas (ELKJAER, 2001; ANTONELLO, 2005). É através da perspectiva social que as interações entre as pessoas são consideradas como uma oportunidade de aprendizagem, onde o aprender de forma informal é tão importante quanto o aprender através de processos formais de aprendizagem (ANTONELLO; GODOY, 2010). Essa aprendizagem formal, informal, que transcende o formal e o informal é sobre a qual precisamos refletir. Reflexão esta que pode levar a níveis mais profundos de aprendizagem (STRAMPEL; OLIVER, 2007).

Nota-se a importância de esclarecer como a AR está envolvida na AE. Um fator principal que traz o reflexivo e o experiencial juntos de uma forma significativa é que ambos são formas de aprendizagem e relativamente, independentes de mediação (BAKER; JENSEN;

KOLB, 2002; MOON, 2004). Essas formas de aprendizagem também caracterizam grande parte da aprendizagem amplamente ignorada que acontece na vida fora dos sistemas formais de educação, e sim de maneira informal, por meio do conhecimento tácito. Seja em um grau elevado ou um grau menor, todas as formas de AR podem ter um papel na AE, portanto, muitas situações de AE envolvem uma reflexão maior do conhecimento tácito ou explícito (MOON, 2006).

2.1.4 Conhecimento Tácito e Explícito

Com o objetivo de refletir-se sobre o conhecimento nas organizações, necessita-se a observação dos conceitos relacionados à criação de conhecimento nas organizações e tais conhecimentos são conhecidos como tácito e explícito. O filósofo Polanyi (1966) descreveu o conhecimento tácito como sabendo mais do que podemos dizer, ou saber como fazer algo sem pensar nisso. Para o autor, o conhecimento tácito é ser compreendido sem se expressar ou conhecimento para o qual não temos palavras. Essa forma altamente pessoal, subjetiva do conhecimento é geralmente informal e pode ser inferida a partir das declarações dos outros (STERNBERG, 1997). Conhecimento tácito tende a ser local, na mente do indivíduo, ele não é encontrado em livros. Este conhecimento é de difícil manipulação e extração e é executado em exercício, na prática do dia-a-dia (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Nonaka (1991) afirma que o conhecimento tácito é altamente pessoal e difícil de formalizar aos outros e detalha sua descrição que existem duas dimensões do conhecimento tácito: a primeira é a dimensão técnica, que engloba o 'know-how', a segunda é a dimensão cognitiva, que consiste em crenças, idéias e valores que nós tomamos frequentemente por concedido (NONAKA; KONNO, 1998). Takeuchi e Nonaka (2008) definem que o conhecimento tácito como a consciência evasiva e subjetiva do indivíduo, através da qual não é possível a articulação por meio de palavras. De acordo com Kikoski e Kikoski (2004), o conhecimento tácito encarna a educação do indivíduo, o talento natural, a experiência e o julgamento. Conhecimento tácito é automático e ajuda a determinar como as organizações tomam decisões e influenciam o comportamento coletivo de seus membros (LEIBOWITZ; BECKMAN, 1998).

Wagner e Sternberg (1987) acreditam que a capacidade de adquirir e gerenciar o conhecimento tácito são marcas do sucesso de uma organização. Oportunidades para usar o conhecimento tácito são fatores que atraem e mantem uma força de trabalho talentosa, leal e produtiva (SMITH, 2001). Conhecimento tácito, é perdido através de terceirização,

“*downsizing*”, fusões e terminações entre empresas, pois noventa por cento do conhecimento em qualquer organização é incorporado e sintetizado nas cabeças das pessoas (WAH, 1999b; BONNER, 2000; LEE, 2000). A maioria das empresas trata o conhecimento tácito como um item invisível nos orçamentos, no entanto, é o conhecimento tácito que desempenha um papel fundamental na qualidade geral do conhecimento (QUINN et al, 1996; WAH, 1999a; GOFFEE; JONES, 2000).

Já o conhecimento explícito, segundo Nonaka e Takeuchi (1997), é um conhecimento verbalizado, facilmente transmitido por meio de rotinas, documentos e processos formais e informais da organização. Conhecimento explícito é aquele descrito em linguagem formal, como manuais, expressões matemáticas, direitos autorais e patentes. Este conhecimento "sabe o que", é prontamente comunicado e compartilhado através de métodos de impressão, eletrônicos e outros meios formais (SMITH, 2001). Conhecimento explícito é técnico e requer um nível de conhecimento acadêmico ou compreensão é adquirido através da educação formal, ou uma forma estruturada de estudo (GOFFEE; JONES, 2000).

Conhecimento explícito é cuidadosamente codificado, armazenado em uma hierarquia de bancos de dados e é acessado com alta qualidade, sistemas de recuperação de informação confiável e rápido (SMITH, 2001). Uma vez codificada, ativos de conhecimento explícito podem ser reutilizados para resolver muitos tipos semelhantes de problemas, ou conectam pessoas com conhecimentos valiosos e reutilizáveis (HANSEN et al, 1999). Isaacs (1999) acredita que o conhecimento explícito não pode ser convertido em conhecimento tácito. Pontos de vista opostos são que o conhecimento tácito, competências, talentos e realizações físicas podem ser convertidos em conhecimento explícito e vice-versa através da observação e protocolos verbais (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Segundo Nonaka e Takeuchi (1997), a criação do conhecimento é gerada pela conversão dos dois conhecimentos em questão: o tácito e o explícito. Para os autores, a geração de conhecimento acontece quando o conhecimento tácito é convertido em conhecimento explícito, e o explícito em tácito, como um processo dinâmico. Nessa perspectiva, observa-se que o conhecimento somente pode ser criado pela interação entre indivíduos, desta forma, uma organização não pode criar conhecimento sem o envolvimento das pessoas. Esses quatro modos de conversão do conhecimento formam uma espiral, o processo SECI, de acordo com Nonaka et al. (2000) são: 1) Socialização (a partir de conhecimento tácito para conhecimento tácito) aprender observando, imitando e praticando, ou tornar-se 'socializados' em uma maneira específica de fazer as coisas, como aprender com os mentores e colegas, o conhecimento não é explícito nesta etapa; 2) Externalização (a partir de conhecimento tácito para conhecimento

explícito) gravar as discussões, descrições e inovações em um manual e em seguida, usar o conteúdo para criar um novo produto. Conversão de conhecimento tácito em conhecimento explícito significa encontrar uma maneira de expressar o inexplicável (STEWART, 1997); 3) Combinação (de conhecimento explícito para conhecimento explícito) combina e separa pedaços de conhecimento explícito em um novo todo, como usar várias fontes de dados para escrever um relatório financeiro; e 4) Internalização (a partir de conhecimento explícito para conhecimento tácito) reformular ou interpretar o conhecimento explícito usando quadro de referência de uma pessoa para que o conhecimento possa ser entendido e então internalizado ou aceito por outros. Conhecimento tácito exclusivo de uma pessoa pode ser aplicado em maneiras criativas para ampliar, estender ou reformular uma ideia específica. Conhecimento tácito não se torna parte da base de conhecimento de uma pessoa até que ela é articulada e internalizada (NONAKA; TAKEUCHI, 2008).

Tanto o conhecimento tácito como o conhecimento explícito, são duas dimensões que os indivíduos possuem, ou seja, simultaneamente ele faz uso do conhecimento tácito e do explícito (NONAKA; TAKEUCHI, 2008). Nenhuma pessoa é composta somente por conhecimento tácito ou somente pelo conhecimento explícito. Nas organizações, o aumento de competitividade reside no conhecimento tácito, que não é facilmente compartilhado, portanto, dificilmente copiado. O conhecimento tácito é considerado um trunfo importante dentro das empresas e as trocas informais são um dispositivo comum para a transmissão de informações (SMITH, 2001). Para Takeuchi e Nonaka (2008) todas as organizações detêm pessoas que dominam algum tipo de conhecimento que não é facilmente transmitido e que, portanto, cabe apenas à transferência aos demais indivíduos sendo utilizando também como uma maneira de aprendizado.

Este aprendizado dentro das organizações, segundo Howells (1996) é particularmente crucial em relação ao conhecimento tácito, que pode explicar porque o conhecimento tácito é frequentemente identificado como sendo derivado principalmente dos esforços e da capacidade interna. Conhecimento tácito pode ser ativado através da geração de novos conhecimentos científicos, (aprender a aprender), incorporando novos conhecimentos na concepção de um novo produto (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). Pode também, ser ativado no processo de aprendizagem de novos métodos existente, através de pequenas melhorias baseado no aprendizado pela prática e através de histórias organizacionais (SENKER, 1993).

As pessoas sempre compartilharam seus conhecimentos acumulados e sabedorias para as gerações futuras contando histórias sobre seus pensamentos, trabalhos e experiências (SMITH, 2001), conseguindo assim, uma maneira de transmitir seu “saber como fazer” ou o

“conhecimento tácito” para os outros (HANSEN et al., 1999). As pessoas usam metáforas, analogias, demonstrações e histórias para transmitir seus conhecimentos tácitos para outros (STEWART, 1997), ouvintes podem avaliar ações e conteúdo de história e aplicar o conhecimento tácito útil para seus próprios trabalhos (SMITH, 2001). A seguir será abordado o referencial sobre *Storytelling*.

2.2 STORYTELLING

A etimologia da palavra *Storytelling* significa em inglês o ato de contar histórias (*story* + *telling*). O uso do termo *Storytelling* no estudo, não decorre de um preciosismo de uso de estrangeirismo, mas sim, da evidência da tradução literal da palavra *Storytelling* para o português como “contação de histórias” que está vinculada com: animação de plateias infantis, à leitura encenada de livros, roteiros de teatro e também uma conexão com narrativa ficcional (COGO, 2011). Dentro da literatura consultada, existem vocábulos variantes, cujas significações encontram semelhanças ou apresentam discordância. Como o foco do estudo não é o aprofundamento nas questões linguísticas, utiliza-se como sinônimos os termos: *Storytelling*, Histórias, Histórias de vida, Estórias, Contação de Histórias e Narrativas. Neste estudo, o *Storytelling* diz respeito a um formato de estruturação e difusão do conteúdo, de caráter multissuporte que busca a experiência de vida própria ou absorvida do narrador para inspirar relatos atrativos, envolventes e memoráveis. Literalmente, é a contação de histórias, só que aplicada ao ambiente organizacional.

O *Storytelling* é o ato de contar uma história, objetivando a aquisição, estruturação e transmissão de conhecimento (ALLEN; ACHESON, 2000; LELIC, 2001). Contar histórias é um processo de fazer sentido e construir significado, e como tal é um ato interpretativo (BRUNER 1986). O contador de histórias não corresponde à realidade, mas cria uma realidade, sua história é uma construção, e outros esta construção (GUBA; LINCOLN, 1989). Contar histórias é um processo que não pode ser totalmente projetado com antecedência, porque seu foco depende das histórias contadas pelos grupos como parte do processo (GUBA; LINCOLN, 1989).

Histórias enriquecem a vida, estimulando a imaginação, esclarecendo as emoções e sugerindo soluções para os problemas (BETTLEHEIM, 1975). Elas são bem sucedidas porque simplificam situações complexas e acabam tornando-se um pré-requisito para lidar com a sobrecarga de informação. Isso tem sido mais frequentemente realizado quando personagens típicos são incluídos ao invés de personagens atípicos, com o qual, as pessoas podem facilmente

se identificar (BETTTLEHEIM, 1975). Nesse mesmo sentido Demartini (1988) corrobora afirmando que existe um enriquecimento no caminho de contar histórias. O autor afirma que não se pode dizer que as histórias são independentes, cada uma tem seu referencial, sendo um universo próprio, mas que acaba sendo criado na relação entre o contador de histórias e os ouvintes.

Segundo Baker e Greene (1977), histórias são passadas de geração a geração por causa de sua importância, contadores de histórias foram tratados com muito respeito. As histórias, incluindo mitos, lendas e contos populares têm sido usadas tradicionalmente desde os primórdios da humanidade para explicar fenômenos naturais, transmitir valores morais e comportamentais, preservar culturas, resolver problemas, propagar informação, transmitir sabedoria e conhecimento (STEIN, 1982; BARTHES, 1993; LELIC, 2001; REAMY, 2002). Histórias orais eram muitas vezes os únicos registros de uma cultura, sendo uma ação que as pessoas fazem naturalmente e eram utilizadas para passar a cultura de geração para geração (STEIN, 1982; REAMY, 2002).

Os autores Stein (1982), Barthes (1993) e Boje (1995) afirmam que as histórias são uma parte inerente da cultura, todas as pessoas, jovens e velhos, de todas as culturas estão familiarizadas com as histórias, todos contamos histórias e, durante a história, em nosso intelecto começamos a viver o episódio ou recordar eventos de vida similares. Só de ouvir histórias, nossa experiência pessoal se mistura com o que ouvimos. Como ouvintes, nós somos co-produtores com o contador de história, este é um processo incorporado e fragmentado, em que podemos preencher os espaços em branco e as lacunas entre as linhas com nossa própria experiência (BOJE, 1991).

Segundo Riessman (1993), ao relatar nosso dia-a-dia, estamos criando o *Storytelling*, o ato de contar histórias é feito por pessoas criando ordem e construindo contextos. Czarniawska (1997) afirma que as histórias são o cerne do nosso discurso do dia-a-dia e nosso senso de fazer habilidades, formando assim, uma parte de um mundo de senso comum na qual a intenção, interpretação e interação são todos misturados no ato de contar a história. Para o autor, o narrador da história e o ouvinte assumem um contexto compartilhado para qualquer instrução ter significado, sendo que as histórias carregam com eles ambiguidade e seu significado podem ser interpretados de maneiras diferentes em diferentes contextos.

Uma definição de história proposta por Brooks (1997) é de que uma história é uma descrição geral ou abstrata, verdadeira ou falsa, de um conjunto de acontecimentos com um significado, traduzindo uma relação causal ou temporal entre pessoas, fatos e objetos. Para Abrahamson (1998) histórias provaram ser o meio mais antigo e fundamentado de seres

humanos lembrarem e repassarem informações, contar histórias provou ser uma forma altamente eficaz de codificação de conhecimento nas culturas, porque são mais memoráveis e de fácil transmissão. O *Storytelling* proporciona um melhor entendimento e explicita o contexto em que as ações estão ocorrendo conforme uma série de acontecimentos, resultados e características próprias onde tempo e história são aspectos centrais das análises dos processos (PETTIGREW, 1997).

Abrahamson (1998) faz uma análise da definição de *Storytelling*, e afirma que algo semelhante e generalizado entre quase todos os pesquisadores e teórico é que a narrativa é a forma humana mais comum e fundamental para criar significado de nossas vidas e de nossas experiências. Nesse mesmo sentido, já mencionado anteriormente por Laurel (1991), onde afirmava que as histórias são consideradas um meio comum de comunicação e de organização para o conhecimento de difícil acesso, o ato de contar histórias, apesar de ser antigo, continua sendo o principal meio de comunicação e entretenimento (ABRAHAMSON, 1998). Histórias ou narrativas são veículos para dar sentido a experiências pessoais e caóticas, mas também ajudar os profissionais para determinar um curso de ação e influenciar os outros (WIDDERSHOVEN; SOHL, 1999).

Contar histórias, para Snowden (2000), é uma técnica difundida que aciona a memória do conhecimento e um desejo de adquirir novos conhecimentos. Para o autor, o contar histórias pode transmitir ideias complexas e o conhecimento tácito dos indivíduos em uma simples forma memorável muito mais eficazmente que outras formas. Para Linde (2001), contar histórias pode ser um meio para que o conhecimento tácito seja explicitado aos demais indivíduos. Assim, quando o indivíduo conta uma história, ele constrói e compartilha a sua experiência com a equipe.

De acordo com Linde (2001), a narrativa é um mecanismo central, através do qual, o conhecimento social é transmitido. Reamy (2002) corrobora afirmando que, contar histórias é sem dúvida, a melhor maneira de transferir conhecimento tácito, visto que, cada indivíduo é capaz de transmitir informações uma forma fácil para a compreensão dos envolvidos por meio de histórias.

A narrativa fornece uma ponte entre o tácito e o explícito, permitindo que o conhecimento tácito social seja aprendido (LINDE, 2001; REAMY, 2002). Snowden (2002) propõe que através do *Storytelling* podemos capturar a comunicação do conhecimento tácito. Banks-Wallace (2002) utilizou *Storytelling* para capturar a tradição oral da cultura. Este ato de contar histórias é um mecanismo que desperta ativos intelectuais ou de conhecimento nas empresas (SNOWDEN, 2002).

Para Gargiulo (2005), as histórias são a forma mais profunda de interação e comunicação humanas. De acordo com Denning (2006), a história explícita deve ser relativamente breve e ter apenas bastante textura ou detalhes para o público compreendê-la, o objetivo é para o público descobrir e co-criar sua própria história mental com seus próprios termos em relação ao seu próprio eu, e, com isso, conseguir a atenção do ouvinte para concentrar-se em juntar os pontos entre a história implícita e seu entendimento tácito.

Denning (2001) distingue três formas de *Storytelling*, sendo a primeira forma vinculada para alterar a gestão, no qual o objetivo é mover uma organização para a frente através de uma transformação com a espontaneidade e entusiasmo. O autor sugere usar uma experiência verdadeira contada de uma forma mínima e lançada em um “trampolim” para a imaginação do destinatário. Essa etapa importante permite que os ouvintes comecem a imaginar como a história pode ou deve ser vista. Essa técnica envolve histórias sobre como a organização pode mudar mesmo de forma relativamente pequena, mas bem sucedida (DENNING, 2001).

A segunda forma de contar histórias ajuda a encorajar as pessoas a trabalharem juntas, contar histórias pode acelerar o desenvolvimento de confiança dentro de um grupo mais rapidamente do que outras técnicas (DENNING, 2001). Isto é crucial no desenvolvimento de equipes e também para conhecimento, compartilhamento em geral. Essa forma de história exige muito do contexto e deve ser uma história que esteja pessoalmente em movimento, que, em seguida, estimule outras histórias de outros membros do grupo (DENNING, 2001). A terceira forma de contar histórias, são as histórias de partilha de conhecimentos. É preciso falar sobre conhecimento com detalhes suficientes para permitir que o ouvinte entenda o contexto e o contexto dentro do qual o conhecimento foi criado (DENNING, 2001).

Contar histórias é uma forma de comunicação que antecede a escrita na história humana, como um meio de dar lições e passando a história para baixo de uma geração para outra (ROSSITER, 2002). Segundo Barbosa (2003, p. 20), não existe experiência humana que não possibilite ser contada através de uma boa narrativa de história “de fato, o impulso para narrar e a tendência humana para representar os acontecimentos da vida sob a forma de uma história, é algo tão universal quanto à própria cultura”. O *Storytelling* é uma atividade exclusivamente humana, onde as pessoas se envolvem de forma criativa e, estimulam a imaginação e melhoram a memória e a capacidade de visualização de outras pessoas ao contar histórias (MC DRURY; ALTERIO, 2003).

Gargiulo (2005) corrobora este entendimento, ele afirma que as histórias acabam florescendo no imaginário de quem as ouve, podendo conduzir o ouvinte a um nível de compreensão superior ao do narrador e simplificar a complexidade do tema abordado. Para

Sunwolf (2005), os seres humanos são criaturas que contam histórias, as pessoas têm necessidades de possuir símbolos que as ajudem a entender e a interpretar o mundo. Elas buscam instintivamente uma lógica narrativa, as histórias estão em uma lógica mais básica de comunicação, pois o homem é socializado pela narratividade, embora possa ser educado pela racionalidade (SUNWOLF, 2005).

Para Denning (2004), o mundo descrito nas histórias é familiar para o ouvinte, o que permite uma rápida transição para o mundo, através do formato de narrativa da história, os ouvintes são convidados e inconscientemente, vivem a vida e a situação do protagonista. Imerso na história, é que tanto a identidade do ouvinte, como do protagonista, que é examinada e observada no mundo co-criado (DENNING, 2004). Machado (2004, p. 15) reflete sobre as histórias, afirmando que elas são guardiãs de uma sabedoria intocada, que atravessa gerações e culturas, “partindo de uma questão, necessidade, conflito ou busca, ultrapassando obstáculos e provas, enfrentando o medo, para se transformarem ao final em seres outros, diferentes e melhores que no início”.

A capacidade narrativa dos seres humanos é um processo cognitivo único, fundamental, que é crucial para a interpretação e reconstituição da realidade cultural, social e pessoal (SINCLAIR, 2005). Narrativas moldam nossos eventos passados em experiência utilizando coerência para obter credibilidade, sendo que a história oral ou escrita, envolve duas ou mais pessoas interpretando e experiência passada ou futura (BOJE, 2008). Denning (2008) afirma que essas histórias fazem parte do mundo de senso comum, na qual a intenção, interpretação e interação são todos misturados em qualquer narrativa. O narrador e o ouvinte assumem o contexto compartilhado para qualquer instrução ter significado, sendo que as histórias carregam com eles significado podendo ser interpretado de maneira e contextos diferentes (DENNING, 2008).

Lázlo (2008) em seu estudo “*The Science of Stories*” afirma que o pensamento narrativo permite representar e transmitir o conhecimento, ele procura criar sentido, realidade ou coerência, este pensamento corrobora Bruner (1997) quando menciona construir a “realidade”. Bruner (1997) já afirmava que era essencial a criação de certo consenso com o objetivo de estabelecimento civilizacional, que implica em uma negociação para as distintas formas de criar a “realidade” para uma sociedade. Segundo Erstad e Wertsch (2008) o *Storytelling* participa desse processo de renegociação de significados:

Storytelling não é algo “inventado” pelo indivíduo, mas renegociados em um processo cultural em que todos nós participamos (...) Do nosso ponto de vista, este não é um esforço individual, mas sim, construído em cultura geral e processos históricos em

que reutilizam e desenvolvem histórias através de instrumentos de mediação, garantindo assim, camadas de "multivocalidade" de ser (ERSTAD; WERTSCH, 2008, p. 25).

O *Storytelling* é considerado como uma habilidade comunicativa com alto nível e que motiva, de maneira extraordinária o desenvolvimento relacional (FERNANDEZ-COLLADO, 2008). *Storytelling* está em toda a parte, é utilizado para motivar e entreter as pessoas, transmitir e compartilhar informações e experiências, criando oportunidades para expressar pontos de vista, revelar emoções e aspectos da nossa vida pessoal e profissional (MC DRURY; ALTERIO, 2003).

Garcia-Lorenzo (2010) afirma que o ato de contar uma história é organizado pelas nossas experiências ao longo de um enredo que o explica e o ordena. Essa ordem auxilia a dar sentido às ações presentes e às expectativas futuras, sendo através das histórias que criamos e transmitimos os nossos valores, normas e conhecimentos. As histórias podem compreender, gerir emoções e reformular sentimentos. Dessa forma, elas nos fornecem um espaço para conhecermos diferentes formas de ser e ver o mundo (GARCIA-LORENZO, 2010).

Assim, como afirmou Núñez (2009, p. 25), “a carga emocional das histórias prende nossa atenção com mais eficiência que a simples informação, fazendo com que captemos o sentido dos acontecimentos de maneira mais rápida e mais profunda”. Segundo Núñez (2009) um bom *Storytelling*, reside no entendimento de sua criação, não é uma história infantil ou brincadeira, não é uma invenção completa, não é uma reprodução de lendas, uma história é um recurso de comunicação estruturado em uma sequência de acontecimento que apela aos sentidos e as emoções.

Savvidou (2010) afirma que, observando as interações sociais diárias, verifica-se que o ato de contar histórias pessoais não é apresentado como monólogo, mas sim como parte de um evento interacional, uma conversa na qual história é mutuamente construída pelos participantes. Para a autora, neste processo, inclusive os papéis de contador da história e destinatário são intercambiáveis, sendo que o contar histórias é, inerentemente, um ato dialógico. Dentro do campo da pesquisa organizacional, os estudos incluem as histórias de pessoas cujas vozes raramente são ouvidas, ou que desafiam as normas vigentes e as estruturas organizacionais (SAVIDOU, 2010).

Storytelling pode ser amplamente definido como comunicar oralmente ideias, crenças, histórias pessoais e lições de vida, o *Storytelling* é considerado a moeda preferencial para dar sentido nas organizações (BOJE, 1995). Para o autor, contar histórias ajuda as pessoas a definir,

fixar e moldar sua existência em relação à sua cultura e a do universo da organização. Em relação ao *Storytelling* nas organizações discute-se na próxima seção.

2.2.1 *Storytelling* no contexto organizacional

Segundo Pink (2007), o *Storytelling* organizacional objetiva conscientizar as organizações em relação às histórias que circulam dentro dela, e utilizando essas histórias a favor das metas reconhecendo que o conhecimento no contexto corporativo está nas histórias circulantes. Segundo Boje (2008), nas organizações, a narrativa é definida como um sistema de narração coletiva em que o desempenho das histórias é uma parte fundamental dos membros, criando sentido e um meio para permitir que atos de retrospectção, reflexividade e emergência são utilizados na interação comunicativa do dia-a-dia das pessoas na organização narrativa. Carvalho et al. (2007) explicam como essa prática ocorre nas empresas:

As histórias nas organizações são contadas para relembrar algum momento, de forma espontânea ou deliberada, enfatizando alguma ação que se deseja ver perpetuada. Grande parte dessas histórias baseia-se em fatos reais, ocorridos ou não dentro da organização. Essas narrativas de histórias vêm sendo usadas no contexto das equipes, departamentos e mesmo organizações como um todo, que buscam mudanças profundas e/ou transferência de atitudes, formas de encarar desafios e/ou métodos para lidar com situações complexas (CARVALHO et al., 2007, p. 23-24).

Segundo Matos (2010, p. 3), “os contos tradicionais e as histórias criadas com a finalidade de atender às necessidades da organização são hoje uma ferramenta imprescindível na humanização do ambiente de trabalho”. Denning (2004), ao ser questionado sobre o motivo de contar histórias nas organizações, afirma que, pelo simples fato que contar histórias está se tornando um fator importante na gestão das organizações e elas funcionam (DENNING, 2004), as histórias contadas propositalmente podem alcançar resultados na organização moderna que os tradicionais modos abstratos de comunicação não podem. Contar histórias é um processo natural, orgânico, em que a organização é gerida como uma ecologia complexa, através de uma série de intervenções de baixo custo (SNOWDEN, 2005). Nas organizações, contar histórias é a moeda de “sensemaking” preferencial das relações humanas entre as partes interessadas internas e externas da organização (BOJE, 2008). Para o autor, o ato de contar histórias é uma tecnologia antiga com uso moderno.

As histórias nas organizações, em sua forma mais simples comunicam significados complexos e são autopropagadas. Uma história eficaz se espalha como fogo em uma organização, sem alterar sua essência (SNOWDEN, 2005). Contar histórias é uma ferramenta

eficaz que pode ser usada para direcionar e inspirar subordinados porque evoca imagens visuais e emoções entre os ouvintes (SNOWDEN, 2005). Nas organizações, segundo Denning (2006), o *Storytelling* foi identificado como um meio para compartilhar normas e valores, desenvolver confiança e compromisso, suporte a compartilhamento de conhecimento tácito e gerar conexão emocional.

Denning (2006) afirma que as organizações se beneficiam do *Storytelling* e das suas histórias, pois são poderosas em transmitir normas e valores através de gerações dentro da organização, tais valores e normas são derivados do passado às organizações, mas também podem descrever o seu futuro. Sobre desenvolver confiança e compromisso dentro da organização, Denning (2006) afirma que as histórias pessoais expõem a competência e compromisso de questões sinalizam a confiança e vontade de ser vulnerável a outros, nas organizações, histórias de louvor ou queixa sobre os outros servem para comunicar sua confiabilidade em si e nos outros.

Boje (2008) afirma que nas organizações, contar histórias é a moeda preferida do sentido das relações humanas entre as partes interessadas internas e externas. Para o autor, as pessoas se envolvem em um processo dinâmico de refinamento incremental de suas histórias com novos eventos, bem como as suas reinterpretações. Quando uma decisão vem à tona, as velhas histórias são recontadas para que a organização não repita escolhas indesejáveis feitas no passado, as histórias servem como balizadoras na tomada de decisão, onde as salas, os escritórios e o chão de fábrica tornam-se um ambiente rico e difundido de histórias cheias de significados (BOJE, 2008).

Martin e Powers (1983) revelam o enorme poder que histórias têm nas organizações no que diz respeito à confiança e o comprometimento dos funcionários. Assim como já afirmava Weick (1973), o *Storytelling* surge como uma ferramenta organizacional, proporcionando que os indivíduos entendam a organização, fazendo sentido para todos os seus membros. Snowden (2006) afirma que histórias são contadas em diferentes configurações nas organizações a fim de comunicar valores, normas, mudanças e outros aspectos de gestão organizacional.

Boje (2008) conceitua o *Storytelling* organizacional como um sistema coletivo onde as histórias são uma chave para fazer sentido (*sense-making*) e significado. No ambiente organizacional, ocorrem os sistemas de relacionamentos que podem explicitar o conteúdo e o processo através das narrativas de experiências, consideradas essenciais no ambiente organizacional de que se trata a abordagem do *Storytelling* (SNOWDEN, 2002; PETTIGREW, 1997).

O *Storytelling* foi utilizado como uma técnica dentro de uma organização hospitalar de saúde nos estudos de Bers et al. (1998), onde os autores ajudam jovens pacientes cardíacos através da utilização do SAGE (*Storytelling Agent Generation Environment*) que é um kit em base WEB para a criação de histórias. Dessa forma, os autores conseguiam auxiliar os pacientes a suportar a hospitalização, os procedimentos médicos invasivos e a própria doença.

Um exemplo bem sucedido de histórias no contexto organizacional é discutido por Armstrong (1992), reconhecendo o apelo atemporal de histórias, decidiu usar histórias para obter um ponto de vista. O autor decidiu contar histórias em sua companhia, essas histórias seriam sobre metas e objetivos da empresa e gostaria de explicar valores e visões do futuro para comemorar suas vitórias. Acabou sendo uma forma surpreendentemente eficaz de comunicação (ARMSTRONG, 1992).

Armstrong (1992) sugere uma lista de alguns pontos para fazer gestão através de histórias: (i) É simples, qualquer pessoa pode contar uma história; (ii) As histórias são atemporais e à prova de modismo; (iii) As histórias são à prova demográfica e a natureza de sua força de trabalho vai mudar ao longo do tempo, mas você sempre pode usar *Storytelling* como um dispositivo de comunicação; (iv) As histórias são uma excelente maneira de passar ao longo de tradições corporativas. Através de histórias de uma empresa que você começa a descobrir como uma empresa é; (v) É uma forma superior de formação e permite que as pessoas saibam o que vai levá-los para promoção ou o que vai demiti-los; (vi) As histórias são uma maneira de capacitar as pessoas; (vii) É uma forma maravilhosa de reconhecimento, as pessoas gostam de ouvir e ler sobre pessoas, especialmente delas mesmas; (viii) Uma ótima maneira de espalhar a palavra; (ix) É divertido; (x) Uma ferramenta de grande recrutamento e contratação; e (xi) Memorável.

A principal contribuição do livro de Armstrong (1992) é referente à forma como gerencia as organizações através do *Storytelling*, tornando-se um tipo diferente de líder. O autor afirma que histórias têm substituído o manual de política da organização, promovendo autogestão e dando orientações às pessoas. Para uma história ser eficaz deve incluir os seguintes itens: (i) A história deve sublinhar o ponto que você está tentando fazer; (ii) Você deve conhecer o seu público e adequar a sua história em conformidade com ele; (iii) Contar histórias hoje tem que ser baseado na verdade de ter credibilidade; e (iv) Manter as coisas o mais simples possível (ARMSTRONG, 1992). Este livro de Armstrong é muito importante no contexto da pesquisa atual como evidência documentada de que as histórias funcionam nas organizações.

O *Storytelling* está ganhando reconhecimento na administração das organizações devido à sua capacidade de comunicar de maneira compreensível aquilo que é de difícil

compreensão, segundo Snowden (1999) o valor de uma história reside na sua capacidade de transmitir ideias complexas e várias camadas de uma forma simples e memorável para o público independente da sua cultura. O autor afirma que as histórias incentivam a interação, a comunicação, a aprendizagem e resolução de conflitos de forma sutil em um grupo.

Boje (2008) afirma que as histórias são uma parte natural da vida organizacional e compõem a comunicação cotidiana dos indivíduos, as organizações são vistas como sendo permeadas continuamente por vários fluxos de narração fornecidas pelos membros organizacionais (BOJE, 2008). Snowden (2006) distingue entre dois tipos de narrativas, contar histórias como um mecanismo de divulgação de conhecimento e contação de histórias para criar significado e compreensão. Contar histórias como um mecanismo de divulgação de conhecimento pode ser uma ferramenta útil para capturar o conhecimento tácito em uma organização, criando um meio de baixo custo sustentado pelo qual o conhecimento pode ser capturado (SNOWDEN, 2006). Contar histórias significa criar significado e compreensão, proporciona-se criar metáforas para transferir conhecimento de forma mais transparente (SNOWDEN, 2006).

Boje (2008) vê a narrativa ocorrendo em fragmentos, com histórias totalmente desenvolvidas, vistas como incomum. Czarniawska (2008) vê a narrativa introduzida em estudos organizacionais em quatro formas: (i) Pesquisa, que é escrita como uma história ou histórias do campo (contos no campo); (ii) Recolha de histórias no local de trabalho - histórias do campo (histórias de trabalho); (iii) Ver a vida como história da teoria organizacional e fazendo leitura da história (conceitua a vida organizacional, tendo abordagens interpretativas); (iv) Reflexão que é uma forma de crítica literária (uma reflexão disciplinar que assume a forma de crítica literária). Para Czarniawska (2011), as narrativas organizacionais, como o principal modo de saber e de comunicação nas organizações, são um foco importante para pesquisadores de organização. Sua construção e reprodução devem ser documentados e seu conteúdo deve ser interpretado, esta forma narrativa de relatórios irá enriquecer estudos de organização próprios, complementando, ilustrando e examinando a forma lógica do relato (CZARNIAWSKA, 2011).

Snowden (2005) afirma que pessoas preferem conversar com colegas sobre o que eles estão trabalhando e quando isso acontece, os resultados na transferência de conhecimento são dados a partir do *Storytelling*. Contar histórias pode ser uma ferramenta útil para as organizações, porque transmitem significado de histórias, transmitem o conhecimento tácito e são uma maneira natural de interpretar informações (DENNING, 2006). Snowden (2005) relata sobre o conceito fundamental de contar histórias no contexto organizacional e refere-se ao valor

de uma história em sua capacidade de transmitir ideias complexas de várias camadas de uma forma simples e memorável para o público culturalmente diversificado.

Existem muitos usos para histórias e mais surgem todos os dias, como as organizações percebem a riqueza da técnica em comparação com as práticas mais convencionais de comunicação, para Snowden (2005) há várias razões porque contar histórias é eficaz nas organizações: elas são envolventes, fácil de lembrar, colocam as pessoas em um estado de espírito dispostas a aprender. Para o autor, as histórias são interativas, mas não invasivas e as pessoas ouvem com consciência relaxada para histórias, o que ignora a sua resistência à mudança.

Para Gargiulo (2005), em seu estudo sobre *Storytelling* como prática gerencial, as histórias podem ser usadas estrategicamente para estimular uma organização de muitas maneiras diferentes como: a) Auxiliar líderes para comunicar novas visões e missões; b) Propiciar novas maneiras de pensar sobre suas organizações; e c) Fornecer grandes insights e oportunidades. Segundo o autor, histórias são modos fundamentais de aprendizado e comunicação, para guardar, recuperar e transmitir informações porque o ouvinte participa ativamente. Brown et al. (2005) corrobora no contexto das práticas gerenciais, trazendo o *Storytelling* como uma valiosa ferramenta do líder, podendo assim através do *Storytelling* persuadir pessoas, estimulá-las a trabalharem juntas e a compartilhar conhecimentos, transmitir valores, comunicar ao grupo quem ele é e conduzir o grupo até o futuro planejado por ele (BROWN et al., 2005).

Swap et al. (2001) explica três maneiras em que histórias podem ser usadas para fazer conhecimento significativo nas organizações: (i) A heurística de disponibilidade (quando um evento é disponibilizado como memória, passado, há uma forte tendência a acreditar que é mais provável de ocorrer ou ser verdadeiro); (ii) Elaboração (na medida em que as pessoas refletem e integram informações com o que já sabem, eles acabam sabendo de uma forma melhor); (iii) Memória episódica (histórias são claramente episódicas na natureza, elas vêm de experiências memoráveis). Para o autor, a disponibilidade heurística, elaboração e memória episódica são uma boa maneira que histórias podem ser usadas nas organizações para transformar a informação factual em algo que é memorável; eles podem ser anexados à coisa que as pessoas já sabem; e eles podem criar uma experiência que é fácil de lembrar (SWAP et al., 2001).

Segundo Swap et al. (2001), as histórias que se originam dentro da organização, acabam por refletir suas normas, valores e cultura, por meio de elementos que identifiquem um padrão familiar na história. Os autores afirmam que as histórias são um importante meio de transferir conhecimento, pela riqueza de sua dimensão tácita. Os autores definem histórias

organizacionais como narrativas detalhadas de ações de gerenciamento passadas, interações com empregados, ou eventos intra ou extra organizacionais que são comunicados informalmente dentro da organização.

Denning (2008) afirma que as histórias organizacionais permitem um intercâmbio mais eficaz do conhecimento altamente contextual que pode ajudar a resolver problemas difíceis rapidamente. Às vezes, a sabedoria e conhecimento da organização que está embutido nos processos formais não é eficaz na resolução de problemas que surgem no mundo real. Em tais casos, o conhecimento tácito que é baseado na experiência adquirida na prática entra em jogo, histórias sobre experiências da vida real no trabalho transmitem tal conhecimento tácito em um formulário mais gerenciável e reconhecível (DENNING, 2008).

Sobre gerar conexão emocional, Denning (2008) observa que histórias têm a capacidade intrínseca de envolver nossas emoções, porque elas são sobre irregularidades em nossas vidas, coisas e situações que chamam nossa atenção por ser diferente do que é esperado. Essas histórias do inesperado solicitam resposta emocional porque eles sugerem uma ameaça potencial de não ser capaz de controlar nossas vidas, mas ao mesmo tempo, oferecem uma maneira de compreender e responder aos nossos futuros. No uso de narrativa em organizações precisamos lembrar que requer paixão, precisamos equilibrar análise com intensidade emocional (SNOWDEN, 2005).

Denning (2006) afirma que contar histórias é um processo de grupo, onde os ouvintes não são consumidores passivos, eles podem concordar, discordar ou modificar não só o que o falante conta o que aconteceu, mas também o que significou para eles. Para o autor, mesmo dentro de um contexto organizacional formal, por exemplo, uma reunião anual de uma empresa, embora os ouvintes não tenham oportunidade de contestar publicamente contra o CEO do que aconteceu com a empresa e o significado desses eventos, eles certamente têm a escolha de concordar e recontar, para gozar entre seus pares, ou ignorá-lo como só mais uma história comercial da empresa. É este processo participativo, que faz das histórias, meios mais eficazes para a transmissão de conhecimento social, pois o ouvinte tem participação na construção da história (DENNING, 2004).

Este conhecimento social gerado pelo *Storytelling* é formado em torno de grupos com algum grau de coerência e identidade da organização, podendo ser comum o fato do compartilhamento das experiências em um ambiente de projeto ou uma função de trabalho (SNOWDEN, 2005). O autor define três abordagens das histórias organizacionais as Fábulas, as Metáforas de Interrupções e os Arquétipos. Snowden (2005) define as fábulas como uma mensagem consistente que é difundida por um número restrito de contadores de histórias a

diversos públicos e culturas, sendo essas utilizadas para propagar os valores e crenças de uma sociedade inteira. A mensagem é transmitida, portanto, usando canais já desgastados no cérebro do público através das histórias de sua infância (SNOWDEN, 2005).

As metáforas de interrupções, segundo Snowden (2005), permitem que o indivíduo use de um pensamento disruptivo (comece uma história), impedindo a nostalgia e criando o entretenimento de atitudes para se lidar com o contexto. Para o autor, as metáforas permitem conversa sobre coisas dolorosas, o uso simples de metáfora pode ser englobar jogo e envolvem mudanças significativas. Os Arquétipos têm uma tradição em contação de histórias, eles representam aspectos extremos do comportamento humano e suas histórias coletivamente permitem refletir sobre sua própria condição (SNOWDEN, 2005). Revelam atitudes, crenças, valores e cultura, refletem com precisão o que a uma determinada sociedade necessita, podem ser usados como uma medida de cultura ou de marca quando usado sobre funcionários e clientes respectivamente, por fim, os arquétipos podem ser um meio de aprendizagem.

Além das três abordagens das histórias organizacionais propostas por Snowden (2005) apresentadas anteriormente, Denning (2006) traz um conjunto de objetivos que pode ser alcançado através do uso das histórias ou do *Storytelling* nas organizações: (i) induzir ações; (ii) comunicar aos liderados quem é o líder; (iii) transmitir valores; (iv) comunicar o que a organização significa; (v) estimular colaboração; (vi) neutralizar boatos; (vii) compartilhar conhecimentos; e (viii) conduzir as pessoas para um futuro vislumbrado pelo líder. O autor identificou características para cada um deles como um padrão de narrativa ou tipo básico de história, conforme é resumido no Quadro 6.

Quadro 6 – Oito diferentes padrões de narrativas organizacionais

(continua)

Objetivo	Tipo de história	Cuidados do líder ao contar
Induzir ações	Descreve como uma mudança bem sucedida foi realizada no passado, mas permite aos ouvintes imaginar como seria no presente.	Evitar detalhes em excesso, que podem impedir a audiência de “entrar na história”.
Comunicar aos liderados quem é o líder	Fornece à audiência condições para engajar-se na trama e revela vulnerabilidades ou pontos fortes do seu passado.	Prover detalhes significativos, mas, ao mesmo tempo, certificar-se de que a audiência está disposta a ouvir sua história.
Transmitir valores	Tornar-se familiar para a audiência e promover discussão sobre as questões suscitadas pelo assunto.	Utilizar tipos e situações factíveis e nunca esquecer que a história deve ser consistente com suas próprias ações.
Comunicar o que a organização significa	Isso é conseguido pelo próprio produto ou serviço, ou pelos depoimentos dos consumidores ou de terceiros.	Assegurar-se de que a organização realmente está entregando o que a marca promete.

(conclusão)

Objetivo	Tipo de história	Cuidados do líder ao contar
Estimular colaboração	Despertar a audiência para situações semelhantes já vivenciadas e estimulá-los a contar sua própria história.	Assegurar-se que você tem um meio para controlar o grande fluxo de histórias que pode surgir.
Neutralizar boatos	Destacar, por meio de humor, algum aspecto do boato que o evidencia como falso ou não racional.	Assegurar-se de que o boato realmente é falso.
Compartilhar conhecimento	Focalizar os erros cometidos e mostrar como foram corrigidos, explicando por que a solução funcionou.	Solicitar soluções alternativas e, possivelmente, melhores.
Conduzir pessoas	Evocar o futuro que você pretende criar, sem dar detalhes excessivos (que podem não ocorrer como planejado).	Assegure-se de suas habilidades para “storyteller do futuro”. Caso contrário, use uma história do passado que possa ser usada como inspiração para o futuro.

Fonte: Traduzido de Denning (2006, p. 53).

Brusamolin e Moresi (2008) traçam uma proposta de aplicação de narrativas de histórias em projetos organizacionais e trazem considerações importantes que devem ser seguidas para obtenção de êxito das histórias. Os autores afirmam que, o ambiente muda, e isso pode significar problema ou oportunidade e muitas vezes é preciso fazer ajustes no emprego das narrativas. Após reconhecer a situação existente (qual é o problema?), deve-se estabelecer os propósitos para se atingir a situação desejada. Selecionar as histórias que permitirão o alcance dessa situação, posteriormente agendar as narrativas (BRUSAMOLIN; MORESI, 2008). Por fim, estas são realizadas e é preciso analisar o que aconteceu no ambiente após as narrativas, se a situação evoluiu para a desejada. Brusamolin e Moresi (2008) ainda afirmam que as narrativas devem ser organizadas, a fim de que se possa criar uma codificação para acesso posterior.

O *Storytelling* se tornou parte da vida organizacional, sendo ele composto pela comunicação cotidiana dos indivíduos, as organizações são vistas como sendo permeadas continuamente por vários fluxos de histórias fornecidas pelos membros organizacionais buscando uma maneira de aprendizagem (SNOWDEN, 2006; BOJE, 2008). O *Storytelling* é utilizado como um mecanismo para criar significado, facilitando a aprendizagem (SNOWDEN, 2006). A seguir, será abordado o *Storytelling* e sua relação com a aprendizagem no contexto organizacional.

2.2.2 *Storytelling* e sua relação com a aprendizagem no contexto organizacional

Para Vigotski (1998), o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo por meio do qual, os aprendizes penetram na vida intelectual daqueles que os cercam e o ato de contar histórias pode ser uma alavanca para tal interpenetração. As relações entre o pensamento e a palavra falada foram bastante estudadas por Vigotski (1998), que sustentava a relevância da comunicação oral ao afirmar: “a fala dirige, determina e domina o curso da ação; surge assim a função planejadora da fala, além da função já existente da linguagem, de refletir o mundo exterior” (VIGOTSKI, 1998, p. 38) Ao procurar vincular pensamento e linguagem, ele afirma que “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, e pela experiência sócio cultural do indivíduo.” (VIGOTSKI, 1999, p. 62).

Alguns teóricos educacionais enfatizam o efeito experiencial de contar histórias sobre seu público, como Rose e Nicholl (1977), que relatam que as imagens vívidas estimuladas pelas histórias envolvem os alunos como participantes ativos no processo de aprendizagem. Eles acrescentam que quando os ouvintes estão envolvidos desta forma, melhoram sua capacidade de aplicar o que aprenderam em um ambiente de trabalho real. O *Storytelling*, segundo Martin e Powers (1983), é como a ferramenta de aprendizagem para enfatizar as várias teorias acadêmicas e possivelmente, melhorar a motivação para aprender novas habilidades novas informações e práticas.

Para Monroe e Kaplan (1988) as características de uma boa história incentivam uma profundidade de processamento cognitivo, o que torna provável que as informações serão utilizadas na tomada de decisões futuras sobre o comportamento. Segundo Freeman e Levstick (1988), as histórias são uma estratégia apropriada para ambientes formais de aprendizagem porque eles se apresentam na forma subjetiva que aproxima como as pessoas se explicam e explicam o mundo.

Piaget (1990) defendia que a atividade intelectual só se daria a partir de uma livre colaboração dos aprendizes e professores e que a aprendizagem precisa se realizar com liberdade, esta que as histórias permitem. Segundo Bruner (1990), as histórias são um simples, mas poderoso método para ajudar a fazer sentido nas experiências do mundo complexo e desordenado. Neste sentido, Schank (1991) enfatiza a importância de histórias na aprendizagem, que recordar criando histórias é parte do aprendizado. Barone (1992) utiliza o *Storytelling* sob a ótica das pesquisas qualitativas na área da educação, através de histórias honestas contadas pelos professores e ouvidas pelos alunos. O contar histórias é a forma original do ensino (PEDERSEN, 1995).

Segundo Schank (1995), nossos pensamentos estão relacionados com a forma de explicar a realidade através das histórias, estas histórias representam uma forma de entender e explicar o mundo, construindo o conhecimento. Para o autor, o *Storytelling* e a inteligência são, assim, correlacionados, “na medida em que a inteligência está ligada à nossa capacidade de contar a história certa, no momento certo, a compreensão de uma história significa ser capaz de correlacionar à história que estamos ouvindo com um que já sabemos” (SCHANK, 1995, p. 21).

Pesquisadores e teóricos educacionais oferecem uma série de teorias que explicam porque contar histórias tem um impacto positivo na aprendizagem, tais como Erickson e Rossi (2006), McDrury e Alterio (2003), Caine et al. (2005). Erickson e Rossi (2006) oferecem uma teoria em apoio ao *Storytelling* como uma ferramenta de aprendizagem que envolve os conceitos do aluno de ensino e receptividade ou transe hipnótico. Segundo Abrahamson (1998) Erickson é um líder de indução ao transe através do ato de contar histórias. Erickson e Rossi (2006) argumentam que o *Storytelling* é capaz de induzir um estado de abertura ou a receptividade que permite que a aprendizagem inconsciente tenha um lugar. Os autores acrescentam que a aprendizagem acelerada é provável o que aconteça nesse estado porque quadros habituais de referência e crenças são alterados temporariamente o que lhes permite assimilar novos conhecimentos.

Erickson e Rossi (2006) oferecem um modelo de cinco estágios que suportam ainda mais a sua teoria de aprendizagem como se aplica o *Storytelling* e sua indução de conversação, as cinco etapas de indução de transe conversacional incluem o seguinte:

- a) fixação de atenção: Essa etapa inclui incentivar os alunos a se concentrar em sua situação atual e sentimentos/sensações e se livrar de outras preocupações ou tensões, sendo que a introdução de uma história é responsável por esse estado.
- b) potencialização de estruturas habituais e sistemas de crenças: Se a primeira etapa for bem sucedida, o estudante deve tornar-se completamente imerso na história que o professor está dizendo. É essa fase que é referida como o "transe hipnótico", onde os alunos são muito mais receptivos a novas ideias, conceitos e conhecimento em geral. Enquanto estiver neste estado, os alunos, muitas vezes não reconhecem limitações aprendidas anteriormente e são mais capazes de alterar os seus quadros de referência e criar novos conhecimentos.
- c) busca inconsciente: Essa etapa refere-se à tendência automática dos alunos para procurar inconscientemente suas memórias em um esforço para dar sentido a novas informações. No entanto, quando imerso em uma atividade de *Storytelling*, os alunos

são mais propensos a fazer uma busca criativa que reorganiza quadros antigos de referência (conhecimento anterior) produzindo novas percepções e novos conhecimentos.

d) processo inconsciente: No *Storytelling*, o narrador está incentivando uma variedade de processos inconscientes por formas indiretas de sugestão. São essas ações inconscientes que permitem aos estudantes a treinar e estar aberto a novos conceitos e formar novos insights.

e) a resposta hipnótica: A resposta hipnótica é o resultado dos processos induzidos pela atividade de *Storytelling*. Como resultado dos processos inconscientes, parece ocorrer automaticamente e de forma autônoma, os autores argumentam que a resposta hipnótica é um estado que é alcançado quando uma variedade de outros fatores estão presentes, e muitos deles são revelados através do *Storytelling*.

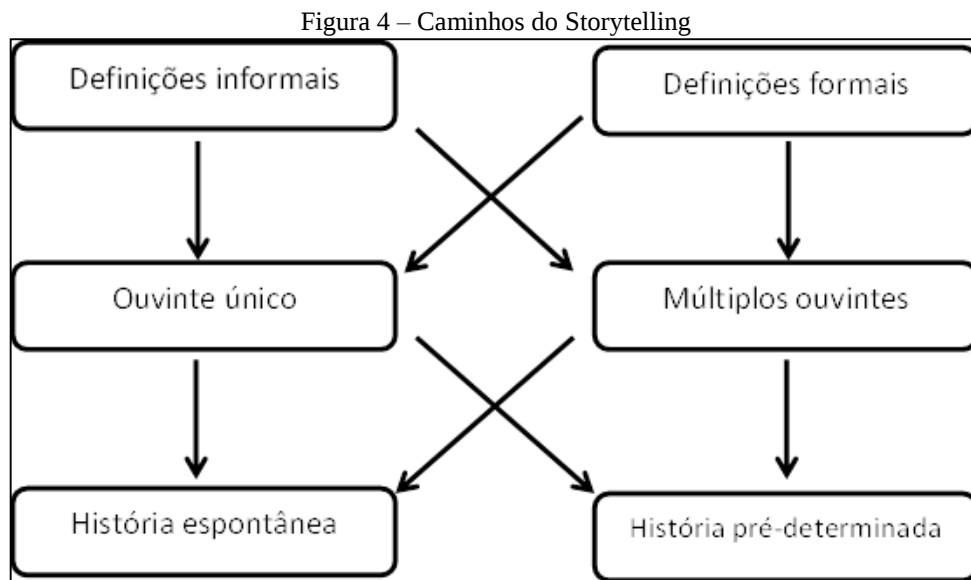
Para resumir, de acordo com Erickson e Rossi (2006), as teorias de *Storytelling* produzem um estado de receptividade, *Storytelling* é um procedimento que produz a aprendizagem efetiva e legítima. O aspecto de imersão de Erickson e Rossi (2006) na teoria também é encontrado nos princípios de base cerebral ou nas teorias de aprendizagem aceleradas.

As teorias de aprendizagem e cognição têm sido a vanguarda da pesquisa educacional como indivíduos e organizações lutam para manter-se com novos conhecimentos, mudança, e o básico necessário para a aprendizagem (PEACE; MAYO; WATKINS, 1998). Muitos pesquisadores estão discutindo um papel importante de histórias como veículos do conhecimento (ROSEN, 1985; SARBIN 1986). Di Pardo (1990) sugere que o melhor ensino ocorre no encontro com os alunos em seu próprio território, com o funcionamento narrativo como ponto de partida. As histórias podem ser vívidas e memoráveis, elas nos ajudam a compreender as coisas de maneira significativa e relevante, onde o “contar histórias é um ato coletivo, incentiva-nos a compartilhar significados e estabelecer uma coesão que poderia estar além do nosso alcance” (KAYE; JACOBSON, 1999, p. 1).

De acordo com Richter e Koppett (2000), uma história pode trazer um sentido de comunidade e pertença melhor que os métodos de ensino e aprendizagem mais tradicionais. Para o autor, o ato de contar histórias tem muitos dos benefícios da AE devido ao nível do engajamento ativo criado na história. McDrury e Alterio (2003) argumentam que *Storytelling* na educação é uma atividade de aprendizagem reflexiva e um meio que se aproxima de experiências da vida real. As autoras afirmam que o *Storytelling* é em si uma teoria de

aprendizagem como um resultado do nível mais profundo de transformação que as histórias geram e os novos conhecimentos que elas criam.

McDrury e Alterio (2003) afirmam que a habilidade de comunicar experiências através do *Storytelling* possibilita transcender estruturas pessoais e assume perspectivas mais amplas, tornando-se uma importante ferramenta de aprendizagem. Em seu livro, McDrury e Alterio (2003) oferecem oito “caminhos” de *Storytelling* que variam de acordo com a configuração, o número de ouvintes e o tipo de histórias compartilhadas. As autoras afirmam que cada percurso irá resultar em diferentes níveis de AR e subsequente transformação ou uma visão diferente do indivíduo. Os oito caminhos do *Storytelling* são criados através de várias combinações de cada lado destes três elementos, a Figura 4 a seguir mostra os fatores que produzem os vários caminhos do *Storytelling*.



Fonte: Traduzido de McDrury e Alterio (2003, p. 78).

Em relação aos elementos que configuram o *Storytelling*, McDrury e Alterio (2003), afirmam que pode ser formal ou informal, assim como a aprendizagem sendo gerada a partir de elementos formais e informais (ANTONELLO, 2011). Para McDrury e Alterio (2003), o primeiro elemento que são as configurações de *Storytelling* informais são descritas como encontros casuais, como pausas para o almoço, conversa de corredor e assim por diante, são suscetíveis de resultar em *Storytelling* que não é planejado. Esta definição vem ao encontro com a aprendizagem informal, que não é estruturada e acontece no dia-a-dia dos indivíduos, e é geralmente não planejada e espontânea (ANTONELLO, 2014). Por outro lado, as definições formais de *Storytelling* promovem o diálogo de forma planejada, proporcionando um ambiente para explorar várias perspectivas e situações práticas (MCDRURY; ALTERIO, 2003).

Relacionando à aprendizagem formal, caracteriza-se por ser altamente estruturada, refere-se àquela que resulta de algo que foi planejado, como cursos e programas que muitas vezes as organizações oferecem (MARSICK; WATKINS, 2001).

O segundo elemento que determina um caminho do *Storytelling* são os ouvintes, McDrury e Alterio (2003) comparam os tipos de ouvintes em termos do número de ouvintes presentes no momento do *Storytelling*, onde o número de ouvintes envolvido irá determinar o nível e tipo de diálogo que se segue. As autoras sustentam que ter mais de um ouvinte é mais propenso para uma aprendizagem eficaz, porque há uma maior possibilidade de que o diálogo vá ocorrer, que vai oferecer mais de uma perspectiva e insights adicionais. Além disso, o diálogo entre o contador de histórias e os ouvintes após uma sessão de *Storytelling*, pode ser na forma de uma resposta discussão, discurso ou uma história de resposta do ponto de vista do ouvinte.

O terceiro e último elemento que determina um caminho de contar histórias é a história em si. Se a história é pré-planejada e o “*storyteller*” teve tempo para integrar as áreas de conteúdo específicas e as lições de aprendizagem, como resultado é mais provável que ocorra a aprendizagem (MCDRURY; ALTERIO, 2003). No entanto, as histórias espontâneas tendem a ser mais comuns e ainda podem ter um forte impacto afetivo sobre os aprendizes ou ouvintes gerando assim, a aprendizagem (MCDRURY; ALTERIO, 2003). Esses caminhos do *Storytelling* podem ser associados e integrados aos processos organizacionais, de forma que possam contribuir com a aprendizagem e o conhecimento dentro da organização, olhando com uma perspectiva processual, pode-se afirmar que o contexto seja formal ou informal, é o primeiro ponto a ser analisado, seguido da quantidade de ouvintes da história, e por fim, o tipo de história a ser empregada.

Para Caine et al. (2005), contar histórias é a principal maneira das pessoas acessarem e reterem informações e conhecimentos. Os autores trazem como objetivo da aprendizagem baseada no cérebro, o ensino e a aprendizagem que cria tomada de significado por parte do indivíduo. Com base nas teorias da neurociência, os autores propõem que a aprendizagem deve englobar três elementos interativos: o estado de alerta relaxado, emersão planejada e o processamento ativo.

O primeiro princípio refere-se a um estado de espírito que quando criado, aumenta a receptividade a aprendizagem (CAINE et al., 2005). Para isso, é necessário que seja criada uma atmosfera de baixa ameaça e relaxamento ao propor um desafio significativo para a aprendizagem, desta forma, os indivíduos se sentem à vontade com eles mesmos e envolvidos emocionalmente em aprender. A pesquisa em neurociência confirma os benefícios de um

ambiente descontraído, não ameaçador de aprendizagem baseado estritamente em várias funções de diferentes regiões do cérebro, podendo as organizações fazer uso desses ambientes descontraídos para proporcionar a aprendizagem interna (O'DWYER, 2002; ROSE; NICHOLL, 1997).

Quando os indivíduos estão relaxados e desfrutando de sua experiência de aprendizagem, o cérebro libera endorfina, que por sua vez, afeta neurotransmissores no cérebro que permitem ligações os quais melhoram a aprendizagem e retenção de novas informações (ROSE; NICHOLL, 1997). A contação de histórias dentro da organização cria um ambiente de aprendizagem (DENNING, 2006) e contribui para um estado de alerta relaxado, as histórias fornecem um contexto social de aprendizagem, a contação de histórias cria uma sensação de significado, quando se percebe o significado de algo, sua confiança aumenta, melhorando assim, o seu estado de alerta relaxada e envolvimento emocional no processo de aprendizagem (CAINE et al. 2007).

A contação de histórias envolve as emoções, e neurocientistas confirmam que as emoções e a aprendizagem são altamente vinculadas (CAINE et al., 2005; WEISS, 2000; ROSSITER, 2002). O fato de que histórias evocam emoções é uma das principais razões que contar histórias é saudada como um método de aprendizagem eficaz. Histórias não só melhoram o ambiente de alerta relaxado, mas elas também aumentam significativamente a retenção de aprendizagem, pois aprender experiências associadas com emoções são mais facilmente armazenadas e recordadas (CAINE et al., 2007; WEISS, 2000; ROSSITER, 2002). Contar histórias evoca imagens visuais e emoções entre os ouvintes, sendo uma ferramenta eficaz dentro da organização, usada para direcionar e inspirar subordinados, líderes, ou a própria organização (SNOWDEN, 2005).

O segundo princípio da teoria da base cerebral é a imersão planejada, que deve resultar em uma maior retenção de informações e no aumento da capacidade do indivíduo para acessar funções executivas do cérebro (CAINE et al., 2007). Os autores afirmam que a imersão cria um ambiente enriquecedor que aumenta o desempenho em tarefas complexas, onde os ouvintes da contação de histórias não só ouvem as informações, mas também experimentam o conteúdo em um nível mais profundo e mais rico através de conexões emocionais e imagens visuais. Essas conexões emocionais através das imagens são estimuladas através do *Storytelling* (BOJE, 2008). Essas histórias reúnem peças fornecendo um contexto de pontes de construções de significados e compreensão desses conceitos, pois é um fator essencial para a aprendizagem (CAINE et al., 2007).

O último princípio é o processamento ativo que para Caine et al. (2007, p. 179) é “a arte de digestão, pensando, refletindo, fazendo sentido da experiência e de consolidação da aprendizagem”. Processamento ativo também suporta metacognição ou a capacidade para aprender a aprender, quando os indivíduos ativamente processam novas informações em um nível mais profundo, eles são mais propensos a ser capazes de aplicar novas informações em um contexto da vida real (CAINE et al., 2005). A neurociência está descobrindo que o cérebro é conectado para organizar, manter e acessar informações através da história e que todas as relações de experiência são gravadas na mente como uma história (CAINE et al., 2007). A neurociência se mostra relevante para a administração e para as organizações, pois há possibilidade de compreensão dos mecanismos das emoções, pensamentos e ações, fenômenos que definem e constituem o ser humano e suas organizações (RIBEIRO, 2013).

A natureza e mundo não contam histórias, indivíduos sim (RIESSMAN, 1993). Para Rossiter (2002), o ato de contar histórias envolve os indivíduos em um nível mais profundo do que muitos métodos de ensino. Abma (2003) traz o *Storytelling* dentro do aprendizado organizacional, afirmando que o aprendizado organizacional é um processo social, onde as pessoas absorvem conhecimento através de histórias e processos dialógicos entre estas histórias. Denning (2006) corrobora afirmando que:

Os ouvintes começam a vivenciar a mesma história. Eles poderão prestar atenção ao que você diz, mas começarão a contar para si uma nova história, em si assumem o papel de protagonista, iniciam a jornada do herói, encontram e superam obstáculos e conseguem atingir seus objetivos (DENNING, 2006, p. 53).

Pereira et al. (2009) afirmam que o *Storytelling* possibilita que pessoas contribuam no ato de contar histórias e na interpretação dessas, sejam elas inventadas ou histórias recontadas. Conforme os autores, no momento em que se conta uma história, começa-se a entender mais a própria cultura, o narrador e o ouvinte aprendem a colaborar com os outros, desenvolvendo assim, a capacidade de relação interpessoal, de aprendizado, de mudanças na forma de pensar e diferentes culturas entre outras habilidades necessárias para a convivência na organização. Segundo Brown, Gabriel e Gherardi (2009), as mudanças organizacionais geram histórias e histórias podem provocar essas mudanças, as histórias também podem bloquear e definir o que constitui a mudança organizacional. Tais mudanças organizacionais por meio de histórias comunicam, ensinam a colaborar e preserva as tradições culturais e memórias, desempenhando papel fundamental no desenvolvimento organizacional (PEREIRA et al., 2009)

Segundo Denning (2008), as histórias organizacionais são sobre compartilhamento de conhecimento e transferência de conhecimentos e envolvem socialização e internalização. Snowden (2005) enfatiza que o compartilhamento do conhecimento capturado pelas histórias proporciona a transferência e exteriorização do conhecimento nas organizações. Para as organizações, a contação de histórias é sobre como as pessoas e organizações fazem sentido do mundo através da narrativa e história (Boje, 2008). Ambos os autores concordam que histórias organizacionais objetivam criar significado, sendo que as histórias contadas nesses casos devem basear em experiências que possibilitem o estímulo da reflexão como uma forma de gerar aprendizado.

2.2.3 *Storytelling* e sua relação com a experiência e a reflexão no contexto organizacional

As histórias refletem a experiência passada, sendo que o ator humano não reage ao ambiente, mas sim, o cria (WEICK, 1973). O aspecto mais significativo do ambiente criado é a experiência que foi vivida, onde o tempo do ambiente criado é o tempo passado, e todo conhecimento e sentido decorrem de reflexão, de um olhar para trás, e só se pode conhecer a fase inicial após o fato ter ocorrido (WEICK, 1973; WEICK, 1995). Neste mesmo sentido, Denning (2001) afirma que é através da natureza da narrativa das histórias que os ouvintes também viajam através da experiência das histórias e criam significado por meio da reflexão no mundo criado pela história.

A utilização de histórias, que fornecem informações mentalmente interessante e cativante tem sido sugerida como um substituto eficaz para experiência direta (MONROE; KAPLAN, 1988). Reis (2007) discorda, afirmando que as experiências anteriores são muito importantes para lidar com as situações com que se defronta na atualidade, pois se já viveu algo parecido, consegue reconhecer suas falhas e saber quais são os pontos principais de determinado processo. Queiroz (1988) afirma que através das histórias, podemos captar a maneira pela qual diferentes grupos e camadas sociais experimentam e encaram mudanças, quais normas aceitam ou rejeitam em seus comportamentos, entre outras questões. Nesta mesma linha, Denzin (1989) afirma que:

As histórias que membros de grupos passam de um para outro são reflexos de entendimentos e práticas que estão operando no sistema mais amplo de entendimentos culturais mediante os quais, membros grupais agem. Esses entendimentos contêm concepções de vida de pessoas, experiência subjetiva, significativa, e noções de como pessoas e suas experiências devem ser representadas (DENZIN, 1989, p. 81).

Denzin (1989) afirma que as histórias possam explicitar e compartilhar as experiências das pessoas, e que essas histórias possam estar carregadas de significados de momentos e experiências marcantes, que modificam as estruturas de sentido fundamentais da vida de uma pessoa, obtidos pela análise reflexiva ou do questionamento reflexivo crítico. Schon (1987) discutiu o ato de contar histórias como um modo de reflexão. Para o autor, contar histórias é o modo de descrição mais adequada para a transformação em novas situações de ação, elas são produtos de reflexão.

Weick (1995) afirma que contar histórias é uma forma de processo que pode nutrir e criar significado ou reforçar o controle e manipular o significado. Segundo Weick (1995) quando questiona o que é necessário para fazer sentido? Sua resposta preserva a plausibilidade e a coerência, que é razoável e memorável, que encarna a experiência adquirida e as expectativas, que ressoa com outras pessoas, ou seja, o que é necessário para construir sentido é uma boa história. As histórias são uma parte fundamental da vida usado em uma base diária, como um meio de autoexpressão e como uma maneira de fazer o sentido da vida (WEICK, 1995).

Para Piaget (1990), os fatores que levaria o aprendiz adquirir um método, construído de forma livre com suas próprias noções, seriam a construção do conhecimento através de pesquisas e esforços espontâneos do próprio aprendiz. Dessa forma, ele conseguiria absorvê-lo e retê-lo com maior propriedade. Isso corrobora com os pensamentos de Rogers (1975) que define esta experiência de aprendizagem de forma “significativa ou experiencial”. Para Rogers (1975), o envolvimento pessoal cria laços afetivos e cognitivos com o ato da aprendizagem, o autor afirma que a aprendizagem significativa e experiencial suscita modificações no comportamento e nas atitudes do aprendiz. Perry (2000) afirma que quando histórias agitam as emoções, as partes cognitivas do cérebro são ativadas para armazenar essas novas informações. Premissa que já havia sido sustentado por Morgan e Dennehy (1997) e Weiss (2000), quando enfatizaram que o fato de que histórias evocam emoções adiciona a sua eficácia de aprendizagem, porque aprender novas experiências associadas a emoções é mais facilmente armazenado e recordado.

Neste pensamento, Snowden (1999; 2002) identificou em seus estudos que o *Storytelling* é um modo simples de lidar com altos níveis de complexidade e de transmitir experiências. O autor afirma que para desencadear ideias, crenças, valores, conceitos nos níveis emocional e intelectual simultaneamente é preciso ter a habilidade para transmitir experiências

mais complexas e densas através de histórias que contêm uma carga de abstração através das associações simbólicas na mente dos observadores quando as escuta e reflete sobre elas.

O *Storytelling* tem vantagens para quem está envolvido na aprendizagem de uma prática profissional, segundo McDrury e Alterio (2003) o *Storytelling* oferece-lhes uma forma de refletir sobre suas novas experiências, generalizar a experiência para outras situações, decidir como traduzir seu aprendizado em ações futuras e em seguida, avaliar o resultado de suas ações. Boje (2000) afirma que o *Storytelling* organizacional oferece um veículo para ser exposto o conhecimento tácito do praticante ou o tipo de conhecimento que vem da experiência e estimula a reflexão. O *Storytelling* como uma prática reflexiva de aprendizagem oferece aos membros da organização uma maneira de fazer sentido de situações encontradas na prática cotidiana (BOJE, 2008).

Neste sentido Swap et al. (2001) afirmam que o *Storytelling* tem muitos dos méritos da AE, uma vez que não só é capaz de criar conhecimento tácito, mas também é responsável pela criação de memória episódica; memórias baseadas em experiências que estão armazenadas na memória de longo prazo e são mais facilmente recuperadas através da reflexão. Dessa forma, os membros da organização fazem uso do *Storytelling* para estimular a reflexão (BOJE, 2008). Corroborando, Brusamolin e Moresi (2008) utilizam o *Storytelling* nas organizações, apresentando o uso das narrativas como uma forma de externalizar o conhecimento tácito dos seus membros, utilizando o modelo SECI de Nonaka e Takeuchi (1997), os autores constroem um contexto da narrativa de histórias na conversão do conhecimento dentro das organizações.

McDrury e Alterio (2003) oferecem um modelo de cinco estágios para a AR através de histórias que também coincidem com o “Mapa de Aprendizagem” proposto por Moon (1999). A teoria de Moon (1999) discute um aprendizado superficial caminhando para o mais profundo como o progresso dos indivíduos através de várias fases de aprendizagem. Essa teoria de aprendizagem se baseia à forma de como os indivíduos fazem sentido a partir de qualquer nova informação (MOON, 1999). A AR através do modelo de *Storytelling* ultrapassa a narração de uma história para o diálogo, análise e, às vezes, a transformação que se segue no indivíduo (MCDRURY; ALTERIO, 2003). A Figura 5 a seguir representa a AR através de modelo de contação de histórias oferecido e como se relaciona com o mapa de aprendizagem de Moon (1999).

Figura 5 – Aprendizagem reflexiva e do Mapa de Aprendizagem de Moon (1999)

Mapa da Aprendizagem (Moon, 1999)		Aprendizagem através do Storytelling (McDrury e Alterio, 2003)
Percebendo	↔	Descoberta da História
Criando Sentido	↔	Contaçon da História
Criando Significado	↔	Expansão da História
Trabalhando com Significado	↔	Processamento da História
Aprendizagem Transformadora	↔	Reconstrução da História

Fonte: Traduzido de McDrury e Alterio (2003, p. 98).

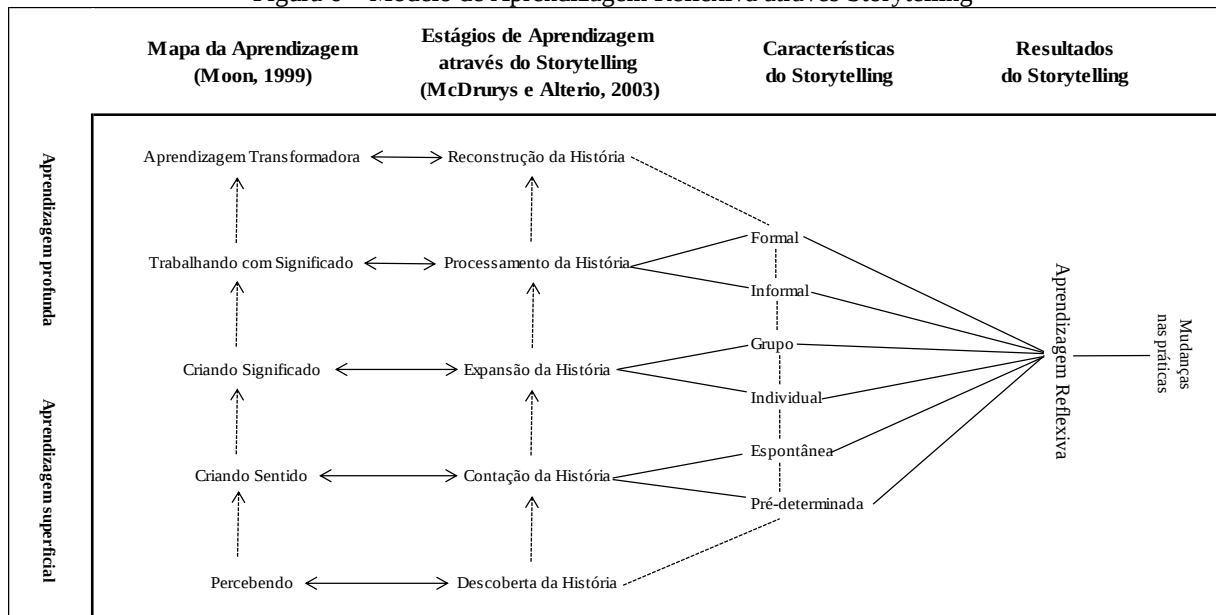
A AR através do modelo de *Storytelling* baseia-se nos cinco estágios propostos por McDrury e Alterio (2003), sendo o primeiro descrito como “Descoberta da História”, onde as histórias que são encontradas são muitas vezes simples evocações emocionais. Histórias são muitas vezes identificados com base de conhecimento prévio do indivíduo e como elas afetam-no emocionalmente. Essa fase coincide com a fase do mapa de aprendizagem do Moon (1999) denominada “Percebendo”, onde os indivíduos participantes estão envolvidos em um nível superficial de aprendizagem. O segundo estágio, “Contaçon da História” é quando a narração de uma história oferece aos ouvintes a oportunidade de “fazer sentido” no contexto da história e da experiência humana. Aprendizagem permanece em um nível superficial onde os alunos estão mais focados em aprender o material na mão e ainda não estão ligando para o conhecimento prévio e suas experiências de forma significativa. A “Contaçon da História” corresponde ao segundo nível de aprendizagem do mapa de aprendizagem de Moon (1999) chamado “Criando Sentido”.

O terceiro estágio, denominado “Expansão da História” refere-se ao momento em que os ouvintes e contadores de histórias começam a fazer mais conexões com conhecimento prévio e podem refletir ativamente permitindo que novos conhecimentos sejam adicionados em suas estruturas cognitivas (MCDRURY; ALTERIO, 2003). A expansão da história muitas vezes envolve o narrador explicando mais sobre porque certos eventos ocorreram e diálogos começam a ocorrer entre o contador e o ouvinte. A expansão de história coincide com o estágio “Criando Significado” do mapa de aprendizagem de Moon (1999). No quarto estágio, “Processamento da História”, as histórias são processadas, os ouvintes estão altamente engajados no diálogo reflexivo, onde múltiplas perspectivas são oferecidas em relação com a história contada e os

conceitos inerentes dentro da história. A quantidade e a qualidade de questionamento reflexivo irá determinar o nível da aprendizagem adquirida. Essa fase representa o aprendizado muito mais profundo do que os outros e coincide com a fase do mapa de aprendizagem do Moon (1999) "Trabalhando com Significado", onde os participantes se esforçam para resolver problemas.

O quinto e último estágio, denominado “Reconstrução da História”, do modelo de AR através de histórias envolve mais autoconsciência, explorando como contadores e ouvintes aprendem mais sobre o que moldou suas próprias opiniões ou comportamentos. Soluções e resultados são avaliados a partir de uma variedade de perspectivas. Como resultado desse nível muito mais profundo de aprendizagem, ouvintes e contadores experimentam um tipo de transformação que podem muitas vezes resultar em uma mudança permanente de perspectiva ou de prática. Essa reconstrução de histórias corresponde à fase “Aprendizagem Transformadora” do mapa de aprendizagem de Moon (1999), onde os indivíduos são capazes de avaliar seus próprios pensamentos e comportamentos e julgar o valor do novo conhecimento. A figura 6 representa o Modelo de AR através do *Storytelling* de McDury e Alterio (2003).

Figura 6 – Modelo de Aprendizagem Reflexiva através Storytelling



Fonte: Traduzido de McDury e Alterio (2003, p. 105).

Inerente a esse modelo é como as pessoas obtêm significados mais profundos e mais ricos das novas informações, como construir e reconstruir histórias próprias que elas possam compartilhar com os outros. McDrury e Alterio (2003) resumem que, se praticar a AR através de histórias, o resultado final de aprendizagem será mais significativo, desafiador e estimulante.

Além disso, a AR através de histórias oferece o benefício adicional de criar autoconhecimento, transformação e crescimento pessoal. Ao compartilhar histórias e ouvir os outros, processa-se informações em um nível mais profundo e significativo, assim, a construção de novos conhecimentos e práticas é mais efetiva. Por essas razões, McDrury e Alterio (2003) concluem que:

[...] Quando dizemos as nossas próprias histórias e ouvimos as dos outros, em seguida, trabalhamos em conjunto para processá-las profundamente e criticamente, nos conectamos de maneira que enriquecem o autorrelacionamento e a prática. Através dessas conexões é que construímos novos conhecimentos, os quais avançam a nossa compreensão das relações que construímos. Por estas razões, convencemo-nos de que o *Storytelling* pode, e deve, ser visto como uma teoria da aprendizagem (MCDRURY; ALTERIO, 2003, p. 175).

De acordo com McDrury e Alterio (2003), a capacidade dos indivíduos para visualizar as histórias sendo contadas é que contribui para o aspecto experiencial do *Storytelling* como um método de AR. Sá e Mello (2009) corroboram afirmando que através das narrativas, possibilita-se buscar uma compreensão sobre as experiências e aprender sobre o processo dentro das organizações. Esses processos são compostos pela socialização da AI dentro da organização, o que caracteriza a AO através de uma perspectiva sociológica (ELKJAER, 2001; ANTONELLO, 2005). Por meio da perspectiva social, é que as interações entre as pessoas são consideradas como uma oportunidade de aprendizagem, onde o aprender de forma informal é tão importante quanto o aprender através de processos formais de aprendizagem (ANTONELLO; GODOY, 2010).

As experiências advindas dos processos formais ou informais de aprendizagem são elementos fundamentais para se levar a níveis mais profundos de aprendizagem (STRAMPEL; OLIVER, 2007). Deve-se esclarecer como a AR se envolve na aprendizagem experiencial e vice versa, um fator principal que traz o reflexivo e o experiencial juntos é que ambos são formas de aprendizagem que são relativamente independentes de mediação (MOON, 2004). A essência da teoria da AE refere-se à percepção de que a experiência sozinha não é o suficiente para a aprendizagem, deve ser utilizada a reflexão para que possa pôr em prática a aprendizagem (KOLB, 1984; BAKER; JENSEN; KOLB, 2002). Seja em um grau elevado ou um grau menor, todas as formas de AR podem ter um papel na AE, portanto, muitas situações de AE envolvem aplicações de AR (MOON, 2006). A seguir será abordado o esquema conceitual proposto.

2.3 ESQUEMA CONCEITUAL PROPOSTO

Nesta seção, será abordado o esquema conceitual construído a partir da base teórica e da relação entre os referenciais teóricos do estudo. Enfatiza-se aqui, os pressupostos existentes nas teorias (AO, AR, AE, Aprendizagem Formal e Informal, Conhecimento Tácito e Explícito e do *Storytelling*), suas conexões e suas relações interdisciplinares.

A compreensão da interação entre a AI e organizacional pode residir na forma da socialização e compartilhamento do conhecimento (NONAKA; TAKEUCHI, 1997; KIM, 1999), sendo a aprendizagem parte inerente da prática social, envolvendo interpretação, não sendo baseada no indivíduo apenas (NICOLINI et al. 2003; WEICK; WESTLEY, 2004), mas sim nas práticas da vida organizacional, onde os processos e as estruturas sociais estão constantemente sendo produzidas e reproduzidas, interpretadas e reinterpretadas (ROCHA; LOIOLA, 2000; ELKJAER, 2001). A aprendizagem é, portanto, um fenômeno essencialmente cultural e social, e não somente cognitivo (ANTONELLO; GODOY, 2010; GHERARDI, 2009; NICOLINI et al., 2003).

Ao considerar a aprendizagem como parte inerente da prática social, Elkjaer (2004) afirma que a organização é como a sociedade que é formada por indivíduo e o indivíduo é formado pela sociedade, as atividades individuais e coletivas são baseadas no passado, no presente e no futuro das ações e interações que acontecem na interação entre esses indivíduos, formando a AO. Estas interações entre as pessoas devem ser consideradas como uma oportunidade de aprendizagem, sendo que o aprender em situações casuais e informais, é tão importante quanto o aprender por meio de processos formais de aprendizagem (ANTONELLO; GODOY, 2010), logo a aprendizagem pode advir das interações sociais que envolvem interações entre aprendizagem formal e informal (ANTONELLO, 2011; JANOWICZ-PANJAITANA; NOORDERHAVENB, 2008), ou seja, integrada ao cotidiano das pessoas (ANTONELLO; GODOY, 2010).

As experiências advindas dos processos formais ou informais de aprendizagem são elementos fundamentais para se levar a níveis mais profundos de aprendizagem (STRAMPEL; OLIVER, 2007). A essência da teoria da AE refere-se à percepção de que a experiência sozinha não é o suficiente para a aprendizagem (KOLB, 1984), deve ser utilizada a reflexão para que possa pôr em prática a aprendizagem (BAKER; JENSEN; KOLB, 2002). A AR se envolve na AE e vice-versa (MOON, 2004). Seja em um grau elevado ou um grau menor, todas as formas de AR podem ter um papel na AE (STRAMPEL; OLIVER, 2007), portanto, muitas situações de AE envolvem aplicações de AR (ANTONELLO, 2011; MOON, 2006). Praticar AR por

meio de histórias é uma maneira de ter um resultado mais significativo de aprendizagem (MCDRURY; ALTERIO, 2003).

O ato de contar histórias foi discutido por Schon (1987) como um modo de reflexão. O *Storytelling* como uma prática reflexiva de aprendizagem (BOJE, 2008), oferece aos membros da organização uma maneira de fazer sentido (SNOWDEN, 2006) e de transmitir (DENNING, 2004) diversas e complexas situações encontradas na prática cotidiana (SNOWDEN, 2002; BOJE, 2008). O *Storytelling* organizacional oferece um veículo para ser exposto o conhecimento tácito (BRUSAMOLIN; MORESI, 2008) do praticante ou o tipo de conhecimento que vem da experiência e estimula a reflexão (BOJE, 2008). Neste sentido, Swap et al. (2001) afirmam que o *Storytelling* tem muitos dos méritos da AE, uma vez que não só é capaz de criar o conhecimento tácito (BOJE, 2008; DENNING, 2006), mas também compartilhar através das suas histórias e experiências gerando conexão emocional (DENNING, 2008).

O *Storytelling* tem a capacidade intrínseca de envolver nossas emoções (BOJE, 2008; DENNING, 2006; MCDRURY; ALTERIO, 2003; SNOWDEN, 2005), Abma (2003) traz o *Storytelling* dentro do aprendizado organizacional, afirmando que o aprendizado organizacional é um processo social (ANTONELLO; GODOY, 2010; ELKJAER, 2004; GHERARDI, 2009; NICOLINI et al., 2003), onde as pessoas absorvem conhecimento através de histórias e processos dialógicos entre essas histórias. É esse processo participativo, que faz das histórias, meios mais eficazes para a transmissão de conhecimento (DENNING, 2004; SNOWDEN, 2005).

Diante dessa base teórica, a seguir, apresenta-se o esquema conceitual (Figura 7), oriundo da relação entre os referenciais teóricos do estudo. O esquema conceitual está baseado pela perspectiva social da AO (ANTONELLO; GODOY, 2010; ELKJAER, 2004; GHERARDI, 2009; NICOLINI et al., 2003), mais especificamente na definição de Elkjaer (2004) das organizações vista como mundos sociais (representado no esquema como a figura da organização). O círculo em tracejado representa o universo dentro da organização, o contexto organizacional, o tracejado externo mostra que não há barreiras entre a organização e a sociedade (ELKJAER, 2004), sendo este o macro ambiente.

Na parte superior do círculo, existe uma linha vertical tracejada que separa dois contextos: o contexto individual (representada graficamente por um indivíduo) e o grupal, dos indivíduos nas organizações (representada graficamente por um coletivo). A linha tracejada representa a relação e interação entre o indivíduo e o grupo ser transacional com formação mútua entre ambos (ELKJAER, 2004). No contexto individual, nota-se a conexão com a

reflexão, pois o seu uso depende do indivíduo, quer o indivíduo a perceba ou não (BECK, 1992), é como um processo cognitivo pessoal (DAUDELIN, 1996, REIS, 2007), uma forma de pensar (STRAMPEL, OLIVER, 2007).

Figura 7 – Esquema conceitual da análise do Storytelling para o processo de reflexão como forma de aprendizagem individual e organizacional



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

No centro dos dois contextos, nota-se o conhecimento tácito (representado no esquema com uma caixa de texto com bordas tracejadas), conectado com a reflexão e explicitado por meio do *Storytelling*, contar histórias é a melhor forma de extrair conhecimento tácito das pessoas e compartilha-las com outras (BOJE, 2008; DENNING, 2006; SNOWDEN, 2006). O conhecimento tácito está alocado um pouco mais no contexto individual, pois tende a ser local, na mente do indivíduo (NONAKA; TAKEUCHI, 1997), é como a consciência evasiva e subjetiva do indivíduo (TAKEUCHI, NONAKA, 2008). O conhecimento tácito é uma forma altamente pessoal e subjetiva do conhecimento, sendo esta geralmente informal (STERNBERG, 1997). A coloração do esquema varia de forma gradual do azul anil ao branco, se referindo à ideia do conhecimento tácito ser algo que sabemos mais do que podemos dizer, ou saber como fazer algo sem pensar nisso (POLANYI, 1966).

Na outra extremidade percebe-se o contexto grupal, dentro do ambiente das organizações vistas como mundos sociais (ELKJAER, 2000), é o grupo que compõem e compartilha o conhecimento e as experiências. Nota-se aqui a ligação direta com a experiência, segundo Yeo e Marquardt (2015), a AE é ativada através da consciência dos grupos e resultante da compreensão direta e indireta de experiência. A AE é como a base para elevação da consciência do grupo (ANTONELLO, 2005). Ainda neste contexto, relaciona-se o conhecimento explícito (o conhecimento tácito reside também no grupo, ambos os conhecimentos são inerentes aos dois contextos), que é o conhecimento construído socialmente por grupos (EASTERBY-SMITH, 2001). No esquema, o conhecimento explícito está representado com uma coloração mais clara, justamente por ser um conhecimento verbalizado, facilmente transmitido por meio de documentos e processos formais e informais da organização (NONAKA; TAKEUCHI, 1997; TAKEUCHI; NONAKA, 2008).

Entre estes dois contextos (individual e grupal) temos a prática social, assim como o *Storytelling* a aprendizagem é parte da prática social, sendo que a forma que a aprendizagem vai ocorrer pode ser individual ou em conjunto por meio do pensamento reflexivo (ANTONELLO, 2011; MOON, 2006; STRAMPEL; OLIVER, 2007) proporcionado pela experiência (representado pelo espiral entre a experiência e a reflexão) direta do *Storytelling* (sendo uma prática social, pressupondo a interação do grupo e do indivíduo) (MONROE; KAPLAN, 1988). Nesta parte, identifica-se o processo do *Storytelling* (MC DRURY; ALTERIO, 2003) inter-relacionada com o mapa de aprendizagem (MOON, 2005).

O *Storytelling* permite que o conteúdo da aprendizagem desenvolva a experiência e a reflexão como um processo contínuo entre indivíduos e a organização (MC DRURY; ALTERIO, 2003). Gráficamente, as linhas tracejadas de todo o esquema significam a

permeabilidade das dimensões entre os indivíduos, a organização e o seu contexto. O esquema contempla a experiência advinda dos grupos, sendo difundida e compartilhada por meio do *Storytelling* (DENNING, 2008), chegando às estruturas cognitivas do indivíduo por meio da reflexão, sendo essa levada a níveis mais profundos (STRAMPEL, OLIVER 2007), caracterizando assim, a AO.

No centro do esquema, há uma faixa horizontal de cor única (não depende do conhecimento tácito ou explícito) dividida com linhas tracejadas representando a permeabilidade, esta faixa refere-se aos elementos formais e informais da aprendizagem (ANTONELLO, 2011), mais especificamente na interação entre a aprendizagem formal e informal proporcionada pelo *Storytelling*. Esta interação entre os elementos da aprendizagem envolvem o pensamento, o corpo, a emoção e a intuição (sentimentos), transcendendo e ultrapassando a barreira da aprendizagem formal e informal (ANTONELLO, 2010; ANTONELLO, 2011; ELKJAER, 2004; JANOWICZ-PANJAITANA; NOORDERHAVENB, 2008).

A parte inferior do esquema divide-se em: motivos que levam ao *Storytelling* e resultados que o *Storytelling* proporciona, ambos acontecendo de forma independente de elementos formais ou informais da aprendizagem. Identifica-se como categorias a priori os motivos que estimulam o *Storytelling*, sendo estas um exemplo bem sucedido de histórias no contexto organizacional, reconhecendo o apelo atemporal de histórias (ARMSTRONG, 1992). E como categorias a priori de resultados do *Storytelling*, nota-se um conjunto de objetivos que pode ser alcançado através do uso das histórias ou do *Storytelling* nas organizações (DENNING, 2006).

O esquema pressupõe que as relações tenham interdependência, as setas duplas entre o contexto individual e grupal indicam as interações entre as dimensões. Ou seja, o indivíduo interage com o grupo, e vice-versa. Por exemplo, o *Storytelling* pode advir de uma reflexão de um indivíduo e ser externalizado, ou advir de uma experiência externa pelo grupo, assim os resultados podem interagir com processos dos quais são originários ou com processos futuros. Por fim, diante do esquema conceitual proposto, em se tratando de uma perspectiva social da AO, por sua natureza dependente de relacionamentos entre os indivíduos, fica clara a importância do *Storytelling*, de se considerar a sua relação com as práticas sociais, assim como da qualidade das interações entre os indivíduos envolvidos no contexto organizacional. Vale enfatizar, ainda, a facilidade com que o conhecimento tácito é explicitado e compartilhado através do *Storytelling*. A seguir será abordado o procedimento metodológico do estudo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Um método é considerado como um conjunto de processos que possibilitam conhecer uma determinada realidade, produzir objeto ou desenvolver procedimentos e comportamentos (OLIVEIRA, 1997). A caracterização do método científico ocorre pela escolha dos procedimentos sistemáticos que descrevem e explicam uma situação sob estudo e a sua escolha é baseada na natureza do objetivo que se pretende no estudo (FACHIN, 2001). Leite (2004) refere-se ao método, buscando a semântica grega da palavra “*methodos*”, como um caminho formado por várias etapas que precisam ser vencidas para atingir um objetivo determinado.

Denzin (1989) afirma que para formar o entendimento e a interpretação de determinado fenômeno, devemos desenvolver o conhecimento subjetivo advindos das experiências. Para Martins e Bicudo (1989) é imprescindível explicar a ideia de fenômeno utilizada pela abordagem qualitativa. O pesquisador quantitativo trabalha com fatos que em uma perspectiva positivista consiste em tudo que possa ser estudado de forma objetiva e rigorosa na ciência. Já a abordagem qualitativa utiliza a expressão fenômenos para tudo aquilo que se revela, que se manifesta de forma natural, no seu ambiente. A ideia do fenômeno dá sentido a algo que acontece em um determinado local, é o locus de um objeto com respeito aos eventos que ocorrem (MARTINS; BICUDO, 1989).

Bogdan e Biklen (1994) citam como característica de uma pesquisa qualitativa, a preocupação com a descrição dos fenômenos. Nesse mesmo sentido, Denzin e Lincoln (2005) afirmam que a pesquisa qualitativa requer um pensamento interpretativista e naturalístico dos fenômenos que acontecem no mundo. A abordagem qualitativa é recomendada para interpretar fenômenos, ela é dada através da interação entre a observação e a formulação do conceito, entre o desenvolvimento teórico e a pesquisa empírica e entre a explicação e a percepção (BULMER, 1977). É por meio do método de pesquisa qualitativa que podemos abrigar várias formas de executar a pesquisa e de como interpretar e explicar os fenômenos sociais do ambiente natural com a menor distância possível (MERRIAN, 2002).

Posterior a problemática de pesquisa e os seus objetivos, apresentam-se subsequentemente as etapas desse trabalho, tais como o delineamento da pesquisa, seu objeto de pesquisa e participantes do estudo, seu procedimentos de coleta de dados e as técnicas de análise de dados.

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

A pesquisa tem como objetivo, analisar a contribuição do *Storytelling* para o processo de reflexão como forma de AO, tratando esta contribuição como parte do processo de aprendizagem para o indivíduo e para a organização. A pesquisa possui abordagem qualitativa, objetivos exploratórios e descritivos e como estratégia de pesquisa um estudo qualitativo genérico.

Segundo Flick (2009), a contribuição da pesquisa qualitativa para os estudos das relações sociais advém do posicionamento do observador no mundo, onde consegue reconhecer e analisar as diferentes perspectivas dos indivíduos através da pesquisa qualitativa e a utilização do texto como material empírico que revela a importância do método. A postura interpretativa exigida do pesquisador, permite que ele possa entender os fenômenos com os significados que as pessoas lhes atribuem, possuindo uma flexibilidade e diversidade de representações, dessa forma, a qualidade da pesquisa qualitativa refere-se mais frequentemente à solidez da pesquisa como um conjunto todo (FLICK, 2009). Neste mesmo sentido, Gibbs (2009), afirma que a pesquisa qualitativa visa explicar os fenômenos sociais através das experiências de indivíduos ou grupos, por meio da análise de documentos e da interação entre os atores sociais.

A pesquisa qualitativa busca obter dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos através do contato com o pesquisador na situação estudada. Esse tipo de pesquisa procura compreender os fenômenos pela perspectiva dos sujeitos e dos participantes da situação estudada (GODOY, 1995). Os investigadores da pesquisa qualitativa buscam compreender mais o processo do que os resultados, os dados da pesquisa são analisados de forma indutiva e as abstrações construídas conforme os dados são absorvidos (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Nesse mesmo sentido, Denzin e Lincoln (2005) afirmam que o interesse da pesquisa qualitativa reside nos processos, destacando a natureza socialmente construída da realidade, a relação estreita entre o pesquisador e o objeto de pesquisa e suas limitações situacionais que influenciam a investigação.

Segundo Merriam (2009), as pesquisas qualitativas possuem cinco características comuns: (i) os pesquisadores qualitativos buscam entender o significado que os indivíduos constroem, ou seja, a compreensão da perspectiva do sujeito estudado e não a do pesquisador; (ii) na pesquisa qualitativa o pesquisador é o principal instrumento para a coleta e análise dos dados; (iii) as pesquisas e os estudos qualitativos, usualmente, envolvem trabalho de campo; (iv) é necessário ter uma estratégia de pesquisa indutiva; (v) como a pesquisa qualitativa é

focada no processo, no significado e no entendimento, o resultado do estudo deve ser ricamente descritivo.

Flick (2009), ao se referir que as questões ligadas à qualidade inserida na pesquisa qualitativa são consideradas fundamentais para a construção e planejamento de um desenho de pesquisa, afirma que a qualidade da pesquisa está fortemente ligada à padronização e ao controle da situação de como o pesquisador pode conduzir a pesquisa e as influências que ela sofre (FLICK, 2009). Para o autor o pesquisador deve conseguir controlar e excluir influências negativas, externas ou internas e dessa forma, os resultados poderão ser confiáveis, válidos e objetivos.

Wildemuth (1993) afirma que a pesquisa qualitativa é geralmente associada ao plano de pesquisa exploratória e descritiva, que visa proporcionar maior familiaridade com o problema. Um plano de pesquisa fornece as orientações básicas para a realização de um projeto. Para o autor, os planos de pesquisa em administração podem ser agrupados em pesquisas exploratórias e descritivas, os autores avaliam que esses são os tipos de pesquisa mais comuns empregados nas ciências sociais.

Churchill Jr. (1999) afirma que uma pesquisa exploratória objetiva o aprofundamento de conceitos preliminares, com o propósito de gerar ideias e desenvolver hipóteses e proposições que irão permitir a realização de pesquisas futuras. As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista, a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores (ANDRADE, 1999).

A pesquisa descritiva se encarregaria da observação, registro, análise, classificação e interpretação de fatos específicos, sem que o investigador interfira sobre eles (ANDRADE, 1999). Yin (2010) define as pesquisas exploratórias descritivas como fenômenos que não são satisfatoriamente conhecidos. O autor afirma que a pesquisa descritiva junto com a exploratória é utilizada por pesquisadores sociais que se preocupam com associações práticas e teóricas.

Merriam (2009) considera que os estudos qualitativos genéricos são aqueles que sintetizam as características da pesquisa qualitativa, mas ao invés de focar a cultura como faz etnografia, ou o caso como o estudo de caso, o estudo qualitativo genérico simplesmente procura descobrir e entender um fenômeno, um processo, ou das perspectivas e visões de mundo das pessoas envolvidas. Identificando as características da abordagem qualitativa genérica, Merriam (2002) sugeriu que, como todas as pesquisas qualitativas, estudos genéricos procuram entender como as pessoas interpretam, constroem, e dão significado para o seu mundo e suas experiências. A autora escreve que estudos genéricos são epistemologicamente

socioconstrutivistas, e necessariamente possuem três características básicas focando: (i) como as pessoas interpretam suas experiências; (ii) como elas constroem seus mundos; (iii) e qual é o significado que elas atribuem às suas experiências.

Caelli, Ray, Mill (2003) definem a pesquisa qualitativa genérica como o que não é guiado por um conjunto explícito ou estabelecido de pressupostos filosóficos sob a forma de uma das metodologias qualitativas conhecidas. Godoy (2006) caracteriza o estudo qualitativo genérico como as pesquisas que possuem características da metodologia qualitativa, mas não todos os requisitos necessários para ser nomeado como um estudo de caso ou outra estratégia qualitativa, o foco da pesquisa qualitativa genérica é descrever o significado que as pessoas atribuem às suas experiências. Percy, Kostere e Kostere (2015) definem a pesquisa qualitativa genérica como uma investigação de relatos de pessoas de suas opiniões subjetivas, atitudes, crenças ou reflexões sobre suas experiências, das coisas do mundo exterior. Para os autores, esta abordagem é apropriada quando se deseja uma abordagem de pesquisa totalmente qualitativa, na verdade, pesquisadores qualitativos, considerando qualquer estudo de pessoas que assumem o subjetivo dos acontecimentos externos, devem considerar a pesquisa qualitativa genérica como sua abordagem.

Caelli, Ray, Mill (2003) definem quatro áreas chaves visando à credibilidade das pesquisas qualitativas genéricas, sendo elas: (i) O posicionamento teórico do investigador (o pesquisador deve, no mínimo, identificar de forma explícita a abordagem teórica, o que os trouxe para a questão e as suposições sobre o tema de interesse); (ii) A congruência entre metodologia e métodos (os pesquisadores devem de forma clara explicar o motivo da escolha da metodologia e os métodos que serão utilizados para a coleta e análise dos dados); (iii) As estratégias para estabelecer rigor (os investigadores precisam garantir rigor aderindo aos princípios que são congruentes com os pressupostos da abordagem que eles estão usando); (iv) A lente analítica através da qual, os dados são analisados (a lente analítica é sobre como o pesquisador se envolve com os seus dados).

Segundo Mertens (1998), para garantir a validade metodológica ou a confiabilidade da lógica do inquérito na pesquisa qualitativa genérica, procedimentos e instrumentos de medição devem ser validados e claramente descritos. Os autores Mays e Pope (2000), Morse et al. (2002), Caelli, Ray e Mill (2003) e Cooper et al. (2007), discutem a necessidade da clareza nas pesquisas qualitativas genéricas, argumentando que a confiabilidade e a validade são necessários para alcançar o rigor e que as questões como a validação dos entrevistados e a reflexividade são importantes para a confiabilidade e validade da pesquisa qualitativa genérica.

Segundo Mays e Pope (2000) a reflexividade na pesquisa qualitativa genérica tem sido descrita como a sensibilidade para as maneiras pelas quais os processos de pesquisa e os pesquisadores moldam a coleta dos dados, incluindo o papel das premissas anteriores dos sujeitos e das experiências. Caelli, Ray, Mill (2003) argumenta que para se considerar e desenvolver a reflexividade na pesquisa qualitativa genérica o que é importante para o pesquisador qualitativo é descrever a sua posição teórica, com referências específicas, o que os trouxe para a questão e os pressupostos que eles fazem sobre o tema de interesse.

Para Cooper e Endacott (2007), o método da pesquisa qualitativa genérica deve ser descrito na íntegra, tendo em consideração os seguintes fatores (quando aplicáveis): a amostra (conforme seção 3.3.3), as entrevistas (conforme sessões 3.3.1 e 3.3.2), a observação e a análise dos dados (conforme seção 3.4). Para os autores, deve-se estabelecer rigor através de (quando aplicáveis): a saturação (conforme seção 3.4), a triangulação (descrita abaixo), o feedback dos entrevistados (descrita abaixo) e o registro de processos e a confiabilidade entre os avaliadores.

Em relação ao feedback, Morse et al. (2002) afirma que é um procedimento também conhecido como validação pelo entrevistado, envolve um retorno aos respondentes a respeito das conclusões provisórias. Esses são discutidos e adaptados em conformidade, os intervalos de tempo entre a coleta de dados primários e eventos do feedback dos respondentes, pode influenciar neste processo, eles podem gerar novas ideias e alternativas, o que em si são úteis (MORSE et al., 2002).

Para aumentar o rigor da pesquisa qualitativa genérica, Kuzel (1999) sugere a triangulação como uma abordagem para a coleta de dados em que a evidência é deliberadamente procurada a partir de uma ampla gama de fontes diferentes. Denzin (1989) utiliza a triangulação de dados ao se referir à recolha de dados recorrendo a diferentes fontes. Para Stake (2000), a triangulação de dados e fontes obtém múltiplas percepções da realidade que se investiga, com o objetivo de reduzir as formas de interpretação dos dados e tendo os propósitos previamente estabelecidos. A triangulação de dados pode oferecer ao pesquisador novas formas de comparação em um estudo (FLICK, 2009).

Nesta dissertação a triangulação ocorreu buscando um rigor metodológico e como critério de validade, sendo que este critério de validação é diferente da triangulação como um processo, trabalha-se então com a triangulação das entrevistas semiestruturadas, da entrevista narrativa e da observação direta, tanto na dimensão individual como na organizacional. Os pesquisadores qualitativos genéricos devem ser sensíveis à maneira como eles influenciam e interpretam dados (sua reflexividade), eles devem considerar de perto os processos de amostragem e de análise, escolher métodos de coleta de dados, e incorporar processos a aplicar

para estabelecer rigor na sua pesquisa (COOPER; ENDACOTT, 2007), conforme os Quadros 7 e 8.

3.2 OBJETO DE PESQUISA E PARTICIPANTES DO ESTUDO

Caelli, Ray e Mill (2003) e Merriam (2009) consideram o estudo qualitativo genérico como pesquisas que sintetizam as características da pesquisa qualitativa, buscando descobrir e entender um fenômeno, um processo, ou as perspectivas e visões de mundo das pessoas envolvidas.

O objeto de pesquisa desta dissertação é a prática do *Storytelling*, ou seja, o uso de histórias para a interação e comunicação nas organizações (seja por meio formal, informal ou da interação de ambos para a transmissão do conhecimento), e a contribuição advinda destas práticas para o processo de reflexão como forma de AO. O que se ressalta não é o estudo de diversas unidades de análise em um desses casos, mas o aprofundamento de um tema de interesse em diversos casos, por isso ele é um estudo qualitativo genérico, e não um estudo de caso qualitativo.

Elkjaer, Høyrup e Pedersen (2010) afirmam que a aprendizagem no ambiente de trabalho acontece por meio das interações sociais, sendo dada através das atividades rotineiras como partes da rotina da organização. Diante do exposto, os participantes desse estudo serão gestores e empresários com no mínimo 10 anos de organização, podendo assim ser identificadas práticas de *Storytelling* no ambiente organizacional. Então, a pergunta para selecionar potenciais entrevistados, segundo Silverman (2010) é, quem está em condições de responder às minhas perguntas para fornecer os insights que eu procuro? O autor descreve isto como "amostragem intencional" na quais os entrevistados são selecionados com base em seu conhecimento e na contribuição do mesmo para a pesquisa. É esta amostragem intencional que será utilizada nesta dissertação.

3.3 PROCESSO DE COLETA DE DADOS

Como forma de coleta de dados, o presente estudo opta pelas entrevistas, ao considerar um estudo qualitativo genérico e, a fim de produzir um relato convincente e com rigor, os investigadores devem manter registros claros e precisos e descrever o processo de coleta da pesquisa em detalhe (COOPER; ENDACOTT, 2007).

Hair Jr. et al. (2005) afirma que uma entrevista ocorre quando o pesquisador “fala” diretamente com o respondente, fazendo perguntas e registrando as respostas. Para o autor, as entrevistas são especialmente úteis na coleta de dados, elas possibilitam ao pesquisador um *feedback* do entrevistado sobre o tema pesquisado. Segundo Leite (2004), a entrevista é uma conversação feita face a face, de forma metódica, que proporciona ao entrevistador de forma verbal, as informações necessárias, devendo-se criar um clima de confiança e estímulos para que as respostas possam fluir de maneira notável e autêntica (HAIR JR. et al., 2005).

Na pesquisa qualitativa, as entrevistas são uma forma de coleta de dados e tendem a ser gravadas em áudio e podem ser semiestruturadas, estruturadas ou não-estruturadas, podendo ser realizadas individualmente ou como um grupo (ROBSON, 1993; MERTENS, 1998). Godoy (2006) afirma que a razão de se utilizar a entrevista dá-se ao fato de o pesquisador desejar compreender os significados que os entrevistados atribuem às questões e situações relativas ao tema pesquisado, bem como de que maneira os mesmos fundamentam suas opiniões.

Para os autores Percy, Kostere e Kostere (2015), os estudos qualitativos genéricos contam com os seguintes métodos de coleta de dados: (i) entrevistas estruturadas, (ii) semiestruturadas ou não-estruturadas, (iii) o oral (a narrativa ou a contação de histórias, o método mais comum) ou (iv) escritos (raro). Nessas entrevistas qualitativas, as perguntas são previamente estruturadas baseadas no conhecimento prévio do pesquisador, podendo haver oportunidades para “conte-me mais”.

Nesta dissertação, com o propósito de responder o problema de pesquisa: “Como o *Storytelling* contribui no processo de reflexão como forma de AO?”, opta-se para o processo de coleta de dados o uso das entrevistas semiestruturadas (com o objetivo de compreender os significados que os pesquisados relacionam as questões e situações que fazem parte do tema pesquisado a partir de um roteiro de entrevista), entrevistas narrativas (que buscam estimular o entrevistado a contar uma história sobre algum acontecimento importante, que, por sua vez, através dessa história busca-se a compreensão das estruturas processuais dos pensamentos do sujeito pesquisado), e por fim a observação direta (que depende mais da habilidade do pesquisador em captar informação através dos 5 sentidos, julgá-las sem interferências e registrá-las com fidelidade do que da capacidade das pessoas de responder a perguntas ou se posicionar diante de afirmações).

3.3.1 Entrevista Semiestruturada

A abordagem de entrevista semiestruturada é adotada para que o pesquisador possa

fazer perguntas que não foram previamente imaginadas e nem estavam incluídas no roteiro, de modo a proporcionar um caráter de abertura (VERGARA, 2009). Ela constitui um instrumento de pesquisa por permitir a interação entre pesquisador e entrevistado para a obtenção detalhada sobre o que se está pesquisando (OLIVEIRA, 2012). Para Oliveira (2012), as entrevistas, dentre todas as técnicas de interrogação, é a mais flexível podendo assumir diversas formas. Para o autor, a entrevista semiestruturada ocorre quando guiada por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. Bardin (2011) salienta que há várias maneiras de fazer uma entrevista. Entretanto, segundo a autora, seja qual for o caso e a técnica escolhida, devem ser registradas e integralmente transcritas (incluindo hesitações, silêncio, risos, bem como estímulos do entrevistador). Cortes (2012), afirma que a entrevista semiestruturada apresenta questões com respostas abertas, onde o entrevistado pode explicitar seu posicionamento, análises e reflexões.

Na abordagem das entrevistas semiestruturadas, o pesquisador fica livre para exercitar sua iniciativa no acompanhamento da resposta a uma pergunta, o entrevistador pode querer fazer perguntas relacionadas que não foram previamente imaginadas e que não estavam originalmente incluídas no roteiro. Essa abordagem pode resultar no surgimento de novas informações inesperadas e esclarecedoras, melhorando os resultados descobertos. O motivo pelo uso da entrevista semiestruturada refere-se ao fato de buscar compreender os significados que os pesquisados relacionam às questões e situações que fazem parte do tema de interesse do pesquisador, assim como de que forma os entrevistados fundamentam suas opiniões (GODOY, 2006; MALHOTRA, 2011). Sendo assim, foi elaborado uma proposta de roteiro semiestruturado de questões, a partir de elementos-chaves que compõem a base teórica utilizada para construção dos roteiros de entrevistas que darão suporte à coleta de dados, conforme o Quadro 7.

Quadro 7 – Elementos-chaves que compõem a base teórica utilizada para construção dos roteiros de entrevistas

Tema	Autor	Elementos-chave	
Interação da Aprendizagem Formal e Informal	Antonello (2010)	Aprendizagem pela Experiência	1. Exigências, tarefas e problemas complexos; 2. Experiências amplas: que requerem múltiplas habilidades de compreensão; 3. Experiências multifacetadas: conexão entre áreas do conhecimento; 4. Atividades pioneiras e de inovação: experiências que envolvem o desenvolvimento de novas ideias ou abordagens; 5. Experiências traumáticas: situações difíceis; 6. Processos de mudança organizacional: por exemplo, reestruturação, fusão.
		Aprendizagem pela Reflexão	1. Reflexão sobre a ação: após atividade ou evento; 2. Reflexão na ação: durante uma atividade ou evento; 3. Reflexão em grupo/coletiva; 4. Escrever um jornal reflexivo: diário de aprendizagem, anotações dispersas; 5. Refletir sobre como os outros fazem as coisas; 6. Questionamento: ser questionado ou questionar a si mesmo; 7. Aprendizado oriundo do fracasso: analisando o que foi errado e porque.
Ciclo de AE	Kolb (1984)		1. Experiência concreta; 2. Observação reflexiva; 3. Conceituação abstrata; 4. Experimentação ativa.
Mapa da Aprendizagem	Moon (1999)		1. Percebendo; 2. Criando Sentido; 3. Criando Significado; 4. Trabalhando com Significado; 5. Aprendizagem Transformadora.
Níveis de Reflexão	Strampler e Oliver (2007)		1. Reflexão estimulada e estimulação cognitiva; 2. Reflexão descritiva e da recuperação cognitiva; 3. Reflexão dialógica e reconceptualização; 4. Reflexão crítica e aplicação.
Criação do Conhecimento	Nonaka e Takeuchi (1997)		1. Socialização (de tácito para conhecimento tácito); 2. Externalização (de tácito para conhecimento explícito); 3. Combinação (de explícito para conhecimento explícito); 4. Internalização (de explícito para conhecimento tácito).
Aprendizagem Reflexiva através do Storytelling	McDrury e Alterio (2003)		1. Descoberta da História; 2. Contação da História; 3. Expansão da História; 4. Processamento da História; 5. Reconstrução da História.
Tipos de Narrativas	Denning (2006)		1. Induzir ações 2. Comunicar aos liderados quem é o líder 3. Transmitir valores 4. Comunicar o que a organização significa 5. Estimular colaboração 6. Neutralizar boatos 7. Compartilhar conhecimento 8. Conduzir pessoas
Fazer gestão através de histórias	Armstrong (1992)		1. É simples, qualquer pessoa pode contar uma história; 2. As histórias são atemporais e à prova de modismo; 3. As histórias são um dispositivo de comunicação; 4. As histórias são uma excelente maneira de passar as tradições corporativas. 5. É uma forma superior de formação e permite que as pessoas saibam o que vai levá-los para promoção ou o que vai demiti-los; 6. As histórias são uma maneira de capacitar as pessoas; 7. É uma forma maravilhosa de reconhecimento; 8. Uma ótima maneira de espalhar a palavra; 9. É divertido; 10. Uma ferramenta de grande recrutamento e contratação; 11. Memorável.

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

A partir dos elementos-chaves, elaborou-se uma proposta de roteiro semiestruturado de questões que darão suporte à coleta de dados, conforme quadro 8, neste encontram-se as questões propostas como roteiro para as entrevistas semiestruturadas, subdivididas em 37 categorias *a priori* de análise, provenientes dos estudos da revisão bibliográfica acerca da AO, seus processos formais e informais, AE, AR, conhecimento tácito e explícito e *Storytelling*. A elaboração do roteiro de entrevistas foi possível a partir do marco teórico apresentado, sua base constituiu-se com os autores Antonello (2010) e Kolb (1984) referindo-se a AE, Antonello (2011), Strampel e Oliver (2007) e Moon (2006) tratando da AR, a base do *Storytelling* deu-se a partir de Boje (2008), Denning (2006), Snowden (2005) e McDrury e Alterio (2003), e em relação ao conhecimento tácito e explícito utiliza-se os estudos de Nonaka e Takeuchi (1997), todos eles partindo de uma perspectiva sociológica da AO proposta por Elkjaer (2004), descritas na seção 2.1 e 2.2 deste trabalho.

O roteiro semiestruturado foi baseado no referencial teórico apresentado considerando-se os objetivos específicos da dissertação. Contém, inicialmente, a verificação de Como o *storytelling* contribui para o processo de reflexão como forma de AO a partir da estrutura proposta e dos autores contextualizados em cada categoria e apresentados no Quadro 8. A escolha desses estudos para embasamento e montagem do roteiro de questões, deu-se porque eles tratam de categorias de análise que representam de forma mais detalhada, os objetivos propostos e conferem uma maior quantidade de detalhes ao roteiro das entrevistas que serão executadas com os indivíduos selecionados. A estruturação das questões está embasada na premissa de extrair as experiências dos entrevistados nos processos de aprendizagem, tanto formais quanto informais.

Quadro 8 – Proposta de roteiro para entrevista

(continua)

Objetivos Específicos	Questões	Autores
Analisar o processo do <i>Storytelling</i>	Usar as categorias para estimular a fala... 1. Relate como você se sente ao ouvir uma história, como você a associa com suas atividades? 2. Conte-me como é este processo quando você conta uma história?	McDrury e Alterio (2003)
Analisar o processo de Reflexão advindos da interação da Aprendizagem Formal e Informal	Usar as categorias para estimular a fala... 3. Quando você ouve uma história de alguém que passa por algum tipo experiência (seja uma exigência, tarefas e problemas complexos, que requerem um esforço para realizar situações traumáticas ou difíceis), como acontece a sua reflexão? 4. Conte-me como o processo de reflexão sobre o ouvir esta experiência se transforma em aprendizado, de que maneira acontece?	Antonello (2010)

		(conclusão)
Objetivos Específicos	Questões	Autores
Analisar como ocorre o processo de Reflexão por meio do <i>Storytelling</i>	Usar as categorias para estimular a fala...	
	5. Quando e como uma história começa a fazer Sentido para você? (explicar o sentido)	Moon (1999); Strampler e Oliver (2007)
	6. Como você constrói Significado a partir da história? (explicar o significado)	
Avaliar os resultados do <i>Storytelling</i> advindos da Reflexão nas dimensões Individual e Organizacional	7. Conte-me como ocorre a sua reflexão através das histórias que outras pessoas contam para você?	
	Usar as categorias para estimular a fala...	
	8. Relate um caso onde o <i>Storytelling</i> (ato de contar uma história) proporcionou um resultado (seja diretamente ou indiretamente), e como isso aconteceu...	Denning (2006)
	9. Conte-nos sobre os resultados que o <i>Storytelling</i> pode gerar para você e para o seu grupo... (grupo no sentido de organização)	
	10. Como você relata que aconteceu o aprendizado através da reflexão que o <i>Storytelling</i> proporcionou? (individual)	Kolb (1984);
	11. E em relação ao grupo, como procedeu este aprendizado através da reflexão advinda do <i>Storytelling</i> ... (organização)	
	12. Como isso aconteceu, teve diferenças entre o seu aprendizado e o do seu grupo? (comparação ind. e org.)	

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Depois de desenvolvido o roteiro e definido o instrumento de coleta de dados, busca-se a realização do pré-teste que segundo Marconi e Lakatos (2011), é a forma de validar o instrumento de pesquisa em uma pequena parte da população ou da amostra, antes de ser aplicado em definitivo, evitando assim que a pesquisa chegue a um resultado falso. Dessa forma, nesta dissertação, o objetivo do uso do pré-teste foi de avaliar as questões da entrevista com o intuito de corrigir suas possíveis disfunções de forma a se evitar erros na interpretação das perguntas (por parte dos entrevistados) e nas respostas (por parte do pesquisador).

De acordo com Marconi e Lakatos (2011), a melhor forma de se evitar perguntas mal-formuladas, perguntas ambíguas e de linguagem inacessível é utilizando o pré-teste e assim resolvendo os problemas que emergem. Os autores afirmam que o pré-teste pode ser aplicado a uma amostra aleatória representativa ou intencional. Diante disso, nesta dissertação optou-se pela forma intencional, dividindo o pré-teste em duas etapas. A primeira etapa foi priorizado para a aplicação do pré-teste pessoas que não tenham nenhuma experiência com os temas abordados e na segunda etapa, pessoas que tenham alguma experiência prévia com os temas abordados.

Após a primeira etapa (onde aplicou-se o pré-teste a pessoas que não tinham conhecimento e experiência com a temática), foi possível identificar dificuldades na interpretação das perguntas do roteiro e a partir disso readequar o roteiro com o objetivo de torná-lo mais “aplicável” a pessoas comuns (leia-se, não acadêmicas), como por exemplo gestores e empresários de organizações (público alvo da dissertação). Na segunda etapa do pré-

teste, o roteiro foi exposto a pessoas que possuem conhecimento em relação aos temas abordados, gerando um diálogo e um feedback construtivo para a formação final do roteiro, com isso procedeu-se as entrevistas.

As entrevistas semiestruturadas ocorreram mediante agendamento de uma data prévia com os respondentes e aconteceram de forma presencial em duas etapas. A primeira etapa refere-se à entrevista semiestruturada e ocorreu de forma individual. Nesta etapa buscou-se evidenciar a percepção dos entrevistados em relação ao roteiro na dimensão individual, aqui os entrevistados passaram por 5 blocos de questões que possuem características de questionamentos básicos apoiados em teorias que se relacionam ao tema da pesquisa. A partir das respostas dos entrevistados, foi possível o aprofundamento e detalhamento dos temas favorecendo não só a descrição dos fenômenos analisados, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade.

As entrevistas foram gravadas no momento da sua realização e posteriormente transcritas pelo pesquisador. Yin (2010) comenta que o uso de dispositivos de gravação são questões de preferência do pesquisador, sendo que ele deve obter a permissão do entrevistado. A segunda etapa refere-se à entrevista narrativa (apresentadas na próxima seção), de forma coletiva proporcionando a comparação entre os formatos.

3.3.2 Entrevista Narrativa

Segundo Polkinghorne (1995), o aumento de interesse dos pesquisadores sobre o uso de narrativas é devido à sua forma linguística, extremamente apropriada para evidenciar a existência humana como uma ação situada no mundo. Para o autor, a narrativa, como uma ‘estória’, é utilizada não sob a conotação de falta de veracidade, mas no sentido de uma ‘estória’ que evidencia a visão de mundo de um indivíduo, combinando a sucessão de eventos em um episódio único.

A entrevista narrativa é utilizada como uma técnica de coleta de dados, criada por Schütze (1977; 1983; 1992), buscando estimular o entrevistado a contar uma história sobre algum acontecimento importante, utilizando como método para conseguir os seus objetivos a própria forma de contar e escutar histórias, ou seja, a narração é estimulada por questões que o pesquisador define, e a partir do momento que o entrevistado começa a contar sua história, ele começa a sustentar o fluxo de informações da narração. A relevância das entrevistas narrativas na pesquisa qualitativa importa na contribuição que este instrumento fornece para a

compreensão das estruturas processuais ou trajetórias dos sujeitos pesquisados (SCHÜTZE, 2011).

Entrevista narrativa é definida por Jovchelovitch e Bauer (2008) como sendo uma entrevista com perguntas abertas e uma forma de encorajar os entrevistados, e segundo as autoras:

[...] as entrevistas narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008, p. 91).

Bauer e Gaskell (2002) afirmam que existe uma estrutura na narrativa, que eles chamam de “paradoxo da narração”, que são, por sua vez, as exigências das regras tácitas que liberam o contar histórias. Para os autores, faz-se necessário estabelecer a entrevista narrativa como técnica de entrevistas, a qual consiste em uma série de regras de procedimentos para a entrevista narrativa, conforme apresentadas no Quadro 9.

Quadro 9 – Regras de procedimentos para a entrevista narrativa - Bauer e Gaskell (2002)

Fases	Regras
Preparação	• Exploração do campo (leituras preliminares). • Formulação de questões exmanentes (questões que reflitam os interesses da pesquisa).
Iniciação	• Formulação do tópico inicial para a narração. • Emprego de auxílios visuais (fotografias e vídeos, por exemplo).
Narração central	• Não interromper. • Somente encorajamento não-verbal para continuar a narração. • Esperar para os sinais de finalização.
Fase de Perguntas	• Somente “O que aconteceu então?” • Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. • Não discutir sobre contradições. • Não fazer perguntas do tipo “por quê?” • Ir de perguntas exmanentes para imanentes (as questões imanentes são os temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração trazida pelo informante).
Fala conclusiva	• Parar de gravar. • São permitidas perguntas do tipo “por quê?” • Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: Adaptado a partir de Bauer e Gaskell (2002, p. 97).

A entrevista narrativa adotada nesta dissertação refere-se explicitamente ao uso do *Storytelling*. Ocorreu mediante agendamento de uma data prévia com os respondentes e aconteceu de forma presencial e coletiva (representando a dimensão organizacional), que segundo Elkjaer, Høytrup e Pedersen (2010), a AO acontece por meio das interações sociais coletivas. A entrevista narrativa foi realizada posteriormente à entrevista semiestruturada

individual, desta forma, foi possível identificar os entrevistados que deram maiores insights na entrevista semiestruturada, e os convidando para participar da entrevista narrativa.

A entrevista narrativa foi gravada no momento da sua realização e posteriormente transcrita pelo pesquisador. É através da entrevista narrativa que se procuram elementos que possam contribuir e auxiliar com os objetivos desta pesquisa no nível organizacional, logo se pretende, através da entrevista narrativa, estimular o entrevistado a realizar o *Storytelling*. A entrevista aconteceu posteriormente a um estímulo visual (o estímulo visual foi o vídeo do discurso de Steve Jobs, em junho de 2005, aos formandos da Universidade de Stanford, onde ele expõe três histórias, a primeira sobre ligar os pontos, a segunda sobre amor e perda e a terceira história sobre morte) proporcionando aos participantes da entrevista narrativa o *Storytelling* e o diálogo.

A escolha deste vídeo deu-se em função de dois fatores, o primeiro reside no personagem que conta as histórias (Steve Jobs), por ser considerados por muito um visionário, uma pessoa a ser seguida. O segundo fator trata a respeito do conteúdo das histórias (ligar os pontos, amor e perda e morte), ambas histórias tratam a respeito da experiência de vida que o contador teve ao longo de sua trajetória, carregadas de emoções, onde a partir delas sua vida foi tomando forma. Dessa forma, a partir do estímulo do vídeo, o *Storytelling* dos entrevistados possibilitou o entendimento da contribuição do *Storytelling* para o processo de reflexão como forma de aprendizagem organizacional.

Para estimular os entrevistados a contarem histórias, foi proposto uma pergunta, visto que é a partir da exposição as histórias e de questionamentos que os ouvintes começam a construir sua própria história e realidade (BOJE, 2008; DENNING, 2005, SNOWDEN, 2006). A pergunta que foi utilizada posterior ao estímulo para a entrevista narrativa, visando o *Storytelling* do entrevistado foi: “Conte-me uma história a respeito de suas experiências que pode servir como lição aos outros...”. Desta forma pode se identificar a dimensão organizacional em relação as temáticas abordadas. A seguir, tratou-se dos participantes do estudo.

3.3.3 Participantes do Estudo

Segundo Bogdan e Biklen (1994), os critérios de construção sobre a amostragem nos estudos qualitativos se diferem daqueles utilizados nos trabalhos quantitativos. Conforme Minayo (1996), as pesquisas qualitativas preocupam-se mais com o aprofundamento e compreensão que com a generalização, seja de um indivíduo, um grupo, uma organização,

política ou uma instituição, o critério não é numérico, e pode-se considerar que a amostra ideal é quando a mesma consegue refletir a totalidade nas suas múltiplas dimensões.

A escolha dos participantes, segundo Mayan (2001) é compreender o fenômeno de interesse, onde as investigações qualitativas dependem de amostras selecionadas propositalmente, e o pesquisador escolhe indivíduos e contextos por meio das seguintes perguntas: (i) Quem pode me dar as melhores informações, referentes à pergunta de meu projeto de pesquisa? Definindo assim os sujeitos; e (ii) Em quais contextos eu conseguirei colher as melhores informações relativas à pergunta de meu projeto? Definindo assim o local da coleta (MAYAN, 2001).

Para Kuzel (1999) a natureza indutiva de pesquisa qualitativa requer a busca por informações até o ponto de saturação, o pesquisador continua a recrutar participantes enquanto novos dados emergem. Para o autor, cinco a oito participantes são geralmente suficientes para uma amostra homogênea e doze a vinte para uma amostra heterogênea, onde é importante para maximizar a variação entre a amostra. A expressão saturação teórica foi inicialmente utilizada por Glaser e Strauss (1967). O fechamento amostral por saturação teórica leva à suspensão da inclusão de participantes quando os dados passam a apresentar, na avaliação do pesquisador, certa redundância ou repetição (GLASER; STRAUSS, 1967; DENZIN; LINCOLN, 1994).

Estabeleceu-se, tanto nas entrevistas semiestruturadas como nas entrevistas narrativas coletivas, para a definição do término da coleta de dados o critério de saturação, sendo essa saturação atingida quando o pesquisador presume não obter mais informações que qualificam os dados existentes (BOWEN, 2008; GASKELL, 2004). Glaser e Straus (1967) definem a saturação teórica como a constatação do momento de interromper a captação de informações pertinentes à uma determinada categoria dentro de uma investigação qualitativa sociológica. Denzin e Lincoln (1994) afirmam que o fechamento amostral por saturação teórica é definido como o ato de suspender o adicionamento de novos participantes quando os dados obtidos passam a apresentar, na avaliação do pesquisador, repetição ou redundância.

Para os autores Strauss e Corbin (1990), os pesquisadores devem utilizar da sua "sensibilidade teórica", compreendida como a destreza para olhar os dados com perspicácia e imaginação com o objetivo de verificar a relevância dos dados e discernir o que é ou não é pertinente ao estudo. Minayo (1996) afirma que o critério de saturação é entendido como o conhecimento formado pelo pesquisador de que ele conseguiu entender a lógica interna do grupo ou da coletividade que está sendo estudada.

O Quadro 10 apresenta a caracterização dos sujeitos participantes, representando os indivíduos que serão entrevistados, o tempo que os mesmos possuem nas suas organizações, o

cargo que este assume dentro da organização, o tipo de entrevista que foi feita e também o tempo de cada entrevista (semiestruturada). Essas informações dizem respeito aos critérios adotados para a seleção dos respondentes da pesquisa, onde procura-se entrevistar gestores e empresários que atuam nas organizações há pelo menos 10 anos (podendo assim identificar perfis que já evidenciaram em suas organizações histórias e contadores de histórias), sendo estes participantes de setores distintos, desta maneira, pode-se identificar as práticas de *Storytelling* nos mais diversos contextos organizacionais, aumentando assim a diversidade de elementos que emergem nestes contextos. Segundo Rowley (2012) a consideração dos critérios de escolha aos potenciais entrevistados devem seguir dois fatores principais: (i) Sua vontade e disponibilidade; e (ii) Sua habilidade para visitar um local acordado para a entrevista, que muitas vezes pode ser selecionado de acordo com a conveniência do entrevistado.

Quadro 10 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Indivíduo	Cargo	Tempo na Organização	Setor	Tipo de Entrevista	Tempo de Entrevista*
Entrevistado BA	Empresário	Mais de 25 anos	Comércio (rede de franquias de lojas)	Semiestruturada	1:21
Entrevistado CC	Empresário	11 anos	Serviços (Consultoria)	Semiestruturada e Narrativa	1:36
Entrevistado ET	Empresário	Mais de 25 anos	Indústria/Serviços (Presidente Cooperativa)	Semiestruturada	1:48
Entrevistado TG	Empresário	10 anos	Serviços (Rede de Academia)	Semiestruturada	1:39
Entrevistado HV	Empresário	15 anos	Indústria (Tintas)	Semiestruturada	1:34
Entrevistado LH	Empresário	Mais de 25 anos	Poder público (Secretário da Educação)	Semiestruturada	1:55
Entrevistado MC	Empresário	19 anos	Indústria (Metal mecânico)	Semiestruturada	1:23
Entrevistado RJ	Empresário	Mais de 25 anos	Indústria (Moveleira)	Semiestruturada	1:44
Entrevistado PB	Empresário	17 anos	Indústria (Software)	Semiestruturada e narrativa	2:03
Entrevistado LM	Empresário	Mais de 25 anos	Serviços (Hospital)	Semiestruturada e narrativa	1:52
Entrevistado TF	Empresário	12 anos	Indústria (Carrocerias)	Semiestruturada	1:57
Entrevistado CO	Empresário	Mais de 25 anos	Serviços (Consultoria)	Semiestruturada e narrativa	1:51

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

*O tempo de entrevista é referente a entrevista semiestruturada, que ocorreu de forma individual, a entrevista narrativa aconteceu de forma coletiva e teve duração de 2:57 (duas horas e cinquenta e sete minutos)

Conforme Dutra (2009), ao se desenvolver a empresa desenvolvem-se as pessoas, e estas, ao se desenvolverem, fazem o mesmo pela organização. Os profissionais que compõem a empresa são diretamente responsáveis pelo desempenho da mesma. Segundo Cardoso (2009)

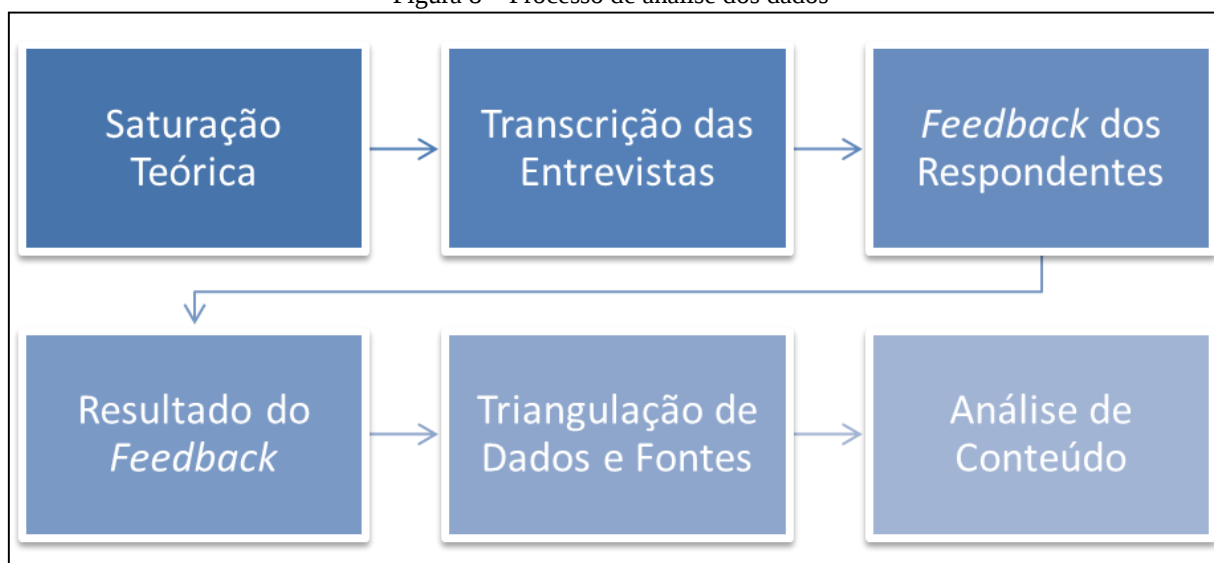
no ambiente organizacional, os gestores são um elemento importante, pois, enfrentam desafios utilizando-se das experiências anteriores, dos resultados produzidos na solução de outros problemas para agir e tomar suas decisões. Essa forma cíclica de aprendizagem refere-se ao poder de reflexão dos profissionais, (CARDOSO, 2009). Melo (2014) ressalta a importância e o impacto que representam as ações dos empresários para a sobrevivência ou mortalidade das suas organizações. As diversas causas apontadas nas pesquisas como fatores que contribuem para a elevada taxa de mortalidade das empresas têm origem, em sua maioria, nas decisões ou indecisões desses empresários (SILVA; SILVA, 2011). Diante deste contexto, entende-se que os gestores e empresários, influenciam e atuam diretamente nas mudanças organizacionais e no desempenho das organizações.

Após as entrevistas e a saturação da amostra, ocorrerá a transcrição das entrevistas, que segundo Miles e Huberman (1984;1994) se resumem da seguinte forma: (i) A redução de dados, o pesquisador deve ler de forma independente e reler as transcrições (manter a consciência de suas ideias preconcebidas); (ii) Identificar de forma independente categorias-chave que podem ser mapeados de forma adequada; (iii) Tirar conclusões, identificando grupos de categorias e anotando as relações dentro dos dados. Isto irá permitir o desenvolvimento de temas abrangentes e subtemas; e (iv) Confirmar os resultados ponderando as provas e fazendo contrastes e comparações.

3.4 ANÁLISE DE DADOS

Segundo Charmaz (2002), os pesquisadores sociais veem a análise de dados como uma construção que, não simplesmente coloca os dados no tempo, espaço, cultura e contexto, mas sim, reflete os pensamentos e as abstrações do pesquisador e dos pesquisados no tema situado. Nesta dissertação, a análise dos dados dar-se-á conforme a Figura 8.

Figura 8 – Processo de análise dos dados



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Após a saturação teórica e a transcrição das entrevistas buscou-se estabelecer rigor dos dados através do *feedback* dos entrevistados, que segundo Morse et al. (2002), o *feedback* dos entrevistados é uma validação dos dados, envolvendo a transcrição dos dados e o aval final do entrevistados sobre o dado transcrito. Nesta pesquisa, após a transcrição das entrevistas de forma integral, buscou-se levar a transcrição (pessoalmente) para uma validação com os entrevistados referente à entrevista transcrita. Nesta etapa, foi possível esclarecer alguns pontos e evidenciar outros através do *feedback* dos respondentes sobre a sua própria entrevista transcrita, evitando assim, uma influência da perspectiva do pesquisador qualitativo. Posterior ao resultado do *feedback* dos respondentes, efetuou-se a triangulação de dados e fontes (detalhados no item 3.5), que para Stake (2000) obtém múltiplas percepções da realidade que se investiga.

O estudo pretenderá averiguar e confrontar as informações na triangulação de dados e de fontes que acontecerá por meio de: (i) entrevistas semiestruturadas, (ii) entrevistas narrativas dos indivíduos participantes (em nível individual e organizacional) e (iii) observação direta, ambas coletadas e observadas pelo pesquisador.

O último estágio da análise de dados desta dissertação é a análise de conteúdo, o qual proporciona um conjunto de técnicas de comunicação e análise, as quais objetivam (através de procedimentos sistemáticos e descrição do conteúdo de mensagens), indicadores que possibilitem a inferência de conhecimentos derivados às condições de produção e recepção dessas mensagens (BARDIN, 2011). A análise de conteúdo é considerada uma forma de tratamento de dados, que visa identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema

(VERGARA, 2005). Segundo Bardin (2011), a técnica de análise de conteúdo é composta por três etapas: (i) pré-análise; (ii) exploração do material; e (iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na primeira etapa, o autor afirma que se deve organizar o material para futura análise, objetivando deixá-lo mais operacional de forma que as ideias fiquem sistematizadas. Nessa etapa, basicamente trabalha-se através de quatro fases: (i) leitura flutuante (início de contato com os documentos coletados, começa-se a conhecer o texto), (ii) escolha dos documentos (aqui se define o que será analisado), (iii) formulação das hipóteses e dos objetivos (constrói-se o objetivo e as hipóteses que regerão a análise) e (iv) referenciação dos índices e elaboração de indicadores (através de recortes de textos dos documentos analisados determinam-se indicadores) (BARDIN, 2011). Nesta pesquisa, a primeira etapa da análise de dados aconteceu na leitura e agrupamento das entrevistas semiestruturadas, da entrevista narrativa, das anotações de campo e das observações diretas, juntamente com a transcrição de todo material e indexação conforme nossos objetivos específicos.

Nesta primeira etapa também foi feita a relação das categorias de análise a priori do estudo, que são provenientes dos elementos-chaves (conforme Quadro 7), baseado nos autores Antonello (2011) e Kolb (1984) referindo-se à AE, Antonello (2010), Strampel e Oliver (2007) e Moon (2006) tratando da AR, a base do *storytelling* deu-se a partir de Armstrong (1992), Boje (2008), Denning (2006), Snowden (2005) e McDrury e Alterio (2003), e em relação ao conhecimento tácito e explícito utilizam-se os estudos de Nonaka e Takeuchi (1997), todos eles partindo de uma perspectiva sociológica da AO de Elkjaer (2004). Essas categorias serviram para nortear o trabalho, porém, isso não quer dizer que o trabalho ateu-se somente a elas, ou seja, elas serviram para construir as perspectivas teóricas do trabalho.

Quadro 11 – Categorias de análise definidas a priori com base na literatura

Tema	Categoria de análise	Técnicas de coleta de dados		Nível	
		Entrevista Semi estruturada	Entrevista narrativa	Individual	Organizacional
Storytelling	Descoberta da História	X		X	
	Contação da História	X	X	X	X
	Expansão da História	X		X	
	Processamento da História	X	X	X	X
	Reconstrução da História	X	X	X	X
Aprendizagem Experiencial, Formal e Informal	Exigências, tarefas e problemas complexos	X	X	X	X
	Experiências amplas: que requerem múltiplas habilidades e compreensão global	X	X	X	X
	Experiências multifacetadas: que requerem conexão entre diversas áreas do conhecimento	X	X	X	X
	Atividades pioneiras: experiências que envolvem o desenvolvimento de novas ideias ou abordagens	X	X	X	X
	Experiências traumáticas: situações difíceis	X	X	X	X
Aprendizagem Reflexiva, Formal e Informal	Reflexão sobre a ação: após atividade ou evento	X		X	
	Reflexão na ação: durante uma atividade ou evento	X		X	
	Reflexão em grupo/coletiva		X		X
	Refletir sobre como os outros fazem as coisas		X		X
	Questionamento: ser questionado ou questionar a si mesmo	X		X	
	Aprendizado oriundo do fracasso: analisando o que foi errado e porque	X		X	
Aprendizagem Experiencial, Reflexiva, Conhecimento Tácito e Explícito	Percebendo	X	X	X	X
	Criando Sentido	X	X	X	X
	Criando Significado	X	X	X	X
	Trabalhando com Significado	X	X	X	X
	Aprendizagem Transformadora			X	X
	Reflexão estimulada e estimulação cognitiva	X		X	
	Reflexão descritiva e da recuperação cognitiva	X		X	
	Reflexão dialógica e reconceptualização	X		X	
	Reflexão crítica e aplicação	X		X	
Resultado da Reflexão advindas do Storytelling	Induzir ações		X		X
	Comunicar aos liderados quem é o líder		X		X
	Transmitir valores		X		X
	Comunicar o que a organização significa		X		X
	Estimular colaboração		X		X
	Neutralizar boatos		X		X
	Compartilhar conhecimento		X		X
	Conduzir pessoas		X		X
Ciclo da Aprendizagem Experiencial	Experiência concreta	X	X	X	X
	Observação reflexiva	X	X	X	X
	Conceituação abstrata	X	X	X	X
	Experimentação ativa	X	X	X	X

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

O Quadro 11 demonstra as técnicas de coletas de dados utilizadas em cada categoria. Como pode ser observado, não necessariamente em todas as categorias de análise serão utilizadas as técnicas de entrevista semiestruturadas e entrevista narrativa. Além de identificar

se estas categorias se consolidam na pesquisa empírica desta dissertação, espera-se também que novas categorias emergissem no decorrer de ambas as entrevistas, afinal esta é uma pesquisa qualitativa e exploratória que pretendeu aprofundar a compreensão de fenômenos.

Bardin (2011) afirma que a segunda etapa constitui-se da exploração do material com a definição das categorias, ou seja, os sistemas de codificação e a identificação das unidades de registros (essas unidades referem-se ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e à contagem frequencial) e das unidades de contexto nos documentos (parte de compreensão para codificar a unidade de registro que corresponde ao seguimento da mensagem, buscando compreender a significação exata da unidade de registro). Essa etapa consiste em uma etapa importante, possibilitando a riqueza das interpretações e inferências do pesquisador. Também conhecida como descrição analítica, a qual se refere a qualquer material textual coletado que será submetido a um estudo aprofundado, norteado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Nessa fase a codificação, a classificação e a categorização são construídas (BARDIN, 2011). Posterior à primeira etapa, inicia-se o processo de codificação e categorização que diz respeito com a segunda etapa da análise de dados de Bardin (2011), nesta etapa, buscou-se realizar a codificação de pequenos trechos dos relatos dos entrevistados associando-os a categorias que se referem aos objetivos específicos já indexados e pré-definidos.

Na segunda etapa, iniciou a codificação e categorização dos relatos, exigindo um grau maior de reflexão, agrupou-se categorias semelhantes, e criaram-se novas categorias com propósitos já definidos para análise, buscando responder aos objetivos específicos e o objetivo geral. Dividiu-se o processo de categorização em relação aos objetivos específicos, ficando eles separados em: a) processos do *storytelling* (com as subcategorias sobre o ouvir histórias e sobre o contar histórias); b) interação da aprendizagem formal e informal; c) processo de reflexão por meio do *storytelling*; d) motivos que levam ao *storytelling*; e e) resultados do *storytelling*. Nessa etapa, fica evidente a definição categorias emergentes para a compreensão do fenômeno estudado, muito das categorias *a priori* propostas não foram explicitadas pelos entrevistados.

A terceira etapa refere-se ao tratamento dos resultados, suas inferências e interpretações. Nessa etapa ocorre a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais, é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 2011). Independente das distintas etapas de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) destacam-se as dimensões da codificação e categorização que permitem e auxiliam nas interpretações e inferências do pesquisador. Para a autora, a codificação corresponde a uma transformação (dos dados brutos do texto por recortes e agregações que

permitam uma representação do conteúdo) e após essa transformação, prepara-se a categorização, a qual se refere à classificação de elementos com critérios previamente definidos.

Ao tratar da análise dos dados, as unidades que são analisadas são definidas em função de um sentido pertinente aos propósitos da pesquisa (GIBBS, 2009). Essas definições podem ser de natureza teórica, ou seja, *a priori*, como também podem ser de natureza emergente, que não tinham sido planejadas na teoria. Quando o pesquisador tem o conhecimento prévio das temáticas da análise (categorias *a priori*), ele separa as unidades de análise conforme os temas já definidos, porém, existem pesquisas que pretendem construir as categorias, a partir da análise (GIBBS, 2009; LINCOLN; GUBA; MORAES, 2003). Nesse caso, as unidades de análise são construídas com base nos conhecimentos tácitos do pesquisador, sempre em consonância com os objetivos da pesquisa (GIBBS, 2009; LINCOLN; GUBA, 1985; MORAES, 2003).

Seja tratando de categorias *a priori* ou emergentes, a análise é um processo gradativo de refinamento, onde é fundamental que o pesquisador tenha capacidade de julgamento, mantendo o foco no projeto de pesquisa (LINCOLN; GUBA, 1985; MILES; HUBERMAN, 1994; GIBBS, 2009), principalmente em relação a novas categorias, onde os pesquisadores passam por um processo de comparação e contrastação entre os achados e o que antes tinha sido proposto, geralmente estas categorias emergentes são baseadas no conhecimento tácito do pesquisador (LINCOLN; GUBA, 1985). Isto ocorre como um processo indutivo, do particular ao geral, resultando no que se denominam categorias emergentes (GIBBS, 2009; MORAES, 2003).

É importante salientar que, em função desta pesquisa ser exploratória, ao buscar-se analisar com profundidade o fenômeno aqui estudado, novas categorias emergiram e também foram construídas a partir dos dados empíricos desta dissertação. Para isto, foram estabelecidos alguns procedimentos para ajudar a fornecer alguma padronização e rigor ao processo (STRAUSS; CORBIN, 1990), no entanto, esses procedimentos foram projetados para não ser seguidos dogmaticamente, mas sim, para serem usados criativamente e de forma flexível por pesquisadores que considerem adequados (STRAUSS; CORBIN, 1990).

Para enfatizar os critérios que foram seguidos nesta dissertação para as categorias emergentes, explicitamos aqui os procedimentos de codificação para novas categorias ou categorias emergentes de Straus e Corbin (1990) e de Moraes (2003). Para os autores, deve-se seguir cinco etapas: (i) Construir ao invés de testar teoria; (ii) Fornecer aos pesquisadores ferramentas analíticas para manipulação de dados brutos; (iii) Ajudar os analistas a considerar alternativas e os significados dos fenômenos; (iv) Ser sistemático e criativo ao mesmo tempo; (v) Identificar, desenvolver e relacionar os conceitos que são os blocos de construção da teoria

(STRAUSS; CORBIN, 1990).

Para Moraes (2003), deve-se seguir quatro passos para a processo de categorização de categorias emergentes: (i) Desmontagem dos textos (processo de unitarização, examinando e fragmentando-os para constituir enunciados sobre o fenômeno estudado); (ii) Estabelecimento de relações (aqui categoriza e constrói relação, combinando-as e classificando-as para compreender como as unidades podem se tornar categorias); (iii) Captando o novo emergente (por meio da análise dos dois últimos estágios, o pesquisador consegue uma compreensão renovada do todo, ou a construção emergente de novas categorias); (iv) Um processo auto-organizado (os resultados finais, criativos e originais, não podem ser previstos, mas é fundamental que exista o esforço de preparação e impregnação, onde o novo possa emergir e concretizar-se) (MORAES, 2003).

O conhecimento e entendimento do pesquisador transformam-se em muitas formas, e sabe-se que os pesquisadores qualitativos que buscam construir teorias, não só buscam justificá-las, mas também compreendê-las, e é a partir dessas interpretações que a construção de novas categorias se consolida em teoria deixando para trás conceitos antigos (STRAUSS; CORBIN, 1990). É a partir desse entendimento que se norteia e o processo de análise dos dados dessa dissertação para a construção de categorias emergentes.

Para auxiliar na análise dos dados será utilizado o Software QSR NVIVO 11®, um *software* que suporta métodos de pesquisa qualitativos e mistos. Essa ferramenta permitirá que se reúnam e organizem os conteúdos das entrevistas e posicione-os nas categorias de análise já definidas com base na literatura. Também é com o *software* QSR NVIVO 11® que se pode analisar os dados em detalhes através de ferramentas de busca, consulta e visualização. Foi através do Nvivo que foram realizadas as etapas dessa análise, desde o agrupamento das fontes (entrevista semiestruturada, entrevista narrativa, anotações de campo e observação direta), a reflexão utilizada para a codificação e a categorização, ambos suportados pelo *software* QSR NVIVO 11®. A seguir é descrito o processo de triangulação e saturação.

3.5 PROCESSO DE TRIANGULAÇÃO E SATURAÇÃO

Desde Campbell e Fiske (1959), o termo triangulação vem sendo sinônimo de rigor metodológico e validação das pesquisas. Em meados da década de 70, foram identificados quatro tipos de triangulação: triangulação de dados, triangulação do investigador, triangulação da teoria, e triangulação metodológica (DENZIN, 1989). Nesta dissertação trabalhou-se com a triangulação de dados e a triangulação metodológica.

A utilização da triangulação de dados busca coletar dados em diferentes períodos e de fontes distintas, podendo assim, maximizar a descrição, e fornecer um processo rico e detalhado dos fenômenos. Para diferenciar subtipos de triangulação de dados, sugere-se que se estude o fenômeno em tempos (evidenciando as diferenças temporais), espaços (locais, buscando a comparação) e também com indivíduos diferentes (DENZIN, 1989).

Quadro 12 – Processo de triangulação de dados

Mês / Tempo	Espaço / Locais	Indivíduo	Operacionalização
Novembro	Serviços (Consultoria - Professor); Indústria (Carrocerias)	BA; CC	Foi realizada através do roteiro de entrevista semiestruturada (quadro 9), sendo efetuadas presencialmente na sede de suas empresas (espaços). A triangulação de dados aconteceu em relação ao tempo, espaços e também nos indivíduos diferentes, evidenciando-se o nível individual.
Dezembro	Indústria/Serviços (Cooperativa); Serviços (rede de Academia)	ET; TG	
Janeiro	Indústria (Tintas); Poder público (Secretário da Educação)	HV; LH	
Fevereiro	Indústria (Metal mecânico); Indústria (Moveleira)	MC; RJ	
Março	Indústria (Software); Serviços (Hospital)	PB; LM	
Abril	Serviços (Consultoria); Indústria (Têxtil)	TF; CO	

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Pode-se identificar o processo de triangulação de dados realizados nesta dissertação, conforme Quadro 12, onde se explicita a diferença temporal da coleta das entrevistas semiestruturadas, os locais onde foram realizadas as entrevistas e os diferentes indivíduos. Posterior à triangulação de dados, buscou-se fazer a triangulação metodológica, a qual se refere ao uso de diferentes métodos para obter dados mais completos e detalhados a respeito do fenômeno estudado (DENZIN, 1989), conforme Quadro 13.

Quadro 13 – Processo de triangulação de métodos

Método de Coleta	Dimensão		Operacionalização
	Individual	Organizacional	
Entrevistas Semiestruturadas	X		Foi realizado através do roteiro de entrevista (quadro 9), sendo efetuadas presencialmente.
Entrevistas Narrativas		X	Após o uso do estímulo visual (história), foi realizada a pergunta narrativa que estimule a entrevista narrativa, sendo efetuada presencialmente de forma coletiva. Esta etapa refere-se ao nível organizacional.
Observação Direta	X	X	A observação direta, é algo inerente da entrevista com o pesquisador, busca-se aqui elementos sobre o fenômeno que não são explicitados pelo entrevistado.

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

O tipo mais estudado e aplicado de triangulação de método, geralmente é entre a observação e a entrevista. Nesta dissertação, a triangulação de métodos deu-se em função da busca pela compreensão do fenômeno estudado a partir da entrevista semiestruturada (na busca

da dimensão individual), da entrevista narrativa (buscando a dimensão organizacional) e da observação direta (com o objetivo de identificar elementos sobre o fenômeno que não foram explicitados nas entrevistas). De modo a compreender melhor os diferentes aspectos de uma realidade e a evitar os enviesamentos de uma metodologia única.

Assim como a triangulação de dados, a saturação teórica também é utilizada buscando um maior rigor metodológico. Ser transparente quanto à técnica de amostragem utilizada é uma atitude da dimensão ética que ajuda a evidenciar o rigor empregado em uma investigação científica (FONTANELLA et al., 2011). O processo de saturação teórica define o fechamento da amostra que subsidiara a análise e a interpretação dos dados, por isso deve ser feito com muita cautela (STRAUSS; CORBIN, 1990).

Nesta dissertação, a saturação teórica seguiu a proposta de Fontanella et al., (2011), que resume o processo de saturação em uma técnica de tratamento de dados que permite aos leitores conhecerem de que modo foi constatada a saturação teórica. Os autores propõem oito passos a serem seguidos, são eles: (i) Passo 1: disponibilizar os registros de dados “brutos”; (ii) Passo 2: “imersão” em cada registro; (iii) Passo 3: compilar as análises individuais; (iv) Passo 4: reunir os temas ou tipos de enunciados para cada pré-categoria ou nova categoria; (v) Passo 5: codificar ou nominar os dados; (vi) Passo 6: alocar (numa tabela) os temas e tipos de enunciados; (vii) Passo 7: constatar a saturação teórica para cada pré-categoria ou nova categoria; e (viii) Passo 8: “visualizar” a saturação.

A partir da divisão do processo de análise dos dados e da construção das categorias finais, seguindo os oito passos propostos por Fontanella et al., (2011), foi possível realizar o processo de saturação das categorias em relação aos objetivos específicos da dissertação a cada nova entrevista. O Quadro 14, referente ao objetivo específico sobre o processo do *storytelling*, é um resultado dos passo a passo propostos por Fontanella et. al., (2011), onde se identifica o agrupamento de temas ou tipos de enunciados (Processos do *Storytelling*), as categorias alocadas e enunciadas (sobre o contar histórias) juntamente com a constatação da saturação de cada categoria expostas por cada entrevista realizada (nas 12 entrevistas semiestruturadas e na entrevista narrativa).

Quadro 14 – Saturação teórica do Processo do Storytelling (sobre o contar histórias)

Tipos de enunciados		Entrevistados												Total de Recorrências
Categorias		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Processo do <i>Storytelling</i>														
Sobre contar histórias														
	Envolvimento - Conexão	X			x	x	x	x						5
	Quem conta a história	X				x	x	x						4
	Autoridade	X		x	x			x		x				5
	Resultado	X	x	x		x								4
	Contexto	X			x	x	x		x					5
	Público	X			x	x			x		x		x	6
	Associação			X	x					x				3
	Emoção				X							x		2
	Objetivo					X	x	x						3
	Consciência					X						x		2
	Buscar atenção						X				x			2
	Sobre contar histórias						X					x		2
	Credibilidade							X				x		2
Total de novos tipos de enunciados para cada entrevista		4	2	1	1	2	2	1	0	0	0	0	0	
Saturação Teórica														

Nota: x: recorrências; X: novo tipo de enunciado.

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

O Quadro 14 é um exemplo de alocação de dados, nele constata-se o registro de quais foram os entrevistados que proferiram determinado tipo de enunciado ou tema a respeito da categoria alocada. A principal contribuição é permitir uma visualização de como se distribuíram os 13 tipos de enunciados identificados ao longo das 12 entrevistas e também a visualização da saturação teórica, que nesse caso, deu-se na sétima entrevista. O Quadro 15 a seguir, apresenta ainda sobre o processo do *storytelling*, porém a respeito do ouvir histórias.

Quadro 15 – Saturação teórica do Processo do Storytelling (sobre o ouvir histórias)

Tipos de enunciados		Entrevistados												Total de Recorrências
Categorias		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Processo do <i>Storytelling</i>														
Sobre ouvir histórias														
	Conexão	X	x	x			x			x				5
	Tornar o ouvinte participante	X	x	x		x	x							5
	Entrar na História	X	x	x	x									4
	Reflexão		X		x			x						3
	Utilização da história			X		x			x			x		4
	Atenção				X	x	x			x				4
	Conteúdo da história				X		x					x		3
	Fazer sentido					X		x				x		3
	Sobre ouvir histórias						X					x		2
	Interesse		X	x		x	x				x			5
	Transformando histórias		X	x		x	x	x				x		6
Total de novos tipos de enunciados para cada entrevista		3	3	1	2	1	1	0	0	0	0	0	0	
Saturação Teórica														

Nota: x: recorrências; X: novo tipo de enunciado.

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Observa-se em ambos os quadros, a soma das recorrências, na coluna à direita, alguns enunciados se repetem uma única vez, enquanto outros enunciados são mais frequentes. Essa soma de recorrência revela a recorrência comum do enunciado perante os entrevistados. De certo modo, o pesquisador pode aprofundar, ou discutir com mais ênfase esses dados, pressupondo a sua importância frente ao fenômeno estudado. Porém, mesmo os enunciados que aparecem uma única vez, são discutidos pelo pesquisador, a diversidade das categorias (representadas pela última linha do quadro, “total de novos tipos de enunciados para cada entrevista”) é tão ou mais importante quando a sua recorrência, afinal essa soma pode ser útil para a constatação mais objetiva do processo de saturação. O Quadro 16 a seguir, demonstra o processo de saturação da “interação entre a aprendizagem formal e informal” e da “reflexão por meio do *storytelling*”.

Quadro 16 – Saturação teórica da Interação entre Aprendizagem Formal e Informal e da Reflexão por meio do *Storytelling*

Tipos de enunciados Categorias	Entrevistados												Total de Recorrências
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Interação entre Aprendizagem Formal e Informal													
Quando acontece a reflexão	X	x	x	x	x				x	x	x	x	9
Contexto formal ou Informal	X	x			x					x	x	x	6
Refletir pós a ação (associando)			X		x			x					3
Reflexão em grupo			X									x	2
Reflexão na ação						X	x						2
Reflexão por meio do <i>Storytelling</i>													
Da Experiência a Reflexão	X	x			x			x				x	5
Quando uma história começa a fazer sentido	X	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	11
Do sentido ao significado		X	x	X		x		x	x	x	x		8
O ato de contar histórias		X	x	x		x			x	x	x	x	8
Transformar a reflexão em aprendizado		X	x	x	x	x		x	x	x	x	x	10
A reflexão da história			X	x						x	x		4
A reflexão associada ao sentimento				X		x	x		x	x			5
Conhecimento Prévio					X		x					x	3
O recontar histórias					X						x	x	3
Conteúdo da história						X		x	x				3
Total de novos tipos de enunciados para cada entrevista	3	4	3	1	2	2	0	0	0	0	0	0	
							Saturação Teórica						

Nota: x: recorrências; X: novo tipo de enunciado.

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

A saturação de ambas as categorias acontecem na entrevista 6. Nota-se que posterior à entrevista seis, não há novos tipos de enunciados pelas entrevistas. Observa-se no Quadro 16

que os novos tipos de enunciados se concentraram nas primeiras entrevistas, não havendo novas ocorrências nas seis últimas. Duas ocorrências na sexta entrevista encerram a sequência, onde emergiam novos enunciados e categorias. A utilização desta técnica proposta por Fontonella et. al. (2011), facilita e aprimora o fechamento das entrevistas buscando a saturação teórica de uma forma clara, tanto para o pesquisador, como para os leitores da pesquisa.

Quadro 17 – Saturação teórica dos motivos que levam ao *Storytelling*

Tipos de enunciados Categorias	Entrevistados												Total de Recorrências
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Motivos que levam ao <i>Storytelling</i>													
Chegar a um objetivo	X		x			x	x						4
Extrair conhecimento	X			x									2
Ilustrar - Demonstrar	X				x					x			3
Transmitir Conhecimento	X	x	x		x								4
Compartilhar experiências		X			x		x		x		x		5
Ficar na memória		X								x			2
Gostar de contar histórias		X	x		x		x						4
Para o outro aprender		X				x							2
Situações difíceis (Associada a problemas ou a Evita-los)		X			x		x						3
Prender a atenção dos ouvintes			X		x								2
Ser atemporal			X									x	2
Servir de exemplo			X	x	x		x				x		5
Conectar Pessoas					X		x						2
Convencer - Provar Algo					X			x			x		3
Tomar Decisões					X							x	2
Incentivar a equipe						X						x	2
Simplesmente por contar histórias							X		x				2
Total de novos tipos de enunciados para cada entrevista	4	5	3	0	3	1	1	0	0	0	0	0	
Saturação Teórica													

Nota: x: recorrências; X: novo tipo de enunciado.

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Percebe-se que a emergência de novos temas e enunciado e o seu “desaparecimento”, não ocorre necessariamente na mesma entrevista para cada categoria. Dependendo da pesquisa a categoria pode saturar na 2ª entrevista, ou como no caso do Quadro 17, que foi na sexta entrevista. Por fim, podemos visualizar a saturação conforme passo 8 de Fontanella et. al. (2011), por meio de um gráfico representando a saturação, conforme Figura 9, baseada no Quadro 18 descrito abaixo.

Quadro 18 – Saturação teórica dos resultados do *Storytelling*

Quadro 18 – Saturação teórica dos resultados do Storytelling													
Tipos de enunciados Categorias	Entrevistas												Total de Recorrências
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Resultados do <i>Storytelling</i>													
<i>Resultado na dimensão individual</i>													
Conscientização	X		x		x						x		4
Aprendizado		X		x	x		x			x			5
Conhecimento		X								x	x		3
Tomada de decisão			X									x	2
Variáveis				X			x		x				3
Mudança					X	x			x		x		4
Mais rápido						X							1
Negação							X					x	2
Preparação							X						1
Condicionar comportamento								X			x	x	3
<i>Resultado na dimensão organizacional</i>													
Mais resultados		X			x							x	3
Conscientização do grupo			X								x		2
Melhoria			X	x									2
Feedback organizacional					X						x	x	3
Mudança organizacional						X	x			x	x		4
Valores Organizacionais							X				x		2
Variáveis							X				x	x	3
<i>Diferenças entre as dimensões</i>			X	x	x			x	x	x			6
Total de novos tipos de enunciados para cada entrevista	1	3	4	1	2	2	4	1	0	0	0	0	
Saturação Teórica													

Nota: x: recorrências; X: novo tipo de enunciado.

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

A Figura 9 demonstra com uma maior clareza a saturação teórica dos resultados do *Storytelling* na pesquisa, a figura mostra como se distribuiu a ocorrência de novos enunciados nas 12 entrevistas. Nota-se que a partir da oitava entrevista, nenhuma nova categoria emergiu dos entrevistados. Percebe-se também que na entrevista 3 e 7 existiu um maior número de categorias emergindo. Entretanto, as entrevistas continuaram, buscando novas categorias e insights dos entrevistados.

Figura 9 – Representação da saturação teórica dos resultados do storytelling



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Por fim, acredita-se que seja de suma importância o detalhamento e a transparência no uso de ferramentas que auxiliam o rigor metodológico da pesquisa. Espera-se que a partir desse item, tenha sido possível esclarecer quaisquer dúvidas que possam surgir referentes à triangulação de dados e métodos utilizados na pesquisa, bem como, o fechamento da amostra com a saturação teórica. A seguir, será abordada a análise e discussão dos resultados a partir da entrevista semiestruturada e da entrevista narrativa buscando responder os objetivos específicos desta pesquisa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com o objetivo de analisar a contribuição do *storytelling* para o processo de reflexão como forma de AO, tanto na dimensão individual como na organizacional, buscou-se elementos nas entrevistas realizadas que possam atingir os objetivos específicos dessa pesquisa. Essa análise e discussão dos resultados são provenientes da entrevista semiestruturada, da entrevista narrativa e da observação direta.

Na primeira análise, foi construída uma nuvem de palavras a partir do *software* Nvivo11, na qual é possível perceber a intensidade com que os termos são usados nos textos. Pelo tamanho das palavras, pode-se ter uma percepção em relação à recorrência com que estão presentes no texto. Isto não significa que tais palavras, por serem mais recorrentes, sejam mais importantes que outras, o intuito aqui é a evidência dessas palavras para a sustentação de novos achados assim como o surgimento de categorias emergentes. Para a elaboração da “nuvem de palavras”, foram selecionadas as 12 entrevistas semiestruturadas e a entrevista narrativa, tendo como texto de referência os nós categorizados, com informações sobre cada objetivo específico da pesquisa, conforme Figura 10.

Figura 10 – Nuvens de palavras da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do *software* Nvivo 11 (2016).

Na primeira imagem da Figura 10, percebe-se a intensidade da palavra história dentro das categorias utilizadas para a construção da nuvem, e na segunda imagem, foi colocada a palavra “história” na lista de palavras impedidas, para ver o que mais emergia com tanta frequência. O resultado da “nuvem de palavras” produzida mostra uma predominância de expressões gerais relacionadas com ato de contar história, assim como tem relação com o

surgimento de novas categorias descritas e analisadas posteriormente, enfatiza-se aqui a palavra “história/histórias” e “pessoa/pessoas” cujas são a base para o *Storytelling*. O entrevistado CO afirma que:

As histórias são a base do *storytelling*, são o produto e as pessoas, os atores. Todas as pessoas contam histórias, isso é naturalmente parte delas, da cultura, as histórias são contadas pelas pessoas desde muito antes que imaginamos, e as culturas sobreviviam pelo ato de contar histórias (ENTREVISTADO CO – SERVIÇOS)

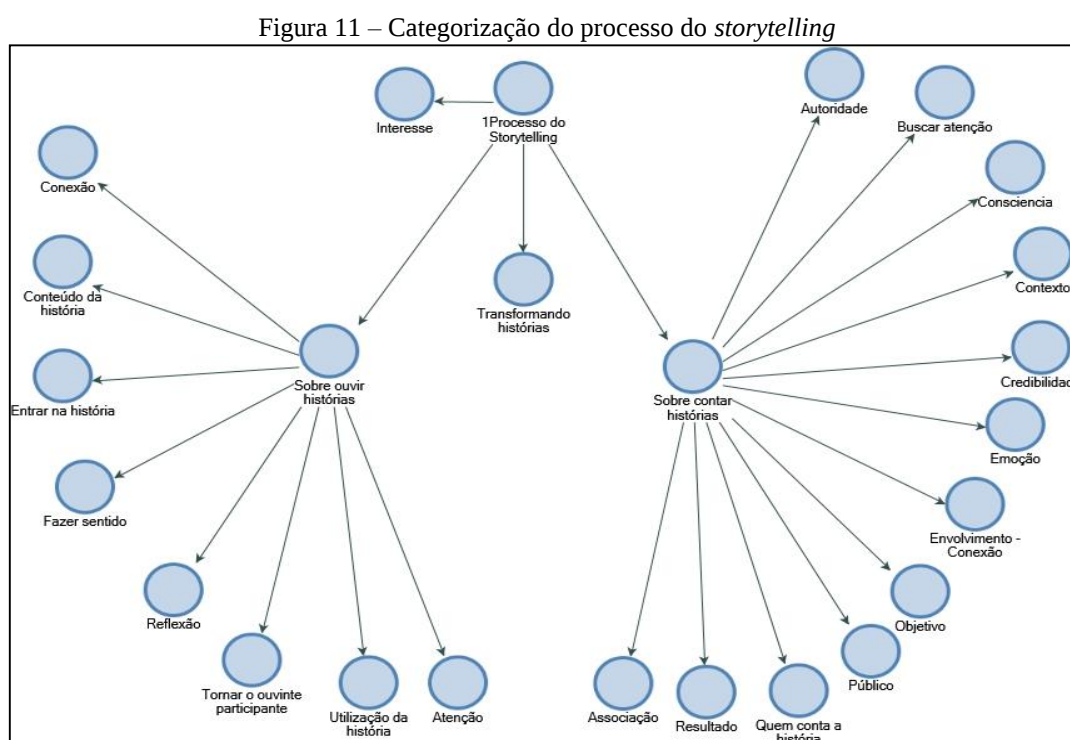
Como já foi afirmado, as histórias são uma parte inerente da cultura, todas as pessoas, jovens e velhos, de todas as culturas estão familiarizadas com as histórias, todas as pessoas contam histórias (STEIN, 1982; BARTHES, 1993; BOJE, 2008). Esta seção de análise e discussão dos resultados está dividida em seis partes; o processo do *storytelling*, o processo de reflexão advindos da interação entre aprendizagem formal e informal, como ocorre o processo de reflexão por meio do *storytelling*, os motivos e resultados do *storytelling* advindos da reflexão, o lado negro do *storytelling* e o esquema conceitual de aprendizagem proposto.

A primeira etapa é em relação ao processo do *storytelling*, buscando responder o primeiro objetivo específico, aqui se pode identificar a construção de categorias emergentes que diferem o contar do ouvir histórias. No segundo momento, discute-se o processo de reflexão advindos da interação entre a aprendizagem formal e informal. Nesta etapa é explicitada a relação do contexto com a reflexão dos entrevistados. Aqui se preservam as categorias *a priori*. Posterior a isso, se analisa e discute como ocorre o processo de reflexão por meio do *storytelling*, o coração do esquema conceitual de aprendizagem proposto, e nesta etapa também é construída pelas categorias emergentes, dando forma para o processo ERSSA de aprendizagem.

A quarta seção é dividida entre os motivos e resultados do *storytelling* advindos da reflexão, esta etapa é composta por categorias *a priori*, pelo aprofundamento de algumas, e também por categorias emergentes do estudo, principalmente devido à distinção entre a dimensão individual e organizacional. A quinta parte da análise é sobre o lado negro do *storytelling*, é uma construção emergente, visto que o *storytelling* é um fenômeno, com seus prós e contras. Por fim, discute-se o esquema conceitual de aprendizagem proposto, aqui o esquema é construído como resultado das análises anteriores. Foi com essa base que se buscou responder os objetivos propostos nesta dissertação.

4.1 PROCESSO DO *STORYTELLING*

Para analisar e compreender como acontece o processo do *storytelling* buscou-se explicitar a percepção dos entrevistados a respeito do tema tanto da entrevista semiestruturada (representando a dimensão individual) como na entrevista narrativa (representando a dimensão organizacional). A análise do processo do *storytelling* inicia com a Figura 11, demonstrando as categorias resultantes do processo do *storytelling*.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do *software* Nvivo 11 (2016).

A Figura 11 demonstra as categorias que emergiram sobre o processo do *storytelling* na percepção dos entrevistados resultantes de uma relação entre a teoria e a prática dos entrevistados, buscando reunir elementos na formação de conjuntos mais complexos referentes ao fenômeno estudado. Porém, não se evidenciou de forma direta as categorias *a priori* propostas no estudo (neste objetivo específico), as categorias serviram para estímulos dos entrevistados, os quais, de forma natural, explicitaram e desencadearam por meio de seus relatos, uma compreensão renovada do todo, o que resultou nas categorias emergentes descritas na Figura 11.

O primeiro ponto a ser observado, refere-se à distinção entre a percepção do processo do *storytelling* entre quem conta a história e quem ouve a história. Essa distinção não é diretamente diferenciada no processo do *storytelling* de Mcdrury e Alterio (2003), os autores

não diferenciam o “contar histórias” do “ouvir histórias” em relação à dimensão individual e organizacional. Já nesta dissertação, a primeira distinção emerge na maior parte das vezes neste aspecto, sendo essas descritas abaixo em subseções.

Outro ponto importante para ser enfatizado é a categoria chamada “interesse” que emergiu como um condicionante do processo do *storytelling*, segundo os entrevistados:

[...] se a história for do meu interesse, do interesse de quem ouve, aí sim, vai acontecer a interação com o interlocutor fazendo perguntas, pedindo mais esclarecimentos para entender inclusive detalhes que talvez não tenham sido comentados. O interesse do ouvinte é fundamental para o processo, ou ele está interessado ou deu, acabou (ENTREVISTADO BA – COMÉRCIO).

[...] a falta de interesse, ou o interesse da pessoa na história o no contador de história é que vai dizer realmente se aquilo vai continuar ou não, se não tiver interesse meu amigo, entra por um ouvido e sai por outro, não vai reter... não vai adiantar (ENTREVISTADO LM – SERVIÇOS).

[...] ah, quando a história é interessante, quando existe o interesse de ambas as partes, eu acredito que a partir daí começa a ser refletido sobre o assunto e é profunda a reflexão sempre é profunda (ENTREVISTADO HV – INDÚSTRIA).

Pode-se dizer que o ser humano não está propenso a aprender somente com a experiência, ou ouvindo as pessoas ao nosso redor, a menos que haja alguma intenção, interesse ou vontade de aprender (BOUD; WALKER, 2000; MOON, 2006; BOJE, 2008). É necessário que seja criada uma atmosfera interessante e propícia à aprendizagem. Dessa forma, os indivíduos se sentem à vontade, interessados e envolvidos emocionalmente em aprender (CAINE et al., 2005; DENNING, 2006). A seguir serão abordadas as subseções sobre o contar histórias e sobre o ouvir histórias.

4.1.1 Sobre o Contar Histórias

Em relação ao “contar histórias” foram identificadas, subcategorias como Associação, Autoridade, Buscar atenção, Consciência, Contexto, Credibilidade, Emoção, Objetivo, Público, Envolvimento – Conexão, Quem conta a história e o Resultado, conforme figura 10 (descritas no decorrer desta análise), sobre o contar histórias o entrevistado TF argumenta:

[...] quando contamos histórias, de outras pessoas ou da nossa própria história, transmitimos por oralidade como se faz dês de que o mundo é mundo. Eu acho que o contar história faz parte da natureza humana uma coisa que nos diferencia de outros seres vivos preservando a cultura dos povos (ENTREVISTADO TF – INDÚSTRIA).

Contar histórias é um processo natural (SNOWDEN, 2005), histórias orais eram muitas vezes os únicos registros de uma cultura, sendo uma ação que as pessoas fazem naturalmente e eram utilizadas para passar a cultura de geração para geração (STEIN, 1982; REAMY, 2002). Em relação à subcategoria “Associação” do processo de contar histórias os entrevistados afirmam que:

[...] sempre procuro fazer um link com a minha vida pessoal, com alguma coisa que eu já vivi para fazer com que aquela história seja real, para eu transmitir ela como um fato, eu tenho que associar ela com alguma coisa que aconteceu na minha vida (ENTREVISTADO HV – INDÚSTRIA).

Olha, a reflexão, ela tem uma ligação forte e quanto mais ligada a tua pessoa ela tá, essa história, se ela se identifica com o teu dia a dia. por exemplo, vamos imaginar eu sou um viajante indo todo o dia de carro e eu ouço uma história de um acidente grave, automaticamente eu vou inserir um conhecimento dentro de mim “isso eu não posso fazer, isso eu tenho que me cuidar”, então eu acho que essa questão da história ela tá muito ligada (ENTREVISTADO RJ – INDÚSTRIA).

Esta associação na qual os entrevistados argumentam, condiz com o processo de reflexão dialógica e a reconceptualização de Strampel e Oliver (2007), uma vez que os indivíduos estão reavaliando suas experiências, o que inclui a associação (relacionar e conectar novos conhecimentos com conhecimentos prévios).

A próxima subcategoria, denominada “Autoridade” sobre o processo de contar histórias é uma categoria emergente que implica sobre o resultado de quem ouve as histórias, para os entrevistados a autoridade é:

O importante, que acredito que existem condições anteriores, quando eu respeito a pessoa que está me contando a história, o quanto ela tem autoridade pra me contar aquela história, com isso posso acreditar e aquilo me influenciar devido à autoridade que ela tem o respeito que tenho por ela (ENTREVISTADO TF – INDÚSTRIA).

[...] se a pessoa já passou por aquilo, no caso não é uma história que ela está inventando, é um fato da vida dela, então isso significa que ela se tornou a autoridade naquele assunto porque ela vivenciou aquilo, de alguma maneira ela teve que passar por aquilo e então ela se tornou uma autoridade naquele assunto. Sendo ela uma autoridade eu vou aceitar aquilo como uma verdade (ENTREVISTADO HV – INDÚSTRIA).

A primeira preocupação é o que tu vai procurar transmitir aquilo que tu tem segurança em passar e que tu tem conhecimento e que tá relacionado com a vivência tua que tu teve nesse momento que tu vai passar essa história que tu seja a autoridade naquilo (ENTREVISTADO RJ – INDÚSTRIA).

Os contadores de histórias foram tratados com muito respeito, pois preservavam cultura com sua autoridade, eram consideradas autoridades que difundiam e compartilhavam

conhecimento (BAKER; GREENE, 1977; DENNING, 2006). A próxima subcategoria é denominada “Credibilidade”, segundo o entrevistado LH:

[...] sobre o ato de contar história, você tá me falando de uma pessoa dialogando com a outra. e isso é o mais importante. Ou seja, eu estou te atribuindo um pouco mais de atenção que pode se reverter em uma credibilidade, isso pode de fato fazer a grande diferença, com certeza para contar histórias eu preciso ter credibilidade (ENTREVISTADO LH – PODER PÚBLICO).

O contar histórias tem que ser baseado na verdade e ter credibilidade, ele molda nossos eventos passados em experiência utilizando coerência para obter credibilidade, sendo que a história oral envolve duas ou mais pessoas interpretando e experiência passada ou futura (ARMSTRONG, 1992; BOJE, 2008). Outra subcategoria é a “Quem conta a história”, segundo o entrevistado TF:

A conduta da pessoa que está me contando a história é fundamental, preciso saber quem está me contando a história, se a conduta não condiz com a mensagem que ela está me contando, está me transmitindo, isso eu acho muito importante, que é a pessoa que me conta a história, que ela tenha essa noção, da sua conduta em relação à história que ela está contando, acredito que exista uma relação ali, onde a minha reflexão se baseia muito nisso. Do quanto eu posso ou não, enfim, acreditar naquilo que está sendo contado. Tenho que ver verdade naquilo que está sendo contado, não posso refletir sobre uma mentira, por isso me pergunto, quem conta a história... (ENTREVISTADO TF – INDÚSTRIA).

O contador de histórias não corresponde à realidade, mas cria uma realidade, sua história é uma construção, é moldada pelo próprio contador, sua personalidade e perspectiva (GUBA; LINCOLN, 1989; SNOWDEN, 2005). Este contador de história deve ter “Consciência” do seu ato, conforme o entrevistado LH a subcategoria “Consciência”,

[...] é de fato algo que eu tenho que ter inicialmente consciência do que eu estou fazendo e qual é o meu objetivo com isso, eu tenho que entender que contar uma história é um rito, é um ritual, nós temos na origem da formação da sociedade humana os ritos de transferências de conhecimentos nas contações de histórias. E ter consciência do ato de contar, pois ele trás algo verdadeiro, o que é um filme de ficção científica? As histórias. Elas são muito ricas em sentido, a partir do momento que eu fizer a reflexão. Eu tenho que de fato dar essa importância, tenho que ter a consciência da importância do ato de transferir esta informação (ENTREVISTADO LH – PODER PÚBLICO).

O contar histórias é uma forma de emergir em reflexão, adquirindo consciência sobre a ação, como um ato natural de pensamento reflexivo (SCHON, 1997; MOON, 2004), a aprendizagem, resultado de um pensamento reflexivo necessariamente envolve consciência (GERBER, 2006; MARSICK; YATES, 2012; WATKINS; MARSICK, 1992).

As subcategorias “Autoridade”, “Quem conta a história”, “Credibilidade” e “Consciência” são agrupadas e juntas formam o que se denomina de “Contador de histórias”, conforme Quadro 19.

Quadro 19 – Contador de histórias (Autoridade, Quem conta a história e Credibilidade)

Categoria	Categorias sobre o contar histórias (Contador de histórias)
Autoridade	Condições anteriores, como respeito à pessoa que conta, autoridade para contar a história.
	Conhecimento da pessoa que conta a história.
	A autoridade é fundamental para as pessoas o escutarem.
	Vivência da história contada.
	Transmitir aquilo que tu tem segurança em passar.
Credibilidade	Passar credibilidade com a história.
	Algo dialógico busca mais atenção pelo ato de contar devido à credibilidade do contador.
Quem conta a história	A conduta da pessoa que está me contando a história.
	Quem é essa pessoa, quantos anos têm essa pessoa, o conhecimento que tem essa pessoa.
	A história vem com ficção, de um pouco da crença individual de quem conta a história.
	A perspectiva de quem conta a história.
Consciência	Saber o que está fazendo.
	Saber o motivo pelo qual estou contando, o objetivo.
	Ter a consciência da importância de transmitir o conhecimento, a informação.

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Outro fator crucial no processo de contar histórias diz respeito ao “Contexto” e ao “Público” do contador de histórias, ambas as subcategorias emergem no estudo como fatores que se deve levar em conta sobre o ato de contar história, para os entrevistados:

Primeiro que ela faça parte do contexto o qual eu estou trabalhando, com aquelas pessoas que estão ali, que é o meu público alvo naquele momento. Porque nem toda a história pode ser contada pra todo e qualquer grupo (ENTREVISTADO CC – SERVIÇOS).

Então essa história ela tem que traduzir a minha época, o meu momento, que estou vivendo, o meu emocional e o meu consciente. Então, se essa história se encaixar dentro do meu perfil eu vou conseguir dar muita atenção nessa história. Dentro daquele contexto, daquele tema que a situação vai contar uma história. Então, essa relação de contar história tem que ser de uma forma que esteja dentro do contexto, da vida social do indivíduo, assim se tornará mais efetiva, uma história bem sucedida há dez anos, talvez não seja boa pra hoje. Nós temos que analisar antes de contar o contexto e o público para quem vamos contar (ENTREVISTADO ET – SERVIÇOS).

[...] essa história que eu vou contar, eu faço com que ela seja o mais possível da realidade desse grupo de pessoas, ou seja, tento identificar se eu estou falando sobre determinado segmento, determinada área, determinado público, eu tento pegar a história que me foi relatada e tentar passar o mais possível do cotidiano que eles consigam estar inseridos dentro deste contexto (ENTREVISTADO PB – INDÚSTRIA).

As histórias são o cerne do nosso discurso do dia-a-dia, o contador da história e o ouvinte assumem um contexto compartilhado (CZARNIAWSKA, 1997). O contador de

histórias para compartilhar o conhecimento, deve conhecer o seu público e adequar a sua história em conformidade com ele (ARMSTRONG, 1992; DENNING, 2001). Carvalho et al., (2007) também enfatiza a importância de se levar em conta o contexto, seja em organizações ou onde for, o contar histórias deve ser balizado pelo seu público e seu contexto. A “Contação da história” é quando a narração de uma história oferece aos ouvintes a oportunidade de “Fazer sentido” no contexto da história e da experiência humana (MCDRURY; ALTERIO, 2003; MOON, 1999).

As subcategorias “Emoção” e o “Envolvimento – Conexão” que emergem no processo do *storytelling*, mais especificamente no contar histórias, e a subcategoria “Conexão” que emerge no ouvir histórias, são agrupadas devido sua relação com o sentimento e a conexão do ouvinte e do contador de histórias, para os entrevistados:

Então, o que essa história tem que me atingir é além do meu conhecimento cultural é o meu sentimento também. Atingir o coração e ao mesmo tempo a razão. E eu acho que uma das melhores formas de conquistar a razão é através da emoção (ENTREVISTADO ET - SERVIÇOS).

[...] na verdade, aquela hora eu tava contando uma história, eu tava procurando conectar as pessoas, envolver elas, buscar captar a emoção delas... (ENTREVISTADO LM – SERVIÇOS).

Então, o contar histórias na verdade, ele acontece a partir da experiência que a pessoa te contou e com o intuito de se colocar na história e entender o que ela tá passando, ou seja envolvendo as pessoas e conectando elas com a história, eu me coloco no lugar dessa pessoa e daí a gente vai conseguir fazer parte da história dela (ENTREVISTADO TG – SERVIÇOS).

[...] normalmente quando eu escuto uma história, eu já naturalmente faço uma conexão com aquilo que em determinado momento eu posso aproveitar (ENTREVISTADO CC – SERVIÇOS).

Na verdade, sempre procuro fazer um link com a minha vida pessoal, com alguma coisa que eu já vivi para fazer com que aquela história seja real ou para eu entender ela como um fato eu tenho que conectar ela com alguma coisa que aconteceu na minha vida (ENTREVISTADO HV – INDÚSTRIA).

Deve existir uma conexão, o fato de estar disposto, a empatia a sintonia entre o contador e o ouvinte é fundamental essa sintonia é fundamental (ENTREVISTADO LM – SERVIÇOS).

As histórias têm a capacidade intrínseca de envolver nossas emoções (DENNING, 2008), as emoções são uma parte central para os processos reflexivos (MOON, 2003), este envolvimento, esta conexão com as pessoas, é algo que o contar histórias faz dentro das organizações (SNOWDEN, 2005). A emoção tem diversos papéis no processo de aprendizagem criando conexão (TAYLOR, 1997; MEZIROW, 1998; BOUD; WALKER, 1998; MOON, 1999). Outra subcategoria que emergiu tanto no ouvir como no contar histórias foi a “Atenção”,

a importância da atenção do ouvinte, bem como do contador de histórias, parece ser algo que preocupa os entrevistados.

Procuro deixar de ser chato e contar uma história que interesse a quem está me ouvindo. Me preocupo em dar a atenção e receber a atenção dos ouvintes, acredito que o contar histórias e o ouvir seja muito da atenção, tanto minha como de quem ouve... (ENTREVISTADO BA – COMÉRCIO).

[...] no momento em que alguém começa a contar uma história, isso requer muita atenção do ouvinte... e quando estou ouvindo uma história, eu dou minha atenção a quem conta (ENTREVISTADO ET – SERVIÇOS).

[...] sobre o ato de contar história, você tá me falando de uma pessoa dialogando com a outra. e isso é o mais importante. ou seja, eu estou te atribuindo um pouco mais de atenção que pode se reverter em uma credibilidade, isso pode de fato fazer a grande diferença, pra eu, dar atenção a esta historia, é aquela coisa do ouvinte estar disposto a ouvir, aí tu pode ver os diferentes níveis de interesse do ouvinte (ENTREVISTADO LH - PODER PÚBLICO).

A história é para o público compreendê-la e dessa forma, conseguir a atenção do ouvinte (DENNING, 2006). Quando contamos histórias, os ouvintes prestam atenção, o contador e o ouvinte se conectam e se cria um universo de atenção (BOJE, 2008), a carga emocional das histórias prende nossa atenção com mais eficiência que a simples informação (NÚÑEZ, 2009). As últimas duas subcategorias sobre o processo de contar histórias tratam a respeito do propósito de contar histórias, o “Objetivo” e o “Resultado”, estas são agrupadas e denominadas “Objetivos” visto que, em grande parte das vezes, os entrevistados que explicitam seus objetivos, tendem a cita-los novamente como resultados, segundo os entrevistados:

Bom, quando eu vou contar uma história eu também tento fazer com que se atinja um objetivo. Pois está muito associado à forma como eu percebo ou tento fazer uma construção para transmitir a mensagem que eu quero, o que eu vou querer fazer, eu vou querer explicar para um irmão uma atitude certa para uma situação, eu vou tentar atingir um objetivo que eu tenho, talvez eu vá com o meu gerente contar uma história de uma situação para poder justificar um erro que aconteceu, ou para justificar uma ação que eu quero tomar, por exemplo, nós tivemos atraso em uma entrega, e eu vou criar uma história no sentido de contextualizar para ele... Então, quando vou contar uma história, eu me preocupo sempre também com o que eu vou transmitir, se essa história vai ser um pano de fundo ou vai ser através dela que vou transmitir a mensagem, mas de maneira muito geral a história para mim é uma maneira de atingir um objetivo (ENTREVISTADO TF – INDÚSTRIA).

Eu levo em conta, pra mim é o principio básico, de fato poder fazer com que aquele diálogo leve a algo de positivo e que isso seja usado, que isso seja entendido, pode ser até um pouco pretensioso dizer isso, mas você sempre quer que tenha algo de retorno disso então quando se conta algo é porque você deseja algo (ENTREVISTADO LH - PODER PÚBLICO).

As histórias e o contar histórias são inerentes a objetivos e resultados, ambos são atingidos inconscientemente pelo contador de histórias (BOJE, 2008; DENNING 2006).

[...] quando eu to contando uma história é porque eu acho que posso acrescentar no ambiente que eu estou contando, o meu objetivo é agregar... (ENTREVISTADO LM – SERVIÇOS).

Ao contar histórias devemos ter conhecimento daquele grupo, pra que ali tu possa entrar com um determinado tipo de história. Precisamos buscar como resultado da história, o entendimento dela, e que o contar história seja realmente mais efetivo. Porque se não simplesmente contar a história, não vai ter o resultado efetivo necessário (ENTREVISTADO CC – SERVIÇOS).

A ideia de resultados advindos do *storytelling* está muito relacionada ao objetivo, estas duas subcategorias se entrelaçam e refletem o quinto e último estágio do processo do *storytelling* proposto por McDrury e Alterio (2003), denominado “Reconstrução da História”, onde as soluções e resultados são avaliados a partir de uma variedade de perspectivas que foram cunhados como objetivos. Se praticar a AR através de histórias, o resultado final de aprendizagem será mais significativo, desafiador e estimulante (MCDRURY; ALTERIO, 2003). A seguir um quadro resumo com as subcategorias finais sobre o contar histórias.

Quadro 20 – Quadro resumo das subcategorias finais sobre o contar histórias

Subcategoria	Subcategorias sobre o contar histórias
Associação	Fazer um link com a vida, associar ela com algo real e tangível, uma ligação com o conhecimento prévio.
Contador de Histórias	Autoridade, credibilidade, quem conta a história e consciência.
Contexto	Faça sentido ao contexto no qual é contada. Traduzir o contexto e se encaixar com a realidade do ambiente daquele momento.
Público	A história deve ser próxima à realidade do público que a ouve, para que exista uma identificação.
Emoção Envolvimento Conexão	A história tem que atingir meu sentimento, assim conquistamos a razão através da emoção. Conectar pessoas e envolvê-las, captar a emoção delas.
Buscar atenção	A história busca a atenção do ouvinte. É um diálogo onde se atribui atenção, o contar história requer atenção.
Objetivo Resultado	Quando se conta uma história se tem um objetivo com ela, e busca-se um resultado. Contar histórias é uma maneira de atingir um resultado.

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

É por meio destas subcategorias que podemos identificar o processo do *storytelling* pela perspectiva do contador de histórias, posteriormente elas são abordadas para a construção do esquema conceitual de aprendizagem proposto. A seguir será abordada a perspectiva do ouvinte, sobre o ouvir histórias.

4.1.2 Sobre o Ouvir Histórias

Na outra extremidade do processo do *storytelling* temos o ouvir histórias. Essa dimensão do processo do *storytelling* foi subdividida em “Atenção”, “Conexão” (ambas já discutidas juntamente com o contar histórias), “Conteúdo da história”, “Entrar na História”, “Tornar o ouvinte participante”, “Fazer sentido”, “Reflexão” e a “Utilização da história”, estas subcategorias são descritas no decorrer desta subseção.

Segundo o entrevistado LM, o processo de ouvir histórias é:

[...] escutar uma história é na verdade escutar os nossos pais ou quem não teve pai quem serviu como nossos pais, eles escrevem uma cartilha por meio de histórias, e nós ouvimos elas. Foram histórias de ensinamentos o que nós devemos fazer para sermos, e no longo da tua vida, tu vai riscar algumas falas dessa cartilha, dessas histórias que tu ouviu, tu vai colocar fora não vai levar em consideração outras, tu vai levar como pedra basalto como dogma como se fosse um dos dez mandamentos de Cristo da tábua e outros, tu vai não vai colocar fora não vai riscar e tu vai reescrever tu vai lembrar das histórias que tu ouviu, vai fazer a tua nova leitura (ENTREVISTADO LM – SERVIÇOS).

Ao compartilhar histórias e ouvir os outros, processam-se informações em um nível mais profundo e significativo, assim, a construção de novos conhecimentos e práticas é mais efetiva (MC DRURY; ALTERIO, 2003). Uma unanimidade sobre o processo de ouvir histórias entre os entrevistados é sobre o poder que as histórias têm sobre o ouvinte, onde o ouvinte se coloca nestas histórias, ele entra e começa a vivenciá-la. Para os entrevistados, o ouvir histórias está relacionado a “Entrar na história”, para o entrevistado TG “quando eu escuto a história, eu me coloco no lugar dessa pessoa e daí a gente vai conseguir fazer parte da história dela”, o “Entrar na história” é visto como:

Ao ouvir, sinto como se me levasse a entrar nessa história. Passo a me fazer presente nessa história e aí eu consigo entender melhor se essa história está dentro dos meus conhecimentos, das minhas convivências do dia-a-dia essa história me prende muito a atenção (ENTREVISTADO ET – SERVIÇOS).

Se for uma boa história, tu entra naquela história. Tu passas a vivenciar aquilo através da riqueza de detalhes e dentro da história começa a navegar nela buscando esses detalhes, quando somos ouvintes entramos nas histórias e a vivemos (ENTREVISTADO HV – INDÚSTRIA).

O mundo descrito nas histórias é familiar para o ouvinte, o que permite uma rápida transição, os ouvintes são convidados e inconscientemente, vivem a vida e a situação do

protagonista ou do contador de histórias (DENNING, 2004). Outra subcategoria semelhante é “Tornar o ouvinte participante”, que segundo os entrevistados:

Acredito que, quando conseguimos entrar na história, nos tornamos participantes, aí se torna mais agradável a conversa e aí a gente acaba estimulando esse contador de histórias a buscar mais informações... Eu me coloco no lugar dessa pessoa e daí a gente vai conseguir fazer parte da história dela. Tentar ver se realmente é isso ou se enfim se eu de dentro daquela história faria coisas diferentes (ENTREVISTADO TG – SERVIÇOS).

Até porque quando eu to interagindo com uma pessoa e a pessoa tá me contando algo, eu penso o que eu posso dizer pra essa pessoa durante essa co-participação minha. Porque ela tá me deixando coparticipar da história dela, se ela tá me contando ela tá me fazendo um co-participante, e como eu sou um co-participante dessa história o que eu posso introduzir ali eu penso isso, o que eu posso introduzir ali pra dar um suporte positivo naquilo que não é tão positivo assim (ENTREVISTADO CC – SERVIÇOS).

[...] eu vou a fundo, eu vivo a história e questiono tudo o que ele tá falando como se eu tivesse passando por aquilo que ele passou, eu vou questionando e vendo se eu tomaria as mesmas atitudes ou não e a partir disso eu também posso ajudar ele em algum momento que ele tenha dificuldade e eu conto uma história que eu já vivi por que eu tô dentro da história dele. Eu conto a minha história pra ele e ele aprende com a minha experiência também (ENTREVISTADO CO – SERVIÇOS).

[...] eu acredito, que ao me tornar participante da história, seja motivado pelo contador e no decorrer do processo de formação da história, ele passe a entender e a fazer um sentido diferente pra ele. Pra ti ver como ele vai se apropriando da história da formação dele como profissional, e aí muda (ENTREVISTADO LH – PODER PÚBLICO).

Quando dizemos as nossas próprias histórias e ouvimos as dos outros, em seguida, trabalhamos em conjunto para processá-las profundamente e criticamente, conectamo-nos de maneira a enriquecer o autor-relacionamento e a prática, fazendo com que o mundo do contador e o do ouvinte seja o mesmo (MCDRURY; ALTERIO, 2003). Outra subcategoria sobre o ouvir histórias inerente ao processo do *storytelling* é a “Reflexão” caracterizada pelos entrevistados como:

[...] a minha primeira percepção ao ouvir uma história é buscar entender a relação que ela tem com minha própria vida, se essa história, ela tem sentido dentro de um contexto onde eu vivo, se essa história ela é uma história que está tentando me conduzir pra uma moral, ela está me apresentando apenas fatos, está tentando corrigir minha postura, se ela faz sentido, e isso eu só vou perceber a partir da minha reflexão (ENTREVISTADO TF – INDÚSTRIA).

[...] mas eu penso que ela tem que fazer sentido. Você contar hoje a história do Chapeuzinho Vermelho, ou algum fato histórico da Segunda Guerra, ou de qualquer revolução na história da humanidade. Todas elas fazem sentido, todas elas têm um objetivo. De alguma forma, para quem escuta, eu tenho certeza absoluta, isso vai fazer sentido realmente em alguma coisa na sua existência, na sua ação (ENTREVISTADO LH - PODER PÚBLICO).

As histórias têm o poder de estimular a reflexão e fazerem sentido e todo conhecimento e sentido decorrem dessa reflexão (WEICK, 1995). Neste mesmo sentido, Denning (2001) afirma que é através da natureza da narrativa das histórias que os ouvintes também viajam através da experiência das histórias e criam significado por meio da reflexão no mundo criado pela história. O *storytelling*, ou o ato de contar histórias estimula a reflexão (BOJE 2000; SCHON, 1987). O “Fazer sentido” também emergiu como uma subcategoria do processo do *storytelling* sobre o ouvir as histórias, que para os entrevistados:

[...] eu possa ao mesmo tempo refletir, fazer uma reflexão sobre aquilo que eu estou recebendo e aí pensar como isso me faz sentido. E a partir dessa reflexão o que isso tem, qual é o sentido na minha vida (ENTREVISTADO CC – SERVIÇOS).

[...] ao ouvir as histórias, a gente passa a refletir a tua forma de atuar, a tua forma de se comportar o teu caráter, mas o teu pensamento, o fazer sentido. Talvez conservador que você vinha desenvolvendo, vinha atuando. Você começa a refletir que as coisas vão mudando, as coisas vão se transformando, e os tempos são outros, assim elas começam a fazer sentido (ENTREVISTADO ET – SERVIÇOS).

Contar histórias é um processo, são veículos de fazer sentido a experiências pessoais e caóticas (BRUNER, 1986; LÁZLO, 2008; WIDDERSHOVEN; SOHL, 1999). Nas organizações, contar histórias é a moeda preferida para se refletir e criar sentido nas relações humanas (BOJE, 2008). Por fim, duas subcategorias emergentes no ouvir histórias, identificadas pelos entrevistados como características observadas posteriores à reflexão, ao fazer sentido, são o “Conteúdo da história” e a “Utilização da história”, para os entrevistados o “Conteúdo da história” é:

[...] algo que influencia o resultado da história, o conteúdo dela acaba influenciando, se a história é interessante é enriquecedora, porque na verdade, às vezes, a gente acha que pra ter sucesso ou pra ter um caminho de sucesso que tem que escutar histórias de caminho de sucesso. Eu já aprendi com pessoas que tiveram insucesso, histórias de pessoas que bateram a cabeça que beijaram a lona como diz no boxe, beijou a lona, ou seja, é o fracasso organizacional daquele empresário que me ensinou... (ENTREVISTADO LM – SERVIÇOS).

Um dos elementos do contar histórias é a própria história, o seu conteúdo (MC DRURY; ALTERIO, 2003). Pode-se observar por meio da observação direta a importância do conteúdo da história para os entrevistados.

No momento em que alguém começa uma história, com certeza ele tem o objetivo, então a agente sempre presta atenção, fica bem focado, pra captar qual realmente foi a intenção que a pessoa queria nos passar. E isso está atrelado ao conteúdo da história... é a partir deste conteúdo que vamos verificar a utilização da história... (ENTREVISTADO MC – INDÚSTRIA).

Depois de refletir, de identificar que a história faz sentido, fico pensando, onde, realmente isso se enquadra na minha vida, em primeiro lugar. E se se enquadrar na minha vida, certamente vai se enquadrar na vida dos demais (ENTREVISTADO CC – SERVIÇOS).

O *Storytelling* organizacional funciona como um sistema coletivo onde as histórias são uma chave para fazer sentido (sense-making) e significado (BOJE, 2008). Neste *storytelling* é onde se explicita o conteúdo das histórias e se revelam seus objetivos a partir de experiências (SNOWDEN, 2002; PETTIGREW, 1997). Já a subcategoria “Utilização da história”, é vista como:

[...] ela só vai fazer sentido para que eu possa utilizá-las quando eu estiver inserido no contexto ao qual eu necessito utilizá-las não como base, ou seja, depois que ela fizer sentido ela tem que ser utilizada, em algum momento, devo utilizar aquela história... (ENTREVISTADO PB – INDÚSTRIA).

A construção das histórias que ouvíamos deve ser interpretada juntamente com seu conteúdo para que possamos utilizá-la posteriormente (CZARNIAWSKA, 2011). A seguir, um quadro resumo das subcategorias finais do ouvir histórias.

Quadro 21 – Quadro resumo das subcategorias finais sobre o ouvir histórias

Subcategoria	Subcategorias sobre o contar histórias (Contador de histórias)
Atenção	A história busca a atenção do ouvinte. É um dialogo onde se atribui atenção, o contar história requer atenção.
Conexão	Criar uma conexão, conectando pessoas.
Conteúdo da história	O conteúdo da história influencia diretamente no resultado que ela tem .
Entrar na História	Eu me coloco no lugar da pessoa da história.
Tornar o ouvinte participante	Quando entramos na história, tornamo-nos participantes e co-produtores da história vivendo-a e agregando nossas crenças pessoais.
Fazer sentido	A história tem que ter uma relação com minha realidade, ela deve fazer sentido.
Reflexão	Ao ouvir a história começamos a refletir sobre ela, pois as histórias nos levam à reflexão.
Utilização da história	A história só vai fazer sentido se ela tiver uma utilização na minha vida.

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

É por meio destas subcategorias que podemos identificar o processo do *storytelling* pela perspectiva do ouvinte das histórias, posteriormente elas são abordadas para a construção do esquema conceitual de aprendizagem proposto. Para finalizar a análise do processo do *storytelling*, outro elemento que transcende o ouvir e o contar histórias, é a categoria

“Transformando as histórias” que emerge como o “Interesse”, acabando por condicionar o contador e o ouvinte, para os entrevistados, o “Transformar histórias” é visto como:

[...] então a interpretação de cada um faz daquilo que eu falo, já é uma interpretação destilada daquilo que o gestor tentou passar para mim e que por sua vez, a organização passou para ele. Então, o ato de contar as histórias estão cheias de nuances, onde o ouvinte e o contador de histórias vão transformá-la (ENTREVISTADO TF – INDÚSTRIA).

[...] escutamos história e contamos histórias a vida inteira, nós temos história dos irmãos Grimm, até o próprio Shakespeare, quantas versões nós temos de Romeu e Julieta?! Nós temos sem números de versões medievais, modernas e pós-modernas de Romeu e Julieta. Porque que isso acontece? Porque são feitas reflexões. E quando você faz a sua reflexão e traz pro teu entendimento, você automaticamente vai adaptar ela, vai transformar isso em algo, não digo diferente, mas no teu entendimento melhor. Até na forma de contar porque os públicos são diferentes e nós temos essa maravilhosa habilidade e competência de entendermos, como eu citei com Romeu e Julieta, todas as formas que nos foram contadas e da forma que foram contadas (ENTREVISTADO LH – PODER PÚBLICO).

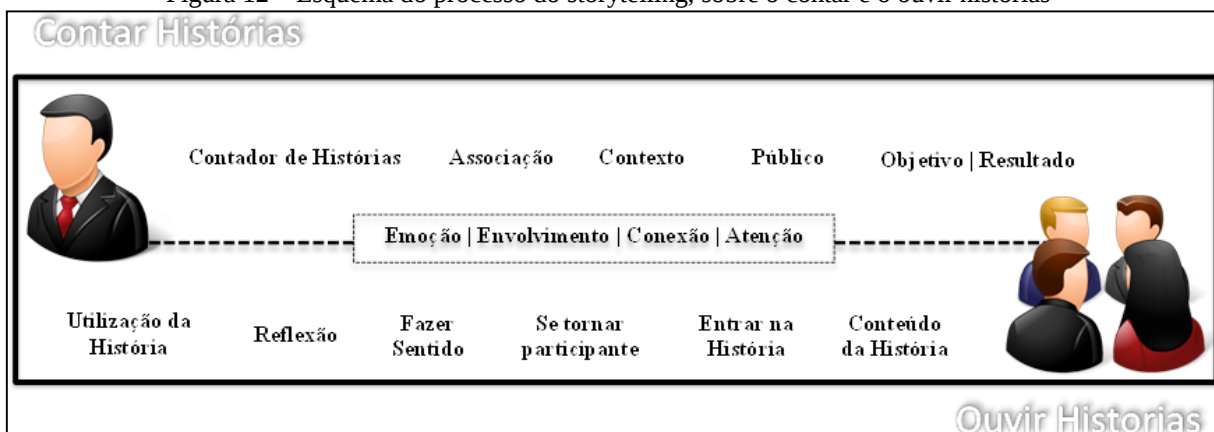
Como ouvintes, nós somos co-produtores com o contador de história, este é um processo incorporado e fragmentado, em que podemos preencher os espaços em branco e as lacunas entre as linhas com nossa própria experiência, dessa forma transformando as histórias (BOJE, 1991; DEMARTINI, 1988; DENNING, 2004; GUBA; LINCOLN, 1989).

É que a partir do momento que você tem o conhecimento prévio que você tá escutando uma história você também já tá interpretando a história que você tá ouvindo tu já tá alterando a história o ouvir vai alterar a história, quem conta um conto aumenta um ponto. Eu acho que vai muito do contador e do ouvinte a alteração o sentir do ouvinte e a transformação com que ele faz com que ele ouve é muito da maturidade da vivência que ele já teve pra pegar aquela história que escutou e usá-la de fato na sua formação humana ou acadêmica, profissional como for que seja (ENTREVISTADO CO – SERVIÇOS).

[...] interessante que é o seguinte, eu presencio um acontecimento que eu fui protagonista ou não que eu fui ator coadjuvante qual for, na vida e na verdade o fato é um só quando eu conto a história eu já to fazendo uma fabulação eu to fazendo uma fabula eu to colocando as minhas cores a minha palheta o meu olhar tem uma alteração dessa história, porque que eu altero essa história o pra que que eu altero essa história pra que? Eu posso alterar pela minha experiência se eu fui um cara sofrido ou não, se eu tenho um Deus na minha cabeça paradisíaca tudo pra mim é paraíso tudo pra mim é uma mensagem tudo pra mim é a mostra de um caminho (ENTREVISTADO MC – INDÚSTRIA).

As histórias que ouvimos e que contamos são uma boa maneira para transformar a informação factual em algo que é memorável, transformarmos as histórias inconscientemente, conectamo-las com as coisas que as pessoas já sabem (SWAP et al., 2001). Após essas análises é possível relacionar o contar e o ouvir histórias. Abaixo segue esquema das subcategorias finais do processo do *storytelling*, tanto na perspectiva do contador como do ouvinte.

Figura 12 – Esquema do processo do storytelling, sobre o contar e o ouvir histórias



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Esse esquema representa o processo do *storytelling* relacionando o ouvir do contar histórias com suas categorias finais, aqui se enfatiza não somente o ato de contar histórias, mas todo o processo, envolvendo a perspectiva dos contadores, dos ouvintes e o que eles veem em comum também (Emoção, Envolvimento, Conexão e Atenção). O ouvir histórias é inerente ao ato de contar história (BOJE, 2008), todo contador de histórias também é ouvinte (DENNING, 2005), e isso faz com que o *storytelling* não seja apenas o ato de contar a história e englobe também os ouvintes destas histórias, que ao longo do processo, tornam-se participantes e começam a refletir e a vivenciar esta história. A principal diferença entre a teoria o esquema do processo do *storytelling*, sobre o contar e o ouvir histórias proposto reside na distinção entre o contador e o ouvinte, a sua associação ao indivíduo e ao grupo, as interfaces e relações comuns de cada dimensão e entre as dimensões. A seguir, será abordada a análise do processo de reflexão advindos da interação entre a aprendizagem formal e informal.

4.2 PROCESSO DE REFLEXÃO ADVINDOS DA INTERAÇÃO ENTRE A APRENDIZAGEM FORMAL E INFORMAL

O segundo objetivo específico desta dissertação reside nos elementos formais da aprendizagem. Sabe-se que a mesma é gerada a partir de elementos formais (onde se caracteriza por ser altamente estruturada) e elementos informais (menos estruturada, de forma espontânea) (CLOSS; ANTONELLO, 2014; LARENTIS; ANTONELLO, 2014). A figura 13 ilustra as macro categorias da interação entre os elementos formais e informais e as fontes que explicitaram os nós. Aqui, o que se enfatiza não são as categorias que emergiram, mas sim, alguns dos elementos das categorias *a priori*, ou seja, o que é explicitado aqui pelos

entrevistados é a sua percepção em relação aos elementos formais e informais de aprendizagem através do *storytelling* e o momento de sua reflexão.

O primeiro fator importante a ser analisado, é referente ao “Contexto Formal ou Informal”, para os entrevistados o contexto é visto como:

Então o contexto onde essa história está sendo contada, pra mim eu não vejo diferença, pois a história vai me envolver, e se for formal ou informal, eu vou testar tanto a informação formal quanto a informal, não tem como um cálculo matemático ser feito de teorias, tu vai ter que calcular pra ver se dá certo, se não é só teoria. Alguém te disse que se tu soma dois mais dois, dá quatro, mas se tu não juntar duas pedrinhas com duas pedrinhas tu não vai ver que deu quatro, é pratico, e as histórias também, vão te envolver independente de onde forem (ENTREVISTADO HV – INDÚSTRIA).

Eu acredito que, independente se for em uma sala de treinamento da empresa, ou uma sala de aula, ou um bar na rua, mas que tu tens que buscar esses ganhos, pra ti conseguir contar uma história, ou mesmo vivenciar uma história. Essa busca por informações pra iniciar essa história acredito que é decorrente de uma conversa normal de uma conversa ou formal, ou informal tu vai conseguir buscar essas informações (ENTREVISTADO TG – SERVIÇOS).

A premissa desta análise acontece exatamente no contexto em que haja interação dos elementos formais e informais (ANTONELLO, 2011; MALCOLM; HODKONSON; COLLEY, 2003), utilizando o *storytelling* como um veículo que transcende essas barreiras do contexto (WIDDERSHOVEN; SOHL, 1999).

Em primeiro lugar, eu penso que eu tenho sempre que agregar valor a isso. O meu sentimento de absorção disso vai se dar sempre dentro de uma escala de valor. Eu penso que deve ser sempre valorado esse rito, ele não pode ter diferença sobre a contação formal de história e a não formal. Ou seja, a história entre alunos da academia e a história que eu conto no bar tomando cerveja contigo. Eu penso que o valor que deve ser dado pra quem conta e pra quem escuta, ele não deve ser diferente, porque a única coisa que muda ali é o contexto físico, o local. E muitas vezes, existem aquelas velhas brincadeiras que dizem que os melhores negócios se fecha em mesa de bar... Onde já não se escutou isso? Muito já se escutou isso! Por quê? Porque eu realmente imagino que quem está contando o fato, quem tá informando não está informando com menos responsabilidade, com menor compromisso, dentro ou fora da escola. Eu posso mudar a minha forma de estar fazendo isso, posso ser menos formal na minha conduta no ato de expor, porque eu estou mais à vontade, porque não estou tralhando. Eu posso estar trabalhando melhor a minha semântica. Porque eu não tenho esse compromisso, ou não preciso ter este cuidado de não ter algo que saia do meu “controle” como deveria ter em uma sala de aula. Mas o resultado final, será o mesmo, ou até melhor... (ENTREVISTADO LH – PODER PÚBLICO).

[...] a aprendizagem informal pode ser muito mais interessante que a formal. Na aprendizagem informal tu podes reter muito mais do que a formal, porque outra coisa também em várias situações da formalidade as coisas são impostas, e esse contexto formal que é imposto ele é amenizado com o contar histórias, então o ato de contar histórias vai se tornar informal e mais atrativo para o ouvinte o aprendizado.... Logo, o contexto formal ou informal deixa de ser tão importante quando se trata de contar histórias... (ENTREVISTADO MC – INDÚSTRIA).

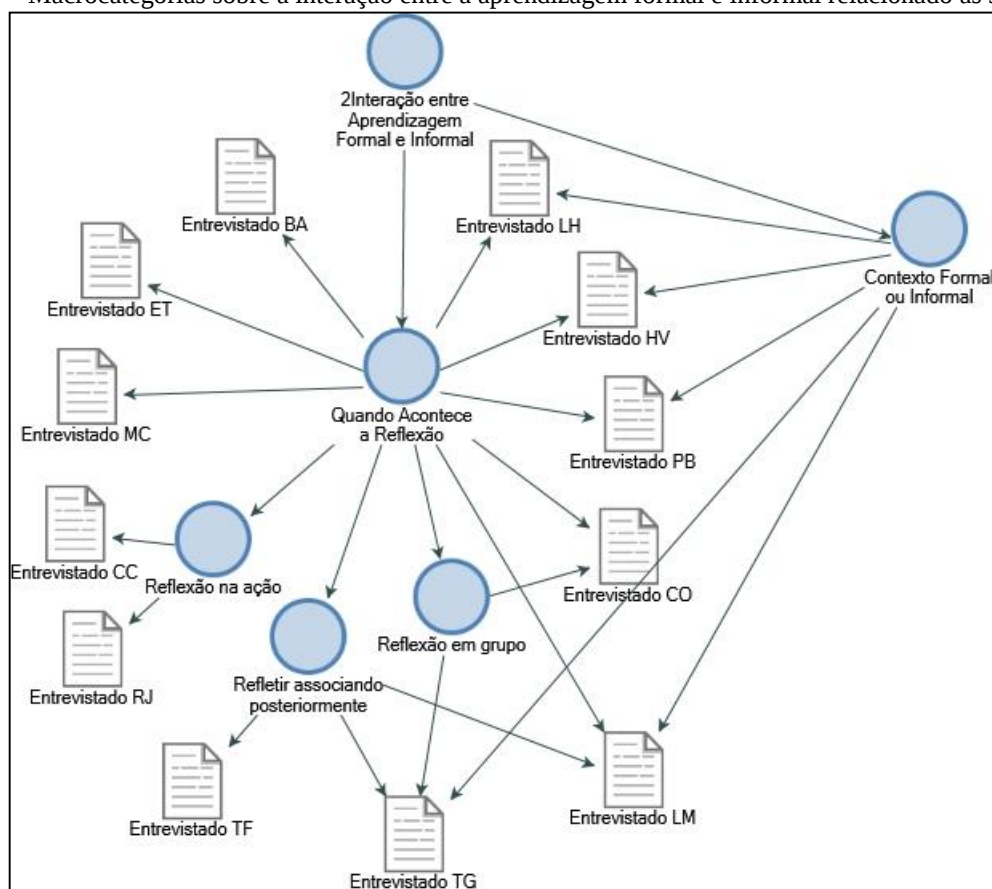
A percepção dos entrevistados vem de acordo com a literatura que embasa esse estudo, pois o mais importante entre o contexto dos elementos que ocorre a aprendizagem é identificar sua interação e integração (ANTONELLO, 2011; MALCOLM; HODKONSON; COLLEY, 2003). Adotar este posicionamento é ampliar as possibilidades de leitura e compreensão mais consistente e profunda de um fenômeno complexo e dinâmico (ANTONELLO, 2011). Essa natureza de inter-relação criada pelas histórias conecta-se aos mais diversos contextos (BOJE, 2000), nos quais a aprendizagem acontece. Histórias são veículos para o conhecimento e que dão sentido a experiências pessoais e caóticas, mas também ajudam os profissionais para determinar um curso de ação e que estimula a reflexão se tornando um tipo de aprendizagem (BOJE, 2008; ROSEN, 1985; SARBIN 1986; WIDDERSHOVEN; SOHL, 1999).

Uma percepção que chama a atenção é a do Entrevistado PB, onde afirma que:

[...] as histórias contadas para um contexto onde tenham somente um indivíduo seria a forma mais informal de aprendizagem, e o grupo mais formal, por que quando nós tratamos a questão de um grupo, automaticamente nós trabalhamos uma questão formal e mais estruturada, vamos chamar assim. São mecanismos mais estruturados buscando um resultado final delimitado. Quando tu trabalhas individualmente, tu tens muitas vezes uma forma menos formal “semiestruturada” na qual tu vai trabalhando, sendo que de certa forma não formal, mas buscando o mesmo resultado, dos demais integrantes, dos demais colaboradores (ENTREVISTADO PB – INDÚSTRIA).

Essa definição que o Entrevistado PB explicita, corrobora com os caminhos do *Storytelling* propostos por McDrury e Alterio (2003), os autores oferecem oito “caminhos” de *Storytelling* que variam de acordo com a configuração, o número de ouvintes e o tipo de histórias compartilhadas, o que enfatiza a ideia de formal para grupos e informal para ouvintes únicos.

Figura 13 – Macrocategorias sobre a interação entre a aprendizagem formal e informal relacionado às suas fontes



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do *software* Nvivo11 (2016).

A próxima categoria que emerge nesta análise é “Quando acontece a reflexão”, onde os entrevistados explicitam sua opinião sobre “Reflexão na ação”, “Reflexão associando posteriormente” e a “Reflexão em grupo”, para os entrevistados a Reflexão na ação é descrita como:

Durante o ato, onde a pessoa tá me contando, naturalmente eu vou fazendo algumas reflexões. Até por que quando eu tô interagindo com uma pessoa e a pessoa tá me contando algo, eu penso o que eu posso dizer pra essa pessoa durante essa co-participação minha. Assim eu posso introduzir ali a minha reflexão que está acontecendo nesta ação de contar ou ouvir a história (ENTREVISTADO CC – SERVIÇOS).

A reflexão vai acontecer no ato da história, porque tu vai interligando muitos fatos ou que seja uma história que ele tá te contando tu vai ligando com as tuas experiências sobre isso. Automaticamente, tu vai “ba aqui eu errei, podia ter feito diferente, posso mudar...” isso é uma coisa natural, que acontece naturalmente na tua reflexão em cima daquilo que você tá ouvindo se tu tem um grau de conhecimento mais aprofundado, então é melhor ainda a tua ligação é mais forte e tu sabe efetivamente onde tu tem que ir, então a ligação é direta. Eu acho que tu aprende na hora que tu ouve a história tu já vai fazendo associações (ENTREVISTADO RJ – INDÚSTRIA).

Esta percepção dos entrevistados vem de acordo com autores clássicos da

aprendizagem reflexiva, a reflexão no meio da ação, diz respeito ao processo de reflexão enquanto a história (ação) ainda está acontecendo, e o ouvinte pode refletir ao mesmo tempo em que ocorre a ação (SCHON 1987). A reflexão na ação é um processo de intercâmbio entre as práticas formais e informais de aprendizagem (ANTONELLO, 2011), podendo ocorrer através de questionamentos e da busca por melhorias contínuas, e com isso, mudar suas estruturas cognitivas e tomadas de decisões (BITENCOURT, 2001; SILVA; REBELO; CUNHA, 2006). Esse processo de reflexão tem duas etapas; a reflexão na ação descrita acima, e a reflexão posterior à ação, que segundo o entrevistado TG “a minha reflexão, ela vai ser posterior ao contarem a história, quando tu faz uma associação ao que tu reviveu ou repensou novamente”, outros entrevistados também compartilham do pensamento:

[...] a reflexão acontece posterior à contação da história, baseado naquela experiência que ela viveu, o que que eu posso extrair daquilo, evidente que quando a pessoa me conta a história, o ato que ela está me contando aquela história, eu também entendo como a forma dela me orientar ou de ela me dizer e tentar me passar de certa forma, como que as coisas acontecem naquele ambiente, então o ato de ela fazer isso para mim é uma orientação, mas eu vou refletir depois no conteúdo de que ela falou (ENTREVISTADO TF – INDÚSTRIA).

Claro que se estende depois do ato de escutar a história que se estende até me deparar com outra situação semelhante do que foi relatado ou se eu, por exemplo, passar por uma coisa assim que muito de longe me lembre o relato eu vou me lembrar e refletir daquela história que foi contada (ENTREVISTADO LM – SERVIÇOS).

[...] no meu dia-a-dia profissional, por exemplo, eu escuto muitas histórias, que vêm com muitas informações, né, por exemplo, de colegas de trabalho, e aquilo são comunicações em que eu vou, absorvendo como, simplesmente essas entradas de informação, mas a minha reflexão sobre elas vai existir ao longo do dia. Então, por que será que ele me pediu se eu já fiz aquela atividade, né, naquele momento que ele me contou uma história, estamos em uma situação assim, ele fez aquele trabalho, aí eu fiz a conexão, ok, eu tenho as atividades e tenho que executar ela. Agora a minha reflexão vai ser somente depois quando eu tiver mais informações, ok, eu fiz isso, ou eu vou fazer aquilo, ou eu não fiz aquilo, esse processo vai ser desta forma eu acredito (ENTREVISTADO CO – SERVIÇOS).

A reflexão sobre a ação, ou seja, posterior ao ato de contar a história, descrita pelos entrevistados busca observar o que aconteceu e descobrir de que forma a ação estimulou ou contribuiu para o resultado (SCHON, 1987), a reflexão pós a ação, proporciona que o conteúdo seja aprendido pela assimilação refletida posterior à ação e associada com seus conhecimentos prévios, podendo assim ser mais eficaz que durante a ação, pois o indivíduo pode construir a experiência a partir da história que foi contada, e assim associá-la como um processo posterior (ANTONELLO, 2011; GOTTWALD, 2001).

Há também entre os entrevistados, percepções de que ambas as reflexões (na ação e posterior a ação) estejam inerentes ao processo de contar histórias, por exemplo, segundo o

entrevistado ET “A reflexão acontece durante e após também. Durante, você ouve a história e vai identificando elementos dela... e depois, você analisa, refletindo sobre a história e associando com coisas da tua vida”, essa percepção da reflexão acontece em ambos os momentos e é compartilhada por outros entrevistados, por exemplo:

A reflexão acontece em ambos os momentos, acredito que inicialmente, ela acontece na ação quando escutamos a história, tu já vai montando isso na tua cabeça e já vai tentando estruturar isso: “como eu poderia fazer, como eu poderia...” mas depois pro dia-a-dia, pro nosso cotidiano, ali essa história vêm à tona na tua cabeça pra tentar buscar um acerto. Aconteceu uma coisa na empresa que poderia ter sido diferente... Escutando a história do fulano aquela vez, naquela história que ele me contou e ele usou essa linha de trabalho... Eu acredito que a reflexão vai acontecer tanto antes como depois de escutar ou contar a história... (ENTREVISTADO CO – SERVIÇOS).

Eu acho que reflexão vem durante, no meu caso, quando eu escuto e depois de me deparar com uma situação semelhante da história que me foi contada, é uma reflexão contínua se a história for interessante é uma reflexão contínua a respeito de que me contaram meu pai, meu irmão, um amigo ou quem faliu ou quem não faliu essa daqui é uma reflexão contínua porque sempre é da minha natureza faço links associando através da reflexão enquanto e depois da história (ENTREVISTADO LM – SERVIÇOS).

Nesses relatos, pode-se identificar a percepção dos entrevistados para com a reflexão, tanto na ação como pós a ação, ambas as formas de aprendizagem que integram práticas formais e informais de aprendizagem (ANTONELLO, 2011; SCHON, 1987). Para o entrevistado LH, a reflexão é:

A reflexão é permanente, porque eu nunca ouvi alguém contar a mesma história da mesma forma. Ao mesmo tempo que escutamos e refletimos, lembramos e refletimos para recontar a história (ENTREVISTADO LH – PODER PÚBLICO).

A reflexão se encaixa com o processo de aprendizagem, o valor de reflexão na melhoria da aprendizagem e os elementos constitutivos de um ambiente de aprendizagem eficaz (BROCKBANK; MCGILL, 1998; MOON, 1999; STRAMPEL; OLIVER, 2007). Para o entrevistado HV, a reflexão ocorre:

[...] das duas formas, tanto durante como depois porque, no momento que for passar por aquilo, aquilo vai voltar, aquele conhecimento que tu teve, vai voltar e aí tu vai ter a oportunidade de usar ele ou não, tendo a experiência como um aprendizado, da história que tu escutou, se tu vai usar ela como um aprendizado na tua vida, tu vai ter que usar em algum momento, a história que foi contada (ENTREVISTADO HV – INDÚSTRIA).

A aprendizagem ocorre pela reflexão quando um indivíduo busca, por meio de sua experiência anterior, compreender uma nova situação. A reflexão oportuniza voltar atrás e rever

acontecimentos e práticas (MOON, 2003). Outra forma que emerge do estudo, é a reflexão em grupo, que segundo o entrevistado TG:

Além disso, eu acredito que essa reflexão acontece também de forma coletiva, em uma história, eu acredito que isso acontece muito, e acontece naturalmente por tu estar em um grupo, seja de trabalho ou de amigos e alguém solta uma história e aí essa história acaba gerando uma discussão ou de forma positiva, ou de forma negativa. Mas acaba gerando uma discussão pra tentar buscar alternativas, buscar esses acertos, e então as pessoas começam a refletir em conjunto. Aí começa através de uma história “não, mas eu faria desse jeito...” aquela outra pessoa faria de outro jeito e é aí que acaba gerando essa reflexão lógica. A partir do diálogo, a partir da conversa formal estimulada pela história que um indivíduo ou grupo contou (ENTREVISTADO TG – SERVIÇOS).

Essa forma de reflexão também corrobora com os achados do intercâmbio entre as práticas informais e formais de aprendizagem. A reflexão em grupo/coletiva é descrita como um processo que ocorre de forma natural, condicionando o grupo (ANTONELLO, 2011). Contar histórias é um processo que depende das histórias contadas pelos grupos como parte do processo (GUBA; LINCOLN, 1989). A reflexão em grupo produzida pelo *storytelling* é um resultado que o estímulo do ato de contar história pode promover, em seguida, estimula outras histórias de outros membros do grupo (DENNING, 2001). A seguir, o esquema do processo de reflexão advindo da interação entre a aprendizagem formal e informal.

Figura 14 – Esquema do processo de reflexão advindo da interação entre aprendizagem formal e informal



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

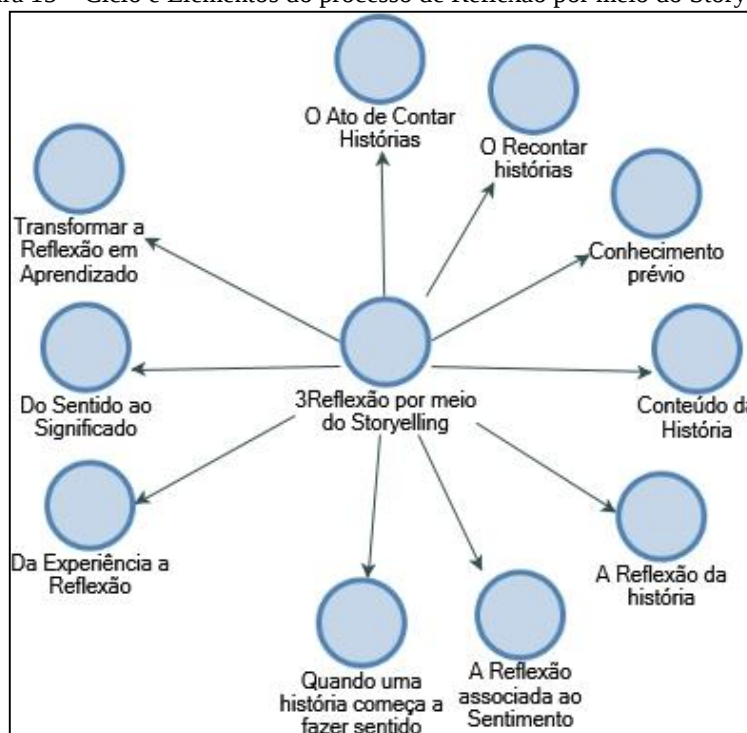
O esquema representa o *storytelling* como uma forma de interação entre a aprendizagem formal e informal, assim como o potencial que o contar e o ouvir histórias tem em relação à reflexão. O *storytelling* que separa os contextos e a reflexão está associado aos níveis individual e grupal. Em relação a isso, é importante destacar que o contexto formal interage com o contexto informal, tanto quanto as reflexões e as dimensões. Tal característica fortalece-se com os relatos dos entrevistados analisados nesta seção, demonstrando que não há barreiras que limitem a reflexão. Em ambos os contextos, teremos reflexão estimulada por meio do *storytelling*, seja pelo indivíduo ou pelo grupo. A divisão das dimensões de indivíduo

e grupo pelo *storytelling* indica a interação entre as dimensões, logo, o storytelling, visto como o contar e o ouvir histórias, como um processo, rompe as barreiras dos elementos formais e informais e estimula a reflexão dos indivíduos e grupos. A seguir aborda-se como ocorre este processo de reflexão por meio do *storytelling*.

4.3 COMO OCORRE O PROCESSO DE REFLEXÃO POR MEIO DO STORYTELLING

Para fazer a análise do processo de reflexão por meio do storytelling, deve-se antes entender o processo de reflexão, o qual é um processo que influencia fortemente a aprendizagem, aumentando a compreensão, induzindo mudança conceitual, e promovendo a avaliação crítica e sua transferência. Esse é um processo complexo, o qual compreende vários níveis e variáveis (MOON, 2003; STRAMPEL; OLIVER, 2007). A Figura 15, ilustra os elementos que emergem do estudo para analisar o processo de reflexão por meio do storytelling.

Figura 15 – Ciclo e Elementos do processo de Reflexão por meio do Storytelling



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do software Nvivo 11 (2016).

A macrocategoria ‘reflexão por meio do storytelling’ é composta inicialmente pelo “Ato de contar histórias”, “O recontar histórias” e “Conhecimento prévio”, formando a primeira etapa do ciclo do processo de reflexão por meio do *storytelling*. O conhecimento prévio destaca-

se sendo um balizador para o processo de reflexão por meio do *storytelling*, seguido pelo “Conteúdo da história”. Posteriormente, identifica-se a “Reflexão da história” e a “Reflexão associada ao Sentimento”, seguidas do “Quando uma história começa a fazer sentido”, nessa etapa enfatiza-se o pensar e o refletir. Para finalizar o ciclo, explicita-se o processo final com a categoria “Da Experiência à Reflexão”, “Do Sentido ao Significado” e por fim “Transformar a reflexão em Aprendizado”.

O primeiro elemento do Processo de Reflexão por meio do Storytelling é denominado o “Ato de contar histórias” que é relatado pelos entrevistados como:

O ato de contar a história, eu vejo como um processo de aprendizagem. Na verdade, eu entendo como o seguinte: Toda vez que eu procuro um conhecimento novo na verdade, não passa de uma grande história. Toda vez que tu procura uma coisa que tu ainda não conhece que tu ainda não experimentaste é uma história. Alguém tá te contando uma história sobre alguma coisa que tu não conhece, então todo o processo de aprendizagem na verdade pra mim é uma história contada, enquanto tu não experimentar efetivamente aquilo não passa de ser uma história que alguém te contou e que tu não sabes nem se és verdade ou não (ENTREVISTADO HV – INDÚSTRIA).

Eu penso que o ato de contar a história é um rito, e eu não devo criar esse rito pra que ele não me tenha um saldo, um produto, positivo ou negativo. De que forma eu vou contar uma experiência minha pessoal ou não, ou até mesmo o mundo da ficção, pra que isso possa ter uma influência positiva em quem ouve a história. E de que maneira se pode acabar até transcendendo o comportamento dele e afetando a outros de maneira positiva (ENTREVISTADO LH – PODER PÚBLICO).

O *Storytelling* é o ato de contar uma história, objetivando a aquisição, estruturação e transmissão de conhecimento (ALLEN; ACHESON, 2000; LELIC, 2001). O ato de contar histórias é como um modo de reflexão é um modo de descrição adequado para a transformação de informações em novas situações de ação, as histórias são produtos de reflexão (SCHON, 1987; DENNING, 2005). O *storytelling* é um modo simples de lidar com altos níveis de complexidade e de transmitir experiências por estimular a reflexão dos ouvintes (SNOWDEN, 2002). Neste mesmo sentido, os entrevistados afirmam:

O ato de contar histórias vai passar informações, para as pessoas refletirem, assim como a minha avó aprendeu boa parte das coisas que ela sabe ouvindo histórias. Hoje, a gente tem um aprendizado mais didático, mas o aprendizado até então sempre foi feito de uma forma informal, há uma geração atrás, minha mãe já aprendeu muita coisa que não foi de uma forma didática, minha avó, por exemplo, sempre que eu vou conversar com ela, ela conta história do que ela sabe, os quais ela aprendeu com uma avozinha que trabalhava junto com ela. E assim, o conhecimento era passado, o meu avô ensinou algumas coisas para o meu tio que hoje em dia, já nem existe mais, e vai se perder. A maneira didática de se aprender está matando algumas coisas que as histórias do aprendizado vinha mantendo. São coisas que vêm de geração em geração e vão se perder, pois se minha avó não conta aquela história pra mim e eu não contar pra alguém, acabou aquele conhecimento. Aquele conhecimento se perdeu (ENTREVISTADO CO – SERVIÇOS).

O ato de contar histórias, inconscientemente é realizado diariamente, como algo corriqueiro, está no nosso cotidiano, no nosso dia-a-dia, e a gente não percebe... ele acontece como uma troca de experiência e aprendizado contínuo... (ENTREVISTADO LM – SERVIÇOS).

Ao relatar nosso dia-a-dia, estamos criando o *storytelling*. O ato de contar histórias é feito por pessoas criando ordem e construindo contextos e nisso, as histórias são o cerne do nosso discurso do dia-a-dia e nosso senso de fazer habilidades, formando assim, uma parte de um mundo de senso comum na qual, a intenção, interpretação e interação são todos processos mentais misturados no ato de contar a história (CZARNIAWSKA, 1997; RIESSMAN, 1993). A capacidade dos indivíduos para visualizar as histórias sendo contadas é que contribui para o aspecto experiencial e reflexivo do *storytelling* (MCDRURY; ALTERIO, 2003; SÁ; MELLO, 2009).

Muito próximo ao ato de contar histórias, temos o “Recontar histórias” que segundo os entrevistados é visto como:

[...] nas grandes corporações, o recontar das histórias é muito recorrente, talvez até mais do que o próprio ato de contar, por exemplo, uma pequena história mal-contada como é que acaba como é que se desenrola a fofoca digamos assim, então o que uma história pra começar é alterada por quem tá contando pelo relator, pelo contador de história e pelo ouvinte tanto pela vivência que ele teve pela história. O contador de história como pelo ouvinte pela massa crítica que ele tem e o próprio contador tem sua massa crítica de repente foi pobre e ele vai colorir do seu olhar e vai acrescentar dados que de repente, não tinha até que ponto aquela história tem uma igualdade com o fato que aconteceu que na verdade teoricamente para mim, o fato é só um o resto são só fabulações, e recontar de histórias (ENTREVISTADO LM – SERVIÇOS).

O recontar histórias, metáforas e alterações da realidade, alterações da realidade olhar sobre a realidade, por exemplo, a flor rosa tem espinhos é uma flor que tem espinho ou o espinho que tem uma flor dizem que o otimista diz que é o espinho que tem uma flor o pessimista que uma flor que tem espinho. Então isso que gera a diferença, e quando começamos a recontar a história, impomos nossa perspectiva, nosso conhecimento nossa interpretação... (ENTREVISTADO CO – SERVIÇOS).

O *storytelling* possibilita que pessoas contribuam no ato de contar histórias e na interpretação dessas, sejam elas inventadas ou histórias recontadas (PEREIRA et al., 2009). O contar histórias é um processo de grupo, onde os ouvintes não são consumidores passivos, eles podem concordar, discordar ou modificar podendo assim, recontar a história a partir de sua interpretação e conhecimento (DENNING, 2004). Um elemento que se destaca no processo de reflexão por meio do *storytelling* é o “Conhecimento prévio”, que para os entrevistados torna-se um importante delimitador para o processo, segundo os entrevistados o conhecimento prévio é:

A massa crítica que tu carrega dentro da tua cabeça porque existe, eu acredito, os cabeças de vento, isso existe não é uma coisa teórica existem os imbecis de plantão como diria Nelson Rodrigues que não fica nada, que não retém nada, que parece que o ouvido ao outro tem uma freeway, uma estrada em linha reta existe isso. Então essa reflexão ela se dá muito a partir do conhecimento prévio que existe na cabeça do ouvinte, da tua disposição em ouvir em escutar e transformar tá muito da massa crítica do ouvinte (ENTREVISTADO LM – SERVIÇOS).

O que eu acredito que seja interessante seja que se o ouvinte tem um conhecimento prévio, aquilo começa a fazer sentido quando está associado a um propósito. Sem um objetivo comum sem um propósito, não vai fazer sentido. E dependendo do conhecimento prévio que esse indivíduo tem. Pra ti ter propósito, tem que ter conhecimento de onde quer chegar, saber o que tu queres ou minimamente ter uma suspeita do que tu queres. Ele pode estar escutando, mas não entendendo nada, então ou ele tem o conhecimento ou a maturidade e se disponibilizar e ouvir ou se disponibilizar em carregar ele na memória e aquilo ser ativado a uma situação que pareça semelhante e entre fazer esse link futuro isso tudo depende da inteligência, do conhecimento anterior que o ouvinte tem (ENTREVISTADO CO – SERVIÇOS).

[...] isso é uma coisa natural, que acontece naturalmente na tua reflexão em cima daquilo que você tá ouvindo se tu tem um grau de conhecimento mais aprofundado, então é melhor ainda a tua ligação é mais forte e tu sabe efetivamente onde tu tem que ir, então a ligação é direta. Eu acho que tu aprende na hora que tu ouve a história tu já vai fazendo associações. Quanto mais conhecimento eu tiver, maior vai ser a reflexão. Maior vai ser a tua autonomia e a tua segurança de aplicar alguma coisa que veio desse teu conhecimento (ENTREVISTADO RJ – INDÚSTRIA).

O conhecimento prévio é um elemento importante na AR, o processo do *storytelling* descrito pelas fases “Descoberta da História”, “Contaçao da História” e “Expansão da História” onde as histórias que são encontradas, muitas vezes identificados com base de conhecimento prévio do indivíduo, fazem conexões para refletir (MC DRURY; ALTERIO, 2003). O processo de reflexão auxilia os indivíduos a se envolver cognitivamente e reconhecer o conhecimento prévio para utiliza-lo como construção de conhecimento futuro (ANDERSON; KRATHWOHL, 2001; SCHULTZ; BRIGDEN, 2004; STRAMEPL; OLIVER, 2007). A reflexão dialógica ocorre quando os indivíduos dão um passo para trás, considerando simultaneamente, explorar e, a julgar conhecimento prévio e da situação atual ou experiência para criar soluções alternativas possíveis (HATTON; SMITH, 1995; BRIGDEN, 2004). Muitas vezes, o conhecimento prévio está associado ao “Conteúdo da História” que segundo os entrevistados:

[...] a reflexão, ela depende do tipo de história que é contada... do conteúdo da história, em alguns assuntos eu tenho conhecimento prévio, em outros não, então isso está muito atrelado ao conteúdo que está na história, como identificar ele e associar ele ao conhecimento prévio... (ENTREVISTADO BA – COMÉRCIO).

[...] a reflexão vai acontecer ao longo da contaçao de história, porque enquanto a pessoa vai falando, eu vou fazendo, aquele ato da pessoa está falando comigo, muito embora pareça que eu seja passivo nessa situação, eu sou ativo, pois fico referenciando com a minha vida, de qualquer forma, no momento em que ela fala, o conteúdo do

que ela está falando, pois ela está engajada em comunicação comigo, eu estou ativamente fazendo conexões em relação ao conteúdo da história (ENTREVISTADO TF – INDÚSTRIA).

[...] eu, normalmente tento fazer uma reflexão, sem a emoção, colocando somente a história por si e observando aqueles pontos daquela história. Com a separação da emoção, o que fica pra que a gente possa através disso elencar determinados fatores que possamos aproveitar no momento em que nós vamos transferir isso, ou transmutar isso de uma determinada forma, identificando somente o conteúdo da história (ENTREVISTADO CC – SERVIÇOS).

As pessoas usam histórias para transmitir seus conhecimentos e os ouvintes podem avaliar ações e conteúdo de história e aplicar esse conhecimento para seus próprios trabalhos (SMITH, 2001; STEWART, 1997). O storytelling proporciona explicitar o conteúdo e o processo através do ato de contar histórias, onde os ouvintes analisam e interpretam o seu conteúdo (CZARNIAWSKA, 2011; SNOWDEN, 2002; PETTIGREW, 1997). O conteúdo das histórias, é em grande parte influenciador da reflexão, muitas vezes é um processo de reorganizar o conhecimento e orientar novas ideias (MOON, 2003). Se o conteúdo da história influencia a reflexão, a próxima categoria que emerge reside exatamente neste ponto, a “Reflexão da história”, segundos entrevistados:

Será que esse bom exemplo que ele me contou eu posso levar... será que esse exemplo não é só bom pra ele?! Afinal, nós temos diferentes comunidades, diferentes pessoas, diferentes pensamentos, diferentes culturas. Muitas vezes, um exemplo bem sucedido lá na Austrália, esse exemplo bem sucedido lá com aquele clima, com aquele ambiente, ele serve pra nós aqui?! Por isso, no mento em que você coloca em prática esse exemplo, esta história, você tem que analisar o tempo, o local, o contexto. Uma história bem sucedida há dez anos atrás talvez não seja boa pra hoje. Nós temos que analisar, dentro da história, tirar as artes que são boas pra hoje. Talvez em parte da história, seja e em parte não (ENTREVISTADO ET – SERVIÇOS).

Eu acredito que se a pessoa está me contando uma história e o conteúdo da história seja um problema triste ou uma tarefa difícil ou alguma coisa assim, caso de doença e tal. Acredito que essa reflexão da experiência, ela me faz eu me colocar na pele ou enfim, no pensamento daquela pessoa. Diretamente, ou indiretamente eu vou tentar estar no lugar dela, pra eu avaliar, ver, refletir se é isso que tá pesando ou não, se essa pessoa tá exagerando ou não, se ela tá aumentando, se ela tá diminuindo, se ela poderia expor mais ou menos disso (ENTREVISTADO TG – SERVIÇOS).

Esse relato traz à tona a aprendizagem experiencial que ocorre por meio de exigências, tarefas e problemas complexos, através de experiências que são contadas ou vividas (ANTONELLO, 2011). Outro exemplo de reflexão da história, segundo os entrevistados:

A reflexão da história acontece, pois eu vivo a história e questiono tudo o que ele tá falando como se eu tivesse passando por aquilo que ele passou. Eu vou questionando e vendo se eu tomaria as mesmas atitudes ou não e a partir diss, eu também posso ajudar ele em algum momento que ele tenha dificuldade e eu conto uma história que

eu já vivi porque eu tô dentro da história dele. Eu conto a minha história pra ele e ele aprende com a minha experiência também (ENTREVISTADO HV – INDÚSTRIA).

[...] essa reflexão da história vem muito do processo de questionar se torna muito mais dialógico, nós a partir de cada situação ou de cada história recebida. O processo reflexivo é muito dado a partir de “por que”, “como”, “se trocasse isso por isso o que aconteceria”, se estivesse inserido numa outra formação discursiva qual seria o impacto? São várias alterações de perguntas não em cima da história propriamente dita, muito baseado numa análise do discurso, ou seja é relatado num discurso, mas ele deve não.. nós não nos preocupamos com o que está escrito, mas e sim, com a forma de pensar como aquela pessoa falou, por que ela disse isso, em que informação discursiva ela se encontrava, se nós trocássemos tal situação por tal, nós fazemos perguntas e a partir dessas perguntas são feitos vários pequenos recortes para conseguir fazer esse processo reflexivo (ENTREVISTADO PB – INDÚSTRIA).

Aqui se pode identificar o aprendizado relacionado ao questionamento a si mesmo, ou questionamento de como os outros fazem as coisas, uma forma de aprendizagem reflexiva que faz o intercâmbio das práticas de aprendizagem formal e informal (ANTONELLO, 2011). Outra forma é sobre o aprendizado que vem do fracasso, ou de como evitá-lo, segundo os entrevistados:

É como eu aprendo, por exemplo, quando escuto uma história de fracasso, eu acredito que estou refletindo, que já estou me colocando no lugar daquela pessoa. Refletindo pra tentar fazer de forma diferente, sempre a gente tem que tentar buscar o melhor, buscar um acerto, ou como fazer para evitar (ENTREVISTADO TG – SERVIÇOS).

[...] onde o fracasso na verdade não pode ser considerado um fracasso, e sim, uma nova experiência que não deu certo. No entanto, cada vez que tu tem um determinado ponto que não deu certo, tem a probabilidade da próxima vez dar mais certo. Então tu tem a segunda a terceira e a probabilidade maior de assertividade quanto a essa opção. Então a questão de uma falha ou de uma pequena brecha antes de uma decisão, ela é dada a partir dessa reflexão, de todas as ações que talvez não foram realizadas como planejadas. É realizado novamente esse processo reflexivo para que na próxima ou se melhore essa ação, ou se defina um novo planejamento, ou se corrija essas brechas na qual não deram certo, no entanto, elas podem novamente não dar certo, aí se volta nesse processo reflexivo, se ajusta novamente e assim sucessivamente (ENTREVISTADO PB – INDÚSTRIA).

Este relato corrobora com a forma de aprendizagem reflexiva, o aprendizado oriundo do fracasso onde o indivíduo que escuta a história está analisando o que foi errado e porque, e sobre o refletir como os outros fazem as coisas (ANTONELLO, 2011). Isto também é visto relacionado à próxima categoria que emerge, “Reflexão associada ao sentimento”, segundo os entrevistados:

Eu considero um processo normal, quer dizer se a história foi uma história de extrema dificuldade, de fracasso, eu associo até um sentimento de pesar pelo outro por ter passado por aquilo, e esta associação ao sentimento que fizemos está relacionada também ao conteúdo da história e do contato que temos com o contador... (ENTREVISTADO BA – COMÉRCIO).

As histórias normalmente são carregadas de emoções e sentimentos, o ato de contar histórias oferece uma forma para que os indivíduos possam aprender através da reflexão (LÄMSÄ; SINTONEN, 2006). Segundo o Entrevistado CC:

Naturalmente, quando uma pessoa passa por uma situação difícil, ela conta a história com um nível de emoção bastante significativo. E ao mesmo tempo que tu entra nesse processo, porque é bem difícil da gente não entrar, na questão da emoção que a pessoa tá te falando, é bem difícil, naquele momento tu entra no fator emoção junto e pode aprender através daquela contação de história... (ENTREVISTADO CC – SERVIÇOS).

As emoções e os sentimentos interferem no aprendizado e as emoções acabam contribuindo de forma direta a motivação para a pessoa aprender através do ato de contar histórias (MELO, 2014). A AE tem muitas características que envolvem toda a pessoa, seu intelecto, sentidos e sentimentos (KOLB, 1984), segundo o entrevistado ET:

Ao refletir sobre a história, ou sobre aquela experiência... eu penso que o essencial é invisível aos olhos, agente só vê bem com o coração, se essa história ela te toca nos teus sentimentos, com certeza, ela é um reflexo da razão. A porta de entrada pra convencer o ser humano é uma história que emociona... (ENTREVISTADO ET – SERVIÇOS).

A natureza da atividade reflexiva leva a uma maior consciência da emoção, onde a emoção pode ser objeto de reflexão, um dos resultados da reflexão é metacognição, que envolve a consideração do funcionamento emocional e pessoal juntamente com outros modos (MOON, 2006).

[...] eu acho que o sentimento na hora, se aquela história te marcou, se ela teve relação contigo, com os teus princípios, tu não vai esquecer e vai somar pra você com certeza, e isso não importa se é dentro de uma sala de aula, na empresa ou na rua com os amigos. Tu vai construindo o teu conhecimento também a partir daí, podendo até mudar o teu próprio sentimento (ENTREVISTADO RJ – INDÚSTRIA).

Essa interação entre os elementos da aprendizagem envolvem o pensamento, o corpo, a emoção e a intuição (sentimentos), transcendendo e ultrapassando a barreira da aprendizagem formal e informal (ANTONELLO, 2010; ANTONELLO, 2011; ELKJAER, 2004; JANOWICZ-PANJAITANA; NOORDERHAVENB, 2008). As histórias podem compreender, gerir emoções e reformular sentimentos (GARCIA-LORENZO, 2010). A próxima categoria a ser discutida é “Quando uma história começa a fazer sentido”, que segundo os entrevistados:

[...] ela passa a ter sentido no momento em que ela... primeiro lugar ela foi bem contada dentro da realidade, dentro da necessidade e do momento que a gente vive. Ela passa a ter sentido no momento em que eu posso usá-la como exemplo até. A minha história.... no momento em que eu posso levá-la como forma de ensinamento que mudou meu comportamento. Ela passa a ter sentido. No momento em que essa história, ela serve de exemplo pra outros ela, passa a ter sentido pra mim. No momento em que eu posso contar pra ti ou pra outros e consigo prender a tua atenção, consigo sensibilizar o seu coração e a sua razão e você consegue basear nessa história... me agradecer, dizer olha: “obrigado por ter me mostrado esse exemplo...” e eu conseguir seguir um outro caminho e não esse que eu tava seguindo. No momento em que a história passa a ser um exemplo positivo que vai agregar mais evolução na sua vida, então essa história ela só tem valor quando ela serve de exemplo (ENTREVISTADO ET – SERVIÇOS).

[...] começa a fazer sentido a partir do momento que a gente associa ela à alguma experiência de vida que a gente teve. Nesse momento, a gente começa a ter um entendimento melhor da história que está sendo contada. Até mesmo pela vivência pessoal e o que ela influencia (ENTREVISTADO MC – INDÚSTRIA).

As histórias são veículos para dar sentido a experiências pessoais e caóticas, mas também ajudar os profissionais para determinar um curso de ação e influenciar os outros com exemplos (WIDDERSHOVEN; SOHL, 1999). O sentido da história decorre da:

[...] o sentido, o sentido daquela história, só acontece depois, só quando eu puder encerrar aquela atividade da comunicação, pra que as conexões que foram feitas possam ser relacionadas entre elas, e eu possa efetivamente entender mais profundamente a mensagem que a pessoa esta me falando... (ENTREVISTADO TF – INDÚSTRIA).

Todo conhecimento e sentido decorrem de reflexão, de um olhar para trás, e só se pode conhecer a fase inicial após o fato ter ocorrido (WEICK, 1995). Essa reflexão faz com que se crie o sentido a partir, segundo o Entrevistado CC:

[...] uma história faz sentido pra mim, a partir do momento que ela tem um contexto de vida no qual eu tô inserida e a partir desse contexto de vida, eu coloco assim, um contexto de vida no qual eu preciso e vou utilizar essa história em determinado momento da minha vida, para determinado grupo, ou seja, ela começa a fazer sentido quando eu posso fazer dela uma reprodução para outras pessoas juntando pequenos pedaços e a reproduzindo (Entrevistado CC – Serviços).

Esse sentido criado pela história torna-se uma relação de fatos que podem ser montados juntos como um quebra-cabeça, essa representação é a reprodução com sentido (MOON, 1999), para o entrevistado LH, o fazer sentido é:

[...] mais prático, ele entra do campo do mais prático da conduta. E faz com que eu reflita novamente sobre os meus princípios, é um bate e volta. E vai ter influência da minha conduta, ai está fazendo sentido. Bom, eu falei para os funcionários e nós refletimos sobre a nossa conversa e realmente faz bastante sentido, logo eu não serei

mais o mesmo, e em uma próxima etapa provavelmente, ou no próximo diálogo, por isso ter feito sentido, já serão diferentes. E aí isso vai influenciar na minha conduta, e eu posso mudar a minha conduta em relação a isso (ENTREVISTADO LH - PODER PÚBLICO).

O pensamento reflexivo permite representar e transmitir o conhecimento. Ele procura criar o sentido da história que foi contada com o objetivo de mudança de comportamento de conduta (LÁZLO, 2008), o *storytelling* organizacional, como um sistema coletivo onde as histórias são uma chave para fazer sentido (sense-making) modificando comportamentos e criando links entre as histórias e as vivências dos ouvintes (BOJE, 2008), o que está de acordo com o entrevistado BA e TG:

Acredito que esse sentido tem que ter acontecido alguma coisa na tua vida, ou tu busque alguma coisa relacionada a isso. Essa história que a gente tá conversando, acredito que tem que te fazer bem, fazer você acreditar em alguma coisa, então, por exemplo: Vai ter uma pessoa que vai me contar uma história e aí eu vou investigar, eu vou em busca disso aí vai ter um sentido pra mim, porque de repente, eu queira aplicar essa história na minha vida, ou seja, vai criar links e modificar meu comportamento (ENTREVISTADO TG – SERVIÇOS).

[...] no momento em que você vê um link em o que está sendo contado e suas experiências: conhecimento prévio, educação, ou qualquer coisa. No momento em que você percebe esse link, aí cria o sentido da história (ENTREVISTADO BA – COMÉRCIO).

O novo material pode então ser assimilado e acomodado em sua estrutura cognitiva para dar sentido ao novo aprendizado que é conhecido (MOON, 1999). Contar histórias é um processo de fazer sentido e como tal, é um ato interpretativo (BRUNER 1986). As histórias são um simples, mas poderoso método para ajudar a fazer sentido nas experiências complexas do mundo complexo (BRUNER, 1990).

Bem, acho que a história começa a fazer sentido em função dela ser uma história... Ela começa a se ligar muito também do que tu trouxe da tua formação, da tua infância, do que tu aprendeu, das histórias que tu ouviu, então tu acaba dando certos valores que tu foi internalizando, construindo os valores que vão te dar a importância ou não de tu selecionar essa história, ali vem o teu caráter. Muita ligação, porque se tu senta e tu ouve alguma história, e isso já começa a fazer sentido, afinal é uma história... (ENTREVISTADO RJ – INDÚSTRIA).

As histórias podem trazer um sentido de comunidade e pertença melhor que os métodos de ensino e aprendizagem mais tradicionais (RICHTER; KOPPETT, 2000), elas, por si, são uma maneira de fazer sentido (SNOWDEN, 2006). E então, o que é necessário para fazer sentido? Essa resposta preserva a plausibilidade e a coerência, que é razoável e memorável, que encarna a experiência adquirida e as expectativas, que ressoam com outras pessoas, ou seja, o

que é necessário para construir e fazer sentido, é uma boa história (WEICK, 1995).

A última parte do processo de reflexão por meio do *storytelling* envolve muito do conhecimento tácito e explícito, e esse processo é composto por três etapas, começando com “Da experiência à reflexão”, não existe experiência humana que não possibilite ser contada através de uma boa história, é como uma forma de ilustrar os acontecimentos da vida, é algo tão universal quanto à própria cultura (BARBOSA, 2003), segundo os entrevistados:

[...] quando eu estou dentro da empresa, existe aquele ditado que tu precisa conhecer o caminho das pedras, então tu utiliza as histórias que te contam, pois essas histórias que são contadas dentro de uma organização são as experiências das pessoas de como as coisas funcionam dentro daquela organização. Então, minha reflexão, parte para ser, bom se eu tiver que agir, se eu tiver que fazer algo baseado no que eu tô ouvindo, nas experiências que tenho e que estão me contando, qual seria minha conduta, é, aquele chefe, o meu colega está me contando uma experiência de que ele teve, que foi traumática com um embate, com uma exposição de ideias com o chefe. A minha questão vai ser, eu preciso apresentar minhas ideias para ele de maneira que não seja contraditória da maneira com que ele acredita, senão eu não vou conseguir atingir meu objetivo, então a partir desta experiência que me foi contada eu começo a refletir... (ENTREVISTADO TF – INDÚSTRIA).

Na aprendizagem experiencial, a experiência vivida ou absorvida de um terceiro tem um papel central no processo de aprendizagem, pelo qual o conhecimento é criado por meio de uma transformação da experiência (KOLB, 1984). Ela proporciona um aprender através da participação e aprender algo que é pessoal para nós, considerando que a abordagem experiencial está mais para um aprender fazendo que envolver a reflexão (BURNARD, 1991).

A história tem que ter uma certa pertinência com a tua vida. Essa experiência contada vai me fazer refletir a partir do momento em que tiver pertinência a partir do momento que tiver um convívio, eu posso me deparar com a mesma situação que foi relatada, coisas semelhantes aí que pode voltar essa história quando me deparar com esta situação que foi me contada daí ser o start o click o link, ou que eu precise aprender fazendo aquela tarefa que me foi contada, aí terei um gatilho mental, que me fará refletir sobre a experiência contada através daquela história, pois por exemplo, naquela história que eu conto para os funcionários, inconscientemente, eu estou passando a forma mais pura que eu aprendi a fazer, o meu conhecimento tácito, a forma que eu trabalho, e para isso, tanto eu, como contador como eles como ouvintes devem refletir a partir desta experiência... (ENTREVISTADO LM – SERVIÇOS).

A transformação dos conhecimentos experiencial e tácito em conhecimento explícito, requer reflexão intencional, com a finalidade de fazer sentido, de aprender com a experiência, com a finalidade de melhoria (MCALPINE; WESTON, 2002). O *storytelling* tem muitos dos méritos da AE, uma vez que não só é capaz de criar e compartilhar conhecimento tácito, mas também consegue espalhar memórias baseadas em experiências que estão armazenadas na memória de longo prazo e são mais facilmente recuperadas através da reflexão (SWAP et al.,

2001). As experiências anteriores são importantes para lidar com as novas situações, pois se já viveu algo parecido, consegue reconhecer suas falhas e saber quais são os pontos principais de determinado processo através da reflexão (REIS, 2007). Segundo o entrevistado LH:

[...] as experiências que são contadas através de histórias são refletidas, pois muitas vezes são invocações do passado, para que possamos não errar novamente e escolher uma nova forma de fazer a coisa certa. É aquela questão do não pôe a mão no fogo meu filho, nós sabemos que isso vai queimar, mas talvez, um dia ele vai colocar, e vai fazer sentido fático a ação física e aí, ele vai mudar a conduta dele. Então ele vai ter que passar por esta experiência, é um exemplo um pouco corriqueiro, mas é nítido como a experiência contada pelo canal das histórias pode ser produto de reflexão e mudança... (ENTREVISTADO LH - PODER PÚBLICO).

Reflexão requer que se ligue o conhecimento existente para uma análise da relação entre a experiência atual e a futura ação (MOON, 2006). As experiências contadas nas histórias moldam nossos eventos passados com coerência para obter credibilidade, sendo que a história envolve duas ou mais pessoas interpretando essa experiência e refletindo para a ação futura (BOJE, 2008). É através da natureza das histórias que os ouvintes absorvem a experiência e iniciam um aprender por meio da reflexão da história (DENNING, 2001), para o entrevistado MC a reflexão é fundamental para o ouvinte, pois:

[...] sem a reflexão daquela experiência contada pela história, o ouvinte não consegue utilizar ela. Então ou alguém nos orienta por um caminho mais fácil, ou a gente vai tropeçando e levando. No momento que alguém conta uma história e mostra que ele achou essas dificuldades no meio do caminho dele, a gente já vai tomar o cuidado pra não passar pela mesma situação; Então a reflexão é imediata, a gente vai ouvindo uma história e já vai refletindo pra que... Ninguém que passar por uma situação negativa, todo mundo vai buscar o melhor a cada dia. Então a reflexão é fundamental para entender a história (ENTREVISTADO MC – INDÚSTRIA).

O *storytelling* oferece-lhes uma forma de refletir sobre suas novas experiências (MC DRURY; ALTERIO, 2003), a essência da teoria da AE refere-se à percepção de que a experiência sozinha não é o suficiente para a aprendizagem, deve ser utilizada a reflexão para que possa pôr em prática a aprendizagem (KOLB, 1984; BAKER; JENSEN; KOLB, 2002). Seja em um grau elevado ou um grau menor, todas as formas de AR podem ter um papel na AE, portanto, muitas situações de AE envolvem aplicações de AR (MOON, 2006).

A segunda etapa refere-se ao “Do sentido ao significado”, o fazer sentido, discutido até aqui se trata de uma relação a si mesmo, onde os fatos podem ser montados juntos como um quebra-cabeça, e relacionados com entendimentos prévios, porém ainda não está construído como um novo entendimento, ou conhecimento já consolidados (MOON, 2006). Já o significado, trata-se do início de uma abordagem mais profunda, onde o indivíduo inicia um

processo de consolidação do conhecimento ou entendimento em relação à sua reflexão, suas ideias que são integradas e bem ligadas ao seu conhecimento prévio (MOON, 2006). Nessa etapa tem as características da perspectiva social da AO, onde o foco é na forma em que indivíduos dão significado às suas experiências de trabalho (EASTERBY-SMITH; ARAÚJO, 2001), os entrevistados afirmam que:

Acredito que a forma que damos significado às coisas passam pelo sentido que elas tinham para nós, a primeira questão que eu vou considerar vai ser a relação que existe entre eu e a pessoa que está me contando a história, se for um superior no meu ambiente organizacional, provavelmente eu vou considerar aquilo, e vou comparar com as minhas crenças. Então é, acho que a construção de significado vai ser comparativa, vou comparar aquilo que foi passado na história com aquilo que eu acredito, e aí vai ser um comparativo, e eu vou decidir se vou continuar acreditando no que eu acredito, ou eu vou trocar o significado sobre o que ele me passou, ou eu vou construir o significado novo, acredito que na primeira instância, essa construção de significado seja comparativo com as questões de anteriores e baseado na hierarquia, autoridade, senioridade, pra depois selecionar o que eu vou escolher ou não, o significado eu acho que ele já existe antes, e eu tenho meu significado e a pessoa vai pôr o significado dela (ENTREVISTADO TF – INDÚSTRIA).

Construímos significados em conjunto com experiências recolhidas de outros, do passado ou do presente, embutidos em uma cultura de aprendizagem social (LAVE; WENGER, 1991). Uma experiência em si, não tem significado até que ela seja dotada de significado pelo indivíduo que se baseia principalmente no sentido que aquilo tem para ele, e do significado socialmente construído (JARVIS, 1987). Para o Entrevistado PB, o significado vem da associação.

Bom, o significado, ele é associativo a vários outros significados para que se consiga ter um valor relacionado a algum processo de aprendizagem, ou seja, se nós trabalharmos vários sentidos que são contados em histórias, onde a partir de todos esses sentidos eu consiga gerar um valor de reflexão, isso dá uma forma, dá uma abrangência maior do que somente um sentido, se transforma em significado, se transforma em valor reflexivo, um valor onde nós consigamos entender o real significado pra cada uma das situações (ENTREVISTADO PB – INDÚSTRIA).

A experiência toma sentido e se transforma em significado somente em relação a outras experiências, a partir da reflexão. Dessa forma, ela é conceituada e integrada na construção do indivíduo, que lhe impõe o mundo pelo qual ele vê (ANTONELLO, 2005). O entendimento do significado de ideias criado pelo sentido do contador de histórias pode ser visto como a “Observação Reflexiva” (KOLB, 1984), onde o sentido da história se transforma em significado por meio da reflexão (MOON, 2004), assim como a percepção do entrevistado LH:

O significado vai ser a troca com o outro, quando a minha reflexão, o meu sentido, a minha ação já foram resposta do outro. Quando você me trouxe algo positivo daquilo que eu te passei, aí significou. Significou pra mim e significou pra você. Porque eu tive o retorno. Porque até eu sentir a reflexão o sentido, isso tudo ele é individual, ele é meu. No momento que eu tenho que isso mudou a minha conduta, a minha forma de pegar o copo da água com a mão esquerda, no momento que isso influenciou o outro e o outro me deu retorno, por isso foi bom, é exatamente isso aí, eu estou sendo legitimado pelo outro, aí sim, o sentido se concretiza, se transforma em significado (ENTREVISTADO LH - PODER PÚBLICO).

A reflexão é considerada como um processo cognitivo e pessoal, ela está associada ao processo de pensar a respeito de uma determinada experiência, com o intuito de considerar o seu significado através de um desenvolvimento de conclusões (DAUDELIN, 1996). Contar histórias significa criar significado e compreensão, proporciona-se transferir conhecimento de forma mais transparente (SNOWDEN, 2006), segundo o entrevistado CC, o significado a partir das histórias se torna:

[...] o significado que eu construo a partir da história se torna uma forma com que os ouvintes criam sua própria realidade e seu significado, é um processo onde transfiro conhecimento de uma forma clara, porque acho que a gente só tem que passar a história com emoção, verdadeira, com vontade, para que o outro possa absorver ela e possa fazer a partir dela a sua mudança, tem que significar algo pra mim e também para eles. Porque se algo não significar nada pra mim, eu não vou poder passar para o outro, pois eu vou passar somente da boca pra fora. E se eu não contar uma história que mexa com o processo emocional do indivíduo, que mexa com a sua capacidade de “bah,, eu preciso mudar..” essa história ela vai ficar guardadinha lá, mas ela não vai ser utilizada. Então a história pra mim, tem o poder de criar significado (ENTREVISTADO CC – SERVIÇOS).

O processo de criar significado inicia com um senso de sentido, a representação é das ideias que são integradas e bem ligadas, é o início do desenvolvimento de uma visão holística e mais profunda (MOON, 2006), o contar história é uma forma para podermos criar significado pode ser um mecanismo utilizado para divulgação de conhecimento e compreensão (SNOWDEN, 2006). É através da natureza da narrativa das histórias que os ouvintes viajam da experiência das histórias, passam pelo sentido até criarem significado por meio da reflexão no mundo criado pela história (DENNING, 2009). Para o entrevistado ET, este processo de criar significado é:

[...] isso é natural, eu sempre digo, as palavra comovem as pessoas, mas os exemplos eles arrastam as multidões. Isso é bem comum. Isso que a gente conversa de exemplo realmente são coisas importantes, a gente tem vários exemplos que significam pra gente, mas quando alguém nos conta uma história, é natural que a partir daquela experiência, começamos a ter sentido sobre o assunto, e refletindo sobre aquilo pode ser até depois, quando enfrentamos alguma situação parecida, a gente acaba criando um significado, pois aquilo passa a ter um significado para nós, por exemplo, na empresa, a SIPA fazia reuniões e falava como tinha que ser as coisas, as pessoas sabiam daquilo, tinham a experiência, fazia sentido para elas, mas até o que o Roberto

que trabalhava na máquina não se acidentou e perdeu o movimento da mão, elas não davam atenção certa, agora aquilo tem um significado para elas, aquela história tem um significado... Então eles começam a aprender, depois daquilo ter significado... (ENTREVISTADO MC – INDÚSTRIA).

Contar histórias é um processo de fazer sentido e construir significado (BRUNER 1986), o *Storytelling* organizacional é como um sistema coletivo onde as histórias são uma chave para fazer sentido (sense-making) e significado, ele é utilizado como um mecanismo para criar significado, facilitando a aprendizagem (BOJE, 2008; SNOWDEN, 2006). A última etapa do processo da reflexão por meio do storytelling é sobre “Transformar a reflexão em aprendizado”, aqui o que se enfatiza é o aprendizado como um resultado da reflexão do storytelling, mas não significa que o aprendizado só irá acontecer aqui, pelo contrário, o aprendizado será uma construção realizada por cada etapa do esquema de aprendizagem proposto (discutido nos itens 4.5) a premissa é que a cada etapa do processo, possamos ir a níveis mais profundos de reflexão, e com isso, gerar a aprendizagem. Segundo o entrevistado TF, transformar a reflexão em aprendizado significa:

[...] conseguir mudar meu comportamento... A história tem que atingir meu objetivo, então a minha reflexão é de como eu vou condicionar ou mudar o meu comportamento baseado no comportamento do outro. Primeiro vai depender se eu acredito da situação na qual ela esta sendo contada, se for no meu ambiente profissional, o ato da pessoa estar me contando esta história, vai se transformar em aprendizado a partir do momento que as minhas atitudes vão ser modificadas e de que eu vou evoluir pra que não cometa erros que podem ter cometido a pessoa que está me contando a história e de que o meu aprendizado vai ser do ponto em que eu vou mudar o meu comportamento, dependendo da atitude, da situação da qual eu vou estar inserida. Então, a reflexão no segundo momento, mais profundo me levou ao aprendizado de que, talvez eu não deva retaliar aquilo, e sim aceitar, abraçar e executar, para garantir que eu tenha perpetuidade na empresa (ENTREVISTADO TF – INDÚSTRIA).

O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo por meio do qual, os aprendizes penetram na vida intelectual daqueles que os cercam (VIGOTSKI, 1998) e o ato de contar histórias pode ser uma alavanca para tal interpenetração (BOJE, 2008; DENNING, 2001; SNOWDEN, 2005).

[...] esse é um processo que acontece em nossa mente. Toda a experiência que eu escuto através de uma história, ela se transforma em um processo de aprendizado, porque a gente não consegue passar nada para os demais se a gente não transferir isso pra dentro de nós, refletindo. Eu possa fazer com que isso volte à tona, lá dentro de mim, eu reflito e depois retomo para contar a história para os colaboradores. E ao voltar à tona, eu possa estar transferindo para os demais, fazendo vários caminhos e fazendo isso, as pessoas que escutam podem conseguir transformar isso em um aprendizado e com isso, resolver os problemas que enfrentarão (ENTREVISTADO CC – SERVIÇOS).

Este relato corrobora com o “Processamento da História” onde as histórias são processadas, os ouvintes estão altamente engajados no diálogo reflexivo, onde múltiplas perspectivas são oferecidas em relação com a história contada (MC DRURY; ALTERIO, 2003). Essa fase representa o aprendizado muito mais profundo que os outros e coincide com a fase do mapa de aprendizagem denominada "Trabalhando com Significado", onde os participantes se esforçam para resolver problemas e com isso, constroem o aprendizado (MOON, 2006). O entrevistado LH afirma que:

No momento em que eu aceito ouvir a história, pode ser qualquer história invenção ou fato, no momento em quem eu sento com você e me proponho a fazer esse diálogo contigo, a partir do momento que começo a refletir, isso vai me trazer aprendizado. Mesmo que eu ache o seguinte: Po, Eduardo, daqui a pouco em outro momento eu te comento que tu me tomaste duas horas lá do meu tempo. Ou eu posso dizer pra você: Foi extremamente satisfatório e está sendo de fato. Ou posso dizer: Po, mas que chato que foi aquilo, não quero mais. Pronto, aprendi, isso eu não farei mais. Eu não gosto muito da ideia que se tem em algumas falas populares que se aprende muito mais na derrota do que na vitória. Não, se aprende permanentemente da mesma forma, não tem como eu mensurar isso, só vou mensurar isso da maneira com que essas histórias vão influenciar na minha vida, aí eu posso mensurar. E também é com este diálogo reflexivo que aprendemos, tanto eu como você... (ENTREVISTADO LH - PODER PÚBLICO).

O *storytelling* é um processo social, onde as pessoas absorvem conhecimento através de histórias e processos dialógicos entre estas histórias (ABMA, 2003). O *storytelling* possibilita que pessoas contribuam no ato de contar histórias e na interpretação dessas, sejam elas inventadas ou histórias recontadas (DENNING, 2001). No momento em que se conta uma história, começa-se a entender mais a própria cultura, o narrador e o ouvinte aprendem a colaborar desenvolvendo assim, a capacidade de aprendizado a partir das histórias (PEREIRA et al., 2009).

Todas as situações ou todas as histórias que me são contadas, eu faço este momento de reflexão, onde eu tento consolidar como aprendizado, quando escuto as histórias eu penso em como identificar algo que posso usar depois e de alguma forma beneficiar a organização ou a mim mesmo. Então, a partir dessas histórias que são passadas eu tento identificá-las até onde elas são basicamente próximas ou distantes do que está acontecendo no processo que eu estou inserido e a partir daí, então eu faço esse modo de reflexão, todas as histórias que me são contadas, todas as experiências que me são contadas, eu trabalho no processo reflexivo pra buscar um aprendizado delas (ENTREVISTADO PB – INDÚSTRIA).

Esse relato traz à tona o aprendizado como uma forma de utilização, sendo construído a partir da reflexão, e o contar histórias oferece-lhes uma forma de refletir sobre suas novas experiências, e compartilhar a experiência para outras situações, decidir como traduzir seu

aprendizado em ações futuras e em seguida, avaliar o resultado de suas ações (MC DRURY; ALTERIO, 2003). O que também é evidenciado no relato do entrevistado HV, segundo ele:

[...] o aprendizado acontece a partir do momento que consigo utilizar a história, quando eu testo. Se tu me diz que se eu jogar o ovo no chão ele vai quebrar se eu não vi tu jogar o ovo eu vou jogar pra ver ele quebrar, aí eu aprendi com o que tu me contou, vendo que realmente o ovo quebrou quando eu joguei no chão. Se for mais uma história de vida é diferente porque daí o cara viveu aquilo, então se ele viveu aquilo, ele se tornou uma autoridade naquele assunto de alguma maneira, porque ele já viveu aquilo, então se ele passou por aquilo ele tem mais experiência do que eu. Então através da experiência dele eu posso ter um aprendizado e evitar o erro que ele teve, por exemplo uma maneira dele ser uma autoridade com experiência de vida que é o principal, que é a forma que o aprendizado veio através da história. Testando (ENTREVISTADO HV – INDÚSTRIA).

[...] dentro do meu ramo que nós vínhamos falando eu aprendi assim, testando. Tu me dava uma dica, me contava uma história que uma vez tu fez uma cor que eu tô fazendo agora e boto uma gota de azul e funcionou eu vou lá pego o mesmo azul que tu botou. Boto a mesma gota e vejo se funcionou, se funcionou a história que tu me contou funcionou, se não funcionar exatamente assim eu vou te chamar e vou te dizer, olha, não funcionou exatamente assim, daí vem aqui e vamos conversar por que deu uma outra cor. E aí a gente começa uma nova história que a gente vai contar pra um terceiro uma coisa diferente, a gente transformou o aprendizado, eu peguei o teu aprendizado e testei não deu exatamente o que eu achei que ia dar, mas a gente gerou um novo aprendizado. Um conhecimento diferente, e assim acontece o meu aprendizado através das histórias (ENTREVISTADO HV – INDÚSTRIA).

Nesses relatos pode-se identificar um aprendizado que é ativado como um processo de aprendizagem, onde métodos existentes são alterados através de pequenas melhorias baseados no aprendizado pela prática e através de histórias organizacionais (SENKER, 1993). As histórias são partes importantes no processo de aprendizagem, para guardar, recuperar e transmitir informações porque o ouvinte participa ativamente, onde o recordar criando histórias é parte do aprendizado (GARGIULO, 2005; SCHANK, 1991). Há também o aprendizado que vem da conexão emocional, ou da carga emocional da história, segundo o entrevistado LM:

[...] falar em aprendizado, está conectado com o significado que aquela história emocionalmente te conectou, aquela história teve um sentimento, ela passou do sentido e do significado em função de te envolver emocionalmente devido a estar em um contexto parecido com o teu, e isso foi o suficiente para gerar um aprendizado no ouvinte, pois ele se identificou... (ENTREVISTADO LM – SERVIÇOS).

A natureza da atividade reflexiva leva a uma maior consciência da emoção, e as histórias carregam uma forma de aprendizado que tem determinado conteúdo emocional, uma visão emocional (MOON, 2004).

[...] Eu penso muito que as histórias acabam nos munindo de informações novas, e estas sim nós vamos refletir buscando melhoras em algumas coisas. Acredito que a

gente se coloca no papel e aí entende a história e começa a buscar o aprendizado.. Lógico, tentar fazer a coisa da melhor forma. A gente sempre tende a melhorar e a buscar através das histórias um aprendizado. Eu acredito que nessas histórias que são nos contadas, a gente tende, buscar um significado, um sentido e o aprendizado é só depois que a gente consegue implementar isso, ou melhor acrescentar isso pro nosso dia a dia, onde a decorrência daquela história me fez acertar, me fez melhorar em outra questão, em outros acontecimentos do dia a dia (ENTREVISTADO TG – SERVIÇOS).

As histórias fornecem um novo material, que pode então ser assimilado e acomodado em sua estrutura cognitiva para dar sentido ao novo aprendizado (MOON, 1999). Histórias organizacionais objetivam criar significado, sendo que as histórias contadas nesses casos devem basear em experiências que possibilitem o estímulo da reflexão como uma forma de gerar aprendizado (BOJE, 2008; SNOWDEN, 2005). A seguir, um quadro resumo do processo de reflexão por meio do *storytelling*.

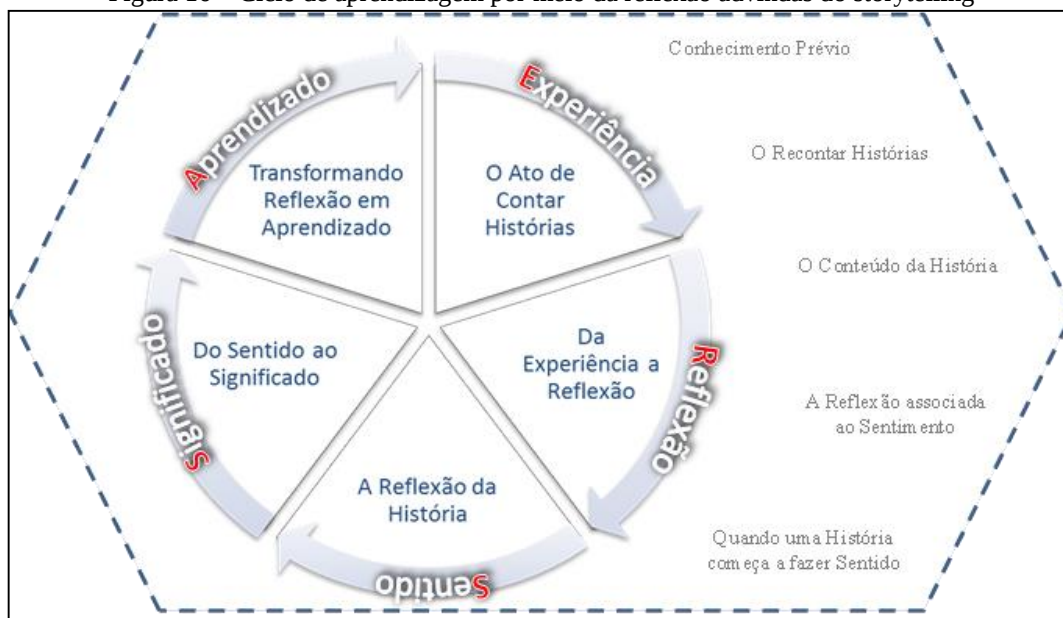
Quadro 22 – Quadro resumo do processo de reflexão por meio do *storytelling*

Categoria	Processo de reflexão por meio do <i>storytelling</i>
O Ato de Contar histórias	Algo natural; Compartilhar informação e conhecimento; Proporciona a reflexão; Um rito que possui objetivo; Troca de experiência e aprendizado contínuo.
O Recontar Histórias	Perspectivas e alterações da história original; Metáforas e alterações da realidade baseado no conhecimento prévio.
Conhecimento Prévio	Massa crítica; Habilidade de transformar, ligar os pontos; A base para fazer sentido; A inteligência para poder associar a história com outros elementos e aprender;
Conteúdo da História	Influencia a reflexão; Associado ao conhecimento prévio; Conexões do conteúdo com sua vida.
Reflexão da História	Pensamento em relação ao contexto da história; Faz com que eu me coloque naquela história; Questionamento da história; Por quê? Como? Um processo de busca de conhecimento; Fazer aquilo de forma diferente.
A Reflexão Associada ao Sentimento	É normal, histórias são sentimentos; Relacionada ao conteúdo e ao conhecimento que temos; Envolvimento inigualável, quando a emoção é aprendizado; Um reflexo da razão; Torna-se memorável.
Quando uma história começa a fazer Sentido	Diz respeito à realidade; Torna-se exemplo; Associa-a à experiência de vida; Utilização no meu contexto de vida; Possa ser compartilhada; Influência para as mudanças; Link com conhecimento existente.
Da Experiência a Reflexão	Eu questiono o que ele vivenciou naquela história; Em relação à experiência de outros, como posso melhorar; Aquela experiência contada deve ter pertinência na tua vida; As histórias carregam experiências de erros e acertos, que auxiliam as tomadas de decisões futuras por meio da reflexão;
Do Sentido ao Significado	É a consolidação das coisas que já tiveram algum sentido; Associativo a sentido e significados impostos pelo contexto; Transcender o eu, e ir para o outro, se a história começar a mudar o outro, ultrapassa o sentido e se torna significativa; Criação da realidade a partir do seu conhecimento e das associações que faz; É natural a partir das histórias fazerem sentido e da nossa reflexão.
Transformar a Reflexão em Aprendizado	A reflexão da história tem que atingir o objetivo; Mudança por meio da reflexão; Um processo, as experiências contadas nas histórias são refletidas e transformadas em aprendizado; O resultado de um diálogo construído a partir da história; Influenciar na vida, nas tarefas do dia a dia; Usar, senso de utilização; Conexão emocional gera aprendizado.

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Essas categorias constroem o coração do esquema que propomos nesta dissertação, é a partir delas que identificamos elementos suficientes que nos permitem explicitar o processo de reflexão por meio do storytelling. A Figura 16 representa o coração do esquema de aprendizagem por meio da reflexão estimulada pelo storytelling, ERSSA significa a Experiência vivenciada pelo Ato de Contar a história, a Reflexão proporcionada pelo estímulo do storytelling, o Sentido criado a partir do ouvir as histórias, o Significado construído com a relação e associações da reflexão dos sentidos e das experiências do ouvinte com seu conhecimento prévio, e por fim, o Aprendizado, que é o resultado da reflexão estimulada pela experiência do contar histórias, desde que essa reflexão desacomode suas antigas percepções sobre o conhecimento já existente.

Figura 16 – Ciclo de aprendizagem por meio da reflexão advindas do storytelling



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

A Figura 16 apresenta as categorias que emergiram no processo de reflexão por meio do storytelling, assim como a construção do Ciclo de Aprendizagem por meio da Reflexão advindas do Storytelling, o ciclo de aprendizagem ERSSA. A primeira etapa é o “Ato de Contar a História” representando a Experiência, constituído também pelo “Conhecimento Prévio” e o “Recontar Histórias”, onde evidenciamos o storytelling de maneira direta, seja pela perspectiva de quem conta a história ou de quem ouve a história. A segunda etapa é “Da Experiência a Reflexão” onde explicita-se a Reflexão, que é composta pelo “Conteúdo da História”, aqui a história contada como uma experiência, ou do narrador ou de um terceiro, começa a ser refletida pelo ouvinte.

A terceira etapa do ciclo é “A Reflexão da História” representando o Sentido,

constituído também pelo “A Reflexão Associada ao Sentimento” e “Quando uma História começa a fazer Sentido”, aqui se enfatiza o sentido criado pela reflexão advinda da história, muitas vezes carregadas de sentimentos e relações com os conhecimentos já existentes do ouvinte. A quarta etapa é a “Do Sentido ao Significado”, representando o Significado, esta etapa busca usar a reflexão para construir significados a partir das associações e das relações de sentidos que os ouvintes têm com suas experiências. Por fim, a última etapa é a “Transformando a Reflexão em Aprendizado”, representando o Aprendizado. Nessa etapa, os ouvintes colocam em prática a reflexão que foi estimulada pelo storytelling, de forma com que a reflexão proporcionada tenha desacomodado suas antigas percepções sobre o conhecimento já existente, e que assim, possa reconstruir sua forma de pensar e se comportar diante de determinada situação.

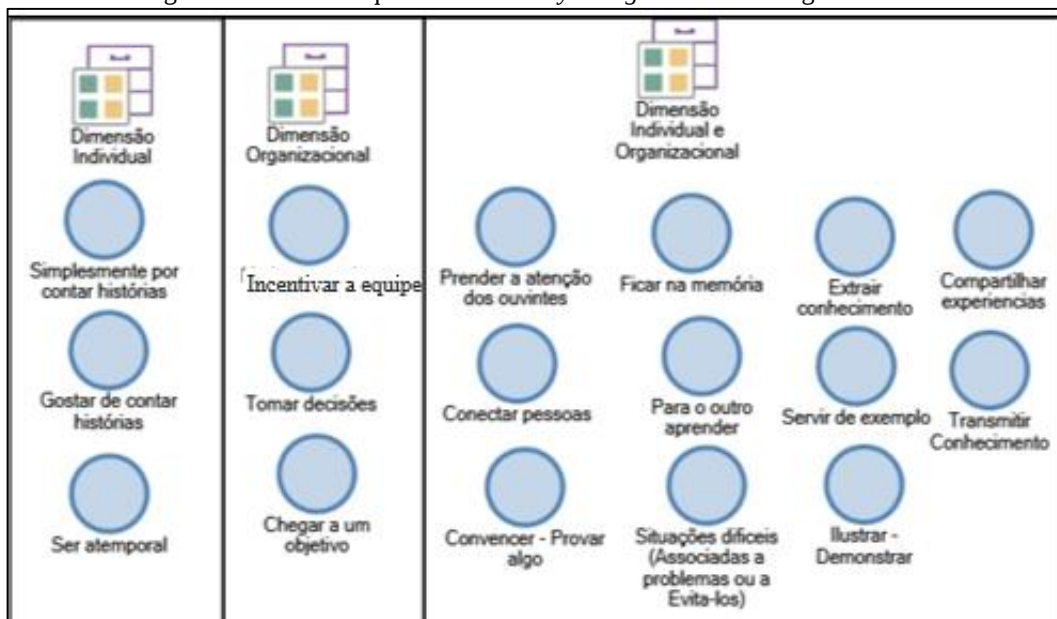
A seguir, será abordada a última etapa da análise, a qual reside em avaliar os motivos e resultados do *storytelling* advindos da reflexão tanto na dimensão individual como na organizacional.

4.4 MOTIVOS E RESULTADOS DO *STORYTELLING* ADVINDOS DA REFLEXÃO NAS DIMENSÕES INDIVIDUAL E ORGANIZACIONAL

O quarto objetivo específico desta dissertação é dividido em dois momentos; o primeiro momento reside em avaliarmos quais são os elementos que motivam alguém a contar histórias, esses motivos são expostos na figura 17, onde pudemos identificar os elementos tanto na dimensão individual (identificados pela entrevista semiestructural de forma individual) como na organizacional (identificados pela entrevista narrativa de forma coletiva), e também os elementos que emergiram em ambas as dimensões. E o segundo momento em avaliar quais são os resultados do *storytelling*, em ambas as dimensões, descritos no item 4.4.2.

4.4.1 Motivos que levam ao *Storytelling*

Nesta subseção, serão analisados os motivos que levam os indivíduos ao *storytelling*, tanto de forma individual como de forma organizacional (em grupo). Lembrando que para chegar a esses elementos, buscam-se evidências por meio da entrevista semiestructurada (buscando elementos da dimensão individual), da entrevista narrativa (evidenciando a dimensão organizacional) e a observação direta realizada pelo pesquisador. A Figura 17 demonstra as categorias que emergiram no estudo referente aos motivos que levam ao *storytelling*.

Figura 17 – Motivos que levam ao *storytelling* individual e organizacional

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do software Nvivo 11 (2016).

Para avaliarmos os motivos que levam ao *storytelling*, primeiro vamos analisar as categorias *a priori*, o “aprofundamento/detalhamento” delas e as categorias emergentes do estudo, o Quadro 23 demonstra essa relação. Nesse quadro, pode-se identificar um aprofundamento e detalhamento de categorias antigas, assim como o aumento de novas categorias. As categorias que estão na coluna “Aprofundamento/Detalhamento” permanecem no estudo, assim como as categorias emergentes. Posterior à análise destas categorias, discute-se a diferença entre as dimensões, sejam elas individuais ou organizacionais.

Quadro 23 – Categorias *a priori* x categorias emergentes do estudo sobre os motivos que levam ao *storytelling*

Categorias <i>a priori</i>	Aprofundamento / Detalhamento
É simples, qualquer pessoa pode contar uma história;	Simplesmente por contar histórias (I)
As histórias são atemporais e à prova de modismo;	Ser atemporal (I)
É divertido;	Gostar de contar histórias (I)
As histórias são uma maneira de capacitar as pessoas;	Para o outro aprender (I e O); Prender a atenção dos ouvintes (I e O)
Memorável.	Ficar na memória (I e O)
As histórias são uma excelente maneira de passar as tradições corporativas.	Chegar a um objetivo (O)
É uma forma maravilhosa de reconhecimento;	Incentivar a equipe (O); Conectar Pessoas (I e O)
Uma ferramenta de grande recrutamento e contratação;	Extrair Conhecimento (I e O)
É uma forma superior de formação e permite que as pessoas saibam o que vai levá-los para promoção ou o que vai demiti-los;	Tomar decisões (O)
As histórias são um dispositivo de comunicação; e uma ótima maneira de espalhar a palavra;	Compartilhar Experiências (I e O); Transmitir Conhecimento (I e O)
Categorias emergentes: Convencer - Provar algo (I e O); Situações difíceis (Associadas a problemas ou a Evitá-los) (I e O); Ilustrar Demonstrar (I e O); Servir de Exemplo (I e O).	

Nota: I = Individual; O = Organizacional.

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

A principal contribuição do quadro 23 reside na distinção que se deu em relação às dimensões (I – Individual e O – Organizacional) dos motivos que levam ao *storytelling* e as que são comuns em ambas as dimensões (individual, evidenciados a partir da entrevista semiestruturada que ocorreu de forma individual, buscando elementos na dimensão individual; e organizacional, a partir da entrevista narrativa, que ocorreu de forma coletiva, buscando elementos na dimensão organizacional). A análise inicia pela dimensão individual, com a categoria “Simplesmente por contar histórias”, onde os entrevistados relatam:

E outras vezes, as pessoas contam as história simplesmente pra contar as histórias. Às vezes, elas não entendem o porquê de estarem contando histórias, mas elas saem contando por ser simples, então elas contam (ENTREVISTADO CC – SERVIÇOS).

[...] assim que nós contamos história, simplesmente por contar história, tem relato em todo livro que se lê é um contar de história foi contado tem uma data tem um momento e tem um loca, l mas é sempre aquela coisa, um simples e bom contar de histórias... Nós contamos por ser natural ao ser humano, ser uma simples história... (ENTREVISTADO LM – SERVIÇOS).

O contar história, é realizado todos os dias, como um diálogo, uma forma de comunicação, justamente por ser simples e elas funcionam (ARMSTRONG, 1992; DENNING, 2004), contamos histórias por elas serem simples, qualquer pessoa pode contar uma história e entender as histórias (ARMSTRONG, 1992; SNOWDEN, 2002). Outro elemento que motiva o contar histórias na dimensão individual é o “Gostar de contar histórias”, segundo os entrevistados é:

Bom, a minha atividade profissional, ela é envolvida por muitas histórias. Eu, quando me relaciono com colaboradores, principalmente, eu sempre gosto de contar uma história para eles. Quem não gosta de ouvir uma boa história?! (ENTREVISTADO ET – SERVIÇOS).

[...] o prazer de contar uma história, o prazer de contar e o prazer de ouvir. Entendendo a importância e consciente de um possível resultado, mas em primeiro, o prazer; tem que gostar de fazer, e tem que gostar de ouvir. Mas este gostar tem que estar realmente acompanhado disso. Sem um compromisso inicial, mas consciente da importância desse processo, com prazer. Que seja um movimento prazeroso (ENTREVISTADO LH - PODER PÚBLICO).

[...] eu gosto aliás, de contar histórias eu acho que o contar histórias é a coisa que mais se faz no intervalo de qualquer coisa, do trabalho, da escola do intervalo do recreio, na verdade a própria linha da vida é um contar histórias, a própria história é um contar de histórias (ENTREVISTADO LM – SERVIÇOS).

Tanto meu nono como meu pai gostavam de contar histórias, mas principalmente o meu pai, então quando ele chegava em casa, ou de noite, ou no sábado, ou no domingo, quando tinha um tempo ele e meu nono contavam muitas histórias de 1920, 1930... Ela ta muito relacionada com o que tu conhece e com o prazer de estar contando uma

história pra alguém que não viveu aquela experiência. Quando tu faz uma viagem tu tem o prazer de contar sobre ela, os detalhes, “ah, eu passei frio” ou “o avião não desceu e não sei o que...”, o que tinha de diferente, as pessoas, como eles vivem, como que era.... (ENTREVISTADO RJ – INDÚSTRIA).

As histórias são uma forma de reconhecimento, as pessoas gostam de ouvir e contar histórias, especialmente delas mesmas (ARMSTRONG, 1992). As pessoas naturalmente gostam de contar histórias, pois são expostas a histórias desde pequenas, seu cérebro é inconscientemente adepto às histórias (CZARNIAWSKA, 2011). Segundo o entrevistado LH, as histórias também são atemporais, podendo ser úteis em vários momentos, então o que o motiva a contar histórias é:

O legal das histórias é que elas não têm data de validade. Quantas vezes, quantos momentos da nossa vida que você já deve ter feito isso. Tu usaste o mesmo exemplo em situações diferentes, não acontece isso? Acontece! E às vezes, a gente se torna até chato, talvez eu já tenha sido chato muitas vezes, mas por usar de novo o mesmo exemplo de história. Pô, você sempre fala isso. Eu falo muitas vezes a mesma coisa por quê? Porque ela serve pra diversas situações. Dentro da questão temporal pra muitos momentos. Ela continua contribuindo, eu não posso imaginar que uma história contada tem que ter um limite. Ela não tem. Buscando as interpretações e as versões, usando Shakespeare, mas tem centenas de milhares de outros autores e de outras histórias que na medida que, uma versão nova vem,, ela desperta também coisas novas, mas ela, na verdade, aquele eixo que nós colocamos, vai sempre fazer sentido e vai sempre trazer reflexão. Sempre. E eu vou tentar adequar ela, se ela me for útil pra esses momentos diferentes (ENTREVISTADO LH - PODER PÚBLICO).

Muitas histórias conseguem tornarem-se clássicas, reconhecendo o apelo atemporal das mesmas, elas são utilizadas em distintos públicos, contexto e tempo, podendo ainda ter diferentes pontos de vistas, mas permanecendo atuais (ARMSTRONG, 1992; BOJE, 2008). Esses foram alguns motivos que emergiram somente na dimensão individual. A seguir, abordaremos os motivos da dimensão organizacional e posterior os que emergiram em ambas as dimensões.

A primeira categoria dos motivos da dimensão organizacional é “Incentivar a equipe”, que segundo o entrevistado TF:

Eu acredito que na dimensão organizacional o que me motiva contar histórias, e aos gestores é o fato de ter que permanentemente incentivar a nossa equipe. Eu tive na minha carreira profissional, alguns gestores que usavam muito da história, às vezes do próprio fundador da empresa para motivar a equipe, às vezes de outras situações quaisquer... (ENTREVISTADO TF – INDÚSTRIA).

O *Storytelling* é considerado como uma habilidade comunicativa com alto nível e que motiva, o desenvolvimento relacional entre os indivíduos (FERNANDEZ-COLLADO, 2008).

Esse contar histórias está em toda a parte e é utilizado para incentivar equipes dentro das organizações, buscando algum propósito comum (MC DRURY; ALTERIO, 2003). A próxima categoria na dimensão organizacional trata a respeito do “Tomar decisões”, segundo o entrevistado ET é quando:

[...] a motivação vem devido a uma necessidade de tomar decisões para a organização. Tem uns que podem ter tido que tomar decisões no passado que só hoje sabem avaliar se foram melhores ou se foram piores, muitas vezes faltou o conhecimento. Então as decisões a serem tomadas tem que ser baseadas no conhecimento e na busca de uma experiência, de uma história, de uma vida, buscamos contar histórias para poder tomar decisões futuras com base no passado... (ENTREVISTADO ET – SERVIÇOS).

Uma boa história incentiva uma profundidade de processamento cognitivo, estimulando a reflexão, o que torna provável que as informações serão utilizadas na tomada de decisões futuras (MONROE; KAPLAN, 1988), a característica marcante da reflexão é exatamente a capacidade que as pessoas têm para melhorarem sua tomada de decisão/resolução de incerteza, (SILVA; REBELO; CUNHA, 2006; MOON, 2006). No ambiente organizacional, os gestores são um elemento importante, pois, enfrentam desafios utilizando-se das experiências anteriores, dos resultados produzidos na solução de outros problemas para agir e tomar suas decisões. (CARDOSO, 2009). A próxima categoria da dimensão organizacional é a “Chegar a um objetivo”, que segundo os entrevistados é sobre:

[...] uma maneira de manter todo mundo em busca de um objetivo, trabalhando bem.. Contamos histórias para que todos cheguem a este objetivo, isso auxilia a organização e mantém todos juntos em prol do objetivo em comum... (ENTREVISTADO TF – INDÚSTRIA).

[...] então sempre que eu acho que a história alimenta antes de mais nada, uma boa história te alimenta te nutre, se tu vai fazer alguma coisa se tu vai começar uma empreitada na organização tu vai contar a história com o objetivo de alcançar algo, ou seja, tu quer chegar a algum objetivo em comum com a organização ou determinado setor... (ENTREVISTADO LM – SERVIÇOS).

[...] a história, ela se dá com o nosso entendimento a partir dos resultados encontrados, ou seja, a partir de todo esse processo que é dado a experimentação ela é baseada no resultado que foi proposto, ou seja, no objetivo final que foi proposto. A partir dessas atividades ou dessas ações, ou dessas maneiras que são realizadas e internalizadas dentro da organização, claro que a partir de toda essa experimentação, a gente consiga chegar no resultado final que é o que foi proposto o que foi planejado (ENTREVISTADO PB – INDÚSTRIA).

O *storytelling* pode ser utilizado como uma forma para alcançar algum objetivo em comum que a organização tenha. Esse objetivo pode ser referente a uma mudança ou não, a questão é que os ouvintes começam a vivenciar a mesma história (SNOWDEN, 2001). Os

ouvintes ao ouvirem a história, que está sendo passada com um objetivo em comum, eles vão incorporar a história, assumir o papel do protagonista e conseguem atingir seus objetivos (DENNING, 2006). As próximas categorias que serão abordadas emergiram tanto na dimensão individual como na organizacional. A primeira trata a respeito da capacidade que as histórias têm de “Prender a atenção dos ouvintes” que segundo os entrevistados:

[...] contar uma história, vale mais do que muitas palavras, tem a força de prender a atenção dos ouvintes. Você vai em uma palestra de 2h, 3h, às vezes, tu cansa mais em uma palestra de meia hora do que em um dia. Então é quando é ilustrado ou colocado um exemplo é citado através das histórias, as pessoas prendem mais a atenção (ENTREVISTADO ET – SERVIÇOS).

As histórias têm a capacidade de prender atenção com mais eficiência, envolvendo nossas emoções, fazendo assim com que nos conectemos ao sentido da história e nossa atenção fique focada nas histórias (DENNING, 2008; NÚÑEZ, 2009). Há também o motivo de “Conectar as Pessoas”, que para o entrevistado LM:

[...] penso que o motivo seja a conexão com as pessoas, o conectar pessoas, por exemplo como é que os judeus fizeram pra viver dia após dia em um campo de concentração sabendo que podiam ser eliminados sem motivo, perder a vida, então o Viktor Frankl é o que faz a logoterapia, terapia da razão, de colocar um propósito a cada dia um propósito de vida. Contava para eles através de uma história, se eu sair vivo daqui, eu vou contar essa história isso vai se tornar pra que não se repita mais aquela chaga aquela parte da história humana, acabou conectando as pessoas, ele contava as histórias para prender atenção deles, esquecer o que estava acontecendo e conectar uns aos outros... (ENTREVISTADO LM – SERVIÇOS).

As histórias contam detalhes para o público compreendê-la, o objetivo é conseguir conectar pessoas e prender a atenção do ouvinte para que eles se concentrem em juntar os pontos entre a história implícita e seu entendimento tácito (DENNING, 2006). Há também as histórias que aproximam gerações, segundo o entrevistado ET:

[...] as histórias contadas podem aproximar essas gerações, eu acho que as gerações, o jovem tem a memória ativa e as pessoas mais idosas tem a experiência. Então esse diálogo que tem que acontecer mais entre as pessoas mais velhas, mais experientes... essas histórias tem a capacidade de passar de geração para geração e conectar pessoas através das histórias... (ENTREVISTADO ET – SERVIÇOS).

As pessoas sempre compartilharam seus conhecimentos acumulados e sabedorias para as gerações futuras contando histórias sobre seus pensamentos, trabalhos e experiências (SMITH, 2001), as histórias difundem as informações entre as pessoas, conectando-as, mesmo essas sendo de distintas gerações e culturas (COLLINS, COOPER, 1997; SÁ; MELLO, 2009;

SANTOS, 2010). A próxima categoria que emerge sobre os motivos que levam ao *storytelling*, é a “Convencer – Provar algo”, segundo os entrevistados:

Eu vou contar essa história a partir do momento que eu tenha que provar ou mostrar alguma coisa. A partir do momento que estejamos falando, sobre determinada operação dentro da organização, sobre um setor ou máquina específica, e alguém me questiona, eu começo a contar uma história para provar a ele sobre o que eu estou falando, assim provo para o ouvinte e o convenço... (ENTREVISTADO TG – SERVIÇOS).

Isso sempre parte da necessidade de argumentar em algum assunto e uma forma muito prática de argumentar contando histórias, contando os perigos que esses dividem, nesse momento, tanto pra clientes quanto pra funcionários, usa esse artifício de contar uma história pra que a pessoa vá tendo um entendimento do que realmente a gente que passar. Com histórias positivas e negativas, vamos convencê-los do que queremos.... (ENTREVISTADO MC – INDÚSTRIA).

O *Storytelling* proporciona um melhor entendimento e explicita o contexto em que as ações estão ocorrendo conforme uma série de acontecimentos, resultados e características próprias onde a história tem a capacidade de contextualizar provando e convencendo as pessoas que a ouvem. Esse é um aspecto central das histórias (PETTIGREW, 1997; SNOWDEN, 2006). Outra característica das histórias, e que acabam motivando o *storytelling* é sua facilidade de ser “Memorável”, segundo os entrevistados:

[...] o principal motivo para justificar o uso das histórias é aquilo que a gente quer que seja marcado pelo ouvinte, aquilo que a gente quer que permaneça depois como aprendizado e conhecimento para o ouvinte. Então me preocupo muito mais em que o ouvinte possa ficar com a história na memória, que ele possa lembrar daquilo, e quem sabe um dia retornar a usar... a história tem que ficar na memória... (ENTREVISTADO BA – COMÉRCIO).

O *storytelling*, ou o contar histórias é memorável (ARMSTRONG, 1992), o valor de uma história reside na sua capacidade de transmitir ideias complexas e várias camadas de uma forma simples e memorável para o público independente da sua cultura (SWAP et al., 2001). As histórias são usadas nas organizações para transformar a informação factual em algo que é memorável (SNOWDEN, 1999). Outra categoria que emerge nos motivos que levam o contar histórias, tanto na dimensão individual e organizacional são as “Situações difíceis (associadas a problemas ou a evitá-los)”, para os entrevistados:

[...] conto histórias associada a um problema em que os estamos vivendo. Eu procuro através das histórias fazer com que eles evitem esse mesmo problema. Então, essa relação de contar história tem que ser de uma forma que esteja dentro do contexto, da vida social do indivíduo, e aí ele consegue entender melhor o que eu quero transmitir pra ele, pra que ele evite o problema, pra que ele evite uma situação de prejuízo econômico ou enfim, problemas que possam ser evitados (ENTREVISTADO ET – SERVIÇOS).

Contavam as histórias desse período, de como era difícil pra vender, como era difícil pra transportar naquela época, e as histórias de depois de casados, que eles tinham que sair de casa e ir pra uma outra localidade. Eles tinham essas dificuldades de locomoção. Eles acabavam contando muito como era complicado e, às vezes, quando a gente ficava doente por exemplo, era só de cavalo e de mula pra se deslocar, então se contavam as histórias para evitar os problemas, para superar as situações difíceis... (ENTREVISTADO RJ – INDÚSTRIA).

As histórias enriquecem a vida, estimulando a imaginação, esclarecendo as emoções e sugerindo soluções para os problemas. Elas são bem sucedidas porque simplificam situações complexas e acabam tornando-se um pré-requisito para lidar com a sobrecarga de informação (BETTELHEIM, 1975). Dentro das organizações, contamos histórias para ultrapassar situações difíceis, superar problemas, é uma prática reflexiva que utilizamos todos os dias buscando oferecer aos membros das organizações uma maneira de superar os entraves (BOJE, 2008; CARVALHO et al., 2007). Outra categoria que emerge nos motivos de contar histórias em ambas as dimensões, é o “Extrair conhecimento” que segundo o entrevistado HV:

[...] o que acontece sempre que eu tenho uma dificuldade, que eu preciso aprender alguma coisa de forma informal, de uma maneira informal e tem alguém perto de mim que pode ter aquele conhecimento, eu tento extrair uma história daquela pessoa, eu me aproximo dela e como eu conheço aquela pessoa eu sei que ela tem um determinado conhecimento sobre alguma coisa, eu vou questionando, faço perguntas sobre a minha dúvida pra aquela pessoa que tem aquele conhecimento e extraio histórias dela pra mim poder aprender aquilo que eu não sei, e ela sabe. Assim, eu extraio o conhecimento dela a partir das histórias que eu conto e faço ela contar... assim nós aprendemos... (ENTREVISTADO HV – INDÚSTRIA).

Contamos histórias todos os dias, estamos conectados com a reflexão, contar histórias é a melhor forma de extrair conhecimento tácito das pessoas e compartilhá-las com outras com o objetivo de fazê-las aprender (BOJE, 2008; DENNING, 2006; SNOWDEN, 2006). Há também quem conte histórias “Para o outro aprender”, para o entrevistado PB:

E a partir daí, tu conseguir por meio das histórias contadas uma forma de captação tanto de conhecimento quanto de aprendizado, sendo o aprendizado das histórias, como onde eu estou ouvindo essas pequenas histórias e estou armazenando-as, no bom sentido, e a partir daí, então exercer a reflexão e então contamos histórias para que o outro aprenda. Pode ser na organização ou na vida normal, vamos contar as histórias para aprender... (ENTREVISTADO PB – INDÚSTRIA).

Quando começamos a contar histórias, traçamos algo como objetivo, muitas vezes é o simples fato de aprender com a história, e então elas se tornam aprendizado dentro das organizações e em nossas vidas particulares (BOJE, 2008;). Outros dois motivos que levam os entrevistados a contarem histórias é o “Ilustrar – Demonstrar” e o “Servir de exemplo”, ambos

ocorrem tanto na dimensão individual como na organizacional, para o entrevistado HV o “Servir de Exemplo” é visto como:

[...] exemplo. Eu conto histórias para dar o exemplo, não deixa de ser uma história contada no dia a dia, que toda a vez que tu dá um exemplo, tu tá contando uma história pra alguém. E assim é porque a cultura da organização forma a partir de quem está à frente da organização. Então quem está à frente da organização se ele tem uma atitude ruim tu tá passando uma imagem ruim pra tua equipe, a organização tá aprendendo uma coisa ruim. Então o exemplo pra mim é uma história diária, toda vez que tu dá um exemplo ruim, tu tá ensinando uma coisa ruim, toda a vez que tu dá um exemplo bom, tu tá ensinado uma coisa boa (ENTREVISTADO HV – INDÚSTRIA).

O *Storytelling* é uma forma comum, utilizada no dia a dia das pessoas, como o ato de contar uma história, que objetiva a aquisição, estruturação e transmissão de conhecimento é motivada muitas vezes, pelo servir de exemplo a outras pessoas (ALLEN; ACHESON, 2000; LELIC, 2001). E o “Ilustrar – Demonstrar” é visto pelos entrevistados como:

[...] estou contando história sobre algum conceito do produto ou estou dando algum tema e procuro ilustrar com um caso real que tenha acontecido comigo e que venha a mostrar um resultado que comprova aquilo que se está falando que se está abordando. Eu procuro ilustrar com um fato seja ele sob forma de metáfora ou um caso real. Aquilo que se está abordando (ENTREVISTADO BA – COMÉRCIO).

Para a organização, muitas vezes, 90% das vezes, ele é dado a partir de um processo de ilustração, onde é ilustrada essa história que nós conseguimos transcrever, tanto desse processo de captação quanto desse processo de conhecimento, desse processo refletivo onde a partir daí, forma-se um grande grupo, contamos a história motivados pelo exemplo e pela ilustração... (ENTREVISTADO PB – INDÚSTRIA).

O contador de histórias geralmente conta histórias porque ilustra com elas a realidade, sua história é uma construção da realidade de outras histórias (GUBA; LINCOLN, 1989; BOJE 2008). As duas últimas categorias do motivo que levam ao *storytelling* são o “Compartilhar experiências” e o “Transmitir conhecimento”, para os entrevistados, o “Compartilhar Experiências” é visto como:

Existem vários tipos de motivação e é o desencadear de contar coisas boas, por exemplo, vou compartilhar essa experiência. Vou dizer: foi bom, foi maravilhoso. Outra é compartilhar a experiência da dor, um sofrimento, algo difícil, porque aí, há uma necessidade do ser humano de contar pra alguém. Muitas vezes, ele conta pra uma determinada pessoa, mas esse contar alivia, divide a dor compartilha a experiência... (ENTREVISTADO CC – SERVIÇOS).

Eu conto histórias motivado pelo compartilhar minhas experiências com os demais no dia a dia o que acontece, o que não acontece, o que dá certo, o que não dá certo, qual é que é a máquina boa, qual que não funciona isso vai te dando uma carga de conhecimento muito grande, e dentro de uma empresa, tu encontra toda a possibilidade de sentar e conversar sobre isso. Tu acaba aprendendo muito com a troca

de experiências, toda a linguagem que a gente usa tem relação com o nosso aprendizado (ENTREVISTADO RJ – INDÚSTRIA).

O *Storytelling* está em toda a parte, é utilizado para incentivar e entreter as pessoas, transmitir e compartilhar informações e experiências, criando oportunidades para expressar pontos de vista, revelar emoções e aspectos da nossa vida pessoal e profissional (MC DRURY; ALTERIO, 2003). Nas organizações, o storytelling também foi identificado como um meio para compartilhar normas, valores e experiências, desenvolvendo assim confiança e compromisso (DENNING, 2006). Relacionado ao compartilhar experiências, temos o “Transmitir Conhecimento”, que para os entrevistados é um motivo que leva ao *storytelling*.

O que me motiva é o transmitir o conhecimento, nós temos na origem da formação da sociedade humana, os ritos de transferências de conhecimentos nas contações de histórias. Ali você tinha aquele momento de reflexão de contar como foi o teu dia, junto com isso até de maneira subjetiva de você contar como foi a tua caça, como foi a construção da tua taba, ou da tua oca, ou da tua moca, bom... contando essa história tu estás transferindo conhecimento, conduta de relações sociais... (ENTREVISTADO LH - PODER PÚBLICO).

[...] passagem do conhecimento, ou seja, quando eu estou tentando tornar e distribuir essas histórias para que pessoas possam entender e que elas consigam dar continuidade a isso. Nas organizações, as pessoas podem absorver com histórias, com pequenas partes de uma história, e assim, transmitir o conhecimento, primeiro eu quero transmitir meu conhecimento, então conto a elas a história naquele setor, depois elas mesmas podem contar essa história, ou outra história transmitindo o seu conhecimento... (ENTREVISTADO CO – SERVIÇOS).

As pessoas sempre compartilharam seus conhecimentos acumulados e sabedorias para as gerações futuras contando histórias sobre seus pensamentos, trabalhos e experiências (SMITH, 2001), no contexto das práticas gerenciais, o *Storytelling* é visto como uma valiosa ferramenta do líder, podendo assim através do *Storytelling* compartilhar e transmitir conhecimentos (BROWN et al., 2005). Diante do exposto, apresenta-se um quadro resumo dos motivos que levam ao *storytelling*.

Quadro 24 – Quadro resumo dos motivos que levam ao storytelling

(continua)

Categoria	Motivos que levam ao <i>Storytelling</i>
Simplemente por contar histórias (I)	É simples, acontece inconscientemente; Natural ao ser humano; A linha da vida é composta por histórias.
Gostar de contar histórias (I)	Todos gostam de histórias; o Prazer de contar e ouvir histórias; Contam emoções.
Ser atemporal (I)	Não tem data de validade; o Recontar histórias em tempos diferentes, as reinterpretações.
Incentivar a equipe (O)	As histórias estimulam e motivam as pessoas.
Tomar decisões (O)	Necessidade de mudança; Tomada de decisão com base nas experiências passadas contada pelas histórias.

(conclusão)

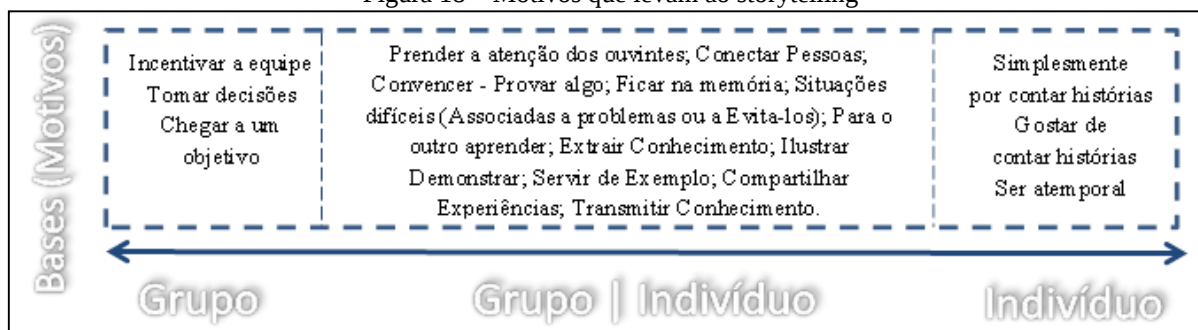
Categoria	Motivos que levam ao <i>Storytelling</i>
Chegar a um objetivo (O)	Criar propósito comum; Alcançar algo, chegar a um objetivo; Resultado proposto.
Prender a atenção dos ouvintes (I e O)	Histórias tem o poder de prender atenção; São interessantes e captam a atenção.
Conectar Pessoas (I e O)	Histórias criam propósito comum e conectam pessoas; Conexão de diferentes gerações e culturas.
Convencer - Provar algo (I e O)	As histórias persuadem, e provam sobre o seu contexto; Argumentam e servem para provar algo de forma comparativa.
Ficar na memória (I e O)	As histórias marcam os ouvintes; Capacidade de reter através das histórias.
Para o outro aprender (I e O);	As histórias carregam ensinamentos e aprendizados de experiências passadas.
Situações difíceis (I e O)	Histórias explicitam nossos problemas de forma natural; Associamos as histórias para evitar problemas e situações ruins.
Extrair Conhecimento (I e O)	Por meio das histórias conseguimos extrair o conhecimento tácito.
Servir de Exemplo (I e O)	Conto a história para servir de exemplo, para que outros possam me seguir.
Ilustrar Demonstrar (I e O)	As histórias têm a capacidade de envolver o ouvinte de forma com que seja ilustrada sua intenção.
Compartilhar Experiências (I e O);	As experiências que são explicitadas pelas histórias são difundidas pelos ouvintes; Necessidade do ser humano.
Transmitir Conhecimento (I e O)	A cultura é preservada através das histórias, com elas transmitimos todo o conhecimento de um povo; Nas organizações as pessoas absorvem o conhecimento por meio das histórias contadas.

Notas: I = Individual; O = Organizacional.

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Essas categorias expostas no quadro resumo sobre os motivos que levam ao *storytelling* representam a base que sustenta o esquema proposto nesta dissertação. É a partir desses elementos que são explicitados pelos entrevistados, que se constroem os motivos base para com que as pessoas contam as histórias. A Figura 18 representa essa base, tanto para a dimensão individual como a organizacional.

Figura 18 – Motivos que levam ao storytelling



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

É possível identificar por meio da figura 18, os motivos que levam as pessoas a contarem histórias, a figura é apresentada com tracejados separando as dimensões individuais e

do grupo (organizacional). O tracejado representa uma interdependência e integração entre essas dimensões, onde as setas duplas indicam que tanto o grupo como os indivíduos fazem uso desses motivos que levam ao *storytelling*. A seguir é abordada a última etapa da análise, a qual reside em avaliar os resultados do *storytelling* advindos da reflexão tanto na dimensão individual como na organizacional.

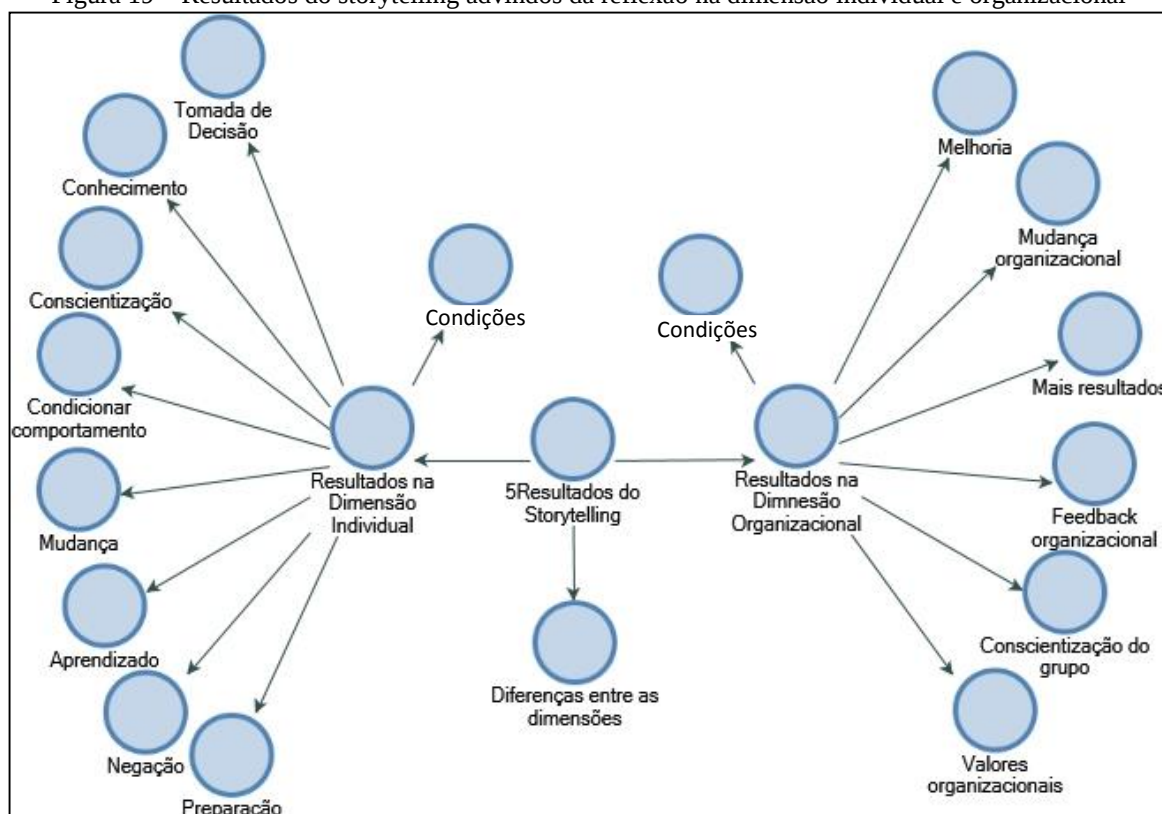
4.4.2 Resultados do Storytelling

A última etapa desta análise é sobre avaliar os resultados do *storytelling* advindos da reflexão nas dimensões individual e organizacional, as categorias que emergiram no estudo são ilustradas na Figura 19. Em decorrência da entrevista semiestruturada e da entrevista narrativa, foi possível identificar e separar os resultados conforme a dimensão avaliada e os transformar em categorias.

Na dimensão individual, os indivíduos explicitaram como resultados advindos do *storytelling* a “Preparação”, o “Conhecimento”, a “Tomada de decisão”, a “Mudança”, a “Negação”, a “Conscientização”, o “Condicionar comportamento”, o “Aprendizado” e as “Condições” que levam aos resultados.

Em relação a dimensão organizacional, pode-se identificar como resultados do *storytelling* “Mais resultados”, a “Conscientização do grupo”, a “Melhoria”, o “Feedback organizacional”, a “Mudança organizacional”, os “Valores Organizacionais” e as “Condições” para atingir os resultados na dimensão organizacional. Ainda foi possível identificar as “Diferenças entre as dimensões” tanto individual como organizacional.

Figura 19 – Resultados do storytelling advindos da reflexão na dimensão individual e organizacional



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do software Nvivo11 (2016).

Pode-se identificar que em muitas situações, os resultados do *storytelling* explicitados pelos entrevistados são condizentes com seus motivos, ou seja, quando o indivíduo conta uma história motivado por algo, geralmente o resultado está relacionado à motivação pelo qual ele iniciou o *storytelling*. A primeira categoria emergente que aqui se analisa é a “Preparação”, como um resultado do *storytelling* na dimensão individual, onde os entrevistados relatam:

[...] ouvir essa história me prepara pra alguma coisa de ruim que possa me acontecer, um dado meu, um componente meu de sempre estar preparado para o ruim do que para o bom, aliás ninguém precisa se preparar para o que é bom, parece que o que é bom é mais confortável é mais fácil tu se adaptar ao que é bom, ao confortável do que ao ruim né? É difícil tu ser dono, depois tu ser inquilino, difícil tu ser patrão depois tu ser empregado é difícil tu mandar depois tu ser comandado, acho que a queda é que é sempre doída tanto financeira quanto afetiva, acredito que o resultado pode ser uma preparação... (ENTREVISTADO LM – SERVIÇOS).

As histórias são partes da aprendizagem experiencial, sendo nelas conduzidas as experiências (BOUD; WALKER, 2000). Essa representação da aprendizagem pela experiência advinda das histórias concentra-se mais sobre os processos de reflexão, reconhecendo as variáveis que a permeiam durante o processo que resulta em uma preparação para ações que possam vir a acontecer (MOON, 2004). Outra categoria é a “Tomada de decisão”, que para o entrevistado PB:

[...] como resultado do contar histórias, eu penso no meu tomar decisão como empresário, indivíduo, pessoa... Eu vou tentar buscar nessas experiências, ou nessas outras histórias que me são relatadas, para tentar verificar a relação então entre a experiência e essas histórias para que eu possa tomar uma melhor decisão... (ENTREVISTADO PB – INDÚSTRIA).

Quando uma decisão vem à tona, as velhas histórias são recontadas para que não se repitam escolhas indesejáveis feitas no passado. As histórias servem como balizadoras na tomada de decisão futura (MONROE; KAPLAN, 1988; BOJE, 2008). Essa categoria foi relatada na dimensão individual, mas com a observação direta do pesquisador, identificam-se elementos onde ela transcende o nível individual tornando-se um resultado também para a organização. A organização, as salas, os escritórios e o chão de fábrica tornam-se um ambiente rico e difundido de histórias cheias de significados para a tomada de decisão (BOJE, 2008). Há também entre os entrevistados os que explicitaram como um resultado do *storytelling*, a “Negação”, segundo o entrevistado LM:

[...] um resultado do contar histórias também pode ser que a pessoa comece a negar, tipo assim não existiu, ela nega, eu já ouvi pessoas e empresários que achei interessante, a empresa quebrou, mas a culpa foi do juiz que fechou a empresa. A empresa tinha plenas condições de funcionar, mas pela história que o empresário contou, mesmo com as dívidas, tinha situações que se ouvia que a empresa realmente não tinha saúde, mas a pessoa o mandatário dentro da empresa não assumiu a culpa, e então o resultado daquelas história é uma negação, não concordando com os fatos... (ENTREVISTADO LM – SERVIÇOS).

Esse resultado relatado pelo entrevistado demonstra a amplitude de resultados que o *storytelling* pode proporcionar que é a negação como um resultado e prova de que o *storytelling* também depende de uma interpretação, o contar histórias é um processo de fazer sentido e construir significado, e como tal, é um ato interpretativo (BRUNER 1986). As próximas categorias são relacionadas tanto na dimensão individual como na organizacional, as categorias “Mudança” e “Mudança Organizacional” são relatadas pelos entrevistados como um resultado do *storytelling*. Outra categoria relatada pelos entrevistados na dimensão individual e similar à mudança é a de “Condicionar Comportamento”, segundo o entrevistado CC a “Mudança” é vista como um resultado porque:

[...] porque essa história vai dar os elementos necessários pra que eles absorvam o significado daquilo que eu quero que eles possam absorver e que eles saiam dali com algo de mudança. No coletivo eu sempre tento contar uma história dessas fazendo com que como resultado, o coletivo mude um pouco... (ENTREVISTADO CC – SERVIÇOS).

Através das histórias, é possível induzir ações (DENNING, 2006), ter mudanças significativas (SNOWDEN, 2005) a partir das histórias. Essas histórias vêm sendo usadas no contexto das organizações buscando mudanças (CARVALHO et al., 2007). Para o entrevistado HV, as “Mudanças Organizacionais” são vistas como:

[...] como a mudança de indivíduos dentro da organização, afinal a organização é feita de indivíduos, nós vamos conter indivíduos que vão ficar sensibilizados e impactados e mudar a sua postura. Ou seja, o resultado vai ser a mudança de comportamento da organização. Vai ser a mudança organizacional frente à história contada (ENTREVISTADO HV – INDÚSTRIA)

As mudanças organizacionais geram histórias e histórias podem provocar essas mudanças, as histórias também podem bloquear e definir o que constitui a mudança organizacional (GABRIEL; GHERARDI, 2009; PEREIRA et al., 2009). E é nesta mudança organizacional que segundo os entrevistados esta o “Condicionar Comportamento,” para os entrevistados:

[...] o resultado pode ser quando eu tenho um objetivo comum ou um interesse sobre aquela história, eu começo a me condicionar e a mudar o comportamento a partir daquela história... (ENTREVISTADO TG – SERVIÇOS).

[...] essa história que não estava explicitamente, o gestor não me disse vou te contar uma história, mas o ato dele me contar uma situação que aconteceu, ela me levou à reflexão de entender que estava passando pelo contexto que estávamos passando, onde ele condicionou meu comportamento (ENTREVISTADO TF – INDÚSTRIA).

É através das histórias que podemos captar a maneira pela qual diferentes grupos e camadas sociais experimentam e encaram desafios, fazendo assim, com que condicionemos nosso comportamento (QUEIROZ, 1988). A aprendizagem envolve e cria laços afetivos e cognitivos com os indivíduos da organização (ROGERS, 1975), e isso faz com que os envolvidos sofram modificações em seus comportamentos (PERRY, 2000). As histórias proporcionam como resultado, a capacidade dos indivíduos avaliar e modificar seus próprios pensamentos e comportamentos (MOON, 2004). E é a partir dessa mudança, desse condicionamento que existe a “Conscientização” e a “Conscientização do grupo”, para o entrevistado CO a “Conscientização” é vista como:

[...] uma forma de mudar o pensamento, a partir do contar histórias foi possível ter como resultado, na qual nós queríamos buscar um aprofundamento por parte dos colaboradores no qual eles precisavam entender o porquê de estar sendo controlados. Isso facilitou muito a relação das pessoas entenderem, que aquele processo de controle, era um processo que fazia bem para eles e ao mesmo tempo, para a organização, e eles se conscientizaram. Cada um se conscientizou, cada indivíduo, tornando o processo todo mais fácil, logo, o resultado da história foi a conscientização (ENTREVISTADO CO – SERVIÇOS).

O mundo descrito nas histórias é familiar para o ouvinte, os ouvintes são convidados e inconscientemente, vivem a vida e a situação do protagonista da história, e o resultado desse processo transforma-se em uma conscientização do indivíduo (DENNING, 2004). Já a “Conscientização do Grupo” é vista pelo entrevistado PB quando:

[...] chega-se para um grande grupo sempre buscando o contar história, como um resultado, a conscientização dessas pessoas. E a montagem dessas histórias, muitas vezes quando se têm um objetivo final, a conscientização. Utilizamos como as histórias, da qual ele já está refletido, ou seja, foi identificado, foi recebida essa história, foi tratada essa reflexão e essa reflexão quando foi passada, ela já tem alguns processos reflexivos e já definidos para qual foco ou qual objetivo e resultado que se quer chegar com a organização. E então através daquela história contada, sobre a organização conseguimos conscientizar todo o grupo em prol de um objetivo (ENTREVISTADO PB – INDÚSTRIA).

O *storytelling* organizacional objetiva conscientizar as organizações e os grupos que a compõem em relação às histórias que circulam dentro dela, utilizando essas histórias a favor das metas reconhecendo que o conhecimento no contexto corporativo está nas histórias circulantes (Pink, 2007). E é sobre esse “Conhecimento” que emerge a próxima categoria, que resulta também em “Melhorias” e “Mais resultados” na dimensão organizacional, para os entrevistados o “Conhecimento” é um resultado do *storytelling*:

[...] eu penso que o resultado de contar histórias é o conhecimento. É o conhecimento na maneira mais pura, no caso é a vivência é a experiência, é a história da experiência, então é o conhecimento em si, não existe um conhecimento mais puro do que esse. É o conhecimento, foi assim que a humanidade sobreviveu. A humanidade sobreviveu através do conhecimento que era passado de geração em geração através da linguagem que foi desenvolvida pra esse conhecimento, vem de geração pra geração. Então se a gente não tivesse a linguagem, a gente não teria sobrevivido, se não tivesse história, também não. Ou tu desenvolve esse conhecimento sozinho, ou tu aprende através de quem já fez que é a maneira mais curta de se aprender. Assim serve pro indivíduo e pra organização. A organização não aprende nada, eu e tu aprendemos porque nós dois discutimos, mas a organização em si, não aprendeu nada. Esse conhecimento não vai ficar pra organização, esse conhecimento é nosso. O conhecimento da história contada é pra quem escuta a história, pra quem conta e pra quem escuta. Não gera um conhecimento pra organização. A organização se beneficia do conhecimento de quem gerou, mas ela em si, não tem conhecimento (ENTREVISTADO HV – INDÚSTRIA).

Focalizar os erros cometidos e mostrar como foram corrigidos, explicando por que a solução funcionou, é uma forma de compartilhar conhecimento como resultado do *storytelling* (DENNING, 2001).

Os mais antigos passavam conhecimento através das histórias. Essa ligação que existe onde tu vai buscar o conhecimento, nessas feiras de móveis que existem pra somar uma grande oportunidade de buscar conhecimento. Como eu falei antes, a gente

encontra uma cadeia muito grande de pessoas e todos têm a sua história e todos passam seu conhecimento (ENTREVISTADO RJ – INDÚSTRIA).

Esses relatos corroboram com a teoria, onde o *storytelling* é o ato de contar uma história, objetivando a aquisição, estruturação e a transmissão de conhecimento (ALLEN; ACHESON, 2000; LELIC, 2001). As histórias, incluindo mitos, lendas e contos populares têm sido usadas tradicionalmente desde o início da humanidade para explicar fenômenos naturais, transmitir valores morais e comportamentais, preservar culturas, resolver problemas, propagar informação, transmitir sabedoria e conhecimento (STEIN, 1982; BARTHES, 1993; LELIC, 2001; REAMY, 2002). Esse ato de contar histórias é um mecanismo que desperta como resultado o conhecimento dentro das empresas (SNOWDEN, 2002). Para os entrevistados, esse conhecimento, como um resultado do *storytelling* pode proporcionar também “Mais resultados” e “Melhorias” na dimensão organizacional. Segundo o entrevistado TG, um resultado do *storytelling* é ter “Mais resultados” para a organização, visto que:

[...] essa história proporcionou pra organização mais ganhos uma maior rentabilidade na empresa. Eu acreditei nessa história, eu investi nessa história, nesse projeto e isso fez com que a gente tenha aumentado o faturamento, aumentado os lucros da empresa. A partir daí, com certeza, a organização ganhou com isso, a gente aprendeu muito e além do mais, pra organização também, por exemplo, as nossas funcionárias que não tinham muito conhecimento da área, tiveram que buscar, tiveram que se especializar nisso pra conseguir desempenhar a venda. Então acaba tendo o conhecimento delas através dessa área que começou através de uma história (ENTREVISTADO TG – SERVIÇOS).

Um dos motivos de contar histórias nas organizações é pelo fato de que contar histórias está se tornando um fator importante na gestão das organizações e aumentando seus resultados, e elas funcionam (DENNING, 2004). Já para o entrevistado BA, um resultado que o *storytelling* permite são as “Melhorias” para a organização.

Organizacionalmente, esse me parece que a história pode ser o processo e a finalidade, e que o resultado terá para a organização como um todo, ou seja, e na busca de melhoria de desempenho, seja na busca de qualidade, resultados financeiros ou qualquer outro objetivo (ENTREVISTADO BA – COMÉRCIO).

As histórias contadas propositalmente podem alcançar melhorias na organização moderna que os tradicionais modos abstratos de comunicação não podem (SNOWDEN, 2009). Posterior a essas melhorias, outro resultado do *storytelling* segundo os entrevistados são os “Valores organizacionais”, que segundo o entrevistado LM:

[...] o contador tem que passar valores que sabe de conduta, passar que você é um bom profissional que você está preocupado com o caso dele então eu passava isso aí, então

o passar história são valores e evitar situações críticas de desgaste na verdade é passar um comportamento e valor. Então o resultado do meu contar histórias é sobre os valores organizacionais que temos e que eles entendam estes... (ENTREVISTADO LM – SERVIÇOS).

Histórias são contadas em diferentes configurações nas organizações a fim de comunicar valores, normas, mudanças e outros aspectos de gestão organizacional (SNOWDEN, 2006), o transmitir valores, comunica o que a organização significa (DENNING, 2001). Próximo a essa categoria e ainda na dimensão organizacional, os entrevistados explicitam como resultado o “Feedback Organizacional”, que para o entrevistado PB é:

[...] bom, o resultado do contar histórias vai ser como um *feedback* organizacional, na empresa. Contamos histórias diárias, hoje mesmo de manhã eu contei uma história para dar um retorno para a equipe que atingiram as metas, e usei a história para fazer isso, aquela equipe está tendo um resultado bem interessante, toda vez que eu faço avaliação de resultados e eu estou sendo surpreendido, então vou até eles e procuro passar como resultado da história que conto, um *feedback* para eles.... e eu acredito que isso é um resultado bem benéfico pra nossa organização, é um resultado onde eu dou esse *feedback* e também recebo esse feedback dessas pessoas e acabo repassando pras nossas funcionárias lá pra gente se estimular e buscar um ganho uma melhora cada vez maior (ENTREVISTADO CO – SERVIÇOS).

Esse *feedback* organizacional relatado acima pelo entrevistado, demonstra que o ato de contar histórias pode ser utilizado de diversas formas dentro da organização, tanto por empresários, líderes, como pelos colaboradores (BOJE, 2008). A próxima categoria a ser analisada é o “Aprendizado” (visto aqui como um resultado da aprendizagem) sendo explicitado na dimensão individual. Segundo o entrevistado BA, “tratarmos do aprendizado como um resultado dessa reflexão, ou utilizamos o resultado ou vai para a lixeira, como nós fazemos no computador com a memória de curto prazo”, os entrevistados relatam que o aprendizado é um resultado do *storytelling*, para eles:

O aprendizado é um resultado do contar histórias. Tu só aprende com alguém que fez e está te contando a história do que fez, pra ti poder aprender. Eu sou um indivíduo que gosta de testar pra ter certeza se a história realmente aconteceu e uso muito a história das outras pessoas pra me beneficiar. sempre que eu não tenho a minha própria história, eu busco a história de alguém pra mim aprender (ENTREVISTADO HV – INDÚSTRIA).

O *storytelling* visto como uma prática gerencial identifica as histórias como modos fundamentais de aprendizado e comunicação, para guardar, recuperar e transmitir informações porque o ouvinte participa ativamente (GARGIULO, 2005). As histórias têm um grau importante na aprendizagem, recordar criando histórias é parte do aprendizado (SCHANK, 1991).

Eu acho que como resultado pode ter até um reaprendizado de minha parte, posso colocar o meu olhar diferente nessa história, pode não ser mais a mesma, ter o mesmo peso ao longo da vida, pode se evanescer, se volatilizar, virar pó, porque o que era importante não é mais, posso eu reaprender com ela, alterar, mas o reaprender que eu digo é um aprendizado pra ter outro aprendizado mais enriquecedor e acho que é aquela coisa, uma forma de aprendizado do meu ouvinte, vai ter eu não posso quantificar, eu acho que se tiver massa crítica, ele vai ter uma mudança e se ele tiver disposto a isso, ele também vai aprender como um resultado do contar e do ouvir histórias... (ENTREVISTADO LM – SERVIÇOS).

O storytelling possibilita que pessoas contribuam no ato de contar histórias e na interpretação dessas, sejam elas inventadas ou histórias recontada, no momento em que se conta uma história, o narrador e o ouvinte desenvolvem a capacidade de aprender, tornando o aprendizado um resultado do storytelling (PEREIRA et al., 2009).

Eu penso que o aprendizado é como um resultado, eu entendo que é um aprendizado muito grande, pesquisar sobre aquela história, que é muito assim que se aprende. Eu tive um aprendizado muito grande por exemplo, além da história vivenciar a questão das feiras, onde se fala muitas histórias, quando você vai em uma feira, tu vai em uma feira já direcionada no teu negócio. Ali se sabe que tem muitos anos de conhecimento dentro de um espaço desses, seja fornecedor, seja cliente, seja todos nós ali, imagina que às vezes tu soma 1000 anos de conhecimento só ali. Tu acaba ouvindo muitas histórias, de fábricas, de produtos, de processo. Tu vai acumulando esse aprendizado, tu dá uma importância maior quando ele estiver dentro da tua atividade (ENTREVISTADO RJ – INDÚSTRIA).

O *Storytelling* dentro do aprendizado organizacional, afirmando que o aprendizado organizacional é um processo social, onde as pessoas absorvem conhecimento através de histórias e processos dialógicos entre as pessoas e essas histórias (ABMA, 2003). O *storytelling* oferece-lhes uma forma de refletir sobre suas novas experiências, generalizar a experiência para outras situações, decidir como traduzir seu aprendizado em ações futuras e em seguida, avaliar o resultado de suas ações (MCDRURY, ALTERIO, 2003). O Quadro 25 apresenta uma síntese (quadro resumo) dos resultados do *storytelling*.

Quadro 25 – Quadro resumo dos Resultados do *Storytelling*

(continua)

Categoria	Resultados do <i>Storytelling</i>
Preparação (I)	As histórias preparam para o que está a vir acontecer.
Conhecimento (I)	O contar história gera conhecimento, gera conhecimento de forma informal.
Tomada de decisão (I)	Auxiliam na tomada de decisão com base nas experiências passadas.
Aprendizado (I)	Como um resultado da aprendizagem, o <i>storytelling</i> como um resultado se transforma em aprendizado.
Mudança (I)	Que as histórias proporcionem mudança no indivíduo.
Negação (I)	Sentimento de negação gerado pela história, não concordo, não existe, não consigo.
Conscientização (I)	Reflexão individual para gerar a mudança.

(conclusão)

Categoria	Resultados do <i>Storytelling</i>
Condicionar comportamento (I)	Mudança de comportamento pelo contexto criado pela história, mudança de postura.
Mais resultados (O)	As histórias proporcionaram um aumento de faturamento, de produtividade, mais resultados para a empresa.
Conscientização do grupo (O)	Reflexão coletiva proporcionando a mudança do grupo
Melhoria (O)	As histórias tem como resultado a melhoria da organização, quando contamos buscamos melhoria.
Feedback organizacional (O)	O importante é conseguirmos a partir das histórias um retorno dos ouvintes, e com isso levarmos a melhoria e as mudanças.
Mudança organizacional (O)	A mudança do coletivo para novos desafios, uma nova organização frente à história.
Valores Organizacionais (O)	Quem conta a história deve passar os valores que a organização possui.

Nota: I = Individual; O = Organizacional.

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

As categorias expostas no quadro resumo sobre os resultados do *storytelling* representam a parte final do processo do *storytelling*, esses resultados são explicitados pelos entrevistados através das entrevistas semiestruturadas (para a dimensão individual) e pela entrevista narrativa (para a dimensão organização). Um fato que emerge ao se analisar os resultados propostos pelos entrevistados, é o que os entrevistados denominaram como “Condições” para se chegar a um resultado. Estas condições não eram esperadas quando se iniciou essa pesquisa, porém, emergem como questão importante para se chegar a um resultado. Tais condições são explicitadas através dos relatos dos entrevistados no Quadro 26, sendo essas na dimensão individual e organizacional.

Quadro 26 – Condições para se atingir um resultado tanto na dimensão individual como na organizacional (continua)

Relato na dimensão individual e organizacional	Condições
“já escutei ensinamentos em forma de histórias e visões das pessoas mais humildes, mais modestas e me acrescentaram de alguma forma alguma coisa em determinado momento da minha vida, momento esse, que eu estava frágil por alguma situação de vida de trabalho de preocupação e a pessoa me disse uma frase, um ensinamento aquela coisa simples, “ tudo passa nessa vida!” Aquelas coisas assim meio paternal que se escuta no final que te conforta, na verdade que nem acrescentou, mas tu queria na verdade era um consolo, então dependendo do momento até de vida que tu tá passando esta história pode bater mais profundamente ou não, pode gerar uma reflexão ou não.” Entrevistado LM	Fragilidade; Preocupação; Necessidade;
“na dimensão individual vai depender, eu penso que, muito da personalidade, das características psicológicas do ouvinte. Você sabe, tem pessoas que ao ouvirem uma história de terror, ficam com medo e têm outros que não, dependendo muito das suas características individuais. Já para a organização, eu acredito que uma das principais variáveis é quem está contando a história..” Entrevistado BA - Comércio	Personalidade; Contador de histórias;
“Vai depender muito dos indivíduos que compõe ela. Do nível cultural, nível de conhecimento que as pessoas têm pra absorver esse novo conhecimento. As pessoas têm que ser preparadas pra buscar esse novo exemplo. E será que o público estar aberto ao aprendizado, influencia? É aí que eu coloco muito, se a gente falar num grupo, 10 pessoas, eu tenho certeza que 3 querem começar e repassar aquele sistema no mesmo dia. Os outros	Cultura; Conhecimento; Aberto ao aprendizado;

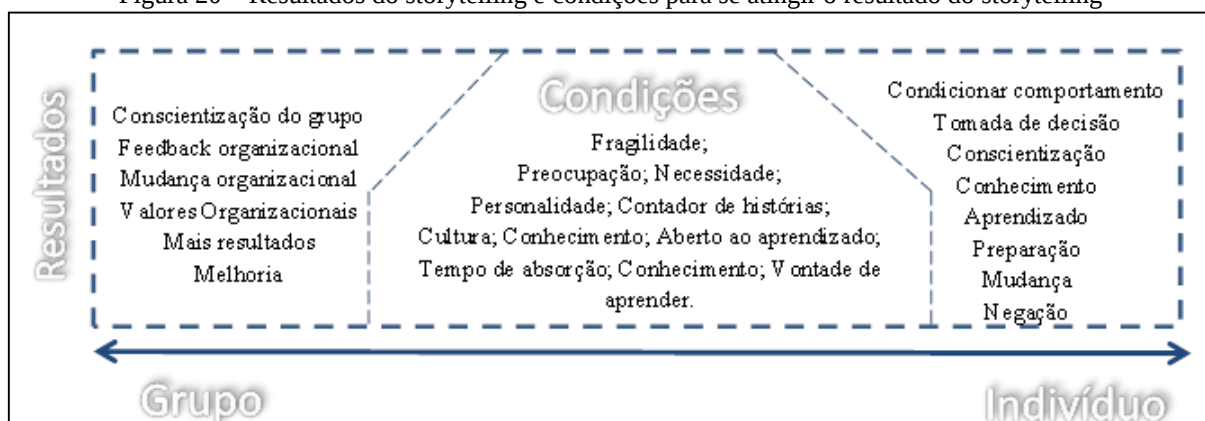
(conclusão)	
Relato na dimensão individual e organizacional	Condições
,vão esperar um mês ou dois e os outros 4 como todo mundo fez, vão fazer. Quer dizer, as pessoas têm uma velocidade, tem um tempo pra implantar uma ideia. A gente tem claramente pessoas que são as pioneiras, são as pessoas que vão na frente. Outros quando todo mundo já fez... então existem aquelas pessoas que dizem: “Porque que eu vou perder tempo em uma reunião? Ou ouvindo uma história?” Está aí as pessoas que são fechadas no mundo, que vão parando no tempo. Então são várias coisas.” Entrevistado ET	Tempo de absorção;
“Pra organização vai depender das pessoas que estão lá dentro, né o material humano diferencial que esta lá dentro, se tiver se o material humano que for construído basicamente de abóboras você vai ter uma reflexão como a de abóboras. Agora se você tiver uma pessoa com uma massa crítica querendo evoluir ou uma abóbora querendo chegar a uma condição humana com muita vontade de aprender, o resultado acontecerá” Entrevistado CO	Conhecimento; Vontade de aprender;

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Os seres humanos são criaturas que contam histórias, as pessoas têm necessidades de possuir símbolos que as ajudem a entender e a interpretar o mundo. Embora sejamos educados pela racionalidade, instintivamente utilizamo-nos de uma lógica mais narrativa, as histórias estão em uma lógica básica de comunicação, pois o homem é socializado pelo *storytelling*, embora possam existir diversas variáveis para que as histórias atinjam seu objetivo (SUNWOLF, 2005). A forma que o resultado pode chegar à prática do ato de contar histórias é regido por incontáveis variáveis (DENNING, 2006), existe um processo inconsciente, onde no *storytelling* o contador de histórias incentiva esses processos, o que pode resultar em ações as quais permitem que o ouvinte aprenda, desde que esteja aberto a novos conceitos e formar novos insights (ERICKSON; ROSSI, 2006).

Para diminuir os elementos que se concentram entre o ato de contar histórias e o resultado no qual estimulou o contar histórias, é necessário que seja criada uma atmosfera de baixa ameaça e relaxamento, para que aconteça a aprendizagem. Dessa forma, os indivíduos sentem-se à vontade com eles mesmos e envolvidos emocionalmente em aprender (CAINE et al., 2005). Nas organizações, as histórias são baseadas nas experiências pessoais, e para que os outros a compreendam é necessário que o grupo esteja apto e disponível a escutá-las (DENNING, 2006). A Figura 20 agrupa os resultados em ambas as dimensões e variáveis para se chegar a esses resultados.

Figura 20 – Resultados do storytelling e condições para se atingir o resultado do storytelling



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Na Figura 20, é possível identificar os resultados proporcionados *pelo storytelling*, tanto na dimensão individual como na organizacional (grupo), além das condições que devem ser analisadas para se chegar a esses resultados. Da mesma forma que a figura 19, a qual representa os motivos que levam ao *storytelling*, a figura 20 representa os resultados com tracejados separando as dimensões individuais e do grupo (organizacional). O tracejado representa uma interdependência e integração entre essas dimensões, porém, nesse caso em específico para se chegar a um resultado, tanto o grupo como o indivíduo, deve-se analisar as condições que influenciam o resultado do *storytelling*.

A última análise que emerge trata a respeito das “Diferenças entre as dimensões”, aqui se percebe a relação que os entrevistados fazem com a aprendizagem em nível individual e organizacional. Explicita-se aqui a própria variedade de opiniões entre os entrevistados, para os entrevistados TF, HV e ET, existem diferenças entre as dimensões, segundo eles:

Ah, com certeza existe diferença entre o indivíduo e a organização, como eu disse, o meu primeiro processo de reflexão foi de repúdio, né, ops, isso aqui não é legal, não é talvez não tenha sido aprendizado naquele momento, o aprendizado se deu quando eu começo a refletir de que a situação que agente vive é a mesma para todos. Mas percebo que no nível do grupo, a aprendizagem se deu de forma diferente, pessoas que possivelmente, estavam esgotadas com aquela situação toda de crise, esse foi o ponto de ruptura e aconteceram demissão depois dessa situação. Então, eu acredito que o aprendizado nesse sentido, seja um aprendizado mais de que ok, eu preciso me desligar dessa situação e eu preciso buscar uma situação nova, o aprendizado tenha sido no sentido de modificar o comportamento da pessoa, da mesma forma que modificou o meu, mas de uma maneira diferente, então eu acredito que, com certeza, o aprendizado individual tenha sido diferente do que o grupo... (ENTREVISTADO TF – INDÚSTRIA).

Sim sempre é diferente, a história é sempre diferente porque o indivíduo é diferente nunca é o mesmo indivíduo, então sempre que tu muda o ator, muda a história, porque é uma outra cultura, tu aplica uma história dentro de uma cultura diferente, então a cultura torna o aprendizado diferente, assim como se um mulçumano me mandar usar um véu na cabeça eu vou achar um absurdo, mas é a cultura deles, então passar isso

pro filho dele é norma, mas ele passar pra mim é uma coisa muito estranha, aí entra o choque cultural da história é o aprendizado. Ele pode me contar que os antepassados dele usavam aquilo porque no deserto tinha muito vento e areia nos olhos e eles usavam um véu pra cobrir os olhos, aqui não tem areia como é que vai, a história contada funciona bem dentro de uma cultura, assim que tu muda a cultura, tu muda a história (ENTREVISTADO HV – INDÚSTRIA).

[...] uma organização há diferenças, um grupo há diferenças, as pessoas são diferentes. Então o resultado de uma história pra uns pode ter um significado e pra outros, um pouco diferente. Então quando se contextualiza, se abrange muito mais indivíduos, por essas diferenças nem todos conseguem ter aquela história como um exemplo pra si. Pra uns serve de exemplo, pra outros, talvez exista a necessidade de um melhor trabalho, de uma melhor informação. Uma adaptação, algumas pequenas mudanças dentro desse exemplo pra que naquele indivíduo ou organização funcione (ENTREVISTADO ET – SERVIÇOS).

Todos os entrevistados relatam em sua percepção a diferença que existe na dimensão individual e organizacional, enfatizando e ligando a forma de aprendizagem desse indivíduo e do grupo, essa diferenciação entre as ações individuais e as ações organizacionais de aprendizagem são reflexos das ações do indivíduo que se baseiam em suas convicções. Tais convicções individuais proporcionam as ações organizacionais (MARCH; OLSEN, 1975). Há também os entrevistados que acreditam que não haja diferenças entre o aprendizado nas dimensões, porém que haja entre os indivíduos que a compõe, segundo o entrevistado BA:

Eu acho que se as pessoas tiverem experiências similares, valores compartilhados etc e etc, tanto faz ser um aprendizado individual ou coletivo, não haverá grandes diferenças. Entretanto, sempre vai haver, e aí é que está o bonito da humanidade, suas diferenças individuais, nós não somos todos iguais. Então sempre vai haver pontos fora da curva. E embora no agregado tenha algum tipo de aprendizado, vai ter gente que não aprendeu, vai ter gente que aprendeu o contrário que a maioria. É isso o que vai acontecer (ENTREVISTADO BA – COMÉRCIO).

O entendimento da interação entre a AI e AO pode residir na forma de como os indivíduos compartilham e socializam o conhecimento (NONAKA; TAKEUCHI, 1997; KIM, 1999). Diante desse relato inicia-se a discussão entre os entrevistados que não veem diferenças entre as dimensões, para os entrevistados TG e CO:

Eu acho que tudo é uma coisa só, é um aprendizado pra um rumo só pra nossa vida, então se existe diferença entre o aprendizado individual ou em grupo, acredito que não. Mas, a gente sempre busca uma melhora, uma forma de aprender, individual e para a organização também, afinal a organização é composta de pessoas, indivíduos... (ENTREVISTADO TG – SERVIÇOS).

Não tem diferença, pois se eu aprender, a organização aprende, se eu não aprendi a organização não aprende. Não tem como a organização aprender que eu não aprendi. Se eu aprendi, eu vou repassar esse conhecimento, se eu não aprendi eu vou chamar alguém pra discutir se a gente conseguir chegar em algum resultado, foi aprendido

alguma coisa, nós aprendemos, então a organização aprendeu (ENTREVISTADO CO – SERVIÇOS).

A percepção dos entrevistados nos relatos acima é de que não há diferenças entre os resultados na dimensão individual e organizacional, se referindo que a AO é a AI no ambiente organizacional, logo, a AO é a aprendizagem de um indivíduo dentro de um contexto organizacional (ARGYRIS; SCHON, 1978; MARCH; OLSEN, 1984; SIMON, 1991). O conceito de AO é definido como a aprendizagem advinda de interações sociais informais, ou seja, integrada ao cotidiano das pessoas (ANTONELLO; GODOY, 2010). Por fim, podemos identificar também, na percepção do entrevistado PB que não há diferenças no resultado entre as dimensões, e sim, na forma de como o processo acontecerá entre as dimensões, para o entrevistado PB as diferenças acontecem:

[...] na forma com que é contada a história, para o grupo e para o indivíduo, no processo individual, no qual tu tens uma ação mais direta com o indivíduo final, bem como com um grupo de pessoas no qual os colaboradores a partir dessas outras formas de gerar é possível identificar então que aplicando as histórias em ambos os casos, a gente consegue ter o mesmo resultado, porque são formas diferentes de passagem. Em uma destas passagens tu tem um nível de detalhamento maior e além disso, um nível de autenticidade maior quando a gente está falando de um indivíduo, onde a gente consegue buscar mais fontes, estar mais próximo. Já quando é um grupo maior, nós temos então algo que o próprio grupo vai construindo, os próprios membros do grupo chegam a um entendimento no qual é proposto pelo gestor, pela forma que aquela reunião tem que ser dada por aquela passagem, por aquela conscientização, por aquele processo de divulgação tem que ser dado. Então há duas formas, têm as duas maneiras de tratar indivíduo e grupo, o resultado final tu obtém o mesmo, no entanto, a forma de tu chegar no resultado final ele se torna diferente. Então as formas de chegar são diferentes no entanto o resultado final é igual (ENTREVISTADO PB – INDÚSTRIA).

Essa é uma forma diferente de pensar, que busca uma reflexão sobre as formas de aprendizagem, seja ela individual ou organizacional, o que se ressalta no relato, é a capacidade que o contar histórias tem para se adaptar para diferentes indivíduos, grupos, culturas, buscando tornar o aprendizado facilitado e comum para os ouvintes (BOJE, 2008; SNOWDEN, 2005). A aprendizagem é parte da prática social, envolvendo interpretação, não sendo baseada no indivíduo apenas, mas sim, nas práticas da vida organizacional, onde os processos e as estruturas sociais estão constantemente sendo produzidas e reproduzidas, interpretadas e reinterpretadas (ELKJAER, 2001). Até agora, tratou-se sobre os efeitos, causas e resultados positivos do *storytelling*, mas será que não existe o lado negativo, será que as histórias contadas são sempre com um propósito bom? Em relação a isso, agrupamos os relatos e percepções dos entrevistados sobre o lado “negro” do *storytelling*, conforme a próxima seção.

4.5 O LADO NEGRO DO *STORYTELLING*

O *storytelling* visto como um fenômeno, tem seus prós e contras, suas contraindicações, afinal, não é só de coisas positivas que construímos as histórias. Nesta seção, exploram-se os elementos sombrios do *storytelling*. Segundo o entrevistado LM:

Evidentemente que eu não, eu não vou deixar de colocar a minha tinta em cima do quadro, da história, eu tenho 55 anos e tomei muita porrada, então quer dizer o seguinte, o interessante quando falamos em histórias é que devemos falar também nas histórias ruins, nas histórias inventadas é uma questão fundamental, tem que ter pra ti juntar e pra ter significado do teu passado se foi sofrido, se foi precário, o teu futuro, olhando pra trás tem um significado por tudo, se é adotado por pais de baixa renda, ter saído da escola, o significado de como aquilo foi dando significado para a vida dele, logo então, temos que entender que as histórias vêm de muito tempo atrás, aonde se contava histórias para se trapacear, eu ganhava a, digamos assim, confiança contando histórias e depois o roubava... (ENTREVISTADO LM – SERVIÇOS).

Os seres humanos têm contado histórias desde o início da linguagem, e até mesmo antes, contamos histórias para levar as pessoas a simpatizarem com a gente e a confiar em nós (NORRICK, 2005). Uma história cria empatia e confiança de forma efetiva, mas ela também tem que ser verdade, pois a linha tênue entre fato e ficção é rompida, e a história começa a prejudicar quando ela é apresentada como verdade, mas não é (KONNIKOVA, 2013). Em outras palavras, é o trabalho do contador de histórias que vai definir as expectativas do público, e convidá-los para o mundo real ou fictício, sem qualquer artifício por meio da história, verdadeira ou fictícia (KONNIKOVA, 2013). Para o entrevistado CO:

[...] as histórias conseguem explicitar um contexto, e este contexto gerar um entendimento, porém vemos em muitos momentos um contexto criado que não é o real, e um entendimento dos ouvintes baseados nessa história que é fictícia. Muitas vezes, as experiências pessoais que são contadas por meio das histórias são baseadas em inverdades para se chegar a um determinado objetivo, e as histórias acabam fazendo com que isso ocorra... (ENTREVISTADO CO – SERVIÇOS).

O *Storytelling* proporciona um entendimento e explicita o contexto em que as ações estão ocorrendo conforme uma série de acontecimentos, resultados e características próprias onde a história tem a capacidade de contextualizar provando e convencendo as pessoas que a ouvem (PETTIGREW, 1997; SNOWDEN, 2006). Essas formas de comunicação podem basear a capacidade humana fundamental para transferir experiência de uma pessoa para outra através de narrativas orais de experiência pessoal (LABOV, 2006). Para o entrevistado HV:

[...] as pessoas têm medo da verdade, e então não gostam de escutar histórias por causa que as histórias acabam levando a verdade. Ou não, existem histórias contadas

que são criadas com a intenção de convencer, de iludir, de enganar, essas histórias tem como pilares de sustentação as mentiras, o problema é que as pessoas começam a acreditar na história, e se convencem que aquela história é verdadeira... logo, elas são convencidas por histórias falsas (ENTREVISTADO HV – INDÚSTRIA).

Estudos comprovam que indivíduos resistem à verdade, e a história acaba sendo uma maneira fácil de convicção, afinal a história é moldada pela perspectiva do contador e do ouvinte, onde moldamos a verdade por meio das histórias (CZARNIAWSKA, 2011; DUNCAN, 2016). As pessoas contam histórias tão convincentemente, com tanta convicção, que exaustivamente se convencem que é verdade, contam histórias o tempo todo convencendo outras pessoas que o conteúdo da história é verdadeiro. As histórias contadas são sobre sucesso, fracasso, felicidade, infelicidade, na verdade o fato é que todos nós nos envolvemos em histórias, e essas histórias muitas vezes, são baseadas em mentiras (DUNCAN, 2016). Em alguns casos, as histórias são recheadas de informação, levando a uma sobrecarga, para o entrevistado TF:

[...] o problema é que quanto mais eu escuto histórias, mais informações eu tenho, e começo a gerir tudo isso, e com o tempo, passo a ter problemas, e sobrecarga de informações, logo para me facilitar, eu mesmo conto histórias para meus colegas, delegando funções e tarefas, pois não consigo mais processar com lógica e racionalidade devido a tantas informações que são me passado por meio das histórias. Isso quando não são histórias de pessoas que querem me derrubar dentro da empresa, gerentes de outros setores... (ENTREVISTADO TF – INDÚSTRIA).

As histórias enriquecem a vida, estimulando a imaginação, esclarecendo as emoções e sugerindo soluções para os problemas. Elas são bem sucedidas porque simplificam situações complexas e acabam tornando-se um pré-requisito para lidar com a sobrecarga de informação (BETTLEHEIM, 1975). Dirigimo-nos a histórias quando a lógica nos escapa, as histórias se relacionam com nossas emoções, e como os seres humanos, tendemos a tomar decisões baseadas na emoção, e é por isso, que nos apoiamos muito em contar histórias para influenciar o nosso comportamento e resultados (KONNIKOVA, 2013). Outra forma de ver as histórias e o contar histórias é explicitado pelo entrevistado MC:

[...] olha as histórias são contadas em toda a empresa, e essas histórias têm diferentes significados, e muitas vezes, os significados não são positivos, em outras são de humor, para descontrair, entre os setores... mas, às vezes, temos histórias que são de competitividade e que buscam atrapalhar os outros, e tem muito disso, pessoas que inventam histórias para atrapalhar. Aqui na empresa mesmo acontece diariamente. Então muitas vezes, devemos dosar as histórias para ver as mudanças que ocorrerão, pois se forem mudanças ruins, temos que identificar que histórias estão acontecendo dentro da empresa pra tomar decisões, pois as pessoas são motivadas e compartilham conhecimento pelas histórias, se começar a ter histórias que diminuam o conhecimento ou inibem que as pessoas produzam mais, se tornará um problema. O

resultado da história vai começar a ser negativo (ENTREVISTADO MC – INDÚSTRIA).

A organização, as salas, os escritórios e o chão de fábrica tornam-se um ambiente rico e difundido de histórias cheias de significados para a tomada de decisão (BOJE, 2008). É possível induzir ações (DENNING, 2006), ter mudanças significativas (SNOWDEN, 2005) a partir das histórias, essas histórias vêm sendo usadas no contexto das organizações buscando mudanças (CARVALHO et al., 2007). Esse ato de contar histórias é um mecanismo que desperta como resultado o conhecimento dentro das empresas (SNOWDEN, 2002). O *storytelling* oferece-lhes uma forma de refletir sobre suas novas experiências, generalizar a experiência para outras situações, decidir como traduzir seu aprendizado em ações futuras e em seguida, avaliar o resultado de suas ações (MCDRURY, ALTERIO, 2003).

Há também entre os entrevistados, percepções de que as histórias são influenciadas pela cultura ou crença, para o entrevistado CC:

[...] é importante entendermos, que mesmo que as histórias sejam carregadas de diversos elementos, a base dela é construída muitas vezes na crença do contador, e este contador muitas vezes é influenciado pelas emoções que o afetam como ser humano, por exemplo, a religião de alguns pode provocar sentimentos contrários a outros, então as histórias que são contadas acabam sendo muitas vezes formas de explicitar as crenças e conhecimentos implícitos dos indivíduos, e às vezes, essas histórias acordam crenças e coisas terríveis. Vamos usar como exemplo os talibãs, muçulmanos, e outros povos, que acabam levando o carma para sempre em função de extremistas que levam as histórias de sua religião ao pé da letra... (ENTREVISTADO CC – SERVIÇOS).

A Bíblia é um livro que conta muitas histórias na forma de parábolas, e até hoje, despertando reações emocionais visíveis, não é que sejam histórias enganosas, mas a Bíblia é um excelente exemplo de como ensinamos uma cultura inteira através de histórias (KONNIKOVA, 2013). Ao tocar em emoções, somos mais capazes de digerir o conteúdo inebriante e estamos mais dispostos a acreditar (BOJE, 2008; KONNIKOVA, 2013). Quando o efeito do *storytelling* tem repercussão grave e é negativo a nível social, acontece que vemos culturas que difundem histórias sobre bombas, vingarem-se de seus inimigos, e crenças onde utilizam de histórias antigas para converterem jovens a fazer terrorismo (DUNCAN, 2016). Vemos políticas que criam histórias para levar à guerra, e essas histórias dão a indivíduos um sentido de missão, uma causa comum, um propósito e identidade de pertença, e por isso, essas histórias são tão poderosas e destrutivas (DUNCAN, 2016). Outro ponto levantado pelo entrevistado PB é que:

[...] quando falamos em histórias, eu não paro de pensar nas histórias que políticos

contam, em época de eleições, como vai ser o caso deste ano (2016), o que eles mais fazem é contar histórias, não com maldade, mas com promessas vazias, de que provavelmente não cumprirão, muitas vezes, nem lembram depois que entram nos seus mandados, e as histórias foram utilizadas como armas para que nós, a população, o vote a favor deles... (ENTREVISTADO PB – INDÚSTRIA).

Nem todo o *storytelling* convincente é ruim somente quando é usado para a maldade, por exemplo, as histórias são armas no campo de batalha inevitável entre um político honesto e um político corrupto, durante uma eleição (CZARNIAWSKA, 2011; KONNIKOVA, 2013; DUNCAN, 2016). E nos casos em que queremos que o cara bom ganhe, não nos importa se suas histórias são verdadeiras? O fim justifica os meios? Nós experimentamos o poder de contar histórias quando sentimos certa quantidade de desconforto, depois de assistir ao noticiário da noite, ou quando um anúncio de publicidade suscitou algum desejo, talvez para um produto específico, mas é mais provável que experimentamos o *storytelling* com a promessa geral de uma vida melhor, mesmo que essa promessa seja uma história baseada em mentiras (KONNIKOVA, 2013; DUNCAN, 2016). A seguir é abordado o esquema conceitual de aprendizagem proposto nesta dissertação.

4.6 ESQUEMA CONCEITUAL DE APRENDIZAGEM: O PROCESSO ERSSA DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL POR MEIO DO *STORYTELLING*

Nesta seção, será abordado o esquema conceitual de aprendizagem construído a partir da pesquisa empírica. Enfatizam-se aqui, os pressupostos existentes nas teorias da Aprendizagem Organizacional, da Aprendizagem Reflexiva, da Aprendizagem Experiencial, da Aprendizagem Formal e Informal, do Conhecimento Tácito e Explícito e do *Storytelling*, suas conexões e suas relações interdisciplinares.

Na seção 2.3 foi exposto o esquema conceitual com base somente na teoria das temáticas estudadas, a figura 21 representa o esquema que estimulou esta pesquisa, ele é resultado da relação entre os referenciais teóricos do estudo e serviu como ideia base para a construção do esquema conceitual de aprendizagem aqui proposto. É importante salientar que o esquema conceitual proposto na seção 2.3 é um agrupamento/conexão de teorias, onde, sua principal contribuição foi explicitar a ligação que existe entre as temáticas estudadas e o envolvimento do *storytelling*. Porém, sua relação com a prática envolvendo todas as teorias não tinha sido testada.

O esquema conceitual de aprendizagem que se propõe nesta seção, é um resultado da conexão de teorias abordadas no esquema conceitual (Figura 21), pela perspectiva de

empresários que praticam em suas empresas o *storytelling*. Tais empresários trazem sua contribuição prática para a conexão de teorias interdisciplinares propostas no esquema conceitual, e isso foi possível por meio da entrevista semiestruturada (buscando a dimensão individual), da entrevista narrativa (buscando a dimensão organizacional) e da observação direta (buscando explicitar pontos que não ficaram claros). A seguir, são abordadas as perspectivas teóricas do esquema conceitual.

4.6.1 Perspectivas teóricas que sustentam o esquema conceitual

Para começar a explicar a lógica de construção do esquema conceitual, é preciso primeiramente, lembrar as perspectivas teóricas que regem o estudo. Para isso, vamos rever o esquema conceitual proposto na seção 2.3, apresentado novamente aqui pela Figura 21.

A primeira perspectiva teórica reside na perspectiva da Aprendizagem Organizacional, onde a organização é vista como mundos sociais (ELKJAER, 2001), nessa perspectiva, a AO é vista como a AI em um contexto organizacional (ARGYRIS; SCHON, 1978; MARCH; OLSEN, 1984; SIMON, 1991), mas a compreensão estabelecida nesta dissertação não vê apenas um indivíduo, aqui enfatiza-se a interação entre a AI e AO residindo na socialização e compartilhamento do conhecimento entre os indivíduos (NONAKA; TAKEUCHI, 1997; KIM, 1999).

O que se ressalta é a aprendizagem como um processo e parte inerente da prática social, envolvendo interpretação, não sendo baseada no indivíduo apenas (NICOLINI et al., 2003; WEICK; WESTLEY, 2004), mas sim, nas práticas da vida organizacional, onde os processos e as estruturas sociais estão constantemente sendo produzidas e reproduzidas, interpretadas e reinterpretadas (ROCHA; LOIOLA, 2000; ELKJAER, 2001). Logo, a aprendizagem é vista como um fenômeno social de interação entre os indivíduos (ANTONELLO; GODOY, 2010; GHERARDI, 2009; NICOLINI et al., 2003).

A segunda perspectiva teórica trata a respeito dos elementos de aprendizagem, o seu contexto é tão importante quanto seu conteúdo (ANTONELLO; GODOY, 2010). Quando se adota a perspectiva social da aprendizagem (ELKJAER, 2004), fala-se de uma interação entre pessoas integrada ao seu cotidiano, como uma oportunidade de aprendizagem, sendo que o aprender em situações casuais e informais, é tão importante quanto o aprender por meio de processos formais de aprendizagem (ANTONELLO; GODOY, 2010; CLOSS; ANTONELLO, 2014; LARENTIS; ANTONELLO, 2014; JANOWICZ-PANJAITANA; NOORDERHAVENB, 2008).

As experiências que vêm dos processos formais ou informais da aprendizagem são elementos fundamentais para se levar a níveis mais profundos de reflexão (STRAMPEL; OLIVER, 2007), e é nessa seara que reside a terceira perspectiva desta dissertação, abordando a Aprendizagem Experiencial e a Aprendizagem Reflexiva. A essência da teoria da AE refere-se à percepção de que a experiência sozinha não é o suficiente para a aprendizagem (KOLB, 1984), deve ser utilizada a reflexão para que se possa pôr em prática a aprendizagem (BAKER; JENSEN; KOLB, 2002). A AR se envolve na AE e vice-versa (MOON, 2004), seja em um grau elevado ou um grau menor. Todas as formas de AR podem ter um papel na Aprendizagem Experiencial (ANTONELLO, 2011; MOON, 2006; STRAMPEL; OLIVER, 2007).

A quarta perspectiva teórica desta dissertação reside na prática da Aprendizagem Reflexiva por meio do *storytelling* (MCDRURY; ALTERIO, 2003), o *storytelling* aqui é visto como um modo de reflexão (SCHON, 1987), como uma forma prática de aprendizagem reflexiva (BOJE, 2008). O *storytelling* proporciona um fazer sentido, um transmitir situações complexas, uma forma de expor o conhecimento tácito (BOJE, 2008; BRUSAMOLIN; MORESI, 2008; DENNING, 2004; SNOWDEN, 2006). O *storytelling* é a experiência que estimula a reflexão levando ao aprendizado, através de conexões racionais e emocionais (BOJE, 2008; SWAP et al., 2001; DENNING, 2006). A figura 21 representa este agrupamento e conexão de teorias.

Figura 21 – Esquema conceitual da análise do *storytelling* para o processo de reflexão como forma de aprendizagem



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Em resumo, essas são as perspectivas teóricas adotadas nesta dissertação e que norteiam e regem o esquema de aprendizagem proposto. Essas teorias são utilizadas para tratar a respeito de uma possível ligação ou conexão do estímulo que a experiência gerada pelo *storytelling* pode levar a níveis mais profundos de reflexão, e isso se caracteriza como uma forma de aprendizagem organizacional, tanto na dimensão individual como na dimensão organizacional (grupo). Diante do exposto, a seguir, apresenta-se o esquema conceitual de aprendizagem proposto nesta dissertação (Figura 22), que é resultado da interação e relação das perspectivas teóricas e dos resultados empíricos desta pesquisa.

4.6.2 O Processo ERSSA da Aprendizagem Organizacional advinda da Reflexão estimulada pelo *Storytelling*

O primeiro ponto a se observar são as diferenças com o esquema conceitual (Figura 21). De fato, muitos elementos utilizados para a construção do esquema conceitual anterior não são evidenciados no esquema conceitual de aprendizagem proposto, isso ocorre, pois a Figura 21 foi construída a partir de um agrupamento/conexão de teorias, que quando foram analisadas

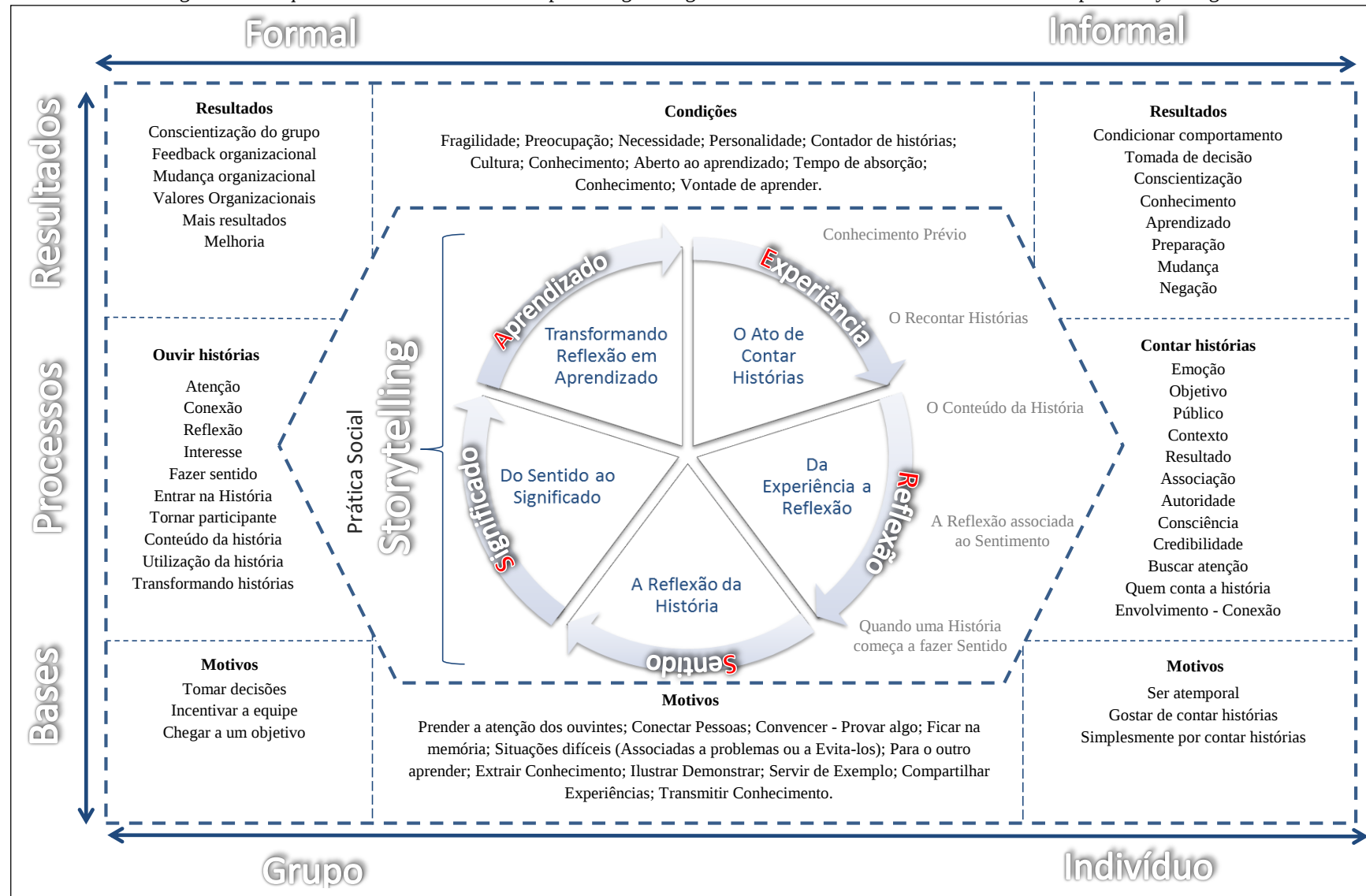
na prática, como é o caso desta dissertação, não aconteciam da mesma forma que se pensou que aconteceriam. Enfim, o esquema conceitual de aprendizagem (Figura 22) é construído com os resultados da pesquisa empírica desta dissertação.

A Figura 22 representa o esquema conceitual de aprendizagem proposto nesta dissertação (oriundo da relação da teoria com os resultados do estudo), o processo ERSSA da Aprendizagem Organizacional advindas da Reflexão estimulada pela Experiência gerada pelo Storytelling. O esquema compreende as bases (motivos que levam ao *storytelling*), os processos (o ciclo ERSSA e o contar e ouvir histórias) e os resultados (resultados proporcionados pelo *storytelling* e elementos para se chegar a um resultado), este esquema conceitual compreende tanto a dimensão individual, com seus elementos informais, como a organizacional (grupo) e seus elementos formais.

O esquema ERSSA é baseado na perspectiva social da aprendizagem organizacional, onde o contexto em que ele atua são as organizações vistas como mundos sociais (ELKJAER, 2004), representado no esquema conceitual pelo quadrado tracejado que compreende o esquema de forma integral, o tracejado do quadrado representa que não há barreiras entre a organização e a sociedade (ELKJAER, 2004).

A construção do esquema conceitual acontece em três momentos; (bases, processos e resultados) e em duas dimensões; (indivíduo e grupo). Também destacam-se os elementos formais (grupo) e informais (indivíduo) da aprendizagem (localizados na parte superior). Em relação a essa construção, destaca-se que os momentos interagem com as dimensões e com os contextos, tal característica é representada graficamente com os tracejados como pano de fundo. Em relação aos eixos das dimensões e dos contextos, sua posição não indica relação direta com os itens, mas sim, uma figura tridimensional, onde eles interagem com tudo e todos. A ideia é criar uma espécie de matriz onde cada célula seja interdependente, onde cada linha tracejada representa a permeabilidade entre as dimensões e o momento. As setas duplas, alocadas nos momentos, nas dimensões e nos contextos representam a interação, por exemplo, o indivíduo pode interagir com o grupo, a aprendizagem é construída tanto pelos elementos formais quanto informais. Assim como a base pode interagir com os resultados e vice-versa, logo, os resultados podem interagir com os motivos de que foram originários. A seguir é apresentado o esquema ERSSA.

Figura 22 – Esquema conceitual ERSSA da Aprendizagem Organizacional advindas da Reflexão estimulada pelo Storytelling



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

O primeiro momento é a construção das bases, ou motivos que levam ao *storytelling*, essa base é composta por motivos tanto na dimensão individual como na dimensão organizacional, além de motivos que são comuns a ambas as dimensões. A dimensão individual é composta pelo, simplesmente por contar histórias, onde pessoas contam histórias por ser algo simples (ARMSTRONG, 1992), gostar de contar histórias, as pessoas naturalmente gostam de contar histórias (ARMSTRONG, 1992; DENNING, 2004), e por serem atemporais (ARMSTRONG, 1992), ou seja, podemos contar histórias depois de anos, e as mesmas ainda servirem e fazerem sentido. É a partir desses elementos que construímos os motivos para com que as pessoas contem histórias na dimensão individual.

Ja na dimensão organizacional, ou grupo, as pessoas afirmam que o que levam elas a contarem histórias é o incentivar a equipe, fazendo com que o conteúdo da história afete o coletivo, de forma que eles tenham reconhecimento e permaneçam estimulados (ARMSTRONG, 1992; FERNANDEZ-COLLADO, 2008), tomar decisões, contam histórias para que seja possível um consenso do grupo para a tomada de decisão (ARMSTRONG, 1992; MONROE; KAPLAN, 1988) e chegar a um objetivo, onde um coletivo conta histórias motivado para determinada meta, onde eles possam chegar a um objetivo (SNOWDEN, 2001; DENNING, 2006).

Além desses motivos, temos ainda os motivos que são comuns em relação à dimensão individual e organizacional (grupo), por exemplo. As pessoas contam histórias para prender a atenção dos ouvintes (DENNING, 2008; NÚÑEZ, 2009), conectar pessoas (DENNING, 2006; SÁ; MELLO, 2009; SANTOS, 2010), convencer ou provar algo (PETTIGREW, 1997; SNOWDEN, 2006), ficar na memória (ARMSTRONG, 1992; SWAP et al., 2001), situações difíceis (BETTLEHEIM, 1975; BOJE, 2008; CARVALHO et al., 2007), extrair conhecimento (BOJE, 2008; DENNING, 2006; SNOWDEN, 2006), para o outro aprender (BOJE, 2008), ilustrar ou demonstrar (GUBA; LINCOLN, 1989; BOJE 2008), servir de exemplo (ALLEN; ACHESON, 2000; LELIC, 2001), compartilhar experiências (DENNING, 2006; MCDRURY; ALTERIO, 2003) e transmitir conhecimento (BROWN et al., 2005; SMITH, 2001). Esses são os motivos que levam as pessoas a contarem histórias, compondo assim, a base de aprendizagem do esquema conceitual, possibilitando a sustentação dos processos de aprendizagem por meio do *storytelling*.

Em comparação com o esquema conceitual anterior (Figura 21), pode-se identificar que no novo esquema conceitual (Figura 22), os motivos que levam ao *storytelling* são tratados como bases para os processos, ou seja, eles são elementos que levam as pessoas a contarem histórias e chegarem a um resultado. No esquema conceitual, os motivos eram relacionados

com os resultados, mas de forma superficial, não sabendo exatamente como eles funcionariam nem o seu envolvimento com os processos do *storytelling*, aqui as categorias *a priori* permanecem, além de emergirem novas categorias e destacá-las em suas dimensões, tanto na individual como na organizacional e seu contexto formal e informal.

O segundo momento do esquema, trata a respeito dos processos de aprendizagem. Esses são compostos pelo contar e ouvir histórias, assim como o ciclo de aprendizagem ERSSA, os processos de aprendizagem envolvem interações entre aprendizagem formal e informal (ANTONELLO, 2011; JANOWICZ-PANJAITANA; NOORDERHAVENB, 2008), conhecimento tácito e explícito (NONAKA; TAKEUCHI, 1997), aprendizagem experiencial (KOLB, 1984), aprendizagem reflexiva (MOON, 2006; STRAMPEL; OLIVER, 2007), e o *storytelling* (MCDRURY; ALTERIO, 2003).

A primeira construção desse momento reside no contar e ouvir histórias, ambos constroem o processo do *storytelling*, aqui se enfatiza não somente o ato de contar histórias, mas todo o processo, envolvendo a perspectiva dos contadores, dos ouvintes e o que eles veem em comum também. Sendo o contar histórias um processo natural (SNOWDEN, 2005) e o ouvir histórias, inerente ao ato de contar história (BOJE, 2008), todo contador de histórias também é ouvinte (DENNING, 2005), isso faz com que o *storytelling* não seja apenas o ato de contar a história e englobe também os ouvintes dessas histórias que ao longo do processo se tornam participantes (MCDRURY; ALTERIO, 2003), começam a refletir (DENNING, 2001; MOON, 2006) e a vivenciar esta história (BOJE 2008).

O *storytelling*, como o contar e o ouvir histórias, estimula a reflexão (BOJE 2000; SCHON, 1987) e o fazer sentido (MOON, 2004). Todo conhecimento e sentido decorrem dessa reflexão (WEICK, 1995). Por meio do *storytelling* adquire-se consciência sobre a ação (MOON, 2006), como um ato natural (SNOWDEN, 2005) de pensamento reflexivo (SCHON, 1997), sendo a aprendizagem um resultado do pensamento reflexivo e necessariamente envolvendo consciência (GERBER, 2006; MARSICK; YATES, 2012; WATKINS; MARSICK, 1992).

Esse pensamento reflexivo construído a partir do contar e o ouvir histórias, tem a capacidade intrínseca de envolver nossas emoções (DENNING, 2008), as emoções são uma parte central para os processos reflexivos (MOON, 2003), esse envolvimento, essa conexão com as pessoas (MEZIROW, 1998; MOON, 2003; SNOWDEN, 2005), é algo que o contar histórias faz dentro das organizações (SNOWDEN, 2005). A emoção tem diversos papéis para o processo de aprendizagem criando conexão (TAYLOR, 1997; MEZIROW, 1998; BOUD; WALKER, 1998; MOON, 1999). Ao compartilhar histórias e ouvir os outros, processam-se

informações em um nível mais profundo e significativo. Assim, a aprendizagem, como a construção de novos conhecimentos e práticas é mais efetiva (MCDRURY; ALTERIO, 2003).

Na Figura 22, o contar histórias é alocado no esquema na dimensão do indivíduo, pois é o indivíduo que irá contar a história (STEIN, 1982; SNOWDEN, 2005; REAMY, 2002), os elementos que emergem neste contexto são a associação (MCDRURY; ALTERIO, 2003; STRAMPEL; OLIVER, 2007), a autoridade (BAKER; GREENE, 1977; DENNING, 2006), a credibilidade (ARMSTRONG, 1992; BOJE, 2008), quem conta a história (GUBA; LINCOLN, 1989; SNOWDEN, 2005), a consciência (SCHON, 1997; MOON, 2004), o contexto e o público (ARMSTRONG, 1992; CARVALHO et al., 2007; CZARNIAWSKA, 2011; DENNING, 2001; MCDRURY; ALTERIO, 2003; MOON, 1999), o envolvimento ou conexão e a emoção (BOUD; WALKER, 1998; DENNING, 2008; MEZIROW, 1998; MOON, 2003; SNOWDEN, 2005), o buscar atenção (BOJE, 2008; DENNING, 2006; NÚÑEZ, 2009), resultados e objetivos (BOJE, 2008; DENNING 2006; MCDRURY; ALTERIO, 2003). Esses são elementos do contar histórias, mas o fato é que o processo do *storytelling* está relacionado ao ouvir histórias, o ouvir histórias é inerente ao ato de contar história (BOJE, 2008), todo contador de histórias também é ouvinte (DENNING, 2005).

Em relação ao ouvir histórias, alocado no esquema na dimensão do grupo, pois o ouvir histórias permite que o coletivo processe informações e construa novos conhecimentos de forma mais efetiva (MCDRURY; ALTERIO, 2003), os elementos que compõem o ouvir histórias são, a atenção (BOJE, 2008; DENNING, 2006; NÚÑEZ, 2009), a conexão (DENNING, 2008; MEZIROW, 1998; MOON, 2003), o entrar na história (DENNING, 2004), o se tornar participante (MCDRURY; ALTERIO, 2003), a reflexão (BOJE 2000; DENNING, 2001; SCHON, 1987; WEICK, 1995), o fazer sentido (BOJE, 2008; BRUNER, 1986; LÁZLO, 2008; WIDDERSHOVEN; SOHL, 1999), o conteúdo da história (BOJE, 2008; MCDRURY; ALTERIO, 2003; SNOWDEN, 2002; PETTIGREW, 1997) e a utilização da história (CZARNIAWSKA, 2011).

Outros dois elementos que compõem o ouvir histórias são elementos cruciais em relação ao processo, primeiro temos o interesse, condicionador ao ouvir histórias (BOUD; WALKER, 2000; MOON, 2006; BOJE, 2008; CAINE et al., 2005; DENNING, 2006), e por fim, o transformando histórias (BOJE, 1991; DEMARTINI, 1988; DENNING, 2004; GUBA; LINCOLN, 1989). Esses elementos compõem o ouvir histórias do processo do *storytelling*, e isso faz com que o *storytelling* não seja apenas o ato de contar a história, mas englobe também os ouvintes dessas histórias que ao longo do processo tornam-se participantes e começam a refletir e a vivenciar essa história.

Além dessas distinções, temos elementos também em comum entre o ouvir e o contar histórias, aqui se enfatiza não somente o ato de contar histórias, mas todo o processo, envolvendo a perspectiva dos contadores, dos ouvintes e o que eles veem em comum também (ambos descritos acima) como a Emoção, o Envolvimento, a Conexão e a Atenção. Juntos, esses são os elementos que constroem o processo do *storytelling* no esquema de aprendizagem proposto nessa dissertação. Ainda nos processos, temos o ciclo de aprendizagem ERSSA, cujo qual é parte central do esquema de aprendizagem proposto. No esquema conceitual, construído a partir das relações e conexões de teorias, não era possível distinguir o contar do ouvir histórias, o processo do *storytelling* era tratado somente como uma forma de se transmitir conhecimento, sem diferenciar o ouvinte do contador de histórias. No esquema conceitual proposto, o processo do *storytelling* é dividido em contar e ouvir histórias além de criar o ciclo ERSSA.

O ciclo é denominado ERSSA, pois significa a Experiência vivenciada pelo Ato de Contar a história, a Reflexão proporcionada pelo estímulo do *storytelling*, o Sentido criado a partir do ouvir as histórias (o sentido decorre de um ligar os pontos), o Significado construído com a relação e associações da reflexão dos sentidos e das experiências do ouvinte com seu conhecimento prévio, e por fim, o Aprendizado, que é o resultado da reflexão estimulada pela experiência do contar histórias, desde que essa reflexão desacomode suas antigas percepções sobre o conhecimento já existente. O significado dessa sigla é demonstrado no Quadro 27.

Quadro 27 – O significado do ERSSA

(continua)

Sigla		Etapas	Significado
E	Experiência	O Ato de Contar histórias	Algo natural; Compartilhar informação e conhecimento; Proporciona a reflexão; Um rito que possui objetivo; Troca de experiência e aprendizado contínuo.
		O Recontar Histórias	Perspectivas e alterações da história original; Metáforas e alterações da realidade baseado no conhecimento prévio.
R	Reflexão	Da Experiência à Reflexão	Eu questiono o que ele vivenciou naquela história; Em relação à experiência de outros, como posso melhorar; Aquela experiência contada, deve ter pertinência na tua vida; As histórias carregam experiências de erros e acertos, que auxiliam as tomadas de decisões futuras por meio da reflexão;
		Conteúdo da História	Influencia a reflexão; Associado ao conhecimento prévio; Conexões do conteúdo com sua vida.
		Reflexão da História	Pensamento em relação ao contexto da história; Faz com que eu me coloque naquela história; Questionamento da história; Por quê? Como? Um processo de busca de conhecimento; Fazer aquilo de forma diferente.
S	Sentido	Conhecimento Prévio	Massa crítica; Habilidade de transformar, ligar os pontos; A base para fazer sentido; A inteligência para poder associar a história com outros elementos e aprender;

(conclusão)

Sigla		Etapas	Significado
S	Sentido	Quando uma história começa a fazer Sentido	Diz respeito à realidade; Se torna exemplo; Associa ela à experiência de vida; Utilização no meu contexto de vida; Possa ser compartilhada; Influência para as mudanças; Link com conhecimento existente.
S	Significado	A Reflexão Associada ao Sentimento	É normal, histórias são sentimentos; Relacionada ao conteúdo e ao conhecimento que temos; Envolvimento inigualável, quando a emoção a aprendizado; Um reflexo da razão; Torna-se memorável.
		Do Sentido ao Significado	É a consolidação das coisas que já tiveram algum sentido; Associativo a sentido e significados impostos pelo contexto; Transcender o eu, e ir para o outro, se a história começar a mudar o outro, ultrapassa o sentido e se torna significativa; Criação da realidade a partir do seu conhecimento e das associações que faz; É natural a partir das histórias fazerem sentido e da nossa reflexão.
A	Aprendiza-do	Transformar a Reflexão em Aprendizado	A reflexão da história tem que atingir o objetivo; mudança por meio da reflexão; um processo, as experiências contadas nas histórias são refletidas e transformadas em aprendizado; o resultado de um diálogo construído a partir da história; influenciar na vida, nas tarefas do dia a dia; usar, senso de utilização; conexão emocional gera aprendizado.

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

O ciclo de aprendizagem ERSSA é composto por cinco etapas; a primeira etapa é o “Ato de Contar a História” que representa a Experiência (ALLEN; ACHESON, 2000; CZARNIAWSKA, 2011; DENNING, 2005; LELIC, 2001; SÁ; MELLO, 2009; SCHON, 1987; SNOWDEN, 2002), constituído também pelo “Conhecimento Prévio” (ANDERSON; KRATHWOHL, 2001; SCHULTZ; BRIGDEN, 2004; STRAMEPL; OLIVER, 2007) e o “Recontar Histórias” (DENNING, 2004; PEREIRA et al., 2009), onde se evidencia o *storytelling* de maneira direta, seja pela perspectiva de quem conta a história ou de quem ouve a história. A segunda etapa é “Da Experiência a Reflexão” onde explicitamos a Reflexão (LÄMSÄ; SINTONEN, 2006; MOON, 2006; STRAMPEL; OLIVER, 2007), que é composta pelo “Conteúdo da História” (CZARNIAWSKA, 2011; SNOWDEN, 2002; PETTIGREW, 1997), aqui a história contada como uma experiência, ou do narrador ou de um terceiro começa a ser refletida pelo ouvinte.

A terceira etapa do processo é “A Reflexão da História” representando o Sentido (MOON, 2006), constituído também pelo “A Reflexão Associada ao Sentimento” (GARCIA-LORENZO, 2010; MELO, 2014) e “Quando uma história começa a fazer Sentido”, aqui enfatiza-se o sentido criado pela reflexão advinda da história (WIDDERSHOVEN; SOHL, 1999; WEICK, 1995; MOON, 2006), muitas vezes, carregadas de sentimentos e relações com os conhecimentos já existentes do ouvinte (BOJE, 2008; LÁZLO, 2008). A quarta etapa é a “Do Sentido ao Significado”, representando o Significado (DENNING, 2009; MOON, 2006; SNOWDEN, 2006). Essa etapa busca usar a reflexão para construir significados a partir das associações e das relações de sentidos que os ouvintes têm com suas experiências

(EASTERBY-SMITH; ARAÚJO, 2001; LAVE; WENGER, 1991; ANTONELLO, 2005; MOON, 2004; SNOWDEN, 2006). Por fim, a última etapa é a “Transformando a Reflexão em Aprendizado”, representando o Aprendizado (ABMA, 2003; BOJE, 2008; DENNING, 2001; SNOWDEN, 2005). Nessa etapa, os ouvintes colocam em prática a reflexão que foi estimulada pelo *storytelling* (MCDRURY; ALTERIO, 2003; MOON, 2006), de forma com que a reflexão proporcionada tenha desacomodado suas antigas percepções sobre o conhecimento já existente (DENNING, 2001; PEREIRA et al., 2009; MOON, 2004), e que assim, possa reconstruir sua forma de pensar e se comportar diante de determinada situação (BOJE, 2008; SNOWDEN, 2005; MOON, 2006).

Esse ciclo de aprendizagem proposto não era apresentado no esquema conceitual, pois a construção do mesmo só foi possível por meio da pesquisa empírica desta dissertação, com base nos pressupostos teóricos que construíram o esquema conceitual (figura 21), a partir da relação do processo do *storytelling* (MCDRURY; ALTERIO, 2003), dos níveis de reflexão (STRAMPEL; OLIVER, 2007) e do mapa de aprendizagem (MOON, 1999).

O último momento do esquema de aprendizagem trata a respeito dos resultados e seus elementos. Um fato que emerge ao se analisar os resultados propostos pelos entrevistados é o que os entrevistados denominaram como “elementos” para se chegar a um resultado. Esses elementos não apareciam no esquema conceitual, mas na prática foram citados pelos entrevistados. Em relação aos resultados que podemos chegar ao realizar o *storytelling*, na dimensão individual é a preparação (BOUD; WALKER, 2000; MOON, 2004), o conhecimento (ALLEN; ACHESON, 2000; LELIC, 2001), a tomada de decisão (BOJE, 2008; MONROE; KAPLAN, 1988), a mudança (DENNING, 2006; CARVALHO et al., 2007), a negação (BRUNER 1986; SNOWDEN, 2006), a conscientização (DENNING, 2004; SUNWOLF, 2005), o condicionar comportamento (QUEIROZ, 1988; ROGERS, 1975; PERRY, 2000; MOON, 2004) e o aprendizado (ABMA, 2003; GARGIULO, 2005; SCHANK, 1991; MCDRURY, ALTERIO, 2003). Esses são os possíveis resultados ao se praticar o *storytelling* na dimensão individual.

Em relação à dimensão organizacional, os resultados a que se pode chegar são a conscientização do grupo (PINK, 2007; SUNWOLF, 2005), a melhoria (DENNING, 2001; SNOWDEN, 2009), o feedback organizacional (BOJE, 2008, DENNING, 2005), as mudanças organizacionais (GABRIEL; GHERARDI, 2009; PEREIRA et al., 2009), os valores organizacionais (BOJE, 2008; SNOWDEN, 2006) e mais resultados DENNING, 2001; PEREIRA et al., 2009). Juntos, esses elementos compõem o último momento do esquema conceitual de aprendizagem, denominado de resultados. No esquema conceitual, os resultados

eram vistos apenas pela ótica de Denning (2001), no esquema ERSSA de aprendizagem os resultados, são a consequência do uso das bases e seus processos.

A respeito dos elementos que emergem como influenciadores para se chegar a um resultado, os entrevistados afirmam que questões pessoais como a fragilidade, a preocupação, a necessidade e o conhecimento são elementos importantes para se atingirem resultados. Outros elementos dizem respeito a quem conta as histórias, como por exemplo, a personalidade, a cultura e o contador de histórias também são considerados variáveis que acabam influenciando o resultado do *storytelling*. Os três últimos elementos explicitados pelos entrevistados referem-se ao contexto e também ao ouvinte. Para os entrevistados, é importante estar aberto ao aprendizado e ter vontade de aprender. Na percepção deles, essas variáveis influenciam os resultados tanto quanto o tempo de absorção em que o ouvinte é exposto ao contar histórias. Esses são elementos que influenciam de forma direta no resultado do *storytelling*, indiferentemente, se for referente a dimensão individual ou organizacional.

No esquema ERSSA de aprendizagem, temos o *storytelling* como uma prática social (MC DRURY; ALTERIO, 2003), sendo que a aprendizagem ocorre por meio do pensamento reflexiva, de forma individual ou em conjunto (ANTONELLO, 2011; MOON, 2006; STRAMPEL; OLIVER, 2007), proporcionado pela reflexão estimulada, pela experiência direta do *Storytelling* (sendo uma prática social, pressupondo a interação do grupo e do indivíduo) (MONROE; KAPLAN, 1988). Nessa parte, identifica-se de forma inter-relacionada, o *storytelling* como o contar e o ouvir histórias, sendo uma forma de interação entre os elementos formais e informais de aprendizagem internalizando e explicitando (codificando em forma de histórias) o conhecimento tácito, além da aprendizagem experiencial e reflexiva.

O *Storytelling* permite que o conteúdo da aprendizagem desenvolva a experiência e a reflexão como um processo contínuo entre indivíduos e a organização (MC DRURY; ALTERIO, 2003). O processo ERSSA contempla a experiência advinda dos grupos, sendo difundida e compartilhada por meio do *storytelling* (DENNING, 2008), chegando às estruturas cognitivas do indivíduo por meio da reflexão, sendo essa levada a níveis mais profundos de aprendizagem (STRAMPEL, OLIVER 2007), caracterizando assim, a Aprendizagem Organizacional por meio do *storytelling*. O *storytelling* proporcionando a reflexão e levando a aprendizagem organizacional é um processo, onde as pessoas absorvem conhecimento através de histórias e processos dialógicos entre essas histórias. É esse o processo participativo, que faz das histórias, meios mais eficazes para a transmissão de conhecimento, fazendo com que a aprendizagem ganhe mais uma forma de estruturação e difusão de conhecimento dentro das organizações. A seguir serão abordadas as considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresentam-se as considerações finais da pesquisa. É a partir da análise dos resultados que se procura refletir sobre algumas contribuições do estudo. Com o intuito de sistematizar essas reflexões, dividem-se as considerações finais em contribuições e implicações teóricas, o esquema ERSSA de aprendizagem, implicações práticas, limitações do estudo e sugestões para pesquisas futuras.

No primeiro momento, abordam-se as contribuições e implicações teóricas, no qual são apresentadas as reflexões dos resultados, oriundos da investigação para responder ao objetivo geral e aos objetivos específicos desta dissertação, assim como, a reflexão sobre o esquema ERSSA de aprendizagem, aqui se busca um aprofundamento da compreensão do esquema conceitual proposto. Na segunda parte, trata-se das implicações práticas desta pesquisa, ou seja, como a pesquisa pode contribuir para as organizações. E por fim, enfatizam-se as limitações do estudo e sugestões para pesquisas futuras relacionadas ao tema pesquisado.

É importante salientar que as evidências e discussões apresentadas neste estudo buscam estimular o debate acadêmico e a busca de complementações sobre a temática, com o objetivo de colaborar no desenvolvimento de conhecimentos específicos os quais permitam influenciar ações, não só teóricas, mas também práticas, no sentido de que possuam aplicações no dia-a-dia, e políticas, no sentido de normas e diretrizes que conduzem a empresa, promovendo assim, a aprendizagem por meio da reflexão advinda do *storytelling* dentro das organizações.

5.1 CONTRIBUIÇÕES E IMPLICAÇÕES TEÓRICAS

Com o objetivo de contribuir com a teoria e as lacunas teóricas identificadas na justificativa, este estudo buscou responder à questão norteadora de como o *storytelling* contribui no processo de reflexão como forma de Aprendizagem Organizacional. Para isso, foi realizado um agrupamento e conexão de teorias para auxiliar na construção de um roteiro de entrevista e dar suporte aos achados que respondem aos objetivos específicos criados nesta pesquisa, dando suporte assim ao objetivo geral apresentado nesta dissertação.

O primeiro ponto a ser analisado como implicação teórica desta dissertação é referente às formas que objetivam lidar com o aprendizado e o conhecimento nas organizações. Muitos estudos acadêmicos e de literatura organizacional buscam encontrar e propor novas formas para isso (BOGAN; ENGLISH, 1997; CHOO, 2003; NONAKA; TAKEUCHI, 2008; WENGER,

1998). Esta dissertação busca como contribuição teórica, o aprofundamento teórico sobre um mecanismo natural dos seres humanos (SUNWOLF, 2005), que proporciona essa sociabilização do conhecimento nas organizações, o *storytelling*. Para esse aprofundamento, buscou-se responder o primeiro objetivo específico, que é analisar o processo do *storytelling*, para poder compreender o fenômeno e a primeira base foi retirada dos estudos de Mcdrury e Alterior (2003), que trazem o *storytelling* como um processo para a aprendizagem reflexiva abordando somente quatro etapas.

O primeiro ponto de contribuição observado nesta dissertação é um fator condicionante para a realização bem sucedida do *storytelling*, não identificado anteriormente na literatura, denominado interesse. Enfatiza-se aqui que o ouvinte e o contador devem possuir um interesse em comum em relação ao *storytelling*, em que esse contar histórias esteja direcionado conforme o interesse do público (ouvinte) e do seu contexto. Sem esse interesse, o *storytelling* acaba por não ser bem sucedido, e muitas vezes, sem alcançar o seu objetivo.

Outro ponto que vale a pena destacar é a capacidade que os ouvintes têm de transformar as histórias que escutam e de recontá-las posteriormente, como contadores. O *storytelling* visto como um fenômeno engloba tanto o contar como o ouvir histórias. E esse é um ponto que emergiu nesta dissertação, a distinção entre a percepção do processo do *storytelling* entre quem conta e quem ouve a história. Esta distinção não é diretamente diferenciada no processo do *storytelling* de Mcdrury e Alterio (2003), os autores não diferenciam o “contar histórias” do “ouvir histórias” em relação à dimensão individual e organizacional no seu processo. Já nesta dissertação, a primeira distinção emergiu na maior parte das vezes nesse aspecto. Essa é outra contribuição teórica, visto que esse aprofundamento e discernimento entre o ouvir e o contar histórias nas dimensões individual e coletiva nas organizações tenha sido pouco explorado na literatura (BRUSAMOLIN; MORESI, 2008; DUARTE; FEITOSA, 1998; SZTOMPKA, 1999).

Em relação à perspectiva do contador de histórias, pode-se salientar que o contar histórias é relacionado ao indivíduo, pois é sempre o indivíduo que conta a história, sendo que esse deve ter consciência do que está fazendo, assim como autoridade no assunto e credibilidade como pessoas. Esses três elementos compõem outra contribuição do estudo, onde se identifica o perfil do contador de histórias. Outros pontos importantes para a reflexão estão relacionados com a associação que o contador faz. Ele deve fazer um link da história contada com algo real e dessa forma, consegue criar um diálogo e buscar a atenção do ouvinte. O contador de histórias deve levar em conta os ouvintes das histórias e o contexto onde ela é contada. A história deve fazer sentido para aquele público, assim como traduzir uma realidade para o contexto daquele

ouvinte. Com isso, o *storytelling* atinge o objetivo ou o resultado proposto pelo contador.

No outro extremo do processo do *storytelling*, têm-se o ouvir histórias. Essa perspectiva acontece na maior parte das vezes pelos grupos, onde o conteúdo da história acaba influenciando diretamente no resultado que ela se propõe a atingir. Os ouvintes têm a capacidade de entrar na história e trocar de lugar com o contador, tendo um papel ativo e participante nessa história, começam a construir a própria história, tornam-se co-produtores com suas crenças pessoais. O ouvir história busca um fazer sentido, onde aquela história deve ser relacionada com o conhecimento prévio do ouvinte, proporcionando a reflexão daquela história, os ouvintes são estimulados a refletirem com as experiências propostas pelas experiências compartilhadas pelo contador. E por fim, esses ouvintes, procuram um senso de utilização das histórias, para eles, além das histórias fazerem sentido, elas devem ser passíveis de utilização em suas vidas, onde possa existir um benefício a partir das histórias.

No estudo, foram identificados elementos comuns entre o contar e o ouvir histórias. A perspectiva de indivíduos e grupos em relação à capacidade que as histórias têm de envolver emoções e criar conexão entre as pessoas, onde as histórias conseguem atingir sentimentos, conquistando a razão por meio da emoção, envolvendo as pessoas e deixando-as suscetíveis às emoções. Essa é outra contribuição teórica do estudo, mais pesquisas que tragam a relação das emoções e das histórias dentro das organizações e da AO (FINEMAN, 2003). Outro ponto comum do processo do *storytelling*, seja pelo ouvir histórias ou contar histórias, é a habilidade das histórias captarem a atenção dos ouvintes. Inconscientemente prestamos atenção às histórias do nosso dia-a-dia, pois nosso cérebro desde pequeno é condicionado às histórias (CZARNIAWSKA, 2011).

Em resumo, o processo do *storytelling*, nesta dissertação é dividido em duas perspectivas; a primeira do contador de histórias, e a segunda do ouvinte da história. Afinal, o ouvir história é inerente ao ato de contar histórias (BOJE, 2008), onde todo o contador de histórias também é ouvinte (DENNING, 2005), e isso faz com que o *storytelling* não seja apenas o ato de contar a história e englobe também os ouvintes dessas histórias, que ao longo do processo, tornam-se participantes e começam a refletir e a vivenciar essa história. O esquema representado pela Figura 12 representa esse processo do *storytelling* sobre o contar e o ouvir histórias. O propósito é identificar em ambas as perspectivas, as etapas do processo do *storytelling* condicionadas pelo interesse.

Outra contribuição teórica desse estudo reside no aprofundamento dos elementos formais e informais da aprendizagem, sua interação e estudos que superem tais práticas (ANTONELLO, 2011; BITENCOURT, 2001; MORAES, 2000). É nessa seara que reside o

segundo objetivo específico desta dissertação, onde se propõem analisar o processo de reflexão advindo da interação entre a Aprendizagem Formal e Informal. Busca-se neste estudo, identificar a percepção dos entrevistados em relação aos elementos de aprendizagem através do *storytelling* e o momento em que acontece a sua reflexão. Sabe-se que a aprendizagem é gerada a partir de elementos formais e informais (LARENTIS; ANTONELLO, 2014), nesse estudo, a relação do contexto formal e informal é ultrapassado pela capacidade que o *storytelling* tem de interação entre os elementos formais e informais de aprendizagem. Isso corrobora com a teoria de interação e integração entre os elementos formais e informais da aprendizagem (ANTONELLO, 2011). As histórias têm a capacidade de inter-relação entre os contextos e os indivíduos e é a partir delas que é possível transcender os elementos formais e informais da aprendizagem.

Há também evidências de que existem outros elementos que constroem o fator formal ou informal em relação o *storytelling*. Por exemplo, se contamos histórias para um indivíduo ou um grupo, em relação ao indivíduo, existirão mais elementos informais, e em grupo, mantem-se uma maior formalidade. Esses achados corroboram com a teoria em relação aos caminhos do *storytelling*, onde a sua configuração depende do número de ouvintes, e do tipo de histórias compartilhadas que enfatizam a ideia de formal para grupos e informal para ouvintes únicos (MC DRURY; ALTERIO, 2003).

Outra contribuição teórica reside na lacuna que Brusamolin (2013), a qual aponta entre o contar histórias e sua relação com a reflexão. Aqui, refletimos em relação ao segundo objetivo específico, procurando entender quando acontece a reflexão em relação às histórias contadas, sendo que essa base é construída a partir da reflexão na ação e pós-ação da aprendizagem reflexiva (SCHON, 1987). É interessante enfatizar que as histórias nesse estudo, tiveram a capacidade de estimular a reflexão em ambos os momentos, ou seja, na ação e posterior a ação também. Em relação a reflexão na ação, os ouvintes começam a refletir ainda durante a história sendo contada, outro ponto importante é que além de refletirem na ação, as histórias ainda podem ser um intercâmbio entre os elementos formais e informais, ou seja, o ouvinte pode refletir ao mesmo tempo em que ocorre a ação de que alguém conta a história, independente do contexto em que está, corroborando com a teoria onde a reflexão na ação é um processo de intercâmbio entre as práticas formais e informais de aprendizagem (ANTONELLO, 2011).

Em relação à reflexão posterior à ação, evidenciou-se também que o *storytelling* tem a capacidade de estimular a reflexão posterior à ação, pois os ouvintes buscam observar o que aconteceu e descobrir de que forma aquela história contribuiu para o resultado. Dessa forma, o conteúdo é assimilado e relacionado com outros aspectos da vida do ouvinte. Isso também

corroborar com a teoria, onde o indivíduo pode construir a experiência a partir da história que foi contada, e assim associá-la como um processo posterior (ANTONELLO, 2011; GOTTWALD, 2001). Deve-se enfatizar que o *storytelling* tem a capacidade de estimular a reflexão tanto na ação, como posterior à ação. Afinal, as histórias contadas começam a ser refletidas e associadas, logo, as associamos com outras coisas quando novas experiências são ativadas.

Outro ponto importante para salientar é a capacidade que o *storytelling* tem para estimular uma reflexão em grupo e esse ponto também corrobora com a teoria, onde existe a reflexão em grupo/coletiva como um processo que ocorre de forma natural (ANTONELLO, 2001). A reflexão em grupo produzida pelo *storytelling* é como um resultado do estímulo do ato de contar histórias, que acaba produzindo outras histórias pelos seus membros, como uma ação que desencadeia outras ações, outras histórias. O *storytelling* é uma forma de interação entre a aprendizagem formal e informal visto que as histórias têm a capacidade de interação entre diferentes indivíduos e contextos. O *storytelling* proporciona a interação entre os contextos e as dimensões, assim como o momento da reflexão dos indivíduos e grupos. Não há barreiras que limitem a reflexão. Em ambos os contextos têm-se a reflexão estimulada por meio do *storytelling*, e o potencial de interação entre as dimensões, logo, o *storytelling*, visto como o contar e o ouvir histórias, como um processo, rompe as barreiras dos elementos formais e informais e estimula a reflexão dos indivíduos e grupos.

Em relação ao terceiro objetivo específico, busca-se explorar e contribuir de forma teórica para o aprofundamento da aprendizagem reflexiva (ANTONELLO, 2011; REIS, 2007), o aprofundamento das práticas de Reflexão na AO (ROGLIO, 2006), a atenção das narrativas na AO e a pesquisa do ato de contar história como uma forma de aprender através da reflexão (LÄMSÄ; SINTONEN, 2006). O terceiro objetivo se propõe analisar como ocorre o processo de Reflexão por meio do *storytelling*, mas para isso deve-se antes entender o processo de reflexão que influencia fortemente a aprendizagem, aumentando a compreensão e induzindo mudança conceitual. Esse é um processo complexo que compreende vários níveis e variáveis (MOON, 2003; STRAMPEL; OLIVER, 2007). Aqui é importante enfatizar que reside o coração do esquema conceitual proposto, entendermos sobre a reflexão gerada pelo estímulo do *storytelling* é tão importante quando a experiência na aprendizagem experiencial e a reflexão na aprendizagem reflexiva. Como já mencionado anteriormente, as histórias têm a capacidade de gerar reflexão, e essa capacidade é inerente às histórias.

O processo de reflexão por meio do *storytelling* inicia com o ato de contar histórias, como algo natural, para compartilhar informações, conhecimento, troca de experiência como

um aprendizado contínuo. Aqui, os indivíduos começam a contar histórias como um rito com um determinado objetivo. Após o ato de contar histórias, os membros dos grupos da organização utilizam o recontar histórias, onde começam a existir perspectivas e alterações da história original, metáforas e alterações da realidade baseadas no próprio conhecimento prévio do indivíduo. Eles começam a reconstruir histórias com suas próprias crenças, e essas crenças são construções do seu conhecimento prévio, que por sua vez, são a massa crítica daquele indivíduo, a sua habilidade de transformar, de ligar os pontos à sua base para fazer sentido, a inteligência para poder associar a história com outros elementos.

Outro ponto do processo de reflexão que está associada ao conhecimento prévio é o conteúdo da história, com conexões do conteúdo com a vida do ouvinte e que por sua vez, influenciam a reflexão. A reflexão da história inicia com o pensamento em relação ao contexto da história, faz com que o ouvinte se coloque naquela história, e começa a questionar, uma forma de buscar conhecimento e fazer aquilo que está se passando pela história de forma diferente. Essa reflexão estimulada pelo *storytelling*, neste estudo é associada ao sentimento, onde as histórias compartilhadas pelos indivíduos e seus grupos se tornam algo memorável devido ao seu envolvimento emocional. Essas histórias são carregadas de emoções, criando um envolvimento inigualável para os ouvintes.

Essa reflexão gerada pelo estímulo do *storytelling* faz com que os ouvintes da história comecem a fazer sentido. Isso diz respeito à realidade das histórias, onde as histórias contadas se tornam um exemplo, as histórias começam a fazer sentido quando são associadas à experiência de vida, onde possa ser utilizada no próprio contexto do ouvinte. O sentido decorre de um senso de conexão com algo que o ouvinte já viu ou vivenciou, como um link com conhecimento já existente e que possa ser compartilhado. O que tem que ser entendido nesse processo, é a passagem da experiência à reflexão, afinal, esse ouvinte do *storytelling* é exposto a uma experiência do contador de histórias ou até mesmo de um terceiro, mas o fato é que ela pode ser refletida com o intuito de não cometer as mesmas ações. O ouvinte pode questionar essa experiência exposta pela história e pensar em como ele pode melhorar a partir daquela história. As histórias que contamos carregam experiências de erros e acertos, e os ouvintes absorvem e refletem essas experiências para que possam auxiliá-los na tomada de decisão futura.

Essa reflexão criada a partir do estímulo da experiência exposta pelo *storytelling* que faz sentido para ouvinte (o sentido decorre de um ligar os pontos, uma simples associação com seu conhecimento prévio) transformam-se em significado a partir do momento em que o ouvinte começa a consolidar a história com o que ele já fez sentido, muitas vezes impostos pelo próprio

contexto. A ideia de o sentido ir para o significado é quando o *storytelling* consegue transcender o “eu” e ir para o “outro”. Quando a história começa a mudar o outro, ela deixa de apenas fazer sentido e passa a ter significado. É uma criação da realidade a partir do seu conhecimento e das associações que o ouvinte fez, aqui se busca usar a reflexão para constuir significado a partir das associações e das relações de sentidos que os ouvintes têm com suas experiências.

A última etapa do processo do *storytelling* é transformando a reflexão em aprendizado. Nessa etapa, os ouvintes colocam em prática a reflexão que foi estimulada pelo *storytelling*, de forma com que a reflexão proporcionada tenha desacomodado suas antigas percepções sobre o conhecimento já existente, e que assim, possa reconstruir sua forma de pensar e se comportar diante de determinada situação. Isso não quer dizer que o aprendizado só aconteça nessa etapa, pelo contrário, todo o processo do *storytelling* é envolvido de aprendizagem, já que a reflexão é um elemento inerente ao processo.

Aqui, os ouvintes utilizam da reflexão da história em busca de um objetivo, onde o resultado será um aprendizado, como por exemplo, a mudança por meio da reflexão, as experiências contadas nas histórias são refletidas e transformadas em aprendizado no sentido de influenciar em nossas vidas, nas tarefas do dia-a-dia. A própria conexão emocional gerada a partir das histórias é um resultado da reflexão do estímulo do *storytelling* como um aprendizado. A reflexão transforma-se em aprendizado quando as histórias possam servir como um senso de utilização, onde o indivíduo possa mudar sua percepção e comportamento em relação a algo que antes fazia diferente. Esse processo de reflexão por meio do *storytelling* é o coração do esquema conceitual que se propõem nesta dissertação, é a partir desses elementos que constrói-se o ciclo ERSSA de aprendizagem.

O quarto objetivo específico desta dissertação, onde se propõem avaliar os motivos e os resultados do *storytelling* advindos da reflexão nas dimensões individual e organizacional, busca como contribuição teórica explorar as lacunas teóricas em relação à naturalidade do ser humano em contar histórias nas organizações (SUNWOLF, 2005), e a utilizar o *storytelling* como forma de propagar informações e conhecimento, seja na dimensão individual ou organizacional (MISOCZKY; IMASATO, 2005) e ao pequeno conhecimento aprofundado da academia sobre o ato de contar histórias nas organizações (BARTEL; GARUD, 2009). Esse objetivo foi dividido em dois momentos; primeiro avalia-se em relação aos motivos que levam ao *storytelling*; posteriormente, aos resultados gerados pelo *storytelling*. A base teórica que estimulou a busca para o primeiro momento, em relação aos motivos, foi a relação de onze motivos pelos quais as pessoas contam histórias para liderar uma empresa (ARMSTRONG, 1992). Em busca de compreender quais são os motivos que levam as pessoas a contarem

histórias para outras pessoas, esta dissertação aprofundou a temática e os primeiros onze motivos de Armstrong transformaram-se em treze motivos, além de emergirem quatro novos motivos. Outra contribuição importante reside na distinção dos motivos em relação à dimensão individual, à dimensão organizacional e aos motivos que levam as pessoas a praticarem o *storytelling* em ambas as dimensões.

Em relação aos motivos que levam as pessoas a praticarem o *storytelling* na dimensão individual, pode-se citar que os indivíduos contam histórias devido a sua simplicidade, por acontecer de forma inconsciente e espontânea. A linha da vida é composta por histórias de forma natural ao ser humano. As pessoas contam histórias, pois todos gostam de histórias, temos prazer em contar e ouvir histórias, elas nos passam emoções e podemos contar histórias sem data de validade, onde elas podem ser recontadas em tempos diferentes, com novas reinterpretações. Esses são motivos que levam as pessoas a contarem histórias na dimensão individual, já em relação aos motivos que levam as pessoas a contarem histórias na dimensão organizacional, temos elementos que estimulam o *storytelling* como um incentivo à equipe. As histórias contadas estimulam as pessoas para atingir seus objetivos. Esse objetivo também pode ser considerado um motivo, pois as histórias criam um propósito comum entre os membros da organização, que buscam um resultado proposto como uma meta a ser atingida. Para os integrantes das organizações o contar histórias é estimulado para que a organização possa tomar uma decisão, onde existe uma necessidade de mudança, com base na experiência contada nas histórias, as pessoas podem se basear e tomar um novo rumo, uma direção diferente.

Existem também elementos comuns que motivam o *storytelling* tanto na dimensão individual como na organizacional, por exemplo, as pessoas contam histórias para prender a atenção do ouvinte, afinal histórias quando interessantes captam a atenção de quem as escuta. As pessoas contam histórias para conectar pessoas, criando um propósito comum entre elas e as histórias que conectam diferentes gerações e culturas. As histórias têm a capacidade de persuadir, argumentar e servem para provar algo de forma comparativa às pessoas que acabam sendo motivadas a praticar o *storytelling* para convencer ou provar algo a outras pessoas. Contamos histórias, pois elas são marcantes e os ouvintes conseguem reter informações por meio delas. Elas ficam na memória do ouvinte, sendo que as histórias carregam ensinamentos e aprendizados de experiências passadas. Motivamo-nos a contar histórias para o outro aprender com elas. Além de ser uma ótima forma de sair de situações difíceis, pois através das histórias, as pessoas explicitam seus problemas de forma natural, e assim, podemos aprender com elas e evitá-los. As histórias servem de exemplo para outras pessoas, ilustrando e demonstrando sua intenção e envolvendo o ouvinte na história.

Identifica-se como um motivo tanto individual como organizacional o compartilhar experiências e transmitir conhecimento. As experiências que são explicitadas pelas histórias são difundidas pelos ouvintes, é como uma necessidade do ser humano. A cultura é preservada pelas histórias, com elas transmitimos todo o conhecimento de um povo, dentro das organizações as histórias transmitem a cultura organizacional. Nas organizações, as pessoas absorvem conhecimento por meio das histórias contadas informalmente. Pode-se citar também a capacidade das histórias extraírem conhecimento tácito das pessoas, às vezes contamos histórias sobre um aprendizado que é de difícil explicação, como uma tarefa diária da empresa, e usamos as histórias para poder aprender e ensinar outras pessoas a respeito dessa tarefa. Esses são os elementos que compõem os motivos que levam as pessoas a contarem histórias tanto na dimensão individual como na organizacional. Esses motivos representam a base do esquema proposto nesta dissertação.

Na outra extremidade desse objetivo, temos os resultados do *storytelling* advindos da reflexão nas dimensões individual e organizacional. É importante salientar aqui que, além de explicitarmos os resultados em ambas as dimensões, foi possível também identificar elementos que levam aos resultados nessas dimensões, ou seja, quais as variáveis que influenciam para se chegar a um resultado do *storytelling*. Em relação aos resultados na dimensão individual, nota-se que as histórias têm como resultado uma ideia de preparação, onde quando as contamos, temos os ouvintes mais preparados para o que está por vir a acontecer. Também um conhecimento, o contar história tem como um resultado outro conhecimento, do qual os ouvintes podem usufruir. Esse contar história pode gerar aos ouvintes também a tomada de decisão, onde as experiências que foram contadas pelas histórias resultem na ação do ouvinte tomar uma decisão com base nas experiências que foram explicitadas nas histórias.

Outras formas de resultados também na dimensão individual é o próprio aprendizado, quando os ouvintes têm uma reflexão individual, onde se conscientizam e geram uma mudança. As histórias proporcionam mudanças no indivíduo, uma mudança de comportamento pelo contexto criado pelas histórias, mudança de postura, mudança de pensamento, logo é como um resultado da aprendizagem, o *storytelling* como um resultado se transforma em aprendizado. Os ouvintes acabam tendo essa conscientização devido à reflexão do estímulo do *storytelling*, como resultado e acabam condicionando seu comportamento a partir das histórias. Por fim, em relação à dimensão individual, há também como resultado do *storytelling*, um sentimento de negação gerado pela história, como por exemplo, não concordo, não existe, não consigo, isso geralmente acontece ao se deparar com histórias dramáticas, com situações difíceis e problemas pesados.

Já se tratando dos resultados do *storytelling* na dimensão organizacional, pode-se explicitar que se contam histórias com o objetivo de uma conscientização do grupo, uma reflexão coletiva dos ouvintes e que possa gerar uma mudança deste grupo. Outro fator é que essa conscientização e mudança do grupo possam gerar uma mudança organizacional, uma nova organização diante da história que é contada, novos desafios. Contamos as histórias organizacionais com o objetivo de ter como resultado o compartilhar os valores organizacionais da empresa, sua cultura organizacional. Assim, os novos membros podem aprender com as histórias. As histórias têm como resultado, a melhoria da organização. Quando contamos histórias na organização, buscamos melhoria do coletivo e que isso gere mais resultados. As histórias contadas devem proporcionar um aumento de vendas, de faturamento, de produtividade e a empresa deve sair ganhando com as histórias contadas. Além de buscarmos através das histórias um resultado que é um *feedback* organizacional, é importante conseguirmos compartilhar histórias e a partir delas captar o retorno dos ouvintes, e com isso, levar à melhoria e às mudanças.

Em resumo, esses são os resultados a que o *storytelling* pode chegar, tanto na dimensão individual como na dimensão organizacional, um fato que emerge ao se analisar os resultados é o que os entrevistados denominaram como “elementos” para se chegar a um resultado. Esses elementos são condicionantes para se obter um resultado advindo do *storytelling*, tanto na dimensão individual como na organizacional. Um primeiro elemento para alcançar um resultado do *storytelling* é o fato do ouvinte estar aberto ao aprendizado, ou seja, esse ouvinte deve se despir de crenças antigas para abrir-se ao novo. Outro fator importante é a vontade de aprender, além desse ouvinte estar aberto ao aprendizado, ele deve ter vontade de aprender. A vontade de aprender é um elemento condicionante que interage com o tempo de absorção que o ouvinte é exposto ao *storytelling*. É preciso criar uma sintonia em relação ao tempo que o ouvinte é exposto ao *storytelling* e sua vontade de aprender. Logo, quanto mais tempo ele for exposto, maior deve ser a vontade de aprender do ouvinte, caso contrário, o resultado do *storytelling* não será alcançado.

Outro elemento que deve ser levado em conta na hora do *storytelling* é sobre o contador de histórias. Deve-se saber quem é o contador e se ele possui credibilidade, autoridade no assunto. Esses elementos são pertinentes para os ouvintes darem atenção à história. Há também o lado do ouvinte, por exemplo, qual é a personalidade do ouvinte, quais são as características psicológicas dos ouvintes, temos diferentes ouvintes, pois algumas pessoas reagem de uma forma diante de uma história, e outras de outra forma. Relacionado a isso, também existem outros elementos como a fragilidade, como o ouvinte está, será que pelo fato de estar passando

por um momento difícil e estar frágil ele vai conseguir absorver o objetivo da história, assim como a preocupação que o ouvinte tem naquele momento de interação.

Antes de contar histórias, também deve-se pensar na necessidade, na cultura e no conhecimento do público ouvinte. Esses elementos são condicionantes para que o *storytelling* leve a resultados. Por exemplo: Será que este público ouvinte tem alguma necessidade específica? É importante identificar quais são as necessidades do público, caso contrário, as necessidades se sobressaem em relação à história. A cultura desse público é condizente com a história contada? Às vezes, o contexto criado pela história não é condizente com cultura da história contada, e por isso, o público acaba por não se identificar. Este público possui conhecimento suficiente para interpretar a história da maneira que foi planejado? Este é um elemento que necessariamente deve ser pensado antes de iniciarmos o *storytelling*, pois se o público não tiver conteúdo ou conhecimento para a história, a sua interpretação pode ser errônea e isso pode prejudicar o resultado do *storytelling*. Esses fatores enfatizam a importância de levarmos em conta o ouvinte na hora de atingirmos resultados com o *storytelling*.

Outra importante contribuição desta dissertação reside no aprofundamento sobre a temática do *storytelling*. Visto como um fenômeno foi possível identificar o que denominamos o lado negro do *storytelling*, esta não é uma dramatização para captar a atenção do leitor, pelo contrário, busca-se evidenciar o perigo que as histórias podem causar para as pessoas, não somente quando mal-intencionadas, mas também existem aspectos imprevisíveis que podem causar problemas futuros ao se contar uma história. Quantas vezes escutamos histórias de pessoas querendo simpatizar e ganhar nossa confiança somente por um objetivo particular, que a beneficie? Quantas vezes identificamos histórias criadas com base em mentiras, sendo contadas como se fossem verdade. Esses aspectos devem ser cuidadosamente analisados pelo ouvinte, às vezes é muito mais fácil acreditar nas histórias contadas que encarar a verdadeira realidade, mas nem sempre o fácil é o certo, afinal as histórias são moldadas pela perspectiva do contador. A enorme capacidade das histórias de envolverem emoções acaba persuadindo os ouvintes, afinal seres humanos tendem a tomar decisões baseados na emoção. Assim ficamos mais propensos a acreditar como verdade o conteúdo das histórias. Isso não quer dizer que todo o *storytelling* é ruim, não, a questão é que quando utilizado com intenções negativas, pode prejudicar. É preciso que o ouvinte consiga identificar, de forma racional, o propósito do *storytelling*.

5.1.1 Esquema ERSSA

É importante salientar que a construção do esquema conceitual de aprendizagem proposto nesta dissertação é um resultado da conexão de teorias abordadas no esquema conceitual (Figura 21), pela perspectiva de empresários que praticam em suas empresas o *storytelling*. Logo, o esquema conceitual de aprendizagem que propomos é o resultado empírico de uma série de perspectivas teóricas que serviram para sustentar o esquema (visto na subseção 4.6.1). O esquema ERSSA da Aprendizagem Organizacional advindo da Reflexão estimulada pela Experiência gerada pelo *Storytelling*, descrito na subseção 4.6.2, é composto pelas bases (motivos que levam ao *storytelling*), os processos (o contar e ouvir histórias), os elementos (para se chegar a um resultado) e os resultados (resultados do *storytelling*), compreendendo tanto a dimensão individual e organizacional com seus elementos formais e informais. Porém, a reflexão aqui reside no coração do esquema, o ciclo ERSSA.

Esse ciclo de aprendizagem proposto teve como base teórica a relação, integração e interação do ciclo de aprendizagem experiencial (KOLB, 1984), do processo do *storytelling* (MC DRURY; ALTERIO, 2003), dos níveis de reflexão (STRAMPEL; OLIVER, 2007) e do mapa de aprendizagem (MOON, 1999). Foi a partir do aprofundamento dessas bases e dos resultados empíricos desta dissertação que foi possível a construção do ciclo. O ciclo é denominado ERSSA, pois significa a experiência vivenciada pelos contadores e ouvintes sobre o ato de contar histórias, a reflexão proporcionada pelo estímulo do *storytelling*, o sentido criado a partir do ouvir as histórias, o significado construído com a consolidação da reflexão dos sentidos e das experiências do ouvinte com seu conhecimento prévio e o aprendizado que é resultado da reflexão estimulada pela experiência do contar histórias, desde que essa reflexão desacomode suas antigas percepções sobre o conhecimento já existente e gere uma mudança.

Essas cinco etapas compõem o ciclo de aprendizagem ERSSA. A primeira etapa referente à experiência, é composta pelo “Ato de Contar a História” e pelo “Recontar Histórias”, aqui se evidencia a experiência pelo *storytelling* de maneira direta, seja pela perspectiva de quem conta a história ou de quem ouve a história. As pessoas contam e recontam histórias conforme suas experiências e perspectivas, criando uma nova história a cada contador e ouvinte. A segunda etapa sobre a reflexão é composta pelo “Da Experiência à Reflexão”, “Conteúdo da História” e “A Reflexão da História”. Aqui, o *storytelling* passa da experiência contada para a reflexão do ouvinte, onde o conteúdo da história, ou seja, a experiência contada naquela história vai influenciar a reflexão pelo ouvinte. Aqui, os ouvintes que eram passivos começam a ser ativos e criam pensamentos referentes à história e a como agir diante dela.

A terceira etapa que compõe o ciclo de aprendizagem ERSSA é o sentido, composto pelo “Conhecimento Prévio” e por “Quando uma História começa a fazer Sentido”, aqui se enfatiza o sentido criado pela reflexão advinda da história. O sentido decorre de um ligar os pontos, e associar a história com alguma experiência anterior. Com o seu conhecimento prévio, os ouvintes irão refletir sobre a história e associá-la com algo que conhece, uma forma de utilizá-la. A etapa sobre o significado é composta pela “Reflexão Associada ao Sentimento” e “Do Sentido ao Significado”, para que a história consiga ultrapassar o sentido e criar significado, ela deve ser consolidada com suas experiências e conhecimentos prévios, com as coisas que antes faziam sentido. É a criação da realidade a partir das associações geradas pela reflexão da história. Muitas vezes é a carga emocional das histórias que criam esse laço e constrói o significado. Os ouvintes identificam-se de forma integral pelos sentimentos passados nas histórias.

Por fim, a última etapa, sobre o aprendizado é composta pela “Transformação da Reflexão em Aprendizado”. Aqui, os ouvintes colocam em prática toda a reflexão que foi estimulada pela experiência exposta pelo *storytelling*, sendo que essa reflexão possa desacomodar as antigas percepções sobre o conhecimento já existente do indivíduo. Dessa forma, ele possa reconstruir sua maneira de pensar e de se comportar diante de diferentes situações. Em resumo, as experiências contadas nas histórias são refletidas e transformadas em aprendizado pelos usuários, pelo fato das histórias serem simples, carregarem emoções e compartilharem experiências de outros. O aprendizado será resultado do diálogo construído a partir das histórias e que possam influenciar a vida, nas tarefas do cotidiano, onde o indivíduo possa criar um senso de utilização daquela história. É importante salientar, que aqui se fala sobre o aprendizado como um resultado, logo, não significa que é somente nesse ponto que existe a aprendizagem, pois todo o ciclo ERSSA é envolto em aprendizagem. O ciclo de aprendizagem ERSSA é uma forma de aprendizagem que é estimulada pela reflexão advinda da experiência por meio do *storytelling*.

Essa pesquisa também explorou como contribuição teórica as lacunas expostas por Gottwald (2001) e Grohmann (2004) propondo novas pesquisas para compreender o fenômeno da aprendizagem individual e da aprendizagem organizacional com novas interpretações assim como sua interação com a reflexão no aprendizado, a compreensão da natureza dinâmica da reflexão na aprendizagem organizacional e o aprofundamento das pesquisas da aprendizagem organizacional (SILVA; SILVA, 2011; MELO, 2014). É importante salientar que o foco dessa pesquisa não é a desconstrução de nenhum conceito em relação às temáticas estudadas, e sim, a somatória da perspectiva dessa dissertação em relação aos conceitos já existentes. O esquema

ERSSA contribui para a compreensão do fenômeno em relação à aprendizagem individual e organizacional visto do seu novo olhar referente às formas de aprendizagem experiencial, reflexiva e organizacional com a interação da reflexão estimulada pelo *storytelling* como contribuição para a aprendizagem.

O primeiro ponto a ser refletido é referente à aprendizagem experiencial e reflexiva, pela perspectiva deste estudo, ambas as aprendizagens são fundamentalmente complementares. Não existe reflexão sem experiência, assim como não existe experiência sem reflexão. É impossível não refletirmos sobre uma experiência. A reflexão acontece de forma inconsciente, como o pensamento. Assim como não aprendemos somente com a experiência, inevitavelmente refletimos sobre ela para podermos aprender com o que foi experimentado. Em relação à Aprendizagem Organizacional e todas as suas searas, enfatiza-se aqui, a perspectiva da aprendizagem organizacional vista como a aprendizagem individual no contexto organizacional e pela perspectiva social da aprendizagem (ELKJAER, 2004). Logo, a definição aqui criada sobre a aprendizagem organizacional, experiencial e reflexiva é uma fusão das três formas de aprendizagem.

A ideia de conceituar essas teorias aqui não tem a pretensão de se tornar unânime entre os teóricos e nem sobrepor outros conceitos, mas de um aprofundamento pela ótica do *storytelling*. O *storytelling* pode ser uma ligação entre a experiência e a reflexão, onde as histórias contadas nas organizações são experiências já vividas pelo narrador ou por um terceiro, que estimulam os ouvintes a refletirem. Logo, a perspectiva desse estudo aponta que a Aprendizagem Organizacional Experiencial e Reflexiva, são formas de aprendizagem complementares, e que do ponto de vista do *storytelling* podem ser definidas como: **a constante reorganização e reconstrução da reflexão da experiência estimulada pelo storytelling, que acontecem por meio de um processo social, onde as pessoas interagem e refletem sobre a experiência dentro das organizações.** Essa definição a respeito da Aprendizagem Organizacional, Experiencial e Reflexiva é também uma contribuição teórica do estudo.

A reflexão teórica final desta dissertação reside na resposta ao objetivo geral desta pesquisa, sobre analisar a contribuição do *storytelling* para o processo de reflexão como forma de aprendizagem organizacional, que ao longo dos objetivos específicos é construído e discutido. Sobre o *storytelling* contribuir para o processo de reflexão não restam dúvidas, as histórias são um meio de reflexão, onde os ouvintes são estimulados a refletirem pelo *storytelling*. A reflexão final reside nessa contribuição como uma forma de aprendizagem organizacional, tal contribuição pode ser identificada no esquema ERSSA.

Para isso, deve-se analisar o esquema ERSSA da seara da aprendizagem organizacional adotada nesta dissertação, a qual entende a aprendizagem organizacional como a aprendizagem individual no contexto organizacional, por uma perspectiva social, onde a interação do indivíduo com o coletivo é gerada pelas histórias que resultam em aprendizagem e conhecimento. Logo, entende-se que se as empresas estimularem os indivíduos a praticarem o *storytelling* dentro das organizações, onde as experiências que cada um carrega possam ser explicitadas e refletidas, em um processo dialógico como ao de contar e ouvir histórias têm-se a contribuição do *storytelling* para o processo de reflexão como uma forma de aprendizagem organizacional. A seguir, são abordadas as implicações práticas do estudo.

5.2 IMPLICAÇÕES PRÁTICAS

Este estudo fornece evidências para se utilizar do *storytelling* dentro das organizações em diversas situações, como contribuição prática, pode-se citar os resultados do *storytelling* já discutidos anteriormente. Todos eles são importantes fatores para que as empresas comecem a utilizar o *storytelling* como forma de comunicação (ARMSTRONG, 1992; DENNING, 2004) e compartilhamento de conhecimento (BROWN et al., 2005; DENNING, 2006). Além disso, esta pesquisa enfatiza o potencial que as histórias têm de se tornarem momentos dialógicos de aprendizado, afinal, o estímulo da história proporciona a reflexão para quem ouve a história (SCHON, 1987; DENNING, 2005). Quando se contam histórias em grupos, como na organização, compartilhando a experiência pessoal, constroem-se laços com os indivíduos que estão ouvindo de uma forma dialógica, onde os ouvintes e o contador de histórias possam aprender as normas da empresa, a cultura organizacional (CZARNIAWSKA, 2011), os “macetes” daquela empresa, e dessa forma envolvem-se dialogicamente.

Uma forma que se pode utilizar o *storytelling* nas organizações é proporcionar nos treinamentos da empresa, momentos informais com o mesmo, onde os indivíduos que compõem a organização possam trazer suas experiências e perspectivas para a conversa no formato de histórias. Desse modo, os indivíduos podem se sentir parte da organização. Para criar esse clima, as empresas devem rever o formato dos treinamentos das organizações e buscar otimizar o treinamento envolvendo o colaborador da empresa com momentos como “conte-me mais sobre sua experiência no setor”, isso o estimularia a se expressar e a criar um clima agradável para proporcionar o *storytelling*. Esse formato de treinamento para as empresas pode gerar um diálogo entre os indivíduos e a organização, podendo ser transmitidos assim os objetivos e metas da organização (BOJE, 2008; SNOWDEN, 2006).

O *storytelling* e as histórias não devem ser limitadas apenas aos treinamentos, pode-se utilizar o *storytelling* para qualquer interação com o grupo, as histórias são capazes de promover *feedback* (BOJE, 2008), podendo assim evidenciar problemas, ou algo que possa estar causando algum desconforto para o setor. Os líderes devem usar o *storytelling* como um convite para momentos dialógicos, de forma atemporal (ARMSTRONG, 1992), onde os ouvintes e o contador (líder) possam compartilhar experiências e estimular a reflexão buscando um aprendizado.

É por meio das práticas de contar histórias dentro das organizações que pode ser provável que membros de setores sejam capazes de absorver situações difíceis, digerindo-as, no sentido de uma maturação pelo tempo, ou até mesmo gerir suas atividades de forma que compartilhem dificuldades e informações por meio do *storytelling*. Se os indivíduos envolverem-se com o *storytelling*, desencadeando um efeito cascata no compartilhar experiências e refletir sobre as histórias, o *storytelling* pode tornar-se um método eficaz para a troca de conhecimento e experiências (CZARNIAWSKA, 2011; RIESSMAN, 1993) entre diferentes setores da empresa.

Os gestores podem utilizar o *storytelling* organizacional para criar conexões entre os membros da organização (BOJE, 2008), utilizando o contar e ouvir histórias como uma estratégia e as empresas podem beneficiarem-se de diversas formas. Onde o contador e o ouvinte experimentam e criam laços emocionais promovidos pelas histórias (MC DRURY; ALTERIO, 2003; SÁ; MELLO, 2009), fazendo com que esses momentos tornem-se significativos e fiquem na memória. Isso pode promover uma maior lealdade com o colaborador na empresa, reduzindo a rotatividade de pessoal, visto que as pessoas pensariam em não quebrar os laços criados com outros colaboradores e com a empresa.

É preciso incentivar as empresas a criarem uma espécie de rede social interna à organização, assim como uma rede social, que tem como objetivo ser um composto de relações, compartilhando valores e objetivos comuns. Os membros da organização podem marcar encontros informais durante o expediente de trabalho, para conversar, sem formato pré-definido, onde eles possam contar histórias com o objetivo de compartilhar conhecimento e superar desafios. A empresa pode fornecer um ambiente propício, onde os colaboradores possam frequentar e fazer com que isso aconteça. Isso pode ter como resultado, novas ideias, soluções criativas para questões do dia-a-dia, além de um ambiente com muito mais colaboração. A seguir, serão abordadas as limitações do estudo e sugestões para futuras pesquisas.

5.3 LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

Esta dissertação é uma tentativa de fornecer evidências empíricas sobre o potencial que o *storytelling* tem para compartilhar experiências e estimular a reflexão dentro das organizações de forma que esse processo transforme-se em aprendizagem organizacional. O presente estudo não tem como pretensão ser único ou perfeito, acredita-se que na academia, todos os estudos necessitam ser aprofundados a fim de comprovar sua eficácia e melhorar seus resultados.

No processo de edificação de um documento, apesar do cuidado ao desenvolvê-lo, fatores de dúvidas e inquietações vão surgindo ao longo do processo e acabam por corresponderem como limitações, ou como oportunidade. Em relação às limitações, podem-se enfatizar três aspectos cruciais desta pesquisa; o primeiro reside na construção do referencial teórico sobre o *storytelling*, este por vezes é confundido com narrativa, histórias de vida, história, estória, contação de histórias. Mesmo na literatura estrangeira, há diferentes abordagens para o *storytelling*, por isso, nesta dissertação optou-se por construir um novo olhar para o *storytelling* baseado no ato de contar e ouvir uma história, objetivando a aquisição, estruturação e transmissão de conhecimento tanto para o ouvinte como para o contador de histórias.

Outro ponto a se enfatizar em relação a limitações do trabalho é a dificuldade de se trabalhar com categorias a priori em investigação exploratória e com a temática um tanto quanto emergente para a administração. A necessidade de conduzir os dados emergentes foi superior e mais contundente do que a utilização das categorias a priori para a condução da pesquisa, ou seja, grande parte das categorias a priori não foram explicitadas pela pesquisa empírica. O que acabou emergindo com maior objetividade no agrupamento de etapas diferentes da teoria, provavelmente por se tratar da quantidade de informação significativa que resultaram das entrevistas semiestruturadas (buscando a dimensão individual) e narrativas (buscando a dimensão organizacional), são novas categorias ou categorias emergentes.

Outra limitação do estudo é em relação à abordagem desta pesquisa, o uso da estratégia qualitativa genérica. Apesar de ser comumente utilizado fora do Brasil, o estudo qualitativo genérico ainda sofre devido à falta de diretrizes para sua consolidação, diferentemente de um estudo de caso, já consolidado e carregado de normas, o estudo qualitativo genérico dá a possibilidade e a liberdade ao pesquisador para estudar o fenômeno e seus detalhes. Essa liberdade é vista por muitos pesquisadores por um método com pouca credibilidade (CAELLI; RAY; MILL, 2003), ficando cada pesquisador responsável por aumentar o rigor metodológico

e a credibilidade do método (PERCY; KOSTERE; KOSTERE, 2015). Além disso, muitos pesquisadores comentam da falta de um conjunto universal de critérios para avaliar a qualidade dos trabalhos qualitativos genéricos (CAELLI; RAY; MILL, 2003; COOPER et al., 2007; MAYS; POPE, 2000; MORSE et al., 2002; PERCY; KOSTERE; KOSTERE, 2015).

Ao longo do estudo, sugere-se uma série de recomendações como oportunidades para estudos futuros que estão relacionados com indivíduos e organizações, tanto relacionados diretamente com este trabalho como com novos assuntos que emergiram da pesquisa exploratória. Segue a relação de algumas oportunidades de pesquisas qualitativas a serem realizadas no futuro com base nos resultados desta dissertação:

- a) replicar este estudo dentro de uma organização empresarial e pesquisar a contribuição do *storytelling* como um ensinamento, uma forma de compartilhar conhecimento, uma estratégia de aprendizagem e comparar os resultados com este estudo;
- b) é interessante que outros estudos utilizem o ciclo ERSSA de aprendizagem integrados a métodos de treinamentos formais dentro das organizações, para que possamos evidenciar sua contribuição na prática. Esse tipo de estudo iria verificar a eficácia do *storytelling* em métodos formais de treinamento;
- c) outra forma que o *storytelling* pode ser pesquisado é como uma forma de obter conhecimento, ou extrair conhecimento tácito de membros antigos da organização, como por exemplo, os que estão se aposentando;
- d) pensando em relacionar a aprendizagem interorganizacional e o *storytelling*, repetir este estudo dentro de uma grande empresa, onde possa ser aplicado o estudo na matriz e nas suas filiais, ou em uma rede, fazendo uma relação do *storytelling* com a aprendizagem interorganizacional e comparar os resultados com este estudo;
- e) estudar a contribuição que o *storytelling* tem no desenvolvimento organizacional, quando uma organização é confrontada com uma mudança organizacional repentina (por exemplo, uma crise econômica ou de outra natureza);
- f) e estudo longitudinal para determinar se os benefícios, observados neste estudo, são sustentados. Onde seja possível analisar uma organização em diferentes momentos e avaliarmos os seus resultados em relação às histórias e ao ciclo ERSSA, com as variações nas características dos mesmos elementos amostrais, como por exemplo, diferentes colaboradores, diferentes fornecedores, diferentes clientes, diferente cenário externo.

Há também sugestões de oportunidades de pesquisas quantitativas a serem realizadas no futuro com base nos resultados desta dissertação:

- a) construir uma escala com base nos pressupostos do Esquema ERSSA de aprendizagem para sustentar novas pesquisas na área quantitativa;
- b) após a construção de uma escala, realizar uma pesquisa quantitativa envolvendo os motivos (bases), processos e resultados desta dissertação e com o objetivo de validar o esquema ERSSA como uma forma de aprendizagem organizacional;
- c) medir o desempenho dos indivíduos de uma organização, ou de uma rede, por meio de uma survey, posterior ao estímulo do *storytelling*, como um incentivo, e comparar com outro setor ou organização que não teve o estímulo;
- d) realizar um estudo para testar os resultados desta dissertação, avaliando os impactos do *storytelling* organizacional. Os pesquisadores podem aplicar o ciclo de aprendizagem ERSSA dentro de uma organização com suas bases, processos e resultados propostos neste estudo;
- e) estudar os resultados do *storytelling* apresentados nesta dissertação como uma estratégia utilizada pelos líderes. Os méritos de *storytelling* como uma ferramenta de suporte de desenvolvimento, onde a experiência dos indivíduos que compõem as organizações seja compartilhada pelas histórias;
- f) realizar um experimento comparando a eficácia do *storytelling* entre dois setores diferentes (diferentes contextos com a mesma história, buscando diferenças na interpretação das histórias e no diálogo pelos setores da organização);
- g) de maneira geral, realizar outras pesquisas quantitativas envolvendo o esquema ERSSA de aprendizagem com seus motivos, processos e resultados objetivando o aprofundamento e a difusão do esquema.

Além dessas sugestões, mais pesquisas podem ser realizadas para avaliar como os benefícios percebidos pela aprendizagem por meio da reflexão advinda do *storytelling* observado neste estudo podem se reincidir, se concretizar ou até mesmo se contradizer.

REFERÊNCIAS

- ABE, J. A. A. Positive emotions, emotional intelligence, and successful experiential learning. **Personality and Individual Differences**, v. 51, n. 7, p. 817-822, 2011.
- ABMA, T. Learning by Telling Storytelling Workshops as an Organizational Learning Intervention. **Management Learning**, v. 34, n. 2, p. 221-240, 2003.
- ABRAHAMSON, C. E. Storytelling as a pedagogical tool in higher education. **Education**, v. 118, n. 3, p. 440, 1998.
- ALLEN, R. B.; ACHESON, J. **Browsing the Structure of Multimedia Stories**. San Antonio: Digital Libraries Browsing, 2000.
- ANDERSON, L.; BOUND, D.; COHEN, R. **Experience-based learning**. In: Understanding Adult education and Training. Sydney: Allen and Unwin, p. 225, 2000.
- ANDERSON, L.W.; KRATHWOHL, D. R. (Eds.). **A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objective**. New York: Longman, 2001.
- ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 4 a ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- ANGELONI, M. T; DAZZI, M. C. S. A era do conhecimento. In: SILVA, R. V. da; NEVES, A. (Org.). **Gestão de empresas na era do conhecimento**. São Paulo: Serinews, 2004. p. 45-70.
- ANTONELLO, C. **Alternativas de Articulação Entre Programas de Formação Gerencial e as Práticas de Trabalho: uma contribuição no Desenvolvimento de Competências**. 2004. 378f. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- ANTONELLO, C. As formas de aprendizagem utilizadas por gestores no desenvolvimento de competências. In: **Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração**, v. 28, Curitiba. Anais, 2004.
- ANTONELLO, C. S. A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. In: Ruas et al. (orgs.) **Aprendizagem Organizacional e Competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- ANTONELLO, C. S. **Aprendizagem na Ação Revisitada e sua Relação com a Noção de Competência**. Aletheia (ULBRA), v. 26, p. 146-167, 2007.
- ANTONELLO, C. S. Contextos do Saber – A Aprendizagem Informal. In: GODOY, A. S.; ANTONELLO, C. S. **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011, p. 139-159.
- ANTONELLO, C. S. Saberes no Singular? Em discussão a falsa fronteira entre a aprendizagem formal e informal. In: ANTONELLO, C. S. et al. **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, p. 225-245, 2011.

ANTONELLO, C. S.; GODOI, A. S. A encruzilhada da aprendizagem organizacional: uma visão multiparadigmática. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 14, n. 2, p. 310-332, mar./ abr. 2010.

ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011.

ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. Uma agenda brasileira para os estudos em Aprendizagem Organizacional. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, v. 49, n. 3, p. 266-281, 2009.

ARGOTE, L. **Organizational learning**: creating, retaining and transferring knowledge. New York: Springer, 2013.

ARGOTE, L.; MCEVILY, B.; REAGANS, R. **Introduction to the special issue on managing knowledge in organizations**: creating, retaining, and transferring knowledge. *Management Science*, v. 49, n. 4, p. 5-8, 2003.

ARGOTE, L.; McGrath, J. E.. **Group processes in organizations**: Continuity and change. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, v. 8, p. 333-389, 1993.

ARGYRIS, C. Teaching smart people how to learn. **Harvard Business Review**, Boston, v. 69, n. 3, p. 99-109, May/June 1991.

ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. **Organizational Learning II**: theory, method and practice. Reading Addison-Wesley, pp. 305.1996.

ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. **Organizational learning II: Theory, method and practice**. Reading, Mass: Addison Wesley, 1993.

ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. **Organizational learning**: A theory of action perspective. Massachusetts: Addison-Wesley, 1978.

ARMSTRONG, D. **Gestão de Storying Around**: um novo método de liderança. NY: Doubleday/moeda.1992.

BAKER, A.; GREENE, E. **Storytelling**: Art and Technique. New York: R. R. Bowker Co, 1977.

BAKER, A.; JENSEN, P.J.; KOLB, D.A. **Conversational learning**: An experiential approach to knowledge creation. Westport, connectiut: Quorum Books, 2002.

BANKS-WALLACE, JoAnne. Talk that talk: Storytelling and analysis rooted in African American oral tradition. **Qualitative Health Research**, v. 12, n. 3, p. 410-426, 2002.

BARBOSA, M. F. **Experiência e narrativa**. Salvador: Edufba, 2003.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARONE, T. E. Beyond theory and method: A case of critical storytelling. **Theory into Practice**, v. 31, n. 2, p. 142-146, 1992.

BARRETT, L.F. Solving the emotion paradox: Categorization and the experience of emotion. **Personality and Social Psychology Review**, n. 10, p. 20–46, 2006.

BARTEL, C. A.; GARUD, R. The role of narratives in sustaining organizational innovation. **Organization Science**, v. 1, n. 20, p. 107-117, Jan./Feb. 2009.

BARTHES, R. **The semiotic challenge**. Oxford: Basil Blackwell, 1993.

BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 90-113.

BEARD, C.; WILSON, J. **The Power of Experiential Learning**. London: Kogan Page, 2002.

BECK, U. **Risk society**. Towards a new modernity. Londres: Sage Publications, 1992.

BENDIXEN, Lisa D.; RULE, Deanna C. An integrative approach to personal epistemology: A guiding model. **Educational Psychologist**, v. 39, n. 1, p. 69-80, 2004.

BETTLEHEIM, B. **Usa de encantamento: A importância and Meaning parecem contos**. NY: Alfred A. Knopf, Inc, 1975.

BHATTI W. A.; LARIMO J.; COUDOUNARIS D.N. The effect of experiential learning on subsidiary knowledge and performance. **Journal of Business Research** v. 69, p. 1567–1571, 2016.

BITENCOURT, C. **A gestão de competências gerenciais: a contribuição da aprendizagem organizacional**. 2001. 173f. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BITENCOURT, C. C.; AZEVEDO, D. O Futuro da Aprendizagem Organizacional: Possibilidades e Desafios. **Edição Especial Minas Gerais**, v. 46, 2006.

BLACKER, F. Knowledge and theory of organizations: Organizations as activity systems and the reframing of management. **Journal of Management Studies**, v. 30, n. 6, p. 863-884, 1993.

BLOIS, M. **Modalidades de Educação**. Rio de Janeiro: Edições Consultor, 2006.

BLOIS, M.; MELCA, F. **Educação Corporativa: Novas Tecnologias na Gestão do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Edições Consultor, 2005.

BOGAN, C. E.; ENGLISH, M. J. **Benchmarking: aplicações práticas e melhoria contínua**. Rio de Janeiro: Makron Books, 1997.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. Plano de investigação. In: _____. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto-Portugal: Porto Editora, Cap. 2, p. 81-110, 1994.

BOJE D.M. **Storytelling Organisations**. Sage: London, 2008.

BOJE, David M. Stories of the storytelling organization: A postmodern analysis of Disney as “Tamara-Land”. **Academy of Management Journal**, v. 38, n. 4, p. 997-1035, 1995.

BONNER, D. The knowledge management challenge: new roles and responsibilities for chief knowledge officers and chief learning officers. In: PHILLIPS, J. J.; BONNER, D. (Eds), **Leading Knowledge Management and Learning**, American Society for Training & Development, Alexandria, VA, pp. 3-19. 2000.

BOSANGIT C.; DEMANGEOT C. Exploring reflective learning during the extended consumption of life experiences. **Journal of Business Research**, v. 69, p. 208–215, 2016.

BOUD, D.; GARRICK, J. Understandings of workplace learning. In: GARRICK, J. **Informal Learning in the Workplace: Unmasking Human Resource Development**. London: Routledge, 1998.

BOUD, David; WALKER, David. Promoting reflection in professional courses: The challenge of context. **Studies in higher education**, v. 23, n. 2, p. 191-206, 1998.

BOUND D.; KEOGH R.; WALKER D. **Reflection: Turning experience into learning**. London: Kogan Page, 1985.

BOUND, D. Knowledge at work: issues of learning, In: D. BOUND; N. SOLOMAM (eds) **Work-based Learning**, Milton Keynes: SRHE/Open University Press, 2001.

BOUND, D.; KEOGH, R.; WAKER, D. **Reflection: Turning Experience into Learning**, London: Kogan Page, 1985.

BOUND, D.; MILLER, N. **Working with Experience**, London: Routledge, 1996.

BOUND, D.; WALKER, D. Barriers to experience, In D. BOUND; R. COHEN; D. WALKER (eds) **Using Experience for Learning**, Milton Keynes: SRHE/Open University Press, pp. 73—86, 2000.

BOWEN, Glenn A. An analysis of citizen participation in anti-poverty programmes. **Community Development Journal**, v. 43, n. 1, p. 65-78, 2008.

BOYDELL, T. **Experiential Learning**. Manchester: University of Manchester Press, 1976.

BRAH A.; HOY, J. Experiential learning: a new orthodoxy? In S. W. WEIL; I. MCGIL (eds) **Making Sense of Experiential Learning**, Milton Keynes: SRHE/Open University Press, 1989.

BRIGDEN, D. N.; PURCELL, N. Becoming a reflective practitioner. Special Focus, **The newsletter of LTSN**, v. 1, n. 6, 2004.

BROCKBANK, A.; MCGILLI, I. **Facilitating Reflective Learning in Higher Education**, **Buckingham**: Society for Research into Higher Education (SRHE)/Oxford University Press. 1998.

BROOKS, K. M. **Do story agents use rocking chairs?** The theory and implementation of one model for computational narrative. Boston. November, 1997.

BROWN, A. D.; GABRIEL, Y.; GHERARDI, S. Storytelling and change: An unfolding story. **Organization**, v. 16, n. 3, p. 323-333, 2009.

BROWN, J. S.; DUGUID, P. Organizational learning and communities of practice: toward a unified view of working, learning and innovation, in: LESSER, E. L.; M. A. FONTAINE; J. A. SLUSHER (Ed.): **Knowledge and communities**, Oxford, Butterworth Heinemann, 1991.

BROWN, J.; DENNING, S.; GROH, K.; PRUSAK, L. *Storytelling*. In: **Organizations**. Elsevier Butterworth-Heinemann, Burlington, 2005.

BRUNER, J. **Acts of Meaning**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.

BRUNER, J. **Actual Minds**, Possible Worlds. Cambridge, MA and London: Harvard University Press, 1986.

BRUNER, Jerome. Celebrating divergence: Piaget and Vygotsky. **Human Development**, v. 40, n. 2, p. 63-73, 1997.

BRUSAMOLIN, V. **A inserção do discurso narrativo no ciclo informacional e seu impacto na aprendizagem organizacional**. 2011. 312 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BRUSAMOLIN, V.; MORESI, E. Narrativas de histórias: um estudo preliminar na gestão de projetos de tecnologia da informação. **Ciência da Informação. Brasília**, v.37, n.1, p.37-52, jan./abr. 2008.

BULMER, M. **Sociological research methods**. London: Macmillan, 1977.

BURNARD, P. **Experiential Learning in Action**. Avebury: Ashgate, 1991.

CAELLI, K.; RAY, L.; MILL, J. 'Clear as mud': toward greater clarity in generic qualitative research. **International journal of qualitative methods**, v. 2, n. 2, p. 1-13, 2003.

CAINE, R. et al. **Brain/mind learning principles in action**. Thousand Oaks, CA: Morgan Press, 2005.

CAINE, S. Barak et al. Lack of self-administration of cocaine in dopamine D1 receptor knock-out mice. **The Journal of neuroscience**, v. 27, n. 48, p. 13140-13150, 2007.

CAMILLIS, P. K.; ANTONELLO, C. S. Um estudo sobre os processos de aprendizagem dos trabalhadores que não exercem função gerencial. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 4-44, mar./abr. 2010.

CARDOSO, A. L. J. Percepções de gestores sobre competências gerenciais em diferentes contextos: estabilidade e mudança organizacional. **REBRAE. Revista Brasileira de Estratégia**, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 147-169, maio/ago. 2009.

CARLSSON, B.; KEANE, P.; MARTIN, B. **R&D organizations as learning systems**. Sloan Management Review, v. 17, n.3, p. 1-15, 1976.

CARVALHO, M.M.; PACHECO, A. P. G.; SANTOS, S. L. **Plano de transferência de conhecimento tático e crítico entre os membros da equipe do Centro Nacional de**

Gerência de Telecomunicação da Petrobras. 2007. 88 f. Dissertação (Pós-graduação em Gestão do Conhecimento e Inteligência Empresarial). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

CASTELLS, M. **The rise of the network society:** the information age – economy, society, and culture. Oxford: Wiley, 2011.

CHANG, M. M.; LIN, M. C. The effect of reflective learning e-journals on reading comprehension and communication in language learning. **Computers & Education**, v. 71, p. 124-132, 2014.

CHARMAZ, K. Qualitative interviewing and grounded theory analysis. In: (eds.) **Handbook of Interviewing**. Thousand Oaks: Sage, p. 675-694, 2002.

CHEN, N. S.; WEI, C.W.; Wu, K. T.; UDEN, L. Effects of high level prompts and peer assessment on online learners' reflection levels. **Computers & Education**, v. 52, n. 2, p. 283-291, 2009.

CHICKERING, A. **Experience and Learning**. New York: Change Magazine Press, 1977.

CHIVERS, G. Utilising reflective practice interviews in professional development. **Journal of European Industrial Training**, v. 27, n. 1, p. 5-15, 2003.

CHOO, C. W. **A organização do conhecimento:** como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimentos e tomar decisões. São Paulo: Senac, 2003.

CHURCHILL JR., G. A. **Marketing research:** methodological foundation. Orlando, FL: The Dryden Press, 1999.

CLARK, R. W.; THRETON, M. D.; EWING, J. C. The Potential of Experiential Learning Models and Practices. In: Career and Technical Education & Career and Technical Teacher Education. 2010 - **Journal of Career and Technical Education**, v. 25, v. 2, Winter, 2010.

CLOSS, L. Q.; ANTONELLO, C. S. Aprendizagem de Gestores no Contexto das Transformações Contemporâneas. **Revista de Ciências da Administração (CAD/UFSC)**, v. 17, p. 1, 2014.

COGO, R. S. A elaboração discursiva da memória organizacional: estudando o *Storytelling*. **Comtempo**, v. 3, n. 2, p. 1-11, dez. 2011.

COLLINS, R.; COOPER, P. J. **The power of Storytelling:** teaching through *Storytelling*. Scottsdale, AZ: Gorsuch, 1997.

CONLON, T. J. A review of informal learning literature, theory and implications for practice in developing global professional competence. **Journal of European Industrial Training**, v. 28, p. 283-295, 2004.

COOPER, S. et al. Collaborative practices in unscheduled emergency care: role and impact of the emergency care practitioner—qualitative and summative findings. **Emergency Medicine Journal**, v. 24, n. 9, p. 625-629, 2007.

COOPER, S.; ENDACOTT, R. Generic qualitative research: a design for qualitative research in emergency care? **Emergency Medicine Journal**, v. 24, p. 816–819, 2007.

CORTEZ, S. M. V. Como fazer análise qualitativa de dados. In: BÊRNI, D.A.; FERNANDEZ, B. P. M. **Métodos e técnicas de pesquisa: modelando as ciências empresariais**. São Paulo: Saraiva, 2012.

COWAN, J. **On Becoming an Innovative University Teacher**, Milton Keynes: SRHE/ Open University Press, 1998.

CRÍTICOS, C. Experiential learning and social transformation for a post- apartheid learning future, in D. Boud, R. Cohen and D. Walker (eds) **Using Experience for Learning**, Milton Keynes: SRHE, 2000.

CSEH, M.; WATKINS, K.; MARSICK, V. Reconceptualizing Marsick and Watkins model of informal and incidental learning in the workplace. In: KUCHINKE, K. P. (Ed.), **Proceedings**, Academy of Human Resource Development Conference, Vol. 1, Academy of Human Resource Development, Baton Rouge, LA, 1999, p. 349.

CUNNINGHAM, John; HILLIER, Emilie. Informal learning in the workplace: key activities and processes. **Education+ Training**, v. 55, n. 1, p. 37-51, 2013.

CUNNINGHAM, P. Helping students to extract meaning from experience, In: R. Smith (ed.) **Helping Adults to Learn How to Learn: New Directions for Continuing Education**, San Francisco: Jossey-Bass, 1983.

CYERT, R. M., J. G.; MARCH, A. **Behavioral Theory of the Firm**. 2nd ed. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1963/1992.

CZARNIAWSKA, B. **A Theory Of Organizing**, Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing, 2008.

CZARNIAWSKA, B. **Cyberfactories: How news agencies produce news**, Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing, 2011.

CZARNIAWSKA-JOERGES, B. **Narrating the organization: dramas of institutional identity**, Chicago: University of Chicago Press, 1997.

CZARNIAWSKA-JOERGES, B., **Exploring Complex Organizations: A Cultural Perspective**. Newbury Park, CA: Sage, 1992.

CZARNIAWSKA-JOERGES, B.; HÖPFL, H. **Casting the other: the production and maintenance of inequalities in work organizations**, London. New York: Routledge, 2002.

CZARNIAWSKA-JOERGES, B.; SEVÓN, G. **Global ideas: how ideas, objects and practices travel in a global economy**, Malmö, Sweden: Liber & Copenhagen Business School Press, 2005.

DALEY, A. Exercise therapy and mental health in clinical populations: Is exercise therapy a worthwhile intervention? **Advances in Psychiatric Treatment**, v. 8, p. 262–270, 2002.

DAUDELIN, M. W. Learning from experience through reflection. **Organizational Dynamics**, v. 24, n. 3, p. 36-49, Winter 1996.

DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial**: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

DAY, N. Informal learning gets results. **Workforce**, v. 77, n. 6, p. 30-36, 1998.

DEMARTINI, Z. B. F. Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. In: SIMSON, O. M. V. (Org.). **Experimentos com histórias de vida**: Itália-Brasil. São Paulo: Vértice, 1988.

DENNING, S. Effective Storytelling: strategic business narrative techniques, **Strategy & Leadership**, v. 34, n. 1, p.42-48, 2006.

DENNING, S. How leaders can use powerful narratives as change catalysts, **Strategy & Leadership**, v. 36, n. 2, p.11-15, 2008.

DENNING, S. Telling Tales. **Harvard Business**, v. 82, n. 5, p. 122-129, 2004.

DENNING, S. **The Springboard**: How *Storytelling* Ignites Action: Knowledge Era Organization. Butterworth-Heinemann 223pp, 2001.

DENZIN, K. **The Research Act**. Englewood Cliffs. N. J: Prentice Hall, 1989.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In: **The Sage handbook of qualitative research**. 3. ed., Thousand Oaks: Sage, 2005.

DEWEY J. **Experience and education**. New York: Collier, 1938.

DEWEY, J. **Como Pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, J. Experience and Education, In: BOYDSTON, J. A. (ed.) Later Works 13, pp. 1–62. **Carbondale and Edwardsville**: Southern Illinois University Press, 1938 (1988).

DIPARDO, A. Narrative Knowers, Expository Knowledge Discourse as a Dialectic. **Written Communication**, v. 7, n. 1, p. 59-95, 1990.

DIXON, N. **The organizational learning cycle**. New York: McGraw-Hill, 1994.

DODGSON, M. Organizational learning: a review of some literatures. **Organization Studies**, v. 14, n. 3, p. 375-394, 1993.

DUARTE, F. J. C. M.; FEITOSA, V. C. R. (Org.). **Linguagem e trabalho**. Rio de Janeiro: Lucerna, 1998. p. 82-92.

DUNCAN. S. **The dark side of Storytelling**. TEDxColumbiaCollege. YouTube. Retrieved 12 March 2016.

DUTRA, J. S. (Org.). **Gestão por Competências**. São Paulo: Ed. Gente, 2001.

DUTRA, J. S. **Gestão de Pessoas**: modelo, processos, tendências e perspectivas. São Paulo: Atlas, 2009.

DUTRA, J. S. **Gestão de pessoas: Modelo, processos, tendências e perspectivas**. São Paulo: Atlas, 2002.

EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, 2001.

EKPENYONG, L. E. A reformulation of the theory of experiential learning appropriate for instruction in formal business education. **Journal of Vocational Education and Training**, 51: 3, 1999.

ELKJAER, B. Em busca de uma teoria de aprendizagem social. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, 2001, p. 100-116.

ELKJAER, B. Em busca de uma teoria de aprendizagem social. In: M. Easterby-Smith, J. Burgoyne, & L. Araújo (Orgs.), **Aprendizagem Organizacional e a Organização de Aprendizagem** (p. 100-116). São Paulo: Atlas, 2000.

ELKJAER, B. Organizational learning the 'third way'. **Management learning**, v. 35, n. 4, p. 419-434, 2004.

ELKJAER, B.; HØYRUP, S.; PEDERSEN, K.L. **Contemporary Nordic research on workplace learning**, 2010. Disponível em: http://www.dpu.dk/~_workplace_leg.pdf. Acesso em: 07 jun. 2015.

ERAUT, M. Informal learning in the workplace: evidence on the real value of work-based learning (WBL). **Development and Learning in Organizations: An International Journal**, v. 25, n. 5, p. 8-12, 2011.

ERICKSON, M.; ROSSI, E. **Hypnotic Realities**. New York: Irvington Publishers. Reprint Edition 1980/1992/2006, original edition 1976, 2006.

ERSTAD, O.; K. SILSETH. Agency in Digital Storytelling. In LUNDBY, K. **Digital Storytelling, mediatized stories: Self-representations in new media**. (p. 213-232). New York: Peter Lang, 2008.

ERTMER, P.; NEWBY, T. The expert learner: strategic, self-regulated and reflective. **Instructional Science**, v. 24, p. 1-24, 1996.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: Saraiva, 2001.

FERNÁNDEZ-COLLADO, C. **La comunicación humana em el mundo contemporáneo**. 3ª. Ed. Ciudad de México: McGraw-Hill, 2008.

FERRY, N.; ROSS-GORDON. An inquiry into Schön's epistemology of practice: Exploring links between experience and reflective practice. **Adult Education Quarterly**, v. 48, n. 2, p. 98-112, 1998.

FINEMAN, S. **Understanding emotion at work**. London: Sage, 2003.

FIOL, C. M.; LYLES, M. A. Organizational learning. **Academy of Management Review**, v. 10, n. 4, p. 803-813, 1985.

FLACH, L.; ANTONELLO, C. S. A Teoria sobre Aprendizagem Informal e suas implicações nas organizações. **GESTÃO. Org-Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 8, n. 2, 2010.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Arned, 2009.

FONTANELLA, B. et al. Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 389-394, 2011.

FOWLER, John. Experiential learning and its facilitation. **Nurse Education Today**, v. 28, n. 4, p. 427-433, 2008.

FRASER, W. **Learning from Experience**. Leicester: NIACE, 1995.

FREEMAN, E. B.; L. LEVSTICK. Recriando o passado: ficção histórica no currículo estudos sociais. **A School Journal elementar**, v. 4, p. 329-337, 1988.

FRIERE, P. **Pedagogy of the Oppressed**, Harmondsworth: Penguin, 1970.

GARCIA-LORENZO, L. Framing uncertainty: narratives, change and digital technologies. **Social Science Information**, n. 49, p. 329-350, 2010.

GARGIULO, T. L. **The strategic use of stories in organizational communication and learning**. New York, M. E. Shape, 2005.

GARRICK, J. **Informal Learning in the Workplace: Unmasking Human Resource Development**. London: Routledge, 1998.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som - um manual prático**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GERBER, R. Learning and Knowing in Workplaces: how do people learn in their work. In: CASTLETON, G.; GERBER, R.; PILLAY, H. **Improving workplace learning: emerging international perspectives**. New York: Nova Science Publishers, 2006. p. 35-45.

GHERARDI, S. Knowing and learning in practice-based studies: an introduction. **The Learning Organization**, v. 16, n. 5, p. 352-359, 2009.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; ODELLA, F. Toward a Social Understanding of How People Learn in Organizations: the notion os situated curriculum. **Management Learning**, v. 29, n. 3, 1998.

GIBBS, G. **Analysing Qualitative Data**. Series: The SAGE Qualitative Research Kit. London: Sage, 2009.

GLASER, B.G.; STRAUSS, A. L. **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. New York: Aldine de Gruyter; 1967.

GODOY, A. M. G. **Recursos hídricos no Brasil**. Anais do IVEnaber, 14 a 17 de setembro de 2006.

GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo. In: SILVA, A. B.; GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R. (orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOFFEE, R.; JONES, G. Why should anyone be led by you? **Harvard Business Review**, September-October, p. 62-70, 2000.

GONZALEZ, R. V. D.; MARTINS, M. F. Melhoria contínua e aprendizagem organizacional: múltiplos casos em empresas do setor automobilístico. **Revista Gestão & Produção**, v. 18, n. 3, p. 473-486, 2011.

GOTODA, N. et al. A server-based system supporting motor learning through real-time and reflective learning activities. **Human-Computer Interaction**, p. 84-93, 2013.

GOTTWALD, G. **Aprendizagem de executivos no setor automobilístico: estudo de caso na Volkswagen/Audi do Brasil**. 2001. 150f. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

GREEN, A. J. Experiential learning and teaching - a critical evaluation of an enquiry which used phenomenological method. **Nurse Education Today**, v. 15, n. 6, p. 420-426, 1995.

GREENAWAY, R. **Reviewing skills training**. Disponível em: <www.reviewing.co.uk>. Acesso em: 10 mar. 2015.

GREGOIRE, M. Is it a challenge or a threat? A dual-process model of teachers' cognition and appraisal processes during conceptual change. **Educational psychology review**, v. 15, n. 2, p. 147-179, 2003.

GRIFFIN, C. 'Absorbing experiential learning', In: MULLIGAN, J.; GRIFFIN, C. (eds) **Empowerment through Experiential Learning**. London: Kogan Page, 1992, p. 31-36.

GROHMANN, M. **Influências de um curso de pós-graduação no processo de aprendizagem gerencial**. 2004. 305f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) - Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Fourth Generation Evaluation**. Beverly Hills: Sage, 1989.

HADWIN, A.; WINNE, P. 'Study strategies have meager support: a review, with recommendations for implementation'. **Journal of Higher Education**, v. 67, n. 6, p. 1-17, 1996.

HAGER, P. Informal learning: everyday living. In: JAVIS, P.; WATTS, M. (org.) **The Routledge International Handbook of Learning**. USA: Routledge, 2012, p. 207-215.

HAIR JR. J. F. et al. **Fundamentos de Métodos de Pesquisa em Administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HANSEN, M. T.; NOHRIA, N.; TIERNEY, T. What's your strategy for managing knowledge?. **Harvard Business Review**, March-April, p. 106-116, 1999.

HARPER et al. **Cuidado escola**: Desigualdades, domesticação e algumas saídas. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

HATTON, N.; SMITH, D. Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. **Teaching and teacher education**, v. 11, n. 1, p. 33-49, 1995.

HEDBERG, B. How organizations learn and unlearn. In: NYSTROM, P. C.; STARBUCK, W. H. (eds), **Handbook of Organizational Design**. Londres: Oxford University Press, p. 3-27, 1981.

HENRY, J. 'Meaning and practice in experiential learning', In: S. Warner Weil and I. McGill (eds) **Making Sense of Experiential Learning**, Milton Keynes: SRHE/ Open University Press, 1989.

HICKS, E.; BAGG, R.; DOYLE W.; YOUNG, J. D. Canadian accountants: examining workplace learning. **Journal of Workplace Learning**, v. 19, p. 61-77, 2007.

HLUBINKA, M. I. **Fostering a culture of reflection amongst constructionist learners: Digital Storytelling** as a tool for reflective practice. Thesis proposal for the degree of Master of Science in Media Arts and Sciences at the Massachusetts Institute of Technology, 2002.

HOLMQVIST, M. **Experiential Learning Processes of Exploitation and Exploration Within and Between Organisations: An Empirical Study of Product Development**. FÖRETAGSEKONOMISKA INSTITUTIONEN UPPSALA UNIVERSITET. Department of Business Studies Uppsala University 2003.

HOULE, C. '**Deep traditions of experiential learning**', in M. Keeton (ed.) **Experiential Learning, Rationale, Characteristics and Assessment**, San Francisco: Jossey-Bass, 1976.

HOWELLS, J. Tacit Knowledge, Innovation and Technology Transfer. **Technology analysis & strategic management**, v. 8, n. 2, p. 91-106, 1996.

HOYRUP, S. Reflection as a core process in organizational learning. **Journal of Workplace Learning**, v. 7-8, n. 16, p. 442-454, 2004.

HUNT, D. **Começando conosco mesmos**. Cambridge, miliampère: Imprensa de Brookline, 1987.

HUTTON, M. Learning from action: a conceptual framework, In: MCGILL, I.; WEIL, S. (eds) **Making Sense of Experiential Learning**, Milton Keynes: SRHE/Open University Press, p. 50-9, 1989.

ILLERIS, Knud. What do we actually mean by experiential learning?. **Human Resource Development Review**, v. 6, n. 1, p. 84-95, 2007.

IPIRANGA, A. S. R. et al. Aprendizagem como ato de participação: a história de uma comunidade de prática. **Cadernos Ebape.br**, v. 4, n. 3, dez. 2005.

ISAACS, W. **Dialog and the Art of Thinking Together**. New York: Currency/Doubleday, 1999.

JANOWICZ-PANJAITAN, M.; NOORDERHAVEN, N. G. Formal and informal interorganizational learning within strategic alliances. **Research Policy**, v. 37, n. 8, p. 1337-1355, 2008.

JARVIS, P. **Adult Learning in the Social Context**. London: Croom Helm, 1987.

JARVIS, P. **The Paradoxes of Learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.

JASPER, M. Assessing and improving student outcomes through reflective writing. In: RUST C. (ed.) **Improving Student Learning**. Improving Student Learning Outcomes, Oxford: OSLD, Oxford Brookes University, p. 1-15, 1998.

JORDI, R. **Reframing the Concept of Reflection: Consciousness, Experiential Learning, and Reflective Learning Practices**. Adult Education Quarterly 61(2) 181–197 © 2011 American Association for Adult and Continuing Education.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. Entrevista narrativa. In: GASKEL, G; BAUER, M. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 90-113.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KAYE, B.; JACOBSON, B. True tales and tall tales. **Training and Development**, v. 53, n. 3, p. 44-52, 1999.

KAYES, D. C. Experiential learning and its critics: Preserving the role of experience in management learning and education. **Academy of Management Learning and Education**, v.1, n. 2, p. 137–149, 2002.

KIKOSKI, C. K.; KIKOSKI, J. F. **The Inquiring Organization: Tacit Knowledge, Conversation, and Knowledge Creation Skills for 21st. Century Organizations**, Praeger, Westport: CT and London, 2004.

KIM, D. H. The link between individual and organizational learning. **Sloan Management Review**, v. 35, n. 1, p. 37-50, 1993.

KIM, H. Critical reflective inquiry for knowledge development in nursing practice. **Journal of Advanced Nursing**, v. 29, n. 5, 1205-2012, 1999.

KOLB, A. Y.; KOLB, D. A. Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. **Academy of management learning & education**, v. 4, n. 2, p. 193-212, 2005.

KOLB, D. A Gestão e o Processo de Aprendizagem. In: STARKEY, K. **Como as Organizações Aprendem**. São Paulo: Futura, 1997.

KOLB, D. A. **Experimental learning: experience as the source of learning**. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

KOLB, D.; FRY, R. Toward an applied theory of experiential learning. In: COOPER, C. (ed.) **Theories of Group Processes**. New York: John Wiley and Sons, 1975.

KONNIKOVA, M. **Mastermind: How to Think Like Sherlock Holmes**. New York: Penguin Books, 2013.

KROGH, G. V.; ICHIJO, K.; NONAKA, I. **Facilitando a Criação do Conhecimento: reinventando a empresa com poder da inovação contínua**. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

KUHN, D.; AMSEL, E.; O'LOUGHLIN, M. **The Development of Scientific Thinking Skills**. London: Academic Press. 1988.

KUZEL, A. J. Sampling in qualitative inquiry. In: CRABTREE, B. F, MILLER, W. L, (eds). **Doing qualitative research**. 2 ed. Thousand Oaks, California: Sage, 1999.

LABOV, W. Narrative preconstruction. **Narrative Inquiry**, v.16, p.37-45, 2006.

LÄMSÄ, A-M.; SINTONEN, T. A narrative approach for organizational learning in a diverse organisation. **Journal of Workplace Learning**, v. 18, n. 2, p. 106-120, 2006.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto à Implementação**. Porto Alegre: Artmed. 2008.

LARENTIS, F.; ANTONELLO, C. S. Aprendizagem Organizacional e Relacionamentos Interorganizacionais: Um Estudo de Casos Múltiplos. **Base (UNISINOS)**, v. 11, p. 1, 2014.

LÁSZLÓ, J. **The science of stories: An introduction to narrative psychology**. London and New York: Routledge, 2008.

LAUREL, B. **Computers as Theatre**. Boston: Addison-Wesley, 1991.

LAURILLARD, D. **Rethinking University Teaching**. London: Routledge. 1993.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge, 1991.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge Press, 1991.

LE CLUS, M. Informal Learning in the workplace: a review of the literature. **Australian Journal of Adult Learning**, v. 51, n. 2, p. 355-373, 2011.

LEE, J. Knowledge management: the intellectual revolution. **IIE Solutions**, v. 32, n. 10, p. 34-34, 2000.

LEIBOWITZ, J.; BECKMAN, T. **Knowledge Organizations: What Every Manager Should Know**. FL: CRC Press, 1998.

LEITE, F. T. **Metodologia científica – Iniciação à pesquisa científica, métodos e técnicas de pesquisa, metodologia da pesquisa e do trabalho científicos (monografias, dissertações, teses e livros)**. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2004.

LEITE, I.; GODOY, A.; ANTONELLO, C. O aprendizado da função gerencial: os gerentes como atores e autores do seu processo de desenvolvimento. **Aletheia**, n. 23, p. 7-41, jun. 2006

LELIC, S. Fuel your imagination-KM and the art of storytelling. **Knowledge Management**, v. 20, p. 9, 2001.

LENGNICK-HALL, C. A.; SANDERS, M. M. Designing effective learning systems for management education. **Academy of Management Journal**, v. 40, n. 6, p. 1334-1368, 1997.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. **Naturalistic inquiry**. Londres: Sage, 1985.

LINDE, C. Narrative and social tacit knowledge. **Journal of knowledge management**, v. 5, n. 2, p. 160-171, 2001.

LIVINGSTONE, D. Exploring the icebergs of adult learning. **Canadian Journal for the Study of Adult Education**, v. 3, n. 2, p. 49-72, 1999.

LIVINGSTONE, D. W. **Exploring the icebergs of adult learning**: findings of the first Canadian Survey of Informal Learning Practices. Centre for the Study of Education and Work, University of Toronto. NALL Working Paper, v. 10, 2000.

LOGAR et al. Teaching Corner: First Do No Harm”: Teaching Global Health Ethics to Medical Trainees Through Experiential Learning. **Journal of bioethical inquiry**, v. 12, n. 1, p. 69-78, 2015.

LOIOLA, E.; NÉRIS, J. S.; BASTOS, A. V. B. Aprendizagem em Organizações: mecanismos que articulam processos individuais e coletivos. In: BORGES-ANDRADE, J.; ABBAD, G. da S.; MOURÃO, L. **Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho** – Fundamentos para gestão de pessoas. Porto Alegre: ARTMED, p.114-136, 2006.

LOIOLA, E.; ROCHA, M. C. F. **Aprendendo a aprender**: análise de três estudos de caso em aprendizagem organizacional a partir do construtivismo. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 24, Florianópolis, 2000. **Anais...** Florianópolis: Anpad, 2000.

LUCAS, B. **Power Up Your Mind**. London: Nicholas Brealey, 2001.

LUCENA, E. **A natureza da aprendizagem de gerentes-proprietários do setor de varejo de vestuário de Florianópolis**. 2001. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) - Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

MACHADO, R. **Acordais**: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: Difusão, 2004.

MACKINTOSH, C. Reflection: a flawed strategy for the nursing profession. **Nurse education today**, v. 18, n. 7, p. 553-557, 1998.

MAK, A.; KENNEDY, M. Internationalising the student experience: Preparing instructors to embed intercultural skills in the curriculum. **Innovative Higher Education**, v. 37, p. 323–334, 2012.

MALCOLM, J.; HODKINSON, P.; COLLEY, H. The interrelationships between informal and formal learning. **Journal of Workplace Learning**, v. 15, n. 7/8, p. 313-318, 2003.

MALHOTRA, N. An Empirical Analysis of ‘Tort Tales’: How Cultural Memes Influence Attitudes on Tort Reform. **Journal of Law and Courts**, v. 3, n. 1, p. 149-166, 2015.

MARCH, J. G. Exploration and exploitation in organizational learning. **Organization Science**, v. 2, n. 1, p. 71-87, 1991.

MARCH, J. G.; J.P. OLSEN. The New Institutionalism: Organizational Factors in Political Life. **American political science review**, v. 78, n. 03, p. 734-749, 1983.

MARIOTTI, H. **Organizações de aprendizagem**. 2 ed. São Paulo: Atlas, São Paulo, 1999.

MARQUADT, M. J. **Optimizing the power of action learning**: solving problems and building leaders in real time. Boston: Davies-Black, 2004.

MARSICK, V. J. et al. **Reviewing theory and research on informal and incidental learning**. Columbus, OH. Academy of Human Resource Development, 2006.

MARSICK, V. J.; WATKINS, K. E. Informal and Incidental Learning. **New Directions for Adult and Continuing Education**, v.89, p. 25-34, 2001.

MARSICK, V. J.; YATES, J. L. Informal Learning and Complex Problem Solving of Radiologic Technologists Transitioning to the Workplace. In: HOU, H. **New Research on Knowledge Management Applications and Lesson Learned**, Croatia: InTech, 2012. p. 171-194.

MARSICK, V.; VOLPE, F. **Informal learning on the job**. Advances in Developing Human Resources, Vol. 3, Berrett-Koehler, San Francisco, CA, 1999.

MARSICK, V.; WATKINS, K. Lessons from informal and incidental learning. In: BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M. (Eds), **Management Learning: Integrating Perspectives in Theory and Practice**. Sage, Thousand Oaks, CA, 1997, p. 295-311.

MARTIN, J.; POWERS, M. E. The effect of organizational *Storytelling* on employee trust and commitment. In: STAW, B.M. (Eds.) **Psychological foundations of organizational Behavior**. Santa Monica, CA: Goodyear Publishing Company, 1983.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. A pesquisa qualitativa em psicologia. In: MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia**: fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Moraes, 1989. Cap. 2, p. 21-26.

MASON, J. Learning from experience in mathematics. In: BOUD, D.; COHEN, R.; WALKER, D. (eds) **Using Experience for Learning**. Milton Keynes: SRHE/Open University Press, 2000.

MATOS, G. A. **Storytelling**: líderes narradores de histórias. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2010.

MAYAN, J. M. **Una Introducción a los métodos cualitativos**: Un módulo de Entrenamiento para estudiantes y profesionales. Quality Press. Internacional Institute for Qualitative Methodology, 2001.

MAYS, N.; POPE C. Assessing quality in qualitative research. **British medical journal**, v. 320, n. 7226, p. 50, 2000.

MCALPINE, L.; WESTON, C. 'Reflection: improving teaching and students learning. In: HATIVA, N.; GOODYEAR, P. (eds) **Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, p. 59-77, 2002.

MCDRURY, J., ALTERIO, M. **Learning through Storytelling in higher education**: Using reflection and experience to improve learning. London, LK; Sterling, VA: Kogan Page Limited, 2003.

MCGILL, I.; BROCKBANK, A. **The action learning handbook**. New York: Routledge, 2004.

MCGILL, I.; WEIL, W. S. Continuing the dialogue: new possibilities for experiential learning. In: WEIL, W. S.; MCGILL, I. (eds) **Making Sense of Experiential Learning**. Milton Keynes: SRHE/Open University Press, p. 245-274, 1989.

MELO, E. V. **De Narrativas e aprendizagem organizacional**: reflexões a partir de debates sobre temas estratégicos entre gerentes da Companhia Imobiliária de Brasília - Terracap. 2014. 151f. Dissertação (Mestrado em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação)- Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2014.

MENDES, P. S. **Gestão do conhecimento individual**: a physis, o homem, o conhecimento e a gestão: uma abordagem filosófica. Florianópolis: Visual Books, 2005.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research**: A guide to design and implementation. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2009.

MERRIAM, S.; CAFFARELLA, R. **Learning in adulthood**: a comprehensive guide. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

MERRIAN, S. B. **Qualitative research in practice**: Examples for discussion and analysis. 1st.ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.

MERTENS, D. **Research methods in education and psychology**: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1998:352.

MEZIROW, J. On critical reflection. **Adult Education Quarterly**, v. 48, n. 3, p. 185-198, 1998.

MEZIROW, J. Understanding transformation theory. **Adult Education Quarterly**, v. 44, n. 4, p. 222-232, 1994

MICHELSON, E. Carnival, paranoia and experiential learning. **Studies in the Education of Adults**, v. 31, n. 2, p. 140-54, 1996.

MIETTINEN, R. About the legacy of experiential learning. **Lifelong Learning in Europe**, v. 3, n. 1998, p. 165-171, 1998.

MILES, M. B; HUBERMAN A. M. **Qualitative data analysis**: a sourcebook of new methods. Berverley Hills, California: Sage, 1984.

MINAYO, M. C. S. Fase de trabalho de campo. In: MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4 ed. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1996.

MINTZBERG, H. The manager's job: folklore and fact. **Haward Business Review**, Boston, v. 6, n. 8, p. 163-170, Mar./Apr. 1990.

MISOCZKY, M. C.; IMASATO, T. Narrativas e histórias nos estudos organizacionais: um diálogo sobre referências e práticas. **Economia e Gestão**, v. 11, n. 5, p. 77-96, dez. 2005.

MONROE, M.; KAPLAN, S. Quando palavras valem mais do que ações: resolução de problemas ambientais em sala de aula. **Jornal de Educação Ambiental**, v. 3, p. 38-41, 1988.

MONTGOMERY, J. R. **Reflection**, a meta-model for learning, and a proposal to improve the quality of university teaching, 1993.

MOON, J. **A Handbook of Reflective and Experiential Learning**: Theory and Practice. 5 ed. London: Routledge Falmer, 2004.

MOON, J. **A Handbook of Reflective and Experiential Learning**: Theory and Practice. 2 ed. London: Routledge Falmer, 2005.

MOON, J. **A Handbook of Reflective and Experiential Learning**: Theory and Practice. 3 ed. London: Routledge Falmer, 2006.

MOON, J. **Learning Journals**: A Handbook for Academics, Students and Professional Development. London: Kogan Page, 1999b.

MOON, J. **Reflection and employability**. 2003. Disponível em: <
https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/id339_reflection_and_employability.pdf>. Acesso em: 16. dez. 2015.

MOON, J. **Reflection in Learning and Professional Development**, London: Routledge Falmer, 1999a.

MOON, J. The academic rationale for work experience. In: WATTON, P.; COLLINGS, J.; MOON, J. (eds) **Work Experience**: An Evolving Picture. Birmingham: SEDA, p. 57-61, 2002.

MORAES, L. **A dinâmica da aprendizagem gerencial** - o caso do Hospital Moinhos de Ventos. 2000. 233f. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

MORAES, R. **Análise de conteúdo**. Educação, Porto Alegre, v. 22, n.37, p. 7-32, mar. 1999.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORGAN, S.; DENNEHY, R. The power of organizational *Storytelling*: a management development perspective. **Journal of Management Development**, v. 16, n. 7, p. 494-501, 1997.

MORSE, J. M. et al. Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 1, n. 2, p. 13-22, 2002.

MULLIGAN, J. Activating internal processes in experiential learning. In: BOUD, D.; COHEN, R.; WALKER, D. (eds) **Using Experience for Learning**. Milton Keynes: SRHE/Open University Press, 2000.

MULLIGAN, J. Internal processors in experiential learning', in: MULLIGAN, J.; GRIFFIN, C. (eds) **Empowerment through Experiential Learning**, London: Kogan Page, 1992.

NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. Introduction: Toward a practice-based view of knowing and learning in organizations. In: NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. (org.) **Knowing in organizations: a practice-based approach**. New York: M. E. Sharpe, 2003, p. 3-31.

NOBLE, M. **Accrediting experience**. NUCCAT Annual Conference, November, 2002.

NOGUEIRA, R. A.; ODELIUS, C. C. Desafios da Pesquisa em Aprendizagem Organizacional. **Cad.EBAPE.BR**, v. 13, nº 1, artigo 5, Rio de Janeiro, Jan./Mar. 2015.

NONAKA, I. The knowledge-creating company. **Harvard Business Review**, v. 69, n. 6, p. 96-104, 1991.

NONAKA, I.; KONNO, N. The concept of 'ba', **California Management Review**, v. 40, n. 3, p.40-54, 1998.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

NONAKA, I.; TOYAMA, R.; KONNO, N. SECI, ba and leadership: a unified model of dynamic knowledge creation. **Long Range Planning**, v. 33, p. 4-34, 2000.

NORRICK, N. R. **The dark side of tellability**. Narrative Inquiry, v. 15, n. 2, p. 323-343, 2005.

NÚÑEZ, A. **É melhor contar tudo**: o poder da sedução das histórias no mundo empresarial e pessoal. Trad. Marylene Michael. São Paulo: Nobel, 2009.

O'DWYER, B. Managerial perceptions of corporate social disclosure: An Irish story, Accounting. **Accounting, Auditing & Accountability Journal**, v. 15, n. 3, p. 406-436, 2002.

OBLINGER, D. Boomers & Gen-Xers, Millennials: Understanding the "New Students". **EducareReview**, July/August, v. 28, p. 2006, 2003.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira, 2012.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira, 1997.

OPRIME, P. C.; MONSANTO, R.; DONADONE, J. C. Análise da complexidade, estratégias e aprendizagem em projetos de melhoria contínua: estudos de caso em empresas brasileiras. **Gestão da Produção**, dez 2010, v.17, n. 4, p.669-682, 2011.

PARK, J. Y.; SON, J. B. Expression and connection: the integration of the reflective learning process and the writing process into social network sites. **Journal of Online Learning and Teaching**, v. 7, n. 1, p. 170-178, 2011.

PEACE, T.; MAYO, K.; WATKINS, R. Becoming consumers of our own research: what really makes a difference in learning. **Journal of the Southeastern Regional Association**, 1998.

PEDERSEN, P. Culture-centered ethical guidelines for counselors. In PONTEROTTO, J.; CASAS, M. (Eds.). **Handbook of multicultural counseling and therapy** (p. 34-49). Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.

PERCY, W. H.; KOSTERE, K.; KOSTERE, S. Generic qualitative research in psychology. **The Qualitative Report**, v. 20, n. 2, p. 76, 2015.

PEREIRA et al. Storytelling imersivo colaborativo: Time 2Play no Second Life. Simpósio Brasileiro de Sistemas Colaborativos, VI, 2009. Fortaleza. Anais... Fortaleza: Ed. IEEE-CS. out. 2009. p.99-105. Disponível em: <http://groupware.les.puc-rio.br/groupware/publicacoes/SBSC09_Time2Play_Final1.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2015.

PERRY, B. D. Childhood experience and the expression of genetic potential: What childhood neglect tells us about nature and nurture. **Brain and Mind**, v. 3, p. 79–100, 2000.

PETTIGREW, A. Context and action in the transformation of the firm. **Journal of Management Studies**, v. 24, n. 6, p. 649-670, 1997.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?**. 2. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

PINK, D. **O cérebro do futuro: a revolução do lado direito do cérebro**. Rio de Janeiro: Campus-Elsevier, 2007.

POLANYI, M. **The Tacit Dimension**. London: Routledge & Keagan Paul, 1966.

POLKINGHORNE, D. E. Narrative configuration in qualitative analysis. In: HATCH, J. A. (Ed.) **Life history and narrative**. London: Routledge Falmer, 1995.

PRANGE, C. Aprendizagem organizacional: desesperadamente em busca de teorias? In: EASTERBY-SMITH, M. et al. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2001. p.41-63.

PROBST, G.; RAUB, S.; ROMHARDT, K. **Gestão do Conhecimento – Os elementos construtivos do sucesso**. Porto Alegre: Bookman, 2002.

QUEIROZ, M. I. P. Prelatos orais: do indivisível ao divisível. In: SIMPSON, O. (Org.). **Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil**. São Paulo: Vértice, p. 14-43, 1988.

QUINN, J.B.; ANDERSON, T.; FINKELSTEIN, S. Managing professional intellect: making the most of the best. **Harvard Business Review**, March/April, p. 71-80, 1996.

- RAELIN, J. A. Public reflection as the basis of learning. **Management Learning**, v. 32, n. 1, p. 11–30, 2001.
- RAELIN, J. Work based learning in practice. **Journal of Workplace Learning**, v. 10, n. 6/7, p. 280-283, 1998.
- REAMY, T. **Imparting knowledge through Storytelling**. Part 1 & 2. **KM World**, v. 11, n. 6, 2002.
- REIS, D. G. **O Papel da Reflexão na Aprendizagem Gerencial**. 2007. 233f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007.
- REYNOLDS, M. Reflection and critical reflection in management learning. **Management Learning**, v. 29, n. 2, p. 183-200, 1998.
- REYNOLDS, M. Wild frontiers reflections on experiential learning. **Management Learning**, v. 40, n. 4, p.387-392, 2009.
- RIBEIRO, S. Tempo de cérebro. **Estudos avançados**, v. 27, n. 77, 2013.
- RICHTER, M.; KOPPET, K. **How to increase retention through Storytelling**. New York, NY: McGraw Hill, 2000.
- RIESSMAN, C. K. **Narrative analysis**. EUA, University: Sage Publications, 1993.
- ROBSON, C. **Real world research**. EUA, Oxford: Blackwell, 1993.
- ROGERS, J. A. Toward paper like displays. **Science**, v. 291, p.1502–1503, 2001.
- ROGERS, R. W. A protection motivation theory of fear appeals and attitude change. **The Journal of Psychology**, 91, 93-114, 1975.
- ROGLIO, K. D. Learning by sharing experiences: the development of reflective practice in executive MBA programs. **Revista Eletrônica de Administração – REAd**, Porto Alegre, v. 12, n. 5, p. 1-15, set./out. 2006.
- ROGLIO, K. **O executivo reflexivo: arquiteto e facilitador de novas configurações organizacionais**. 2006. 273f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) - Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- ROSE, C.; NICHOL, M. J. **Accelerated learning for the 21century**. Dell Publishing: New York, 1997.
- ROSEN, H. **Stories and Meaning**, David Green Printers, Ltd., Northamptonshire: England, 1985.
- ROSSITER, M. **Narrative stories in adult teaching and learning**. Eric Digest. Ebsco Host database, 2002.
- ROWLEY, J. Conducting research interviews, **Management Research Review**, v. 35, n. 3/4, p. 260-271, 2012.

RUAS, R. Desenvolvimento de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. In: FLEURY, M. T. e OLIVEIRA Jr. M. (Orgs.). **Gestão estratégica do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2001.

RUMSEY, T. **Not Just Games**: Strategic use of Experiential Learning to Drive Business Results. Dubuque: Kendall/Hunt Publishing Company, 1996.

SÁ, M. G.; MELLO, S. C. B. Aprendendo com as narrativas num estudo sobre reflexividade e articulação empreendedora. **Revista de Administração Pública (RAP)**, v. 1, n. 43, p. 175-205, jan./fev. 2009.

SALMON, P. Personal stances in learning. In: WARNER WEIL, S.; MCGILL, M. (eds) **Making Sense of Experiential Learning**, Milton Keynes: SRHE/Open University Press, p. 230-44, 1989.

SANTOS, N. M. Contar histórias: uma arte milenar. **Graphos - João Pessoa**, v.12, n. 2, Dez., 2010.

SARBIN, T. R. **Narrative psychology**: The storied nature of human conduct. Westport, CT: Praeger. 1986.

SAVVIDOU, C. Storytelling as dialogue: how teachers construct professional knowledge. **Teachers and Teaching**, v.16, n. 6, 2010.

SCHANK, R. **Case-Based Teaching**: Four Experiences in Educational Software Design, Technical Report. Institute for Learning Sciences, Northwestern University, Evanston, IL, 1991.

SCHANK, R.; CLEARLY C. **Engines for education**. Hillsdale, New Jersey: LEA, 1995.

SCHON, D. **Educating Reflective Practitioners**, San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SCHON, D. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.), **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1997.

SCHON, D. **The Reflective Practitioner**, San Francisco: New York: Basic Books Jossey-Bass, 1983.

SCHULTZ, L.; BRIGDEN, A. Rethinking Reflection: Using Online Reflective Learning in Professional Practice for Indigenous Health Workers. **Educational Media International**, v. 41, n. 4, p.307- 314, 1991.

SCHUNK, D. H. Self-efficacy and academic motivation. **Educational Psychologist**, v. 26, p. 207-231, 1991.

SCHÜTZE, F. **Das narrative Interview**. Studienbrief der Fernuniversität Hagen, Fachbereich Erziehungs-und Sozialwissenschaften. Hagen. p. 568-90, 1983.

SCHÜTZE, F. **Die technik des narrativen interviews in interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem project zurerforschung von kommunalenmachtstrukturen**. Published manuscript, University of Bielefeld, Department of Sociology, 1977.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W; PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 210-222.

SCHÜTZE, F. Pressure and guilt: war experiences of a young German soldier and their biographical implications, Parts 1 and 2. **International Sociology**, v. 7, n. 2, p. 187-208, 1992.

SENGE, P. M. **A quinta disciplina**. São Paulo: Editora Best Seller, 1990.

SENKER, J. The contribution of tacit knowledge to innovation. **AI & Society**, v.7, n. 3, p. 208-24, 1993.

SILVA, A.; REBELO, L.; CUNHA, C. **Aprendizagem de gerentes**: a perspectiva da experiência vivida. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, XXX, 2006. Anais... Salvador: Associação Nacional dos Cursos de Pós-Graduação em Administração, 2006.

SILVA, B. L.; SILVA, B. A. A reflexão como mediadora da aprendizagem gerencial em organizações não governamentais. **RAM-Revista de Administração da Mackenzie**, v. 12, n. 2. São Paulo, Mar./Abr. 2011.

SILVA, R. V.; NEVES, A. (Org.). **Gestão de empresas na era do conhecimento**. São Paulo: Serinews, 2004.

SILVERMAN, D. **Doing Qualitative Research: A Practical Handbook**. 3 ed. London: Sage, 2010.

SIMON, H. A. Theories of decision-making in economics and behavioral science. **The American Economic Review**, v. 49, n. 3, p. 253-283, jun., 1991.

SIMS, R. R. Kolb's experiential learning theory: A framework for assessing person-job interaction. **Academy of Management Review**, v. 8, n. 3, p.501-508, 1983.

SINCLAIR, J. The impact of stories. **The Electronic Journal of Knowledge Management**. v. 3, n. 1, p. 53-64, 2005.

SMITH, P. A. C. Action learning and reflective practice in project environments that are related to leadership development. **Management Learning**, v. 32, n. 1, p. 31-47, 2001.

SMITH. E. A. The role of tacit and explicit knowledge in the workplace. **Journal of Knowledge Management**, v. 5. n. 4. p. 311-321, 2001.

SNOWDEN, D. Complex acts of knowing: paradox and descriptive self-awareness. **Journal of Knowledge Management**, v. 6, n. 2, p. 100-111, 2002.

SNOWDEN, D. J. A leader's framework for decision making. **Harvard Business Review**, v. 85, n. 11, p. 69-76, 2006.

SNOWDEN, D. Story Telling: A new skill in an old context. **Business Information Review**, v. 16, n. 1, p. 30-37, 1999.

SNOWDEN, D. Story Telling: A new skill in an old context. Originally published in **Business Information Review**, v. 16, n. 1, p. 30-37, 1999. Reprint Edition 2005.

SNOWDEN, D. The Art and Science of Story or 'Are you sitting uncomfortably?' **Business Information Review**. September, v. 17, n. 3, p. 147-156, 2000.

SOARES NETO, A. **Aprendizagem de auditores fiscais no contexto da prática profissional**. 2010. 166 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

SOROHAN, E. Therefore We Learn. **Training and Development**, v. 4, n. 10, p. 47-52, 1993.

SOUZA, Y. S. Organizações de Aprendizagem ou Aprendizagem Organizacional. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 3, n. 1, art.5, jan./jun. 2004.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **Handbook of Qualitative Research**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 2000.

STEIN, Nancy L. The definition of a story. **Journal of pragmatics**, v. 6, n. 5, p. 487-507, 1982.

STERNBERG, R.J. **Successful Intelligence**. New York, NY: Penguin Putnam, 1997.

STEWART, T. A. **Intellectual Capital, Currency/Doubleday**. New York, NY, 1997.

STRAMPEL, K.; OLIVER, R. They think they are learning, but are they? Strategies for implementing Web 2.0 to positively impact student learning. In: STEEL, C. H.; KEPPELL, M. J.; GERBIC, P.; HOUSEGO, S. (Eds.), **Curriculum, technology & transformation for an unknown future**. Proceedings ascilite Sydney 2010 (pp.924-935). <http://ascilite.org.au/conferences/sydney10/procs/Strampel-full.pdf>

STRAMPEL, K.; OLIVER, R. Using technology to foster reflection in higher education. In ICT: **Providing choices for learners and learning**. Proceedings ascilite Singapore 2007. Disponível em: <<http://www.ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/strampel.pdf>>. Acesso em 15 jun. 2015.

STRAUSS, A. L.; CORBIN, J. **Basics of Qualitative Research: Grounded Theory, Procedures and Techniques**, Newbury: SAGE, 1990.

SUNWOLF, J. D. Era uma vez, para a alma: uma revisão dos efeitos do Storytelling nas tradições religiosas. **Comunicação e Educação**, v. 10, n. 3, p. 305-325, set./dez. 2005.

SUTHERLAND; JELINEK, J. From Experiential Learning to Aesthetic Knowing: The Arts in Leadership Development. **Advances in Developing Human Resources**, v. 17, n.3, p. 289-306, 2015.

SWAP, W.; LEONARD, D.; SHIELDS, M.; ABRAMS, L. Using mentoring and Storytelling to transfer knowledge in the workplace. **Journal of Management Information Systems**, Summer, v. 18, n. 1, p. 95-114, 2001.

SZTOMPKA, P. **Trust, a sociological theory**. Cambridge: Cambridge University, 1999.

TAKEUCHI, H.; NONAKA, I. **Gestão do conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2008.

TAYLOR, E. Building upon the theoretical debate: a critical review of the empirical studies of Mezirow's transformative learning theory, **Adult Education Quarterly**, v. 48, n. 1, p. 34-59, 1997.

TEECE, D. J. Capturing value from knowledge assets: the new economy, markets for know-how, and intangible assets. **California Management Review**, v. 40, n. 3, p. 55- 79, 1998.

TERRA, J. C. C. **Gestão do Conhecimento**. São Paulo: Editora Negócio, 2000.

THOMAS, L.; BOWDEN, J. Working in Classrooms With Teachers. In: HARVARD, G.; HODKINSON, P. (Eds.) **Action and Reflection in Teacher Education**. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994.

TOMLINSON, P. Continuous reflection and implicit learning - towards a balance in teacher preparation, **Oxford Review of Education**, v. 25, n. 4, p. 533-44, 1999.

TORBERT, W. **Learning from Experience: Towards Consciousness**. New York: Columbia University Press, 1991.

TUMIN, M. Valid and invalid rationales. In: KEETON, M. **Experiential Learning: Rationale, Characteristics and Assessment**. San Francisco: Jossey-Bass, 1976.

USHER, R. Experiential learning or learning from experience: does it make a difference?. In: BOUD, R.; COHEN, D.; WALKER, D. (eds) **Using Experience for Learning**. Milton Keynes: SRHE/Open University Press, 2000b.

USHER, R. Imposing structure, enabling play. In: SYMES, C.; MCINTYRE, J. **Working Knowledge: The New Vocationalism and Higher Education**. Milton Keynes: SRHE/Open University Press, 2000a.

USHER, R.; EDWARDS, R. **Post-modernism and Education**. London: Routledge, 1994.

USHER, R.; SOLOMAN, N. Experiential learning and the shaping of subjectivity in the work-place. **Studies in the Education of Adults**, v. 31, n. 2, p.155-163, 1999.

VAN-DER-HEIJDEN, K. **Scenarios: The art of strategic conversation**. New York: John Wiley, 1996.

VERGARA, S. C. **Gestão de Pessoas**. São Paulo: Atlas, 2009.

VERGARA, S. C. **Método de pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VERSIANI, A. F.; ORIBE, C. Y.; REZENDE, S. F. L. A Aprendizagem das organizações gerada pelas práticas formais no ambiente de trabalho. **RAM - Revista de Administração Mackenzie** (on-line). v. 14, p. 15-44, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.

WAGNER, R.K; STERNBERG, R.J. Tacit knowledge in managerial success. **Journal of business and psychology**, v. 1, n. 4, p. 301-312, 1987.

WAH, L. Behind the buzz. **Management Review**, v. 88, n. 4, p. 16, 1999a.

WAH, L. Making knowledge stick. **Management Review**, may, p. 24-9, 1999b.

WATKINS, K. E.; MARSICK, V. J. Towards a theory of informal and incidental learning in organizations. **International Journal of Lifelong Education**, v. 11, n. 4, p. 287-300, 1992.

WEICK, K.; WESTLEY, F. Aprendizagem Organizacional: Confirmando um Oxímoro. In: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. R. (Org.). **Handbook de Estudos Organizacionais: Ação e Análise Organizacionais**. Ed. 3. São Paulo: Atlas, 2004.

WEICK, K.E. **A psicologia social da organização**. São Paulo: EdgardBlücher, 1973.

WEICK, K.E. **Sensemaking in organizations**. London: SAGE Publications, 1995.

WEISS, R. P. The wave of the brain. **Training and Development**. Retrieved June 5, 2005 from Ebsco Host database. July, 2000.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. Londres, Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WIDDERSHOVEN, G.; SOHL, C. Interpretation, Communication and Action.Four Stories about Supported Employment. **Advances in Program Evaluation**, Greenwich, v. 6, n. 109-30, 1999.

WILDEMUTH, B. M. Post-positivist research: two examples of methodological pluralism. **Library Quarterly**, v. 63, n. 4, p. 450-468, oct., 1993.

WINTER, R. **Learning from Experience: Principles and Practices of Action Research**. London: Falmer Press, 1989.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZSAMBOK, C.; KLEIN, G. **Naturalistic Decision-Making**. 5 ed. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.