

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – PPGA
CURSO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO

LEITURA:
UMA PRÁTICA PARA A INOVAÇÃO NAS ORGANIZAÇÕES

VALDECIR PEREIRA UVEDA

Caxias do Sul, maio de 2011

VALDECIR PEREIRA UVEDA

LEITURA:
UMA PRÁTICA PARA A INOVAÇÃO NAS ORGANIZAÇÕES

Dissertação de Mestrado submetida à Banca examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Administração. Área de Concentração: Gestão da Produção.

Orientador: Prof. Dr. Eric Dorion

Coorientadora: Prof^ª. Dra. Silvana Regina A. Marcon

Caxias do Sul, maio de 2011

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

U94L Uveda, Valdecir Pereira
Leitura : uma prática para a inovação nas organizações /
Valdecir Pereira Uveda. - 2011.
222 f. : il. ; 30 cm.

Apresenta bibliografia.
Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul,
Programa de Pós-Graduação em Administração, 2011.
“Orientação: Prof. Dr. Eric Dorion, Co-orientação: Profª. Drª.
Silvana Regina A. Marcon.”

1. Aprendizagem organizacional. 2. Leitura – Administração. 3.
Gestão do conhecimento - Administração. I. Título.

CDU: 658.011.8

Índice para o catálogo sistemático:

- | | |
|---|-----------|
| 1. Aprendizagem organizacional | 658.011.8 |
| 2. Leitura – Administração | 028:658 |
| 3. Gestão do conhecimento – Administração | 658.01 |

Catálogo na fonte elaborada pelo bibliotecário
Marcelo Votto Teixeira – CRB 10/ 1974

VALDECIR PEREIRA UVEDA

LEITURA:
UMA PRÁTICA PARA A INOVAÇÃO NAS ORGANIZAÇÕES

Dissertação de Mestrado submetida à Banca examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Administração. Área de Concentração: Gestão da Produção.

Orientador: Prof. Dr. Eric Dorion

Coorientadora: Prof^ª. Dra. Silvana Regina A. Marcon

Caxias do Sul, 17 de maio de 2011.

Conceito Final:

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Eric Dorion (Orientador)
Universidade de Caxias do Sul

Prof^ª. Dra. Silvana Regina A. Marcon (Coorientadora)
Universidade de Caxias do Sul

Prof. Dr. Pelayo Munhoz Olea
Universidade de Caxias do Sul

Prof^ª. Dra. Janaina Macke
Universidade de Caxias do Sul

Prof^ª. Dra. Lilia Aparecida Kanan
Universidade do Planalto Catarinense

DEDICATÓRIA

A meu pai, minha mãe e meus irmãos com
quem aprendi uma nobre leitura:
o valor da vida

AGRADECIMENTOS

Obrigado é pouco para representar a gratidão que fica no coração.

Homenagem seria uma forma de agradecer, mas é uma imagem que logo passa ou cai no esquecimento.

Gratuidade é a palavra que encontro para dizer aos amigos que, sem medir esforços, se fizeram presentes no momento que deles precisei. Todos foram gratuitos para comigo.

Em seus olhos pude ver o nobre gesto de se doar generosamente a quem precisa. Esse foi e será um aprendizado que jamais me esquecerei.

Gratuidade manifesta na generosidade da Pia Sociedade de São Paulo; gratuidade no acompanhamento e direcionamento do orientador Prof. Dr. Eric Dorion e da coorientadora Profa. Dra. Silvana Regina A. Marcon; gratuidade na atitude do mestre, amigo e irmão Claudiano Avelino dos Santos que representa todos que contribuíram com essa pesquisa.

Gratuidade...

Você que lê esse singelo ato pelo qual expressei meu profundo reconhecimento de sua gratuita ajuda digo:

O Grande Mestre do universo e maior de todos os administradores recompensar-te-á no tempo oportuno com bênçãos infinitas...

EPÍGRAFE

“[...] Não me leias se buscas
flamante novidade
ou sopro de Camões.
Aquilo que revelo
e o mais que segue oculto
em vítreos alçapões
são notícias humanas,
simples estar-no-mundo,
e brincos de palavra,
um não-estar-estando,
mas de tal jeito urdidos
o jogo e a confissão
que nem distingo eu mesmo
o vivido e o inventado.
Tudo vivido? Nada.
Nada vivido? Tudo.
A orelha pouco explica
de cuidados terrenos:
e a poesia mais rica
é um sinal de menos”.

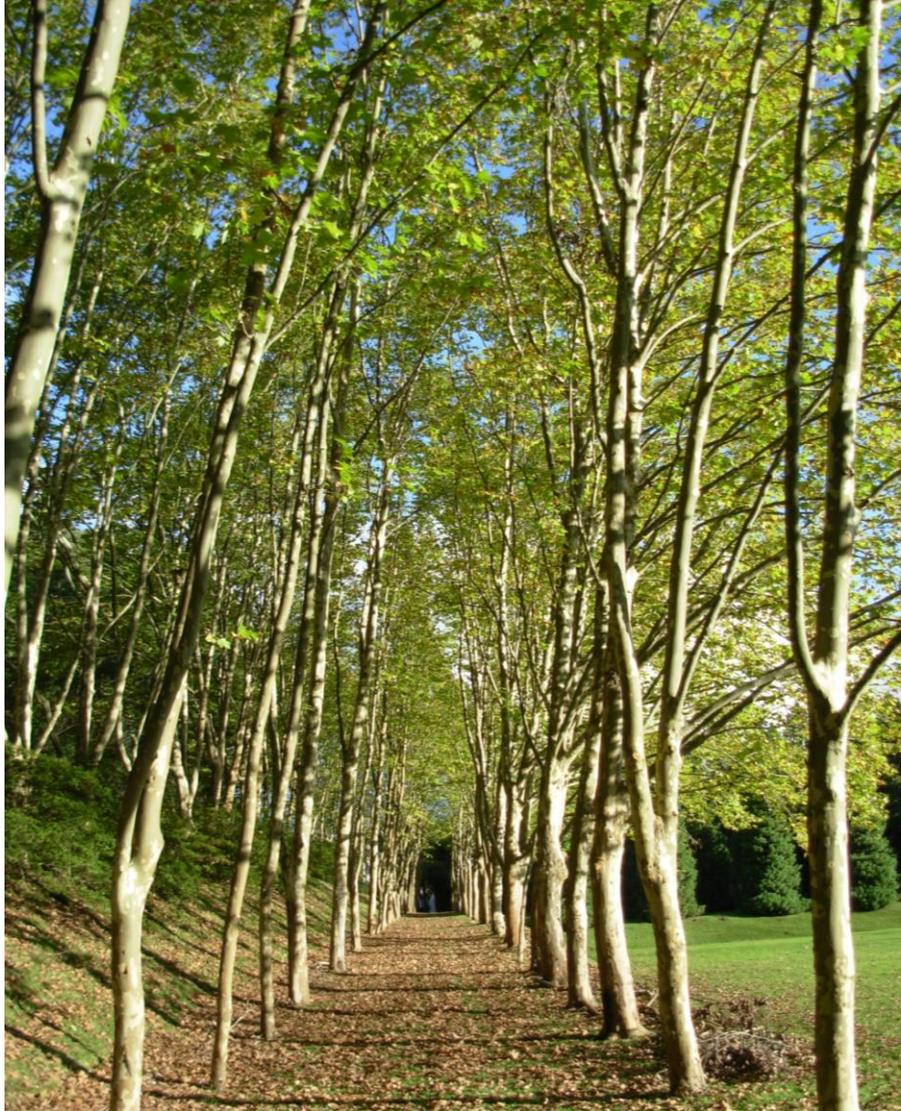
Carlos Drummond de Andrade

Caminho de Plátanos

Caminhar, caminhar, caminhar...
Na cadência dos passos, caminha o compasso;
Se lento, junto caminha o pensamento;
Se comprimido, caminha no ritmo da música no fone de ouvido;
Se veloz, segue o murmurar da voz.

Caminhar, caminhar, caminhar...
Alimentar o corpo, alguns passos após o almoço;
Solidão fecunda, criação profunda;
Alimentar a mente, contemplar a vereda;
Desfrutar a beleza, dos Plátanos da alameda.

Caminhar, caminhar, caminhar...
Descrever desse caminho à visão é reduzir a obra da criação;
Qualquer tentativa de dizer tamanha perfeição é insuficiente para revelar-lhe a beleza, a magia e o encantamento que traz ao coração;
Cenário natural completamente transforma-se em cada estação espontaneamente;
Beleza especial e rara, que a nenhuma criação humana se compara.



Caminhar, caminhar, caminhar...
Este caminho no verão tem frescor e sombras que sempre abrigarão;
Quando o tempo é primavera, ah! Quanta alegria na terra;
No inverno rigoroso, ficar nele não parece muito gostoso;
Folhas douradas e amareladas no outono anunciam nova temporada no ano.

Caminhar, caminhar, caminhar...
Caminhando e contemplando a beleza, indo e vindo na alameda evitando a incerteza;
Para a vida inspiração, ideias pra dissertação;
Na leitura do ciclo dos plátanos o renovar, na leitura da vida e da palavra o inovar;
Concepção poética no *reveillon*, tempo de mudança e ciclo de transformação.

Caminhar, caminhar, caminhar...
Caminho de Plátanos de formosura, que faz continuar a leitura;
Provocado pelo novo, se busca mais leituras de novo;
Leitura silenciosa que ressoa, no caminho de qualquer pessoa;
Leitura que se faz escritura, e que gera nova criatura.

O autor

RESUMO

A escrita dividiu a história da humanidade e revolucionou as formas de produção e transmissão de conhecimentos. Um ato inicialmente simples e criativo de incisão em tabuletas de argila produziu escritor e leitor simultaneamente e desencadeou o processo revolucionário de preservação da memória individual e coletiva. Neste contexto, esta pesquisa teve por objetivo estudar de que forma a leitura, como construção individual e coletiva de conhecimentos, pode ser significativa no ambiente organizacional em vista da inovação. Trata-se de estudo exploratório realizado por meio de pesquisa multicaso, que investiga a presença da prática de leitura na estratégia, nas políticas ou práticas, dos *estratus* organizacionais: estratégico, intermediário e operacional, em três organizações eleitas pelo fórum de inovação FGV-EAESP em 2009 como inovadoras. Após revisar a literatura enfocando a referência **leitura** e **inovação** nos temas – inovação, leitura, gestão do conhecimento, práticas de aquisição do conhecimento e aprendizagem organizacional – entrevistaram-se representantes dos *estratus* das três empresas, a fim de explorar os elementos da leitura e sua contribuição para a inovação. As particularidades foram analisadas em suas dimensões intracaso e na intersecção dos dados intercaso sinalizando políticas, práticas e atores que mais contribuem para o desenvolvimento da inovação nestas organizações. Os resultados apontam a presença de práticas de leituras relevantes, implementadas e utilizadas na estratégia organizacional, mas também utilizadas na prática cotidiana de cada empresa.

Palavras-chave: Leitura. Gestão do conhecimento. Aprendizagem individual. Aprendizagem organizacional. Inovação. Empresa Brasileira.

ABSTRACT

The writing divided the history of mankind and has revolutionized the ways of production and transmission of knowledge. A initial, simple and creative action of incision on clay tablets has created both a writer and a reader, and unleashed the revolutionary process of preservation of individual and collective memory. In this context, this study aimed to investigate how reading, such as individual and collective construction of knowledge, can be significant in view the organizational environment for innovation. This is an exploratory study conducted by multi case study, which investigates the presence of reading practice in the strategy, policies or practices of the organizational stratus: strategic, intermediate and operational; from three organizations chosen by the forum of innovation of 2009, produced by FGV-EAESP. Based on a review of literature that focuses on reading and innovation; more specifically on the concepts of innovation, reading, knowledge management, procurement practices, knowledge and organizational learning, were realized interviews with representatives from the stratus of three companies in order to explore the elements of reading and its contribution to innovation. The special features of the method is to analyze the data through intra case and inter case research strategy; to enhance the policies, practices and the actor who most contribute to the development of innovation in these organizations. The results indicate the presence of relevant reading practices, implemented and induced in the organizational strategy, but also used in the everyday practice of each company.

Keywords: Reading. Knowledge management. Individual learning. Collective learning. Innovation. Brazilian firm.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fluxo de inovação pela leitura.....	23
Figura 2: Sistema de inovação.....	30
Figura 3: Modelo das variáveis que envolvem o ecossistema.....	31
Figura 4: Espaço da inovação.....	34
Figura 5: Dimensões da inovação.....	35
Figura 6: Roteiro da inovação	44
Figura 7: Fatores que contribuem para uma organização criativa.....	45
Figura 8: Os quatro espaços	65
Figura 9: Modelo experimental de Kolb (1976) de L'Heureux (1999)	79
Figura 10: Modelo Randolph e Posner (1979) de L'Heureux (1999).....	80
Figura 11: Mapa das práticas da leitura.....	90
Figura 12: Identificação das práticas de aquisição de conhecimento.....	95
Figura 13: Caracterização da gestão do conhecimento	96
Figura 14: Faces da leitura individual e coletiva – aprendizado significativo	97
Figura 15: Modelo interativo do projeto de pesquisa.....	105
Figura 16: <i>Design</i> da pesquisa	106
Figura 17: Esquema de seleção dos entrevistados	107
Figura 18: Definição de quadrantes na criação do roteiro	112
Figura 19: Estrutura de codificação na criação do roteiro	118
Figura 20: Esquema de análise – visão por <i>Corpus</i> – Intercaso e Intracaso	122
Figura 21: Esquema de análise – visão por Ator – Intercaso e Intracaso.....	123
Figura 22: Visão sistêmica da organização inovadora	126
Figura 23: Roda da inovação.....	126
Figura 24: Vista aérea da unidade Brasilata São Paulo – SP	127
Figura 25: Vista aérea do Centro Comercial onde se encontra a unidade LANXESS São Paulo – SP.....	138
Figura 26: Vista do edifício onde se encontra a ABC WEB São Paulo – SP.....	150
Figura 27: Áreas de intersecção dos temas – figura octogonal	188

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Representação de análise intracaso – <i>estratus</i> estratégico	131
Gráfico 2: Representação de análise intracaso – <i>estratus</i> intermediário	131
Gráfico 3: Representação de análise intracaso – <i>estratus</i> operacional.....	132
Gráfico 4: Representação parcial de análise intracaso – ator individual, categoria escritas .	133
Gráfico 5: Representação parcial de análise intracaso – ator individual, categoria vivenciais	134
Gráfico 6: Representação parcial de análise intracaso – ator contextual, categoria escritas.	135
Gráfico 7: Representação parcial de análise intracaso – ator contextual, categoria vivenciais	135
Gráfico 8: Representação parcial de análise intracaso – ator coletivo, categoria escritas	137
Gráfico 9: Representação parcial de análise intracaso – ator coletivo, categoria vivenciais	137
Gráfico 10: Representação de análise intracaso – <i>estratus</i> estratégico	141
Gráfico 11: Representação de análise intracaso – <i>estratus</i> intermediário	142
Gráfico 12: Representação de análise intracaso – <i>estratus</i> operacional.....	142
Gráfico 13: Representação parcial de análise intracaso – ator individual, categoria escritas	144
Gráfico 14: Representação parcial de análise intracaso – ator individual, categoria vivenciais	145
Gráfico 15: Representação parcial de análise intracaso – ator contextual, categoria escritas	146
Gráfico 16: Representação parcial de análise intracaso – ator contextual, categoria vivenciais	147
Gráfico 17: Representação parcial de análise intracaso – ator coletivo, categoria escritas ..	148
Gráfico 18: Representação parcial de análise intracaso – ator coletivo, categoria vivenciais	148
Gráfico 19: Representação de análise intracaso – <i>estratus</i> estratégico	154
Gráfico 20: Representação de análise intracaso – <i>estratus</i> intermediário	155
Gráfico 21: Representação de análise intracaso – <i>estratus</i> operacional.....	155
Gráfico 22: Representação parcial de análise intracaso – ator individual, categoria escritas	157
Gráfico 23: Representação parcial de análise intracaso – ator individual, categoria vivenciais	158

Gráfico 24: Representação parcial de análise intracaso – ator contextual, categoria escritas	159
Gráfico 25: Representação parcial de análise intracaso – ator contextual, categoria vivenciais	160
Gráfico 26: Representação parcial de análise intracaso – ator coletivo, categoria escritas ..	161
Gráfico 27: Representação parcial de análise intracaso – ator coletivo, categoria vivenciais	162
Gráfico 28: Representação de análise intercaso – <i>estratus</i> estratégico	164
Gráfico 29: Representação de análise intercaso – <i>estratus</i> intermediário	164
Gráfico 30: Representação de análise intercaso – <i>estratus</i> intermediário	165
Gráfico 31: Representação parcial de análise intercaso – ator individual, categoria escritas	166
Gráfico 32: Representação parcial de análise intercaso – ator individual, categoria vivenciais	167
Gráfico 33: Representação parcial de análise intercaso – ator contextual, categoria escritas	168
Gráfico 34: Representação parcial de análise intercaso – ator contextual, categoria vivenciais	168
Gráfico 35: Representação parcial de análise intercaso – ator coletivo, categoria escritas ..	169
Gráfico 36: Representação parcial de análise intercaso – ator coletivo, categoria vivenciais	170
Gráfico 37: Radar das práticas e políticas – tema práticas e aquisição de conhecimentos (Q1)	171
Gráfico 38: Radar das práticas e políticas – tema aprendizado individual e coletivo (Q2) ..	172
Gráfico 39: Radar das práticas e políticas – tema gestão do conhecimento (Q3)	173
Gráfico 40: Radar das práticas e políticas – tema desenvolvimento da inovação nas organizações	174
Gráfico 41: Radar das práticas e políticas – temas sobrepostos	175
Gráfico 42: Radar de caracterização da leitura – <i>estratus</i> estratégico	176
Gráfico 43: Radar de caracterização da leitura – <i>estratus</i> intermediário	177
Gráfico 44: Radar de caracterização da leitura – <i>estratus</i> operacional	178
Gráfico 45: Radar de profundidade – da extremidade para o centro	189
Gráfico 46: Gráfico radial octogonal de profundidade	190

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Analogia entre linguagem e competência.....	61
Quadro 2: Os quatro espaços (1) Identidades, semióticas, espaços, tempos	68
Quadro 3: Os quatro espaços (2) A relação com o conhecimento	69
Quadro 4: Condições social/organizacional/pessoal de transformação para a sociedade do conhecimento.....	72
Quadro 5: Três níveis de DBC	73
Quadro 6: Primeira parte de preparação do material – alinhamento das entrevistas em paralelo	114
Quadro 7: Segunda fase de preparação do material – identificação dos temas por cores..	115
Quadro 8: Terceira fase de preparação do material – transversal sintética	116
Quadro 9: Caminho estrutural por camadas	117
Quadro 10: Modelo conceitual estrutural de codificação – Grelha categorial.....	119
Quadro 11: Modelo de tabela codificada	121
Quadro 12: Estrutura modelo do banco de dados relacional	121
Quadro 13: Lista de palavras – classificação dos temas, categorias e subcategorias.....	125

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Administração do Conhecimento.
Ampla	Ampla Energia e Serviços S. A.
Avaya	Solução em Telecomunicação e de Telefonia Empresarial.
Bradesco	Banco Brasileiro de Descontos S.A..
Brasilprev	Parceria Banco do Brasil e <i>Principal Financial Group</i> .
C.E.S.A.R.	Centro de Estudos e Sistemas Avançados do Recife.
CEO	<i>Chief Executive Officer</i> .
Chemtech	Consultoria e Prestação de Serviços em Engenharia e TI.
CI&T	Consultoria em Informática e Telecomunicações Ltda.
DBC	Desenvolvimento Baseado no Conhecimento.
FGV-EAESP	Fundação Getúlio Vargas/Escola de Administração de Empresas de São Paulo.
FIA-USP	Fundação Instituto de Administração/Universidade de São Paulo.
GVT	<i>Global Village Telecom</i> .
IBM	<i>International Business Machines</i> .
JFL	JFL Alarmes - Equipamentos Eletrônicos de Segurança.
MP3	<i>MPEG-1/2 Audio Layer 3</i> .
P&D	Pesquisa e Desenvolvimento.
Q1	Quadrante 1 - Práticas de aquisição de conhecimento.
Q2	Quadrante 2 - Aprendizado individual e coletivo.
Q3	Quadrante 3 - Gestão do conhecimento.
Q4	Quadrante 4 - Desenvolvimento da inovação nas organizações.
Q5	Quadrante 5 - Leitura – aprendizagem significativa.
Q6	Quadrante 6 - Leitura – ambiente de inovação.
Q7	Quadrante 7 - Aprendizagem significativa.
Q8	Quadrante 8 - Ambiente de inovação.
RJR Nabisco	Fusão das empresas <i>R. J. Reynolds</i> e <i>Nabisco</i> em 1985.
Serasa	Centralização dos Serviços dos Bancos S.A.
TD	Teoria do Desenvolvimento.

SUMÁRIO

PARTE I

1 INTRODUÇÃO	20
1.1 TEMA	22
1.2 PROBLEMA PARA A PESQUISA	23
1.3 JUSTIFICATIVAS	24
2 OBJETIVOS	26
2.1 OBJETIVO GERAL	26
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	26

PARTE II

3 REVISÃO DA LITERATURA	28
3.1 INOVAÇÃO	28
3.1.1 Conceito de inovação	28
3.1.1.1 <i>Tipos de inovação, grau de novidade e fatores que influenciam a inovação</i> ...	33
3.1.2 Inovação nas organizações	36
3.1.3 Inovação e capacidade de aprendizado	38
3.1.4 Inovação e geração do conhecimento	41
3.2 LEITURA: FORMA, CONTEÚDO E VISÃO DE MUNDO DOS ATORES, INDIVIDUAL E COLETIVO	46
3.2.1 Leitura e escrita: práticas do conhecimento	49
3.2.2 Signos e significação socioculturais	51
3.3 LEITURA: CONSTRUÇÃO INDIVIDUAL E COLETIVA DE CONHECIMENTO ..	54
3.3.1 Conceitos de conhecimento	55
3.3.2 Tipos de conhecimento	56
3.3.3 Conhecimento individual e coletivo	58
3.4 LEITURA E FORMAÇÃO DO PENSAMENTO E DA CULTURA ORGANIZACIONAL	61
3.4.1 Cultura individual e coletiva	62

	17
3.4.2 Locais e agentes da cultura individual e coletiva	64
3.4.3 Conhecimento nas organizações	70
3.5 PAPEL DA LEITURA PARA A APRENDIZAGEM E INOVAÇÃO NO AMBIENTE ORGANIZACIONAL	74
3.5.1 Leitura: processo de autoinovação	74
3.5.2 Leitura na aprendizagem organizacional	77
3.5.2.1 <i>Conceitos de aprendizagem</i>	77
3.5.2.2 <i>Aprendizagem gradativa</i>	82
3.5.2.3 <i>Aprendizagem pela leitura</i>	85
3.6 GESTÃO DO CONHECIMENTO E LEITURA: NOVA IDENTIDADE CULTURAL	87
3.6.1 Gestão do conhecimento leitura e história	87
3.6.2 Nova identidade cultural e gestão da leitura	90
3.7 QUADRO RETROSPECTIVO E PROSPECTIVO DE REVISÃO DA LITERATURA	91

PARTE III

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	102
4.1 TIPO DE PESQUISA	102
4.2 POPULAÇÃO, AMOSTRA E <i>CORPUS</i>	104
4.2.1 Design da pesquisa	105
4.3 COLETA DE DADOS	107
4.4 ANÁLISE DOS DADOS	111
4.5 ESTUDO INTRACASO	125
4.5.1 O estudo de caso 1: BRASILATA	126
4.5.1.1 <i>Prática de leitura na BRASILATA</i>	128
4.5.1.2 <i>Análise dos dados da BRASILATA</i>	130
4.5.1.3 <i>O ator individual da BRASILATA</i>	132
4.5.1.4 <i>O ator contextual da BRASILATA</i>	134
4.5.1.5 <i>O ator coletivo da BRASILATA</i>	136
4.5.2 O estudo de caso 2: LANXESS	138
4.5.2.1 <i>Prática de leitura na LANXESS</i>	139
4.5.2.2 <i>Análise dos dados da LANXESS</i>	140

	18
4.5.2.3 <i>O ator individual da LANXESS</i>	143
4.5.2.4 <i>O ator contextual da LANXESS</i>	145
4.5.2.5 <i>O ator coletivo da LANXESS</i>	147
4.5.3 O estudo de caso 3: ABC WEB	149
4.5.3.1 <i>Prática de leitura na ABC WEB</i>	152
4.5.3.2 <i>Análise dos dados da ABC WEB</i>	153
4.5.3.3 <i>O ator individual da ABC WEB</i>	156
4.5.3.4 <i>O ator contextual da ABC WEB</i>	158
4.5.3.5 <i>O ator coletivo da ABC WEB</i>	160
4.6 ESTUDO INTERCASO	162
4.6.1 Análise dos dados INTERCASO	163
4.6.1.1 <i>O ator individual na análise INTERCASO</i>	165
4.6.1.2 <i>O ator contextual na análise INTERCASO</i>	167
4.6.1.3 <i>O ator coletivo na análise INTERCASO</i>	169
4.6.2 Visão global: realce dos elementos de referência à leitura	170
4.6.3 Caracterização da leitura nos <i>estratus</i>	175
4.6.4 Análises versus objetivos específicos	178
5 RESULTADOS	181
5.1 LEITURA E INOVAÇÃO	181
5.2 CONSTRUÇÃO INDIVIDUAL E COLETIVA DE CONHECIMENTOS E VISÃO SOCIOCULTURAL	183
5.3 FORMAÇÃO DA CULTURA E PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	184
5.4 INTERSECÇÃO DOS TEMAS	187
5.4.1 Relação entre os temas	191
 PARTE IV	
6 CONCLUSÃO	196
6.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS	196
6.2 LIMITES DA PESQUISA	203
6.3 PROPOSTA DE ESTUDOS FUTUROS	204
7 REFERÊNCIAS	205
ANEXOS	215

PARTE I

Introdução e objetivos

1 INTRODUÇÃO

A leitura é um dos processos de geração e transformação do conhecimento humano. Ela está presente nas organizações como ferramenta que auxilia a empresa a se recriar constantemente, a inovar produtos e processos, a estudar o mercado, a compreender os concorrentes, a definir planos para o futuro.

Na rotina organizacional as pessoas se utilizam da leitura em muitos momentos e diversas atividades têm nela o instrumento pelo qual assimilam-se formas de pensar, agir e também de expressar a própria visão de mundo, percebida exteriormente e reelaborada interiormente. Contudo, enquanto instrumento disponível ao alcance das empresas, a leitura no ambiente organizacional parece que tem sido pouco explorada tanto por gestores quanto por pesquisadores.

Entende-se aqui que a construção do conhecimento não se encontra isolada, mas acumulada e transmitida às gerações, de forma explícita e também implícita. A exemplo de uma criança que ainda em tenra idade apreende intuitivamente a utilização das novas tecnologias. De que maneira ela assimila esse conhecimento? Seria uma transmissão implícita? Muitas foram às dimensões de análises submergidas na pesquisa ao investigar a construção e transmissão de conhecimentos. Especial atenção dedicou-se a **epistemologia** por comportar em si uma reflexão geral em torno da natureza, etapas e limites do conhecimento humano.

Uma dimensão analisada foi a da construção do sentido daquilo que é lido, que se dá por meio da leitura e é complementada, segundo Freire (2008), pela leitura do mundo que precede a leitura da palavra. Entretanto, a competência de leitura da palavra, nos seus aspectos gramaticais e de funções da linguagem, se torna essencial para uma leitura social ou sóciointeracional. No processo de ler interagem os dados individuais do leitor e do autor, perpassados pelas inúmeras variáveis socioculturais que estão presentes no texto. Para que isso ocorra é necessário usar a leitura como forma de ação, complementada pelos vários requisitos entre os quais os essenciais de domínio técnico, a compreensão e interpretação dos sentidos do texto.

Outra dimensão investigada faz referência às inovações na escrita e suas influências na formação do pensamento. Para McLuhan (1968), o livro impresso substituiu a inflexão verbal como princípio gramatical, fenômeno que se verificou pela transferência do meio auditivo

para o visual da sintaxe. Este mesmo fenômeno parece estar acontecendo com a crescente textualidade e escrita eletrônica por meio da inserção de novos caracteres, novos pictogramas que influenciam diretamente a forma de escrever e de leitura (parênteses, vírgula, ponto e vírgula, dois pontos) e dos chamados *emoticons*. O livro, para Riesman (1968), foi um dos primeiros produtos da produção em massa, no entanto como obra demonstra a falsidade da noção comum de massificação do homem, pois ao substituir o manuscrito cria o leitor silencioso e ajuda-o a libertar-se, em certa medida, de seu grupo e de determinadas emoções permitindo-lhe meditar sobre respostas alternativas e buscar novas emoções. Chaytor (1968) afirma que “pensar, na plena acepção da palavra, dificilmente será possível sem palavras”, ou na expressão de Chartier (2002), “a revolução da textualidade digital constitui também uma mutação epistemológica que transforma as modalidades de construção e crédito dos discursos do saber”. Assim, para ele essas inovações na escrita influenciam não só a forma de escrever e de leitura, mas também a forma de pensar.

Este estudo exploratório tem por objetivo analisar a leitura como elemento e prática já utilizada no dia a dia das organizações inovadoras. Essa atividade, praticamente invisível na rotina organizacional, é entendida como possibilidade de diferenciação para as empresas se tornarem “espaços inovadores”. Para isso a pesquisa analisou de que forma a prática da leitura está presente na rotina organizacional, identificou práticas que a incentive e analisou se ela tem sido utilizada com foco nos resultados previstos da organização.

O pressuposto de estudo foi a análise das organizações inovadoras. Para isso, inicialmente fez-se a revisão do conceito de inovação, e à sua luz se analisou, numa perspectiva filosófica, a leitura e seu processo para o desenvolvimento humano e organizacional, em vista da inovação. Investigou-se ainda o processo de desenvolvimento histórico da leitura e formação do leitor, bem como o processo de inovação do suporte da escrita – por suporte compreende-se a base material que sustenta a escrita – e, como esse desenvolvimento histórico influenciou no modelo de pensamento. Em seguida, indagou-se sobre o papel da leitura no processo de aprendizagem e inovação no ambiente organizacional. Por fim, apresentaram-se os procedimentos metodológicos, o estudo multicaso e os resultados.

O trabalho está dividido em quatro partes distintas. A primeira apresenta a introdução e os objetivos; a segunda desenvolve a revisão da literatura; a terceira parte contém os procedimentos metodológicos e estudo multicaso; a quarta parte traz as considerações finais, os limites da pesquisa e as propostas para estudos posteriores.

1.1 TEMA

Quando se pensa o conhecimento nas organizações, é comum partir pelo caminho lógico-indutivo, onde as práticas do conhecimento ganham primazia; em seguida, vem o aprendizado organizacional para se chegar à gestão do conhecimento. Permeando essas fases discute-se a inovação nas organizações. Como tema para esta pesquisa escolheu-se introduzir outro elemento na estrutura esquemática apresentada: a leitura. Entretanto, ela será refletida como prática presente em cada fase que poderá alterar essa lógica linear. O foco a ser dado na pesquisa pauta-se pela leitura como uma prática para a inovação nas organizações. Embora destacada como uma fase para efeitos metodológicos, no esquema apresentado discutir-se-á a leitura como prática necessária em todas as fases, a fim de buscar a superação do pensamento linear nas organizações e investir na construção da inovação por meio de transposição qualitativa.

Para realizar essa pesquisa, avaliou-se necessário explorar cinco temas principais e relacioná-los entre si: inovação, leitura, gestão do conhecimento, práticas de aquisição do conhecimento e aprendizagem organizacional, de acordo com o modelo elaborado e denominado “fluxo de inovação pela leitura” (figura 1). A partir do levantamento bibliográfico inicial, onde se identificou a maior incidência da palavra “leitura”, selecionou-se o assunto para ser estudado. Objetivando qualificar a leitura, optou-se por explorar estes assuntos, em primeiro lugar na literatura, em seguida em base de dados digitalizadas e, por fim, em revistas especializadas. Todos estes assuntos podem conduzir a um núcleo: o conhecimento.

A fim de verificar o objetivo geral considerou-se essencial pesquisar no tema da leitura, sua história e seu significado numa dimensão ampla, em seus aspectos individual e coletivo e, em seguida, focar a dimensão da leitura nas organizações. Para realizar essa segunda tarefa foram destacados os seguintes temas: inovação, práticas de aquisição do conhecimento, aprendizagem organizacional e gestão do conhecimento.

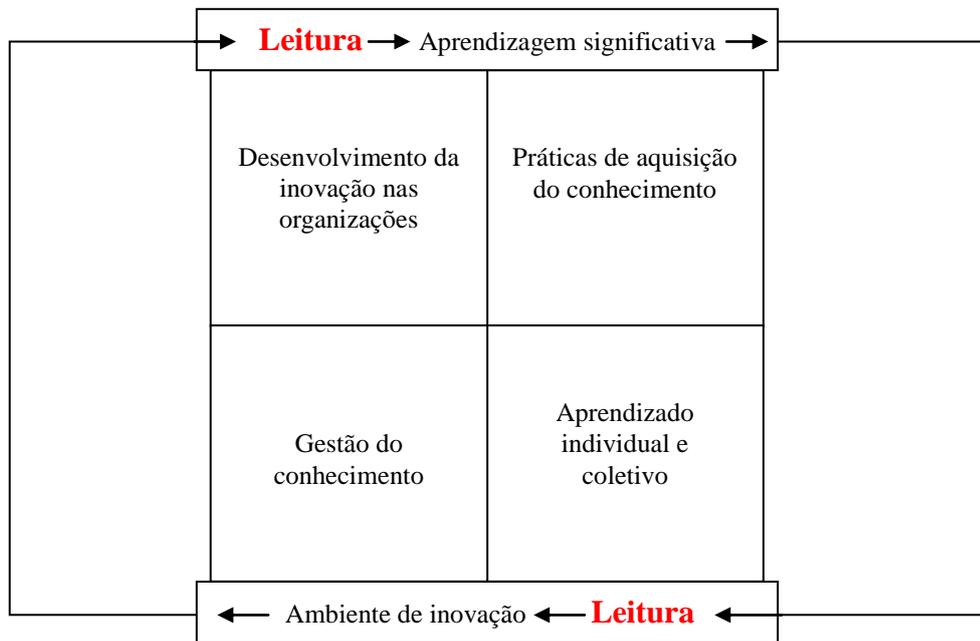


Figura 1: Fluxo de inovação pela leitura
 Fonte: Elaborado pelo autor

Como modelo esquemático a figura 1 apresenta os quadros centrais com temas representativos que foram selecionados a partir do levantamento bibliográfico inicial, nos quais se identificou a referência leitura. Tangenciando todos os temas a figura apresenta a leitura numa perspectiva de sobreposição dos quadros centrais. Essa aparência tem como enfoque a leitura que pode gerar um fluxo contínuo de inovação que permeia todo o processo.

1.2 PROBLEMA PARA A PESQUISA

A relevância da pesquisa científica em questão – cuja intenção é introduzir outro elemento no debate sobre o conhecimento nas organizações – revela-se ao refletir acerca do conhecimento como processo construído individual e socialmente. Muitas são as variáveis que influenciam tal processo evolutivo. Sendo algumas de caráter mais inconsciente, formadas pela vivência de experiências nas diversas fases da vida, cuja ciência psicológica pode nos ajudar a entender melhor. Outras, formadas pela liberdade de opção do indivíduo em sua idade adulta, quando as escolhe voluntariamente como objetivos específicos e pessoais. Embora nessa fase alguns elementos inconscientes continuem a exercer influência, outros intermediários, como a concorrência entre as pessoas, podem caracterizar mudanças

comportamentais. Esses fatores, ainda que analisáveis em suas particularidades, não invalidam o debate acerca de um padrão de conhecimento tanto nos seus aspectos individuais como coletivos.

Segundo Bourdieu e Chartier (2001), a leitura individual é caracterizada pelo ato de foro íntimo, secreto, que remete à individualidade e, por isso, uma leitura não dominante. Já a leitura coletiva remete ao conjunto de relações com os textos que passam por leituras coletivas, fatores que propiciam a manipulação do texto.

Frente ao exposto estabeleceu-se o problema: até que ponto a leitura, como construção individual e coletiva, pode ser significativa no ambiente organizacional em vista da inovação? Historicamente seu processo de desenvolvimento tem alguma relação com a inovação ou representatividade a partir da formação do pensamento do escritor e do leitor? Em que circunstâncias a leitura contribui para a formação da identidade cultural e intelectual no ciclo de tempo, gerando a construção e o acúmulo de conhecimentos?

1.3 JUSTIFICATIVAS

Estudar o tema da leitura nas organizações com enfoque na inovação tem singular importância para o desenvolvimento de equipes de alto desempenho. Em tempos de busca contínua pela excelência e em mercados cada vez mais competitivos, inovar se torna essencial para preservação e manutenção da estrutura empresarial, que requer empresas sempre mais inovadoras, equipes com nível de performance profissional e desempenho adicional na prestação de serviços.

O tema tem especial relevância para a ciência administrativa por tratar-se de fenômeno pouco explorado neste campo do saber. Os estudiosos da área da administração tem se empenhado em questões de ordem mais pragmática. Este tema se mostra assim, importante também para estes estudiosos, pois pode contribuir com as chaves de pesquisa específicas, abrindo novas possibilidades de combinações. Se, por um lado, o tema contribui com o estudo da ciência da administração, por outro lado, se propõe a oferecer subsídios às empresas como oportunidade de reavaliar as práticas atuais. Nesta perspectiva, o estudo adquire significância para a prática dos gestores e de pessoas que atuam na gestão do próprio negócio.

O estudo do tema tem uma justificativa pessoal de interesse do proponente. Em primeiro lugar, pela história pessoal de envolvimento com a leitura marcada por duas fases. Inicialmente, uma aproximação não muito familiar, nas primeiras etapas escolares e mesmo

pela falta de incentivo, do hábito e da cultura familiar. Em seguida, pela opção de vida assumida, mais tarde, como membro da instituição Pia Sociedade de São Paulo, que dentre as várias atividades destaca-se por meio da Editora Paulus. Ao envolver-se na direção de difusão (área comercial) da editora, o interesse pela leitura associada à gestão adquiriu significância particular. O projeto adquiriu consistência após alguns diálogos com o orientador, que auxiliou o direcionamento e aproximação da pesquisa científica com a história pessoal e profissional.

Além da significância pessoal da pesquisa e da sua contribuição para a reflexão no campo da administração, em particular, na gestão de recursos humanos, na aprendizagem organizacional e na gestão da inovação, a sua maior relevância reside no fato de inserir a leitura na reflexão organizacional como contribuição para se pensar a leitura como ferramenta à inovação.

Embora as fontes específicas disponíveis para o estudo sejam restritas pela falta de reflexões precedentes na área da ciência administrativa, a viabilidade da pesquisa se justifica no momento em que se propõem a estudar outros temas, que tiveram como referência assuntos nos quais figuram o tema da leitura. Além disso, por tratar-se de estudo exploratório, que na gênese de pesquisa tem por meta levantar e compilar conhecimentos acerca de determinado tema e, assim, explorar o campo do saber em questão, ele direciona o foco de estudo para a área da ciência administrativa.

Dessa forma, a opção por analisar a leitura e seu processo para o desenvolvimento humano e organizacional, apoia-se na carência de estudos que aproximem a leitura como uma prática para a inovação nas organizações. Em termos práticos, este estudo poderá ser uma contribuição para auxiliar gestores e empresas a refletir sobre suas estratégias e identificar nelas oportunidades que – se bem incentivada com essa prática, já existente de forma quase transparente na rotina da organização – poderá constituir-se de diferencial humano e competitivo.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Investigar de que forma a leitura, como uma construção individual e coletiva de conhecimento, pode ser significativa no ambiente organizacional em vista da inovação.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Descrever as políticas de desenvolvimento da inovação nas organizações.
- Identificar as políticas e as práticas de aquisição e gestão do conhecimento.
- Verificar se as organizações inovadoras possuem práticas de leitura na estratégia de gestão e analisar como se dá o processo de transmissão do conhecimento no contexto de aprendizagem organizacional.
- Pesquisar o papel atribuído à leitura pelos gestores nos processos organizacionais.
- Caracterizar a prática da leitura nos três níveis – estratégico, intermediário e operacional – da empresa.
- Analisar a relação entre as práticas de leitura e o desenvolvimento da inovação nas organizações.

PARTE II

Revisão da Literatura

3 REVISÃO DA LITERATURA

A revisão da literatura se deu a partir de leitura qualitativa buscando identificar as referências “leitura” e “inovação” nos temas objeto de estudo. Associada à leitura está a escrita, que nasce simultaneamente a ela (MANGUEL, 2001), motivo pelo qual se tornou essencial incluir também esta referência como chave de busca. Tal procedimento se fez necessário pelo caráter exploratório da pesquisa, que constatou ausência de reflexões que mencionassem ou desenvolvessem o tema da leitura como objeto de estudo na prática das organizações.

Todo o estudo volta o olhar para os assuntos mencionados e tem presente a palavra-chave “conhecimento”, o qual pode ser considerado o elo entre todos os assuntos estudados. Sua função perpassa os diversos temas, montando uma espécie de rede de saberes e fornecendo a coerência com o tema central da pesquisa.

3.1 INOVAÇÃO

Tendo em vista a infinidade de estudos ligados à inovação, ao desenvolver este tema na pesquisa, procurou-se estabelecer relação com os elementos vinculados ao eixo central do estudo, ou seja, à leitura e escrita, à gestão do conhecimento e ao aprendizado organizacional. Para isso organizou-se esta seção em três partes principais: inovação nas organizações; inovação e capacidade de aprendizado; inovação e geração do conhecimento. Faz-se mister, entretanto, nessa análise, revisar particularmente algumas dimensões da inovação: o conceito, os tipos (onde ela acontece), o grau e os fatores que influenciam a inovação. Assim, inseriu-se, em primeiro lugar, outro ponto para desenvolver essa análise.

3.1.1 Conceito de inovação

Quando se pensa em inovação logo vem à mente algo novo, extraordinário, tecnologicamente avançado ou até mesmo uma novidade. Tal pensamento não deixa de conter parte do que seja inovação mas, se levado a rigor, falta ou excede ao conceito de inovação. A

palavra inovar, do latim, *innovare*, que por sua vez deriva de outra palavra latina *innovo*, significa renovar, tornar novo. Assim, inovação refere-se ao ato de inovar ou de renovar.

Partindo dessa definição distingue-se de imediato inovação e invenção. Enquanto a primeira traduz-se pelo ato de tornar novo, de renovar, a segunda refere-se ao ato de inventar, de descobrir. O equívoco dos termos pode derivar do fato de que ambos podem apresentar uma *novitas*, traduzida por novidade, coisa nova a que não se está habituado, de onde provém ambiguidade ou possibilidade de se atribuir o mesmo sentido aos dois termos.

Schumpeter (1982), considerado o pai da inovação, define o termo como “novas combinações”, literalmente: combinar materiais e forças ao alcance. Para ele, as inovações aparecem não de novas necessidades dos consumidores, mas “é o produtor, que via de regra, inicia a mudança econômica, e os consumidores são educados por ele, se necessário; são, por assim, dizer, ensinados a querer coisas novas, ou as mesmas coisas com métodos diferentes” (SCHUMPETER, 1982, p. 48). Neste sentido, sua proposição está de acordo com a referência latina *innovo*, (renovar, tornar novo). Para o autor, essas novas combinações podem se dar em cinco casos: a) introdução de um novo bem; b) introdução de um novo método; c) abertura de um novo mercado; d) conquista de uma nova fonte de oferta de matérias-primas ou de bens semimanufaturados; e) estabelecimento de uma nova organização de qualquer indústria.

Em tese de doutorado intitulada “Inovação e cultura organizacional: um estudo dos elementos culturais que fazem parte de um ambiente inovador”, Machado (2004) desenvolve uma evolução do conceito de inovação. A autora destaca a proposição de Rogers e Shoemaker (1971), segundo a qual, a inovação pode ser uma nova ideia, uma nova prática ou também um novo material a ser utilizado em determinado processo. Ao tratar da inovação enquanto novidade, ela destaca Zaltman et al. (1973), para quem toda inovação implica em mudança, mas nem toda mudança implica em inovação. Cita também Damanpour (1991) que descreve a inovação conforme tipos específicos, classificando-a em técnica ou administrativa, sendo que as primeiras se referem a produtos ou serviços e aos processos e operações de produção, enquanto as administrativas estão diretamente relacionadas com o gerenciamento organizacional. Destaca ainda a conceituação de Van de Ven et al. (1999), para os quais a inovação é um processo de desenvolvimento e implantação de uma novidade incluindo novos processos ou o desenvolvimento de novas ideias como uma nova tecnologia, um produto, processo organizacional ou novos arranjos. Destacando o caráter interacionista que estes últimos autores dão à inovação, Machado (2004), aborda o aspecto sistêmico da inovação invocando Hargadon e Sutton (2000), para quem, afirma ela, as melhores inovações não foram necessariamente originárias de pessoas geniais, mas surgiram de pessoas que tiveram a

ideia num contexto e seguiram o caminho óbvio, de forma que as melhores organizações aprenderam a sistematizar a inovação como um processo.

Também o Manual de Oslo (2005), considera que “a inovação é um processo contínuo” e que “é um fenômeno complexo e sistêmico” (OSLO, 2005, p. 21). Além disso, admite que “a inovação pode ocorrer em qualquer setor da economia, incluindo serviços governamentais como saúde e educação” (OSLO, 2005, p. 22). Nesta perspectiva, vale analisar conceitos de inovação como complexo sistêmico.

O sistema de inovação (figura 2) pode ser entendido como o conjunto de instituições distintas que conjuntamente e individualmente contribuem para o desenvolvimento e difusão de tecnologias (CASSIOLATO e LASTRES, 2000). Na perspectiva da gestão do conhecimento e do aprendizado organizacional é entendido ainda como evolução do conhecimento individual para o conhecimento coletivo (MEIRELLES, 2007; LE BOTERF, 2003), ou ainda como inter-relação entre firmas, o governo e as universidades na geração e apropriação de tecnologia (FREEMAN, 1995). Outra definição afirma que é o conjunto de instituições públicas e privadas que contribuem nos âmbitos macro e microeconômicos para o desenvolvimento e a difusão de novas tecnologias. Assim compreendido, o processo de inovação só poderia ser entendido focalizando todo o sistema e não apenas suas partes ou a firma de forma isolada (PELAEZ e SBICCA, 2006).

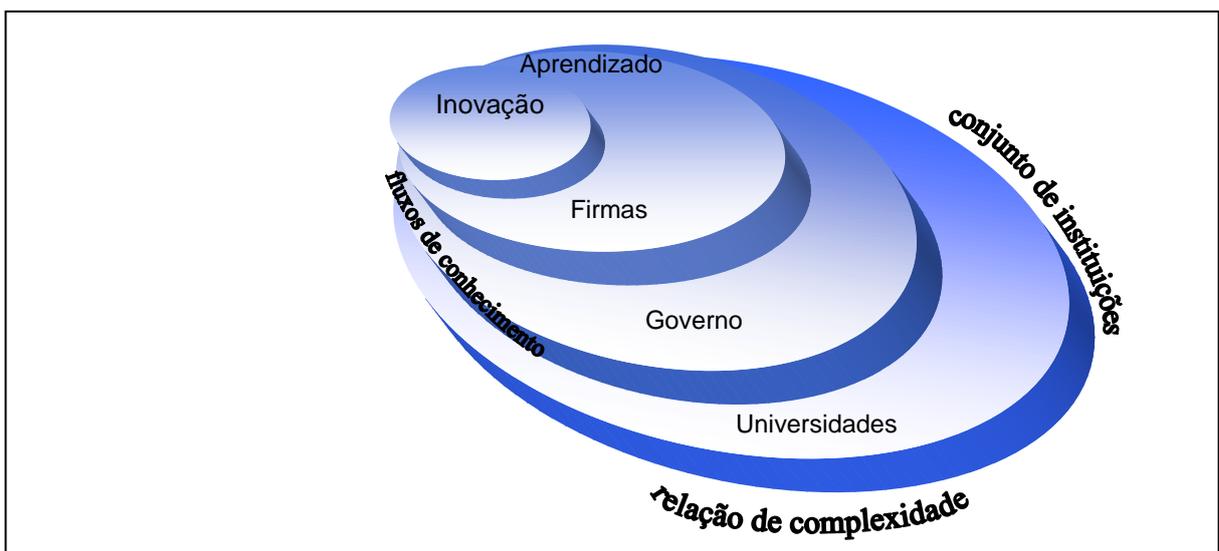


Figura 2: Sistema de inovação
Fonte: elaborado pelo autor

O termo sistemas de inovação foi designado para representar um conjunto de instituições e seus fluxos de conhecimento. A relação entre os vários sistemas forma o

ecossistema (figura 3). Nele nota-se uma relação de complexidade, aprendizado e inovação. Segundo Peixoto (2006), a inovação se caracteriza pela busca, descoberta, experimentação, desenvolvimento, imitação e adoção de novos produtos, processos e novas técnicas organizacionais. Assim, o que se busca não pode ser conhecido totalmente antes das atividades de descoberta e experimentação. Nesse sentido, a inovação envolve o elemento da incerteza. O conhecimento científico acumulado ao longo do tempo, acrescido das atividades de pesquisa integradas a diversas organizações formais, resulta nas características fundamentais para as atividades de inovação. Além disso, tais atividades de interação – formais e informais – são fundamentais para o aprendizado cumulativo, que também se caracteriza como elemento fundamental à inovação.

Um sistema de inovação envolve aspectos que incluem desde a população, a cultura, o território, a organização social, até o aparelho produtivo e decisório. Neste sistema, o desenvolvimento econômico dependerá da utilização de ferramentas pela comunidade, que mobilize a energia dos atores e seus recursos, a fim de promover o crescimento do patrimônio da localidade (DORION, 2002).

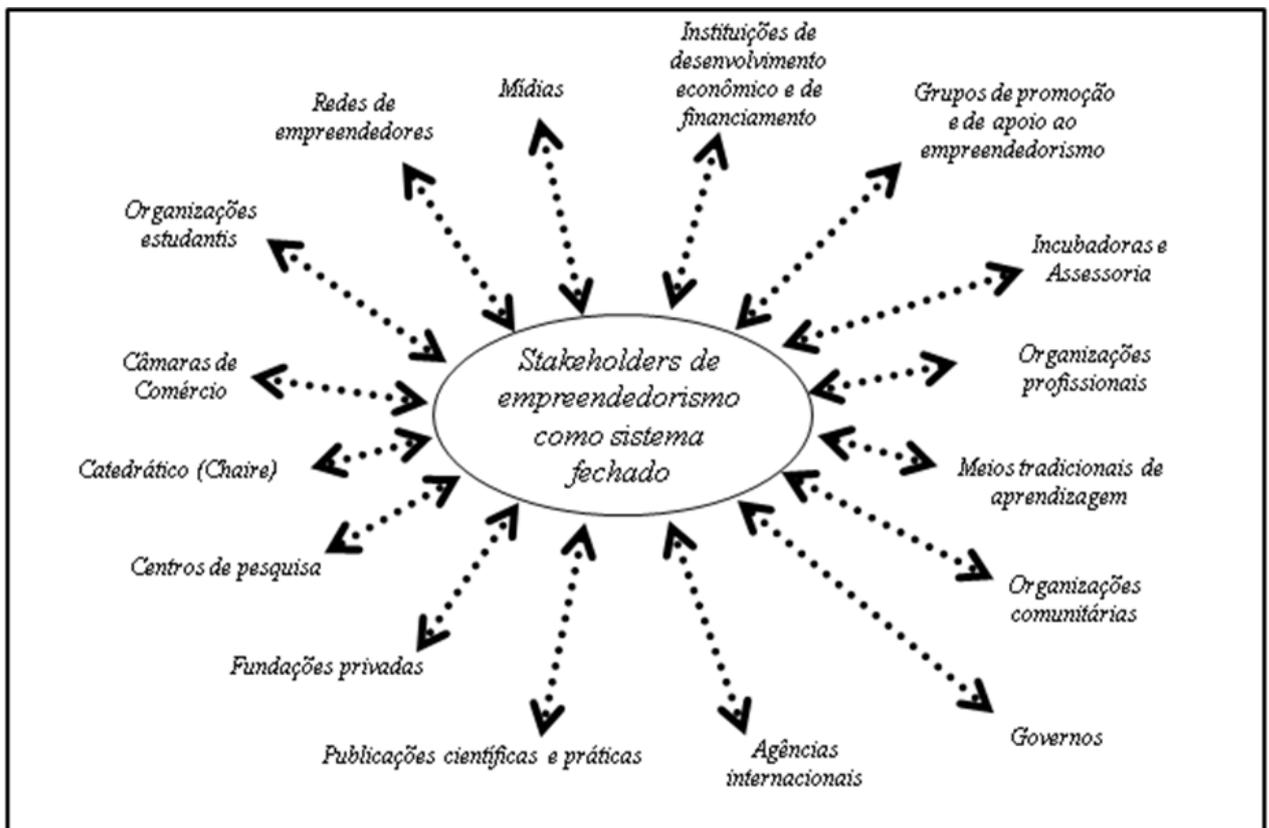


Figura 3: Modelo das variáveis que envolvem o ecossistema
Fonte: Dorion (2002)

Dentro do conceito de inovação depara-se ainda com estágios de evolução e destaca-se a definição de inovação por gerações:

A primeira geração denominada *Technology Push*. Trata-se de processo simples, lineares e sequenciais; a segunda geração entendida como *Demand Pull*, são processos também simples, lineares e sequenciais, contudo, com ênfase no mercado como fonte de novas ideias que direcionam a pesquisa e desenvolvimento – P&D; já a terceira geração diz respeito à interligação da primeira e segunda gerações, porém a esta é acrescido o *feedback*, ou seja, retorno de informações; a quarta geração é constituída por um modelo integrado, na qual dá-se a integração com equipes, fornecedores e consumidores em potencial; por fim, a quinta geração é formada pela integração de sistemas e pelo modelo de desenvolvimento em rede (CASSIOLATO e LASTRES, 1999).

O conceito de sistema de inovação, conforme afirmado anteriormente, pode ser entendido como um conjunto de instituições distintas que conjunta ou individualmente contribuem para o desenvolvimento e difusão de tecnologias (CASSIOLATO e LASTRES, 2000). Este conceito tem seu foco de concentração nas instituições e no desenvolvimento das tecnologias. Outro conceito vem do sistema nacional de inovação que é definido como uma rede de instituições públicas e privadas que interagem para promover o desenvolvimento científico e tecnológico de um país (STAL, CAMPANÁRIO, ANDREASSI e SBRAGIA, 2006). Ambos os conceitos têm a mesma proposição, a diferença é que o conceito de sistema nacional de inovação tem como acréscimo a dimensão das instituições públicas ou privadas e a noção de território. Muito embora o primeiro autor também cite, ao tratar das políticas de inovação, o enfoque em que elas são desenhadas dentro do sistema de inovação, suas diferentes dimensões supranacional, nacional e subnacional. Uma terceira conceituação refere-se ao sistema de inovação como um fenômeno complexo. Neste a prioridade e o foco estão nas políticas que fomentem a interação de instituições e processos de criação de conhecimento, bem como sua difusão e aplicação (PEIXOTO, 2006).

Drucker (2002) afirma que toda atividade econômica é, por definição, de “alto risco”. E defender o ontem, isto é, não inovar, é muito mais arriscado do que fazer o amanhã. Alguns empresários evitam mudar o quanto podem ou até que o mercado não os “empurrem” contra situações sem saídas. Para outros, a inovação é vista como a chave de lucros e fatias de mercado crescentes, e mesmo os governos buscam a inovação na tentativa de pôr ordem na economia.

Para Robbins (2005), a inovação é o tipo mais especializado de mudança, é uma ideia nova aplicada para criar ou melhorar um produto, processo ou serviço. Para ele, toda inovação

envolve mudança, mas nem toda mudança envolve ideias novas ou conduz a melhorias significativas. Elas podem envolver desde pequenas melhorias incrementais, como a extensão da linha de produto *Oreo* da empresa *RJR Nabisco* para incluir outros sabores do biscoito, até novidades radicais, como a ideia de Jeff Bezo de criar uma livraria *on-line* (*Amazon.com*) em 1994. Ele considera que não existe um caminho para a inovação, também não existe uma fórmula precisa, mas algumas características costumam vir consistentemente à tona quando os pesquisadores estudam organizações inovadoras. São elas: estrutural, cultural e de recursos humanos.

Segundo Mattos e Guimarães (2005), a inovação é de difícil definição ou mensuração. Normalmente pensa-se como na criação de um produto ou processo melhor, no entanto, ela poderia ser a substituição de um material por outro mais barato em um produto existente, ou uma maneira melhor de comercializar, distribuir ou apoiar um produto ou serviço. Para esses autores, os empresários mais bem sucedidos, embora não sejam os únicos praticantes da inovação, raramente se detêm para examinar como o fazem. A maioria deles continua criando valor por meio da exploração de alguma forma de mudança na tecnologia, nos materiais, nos preços, em aspectos tributários, em questões demográficas ou na geopolítica. Nesse sentido, criam novas demandas ou uma nova maneira de explorar um mercado existente.

Pensamentos como estes são frutos da confusão que rondam o conceito de inovação, ou atitudes conservadoras que evitam ao máximo as incertezas na tentativa por controlar variáveis que garantam uma espécie de “inovação controlada”. Essa pseudo segurança busca controlar os tipos de inovação, grau de novidade e fatores que podem influenciar a inovação, assuntos que serão apresentados a seguir.

3.1.1.1 Tipos de inovação, grau de novidade e fatores que influenciam a inovação

Uma primeira dimensão da inovação diz respeito a seu tipo. O manual de Oslo (2005) define os quatro tipos que encerram um amplo conjunto de mudanças: inovações de produto, inovações de processo, inovações organizacionais, inovações de *marketing*. A primeira envolve mudanças significativas nos produtos e serviços que podem ser totalmente novos ou aperfeiçoamentos importantes. Inovações de processo representam mudanças expressivas nos métodos de produção e distribuição. As inovações organizacionais dizem respeito à implementação de novos métodos organizacionais como mudanças em práticas de negócios, na organização do local de trabalho ou nas relações externas da empresa. As inovações de

marketing envolvem a implementação de novos métodos de *marketing* como mudanças no *design* do produto e na embalagem, na promoção do produto e sua colocação, nos métodos de estabelecimento de preços de bens e de serviços.

Os autores Tidd, Bessant e Pavitt (2008) apresentam uma variação nas nomenclaturas destes tipos de inovação. Utilizam as quatro categorias abrangentes ou os “4 Ps” da inovação: inovação em produto, inovação em processo, inovação de posição, inovação de paradigma. A primeira trata-se de mudança nas espécies (produtos/serviços) que uma empresa oferece. A segunda, mudanças na forma em que os produtos/serviços são criados e entregues. A terceira refere-se à mudança no contexto em que produtos/serviços são introduzidos. A quarta, mudanças nos modelos mentais subjacentes que orientam o que a empresa faz.

A figura 4 destaca o que os autores denominam espaço potencial para a inovação, dentro do qual a empresa pode operar. Quanto mais explorar esse espaço, mais estratégica será sua inovação. Além disso, salientam a importância de lembrar que o grau de novidade percebido é o que realmente importa, pois nas empresas tecnologicamente avançadas a percepção da introdução de mais tecnologia pode significar uma inovação incremental, enquanto em pequenas empresas a simples introdução do computador pode representar uma inovação radical.

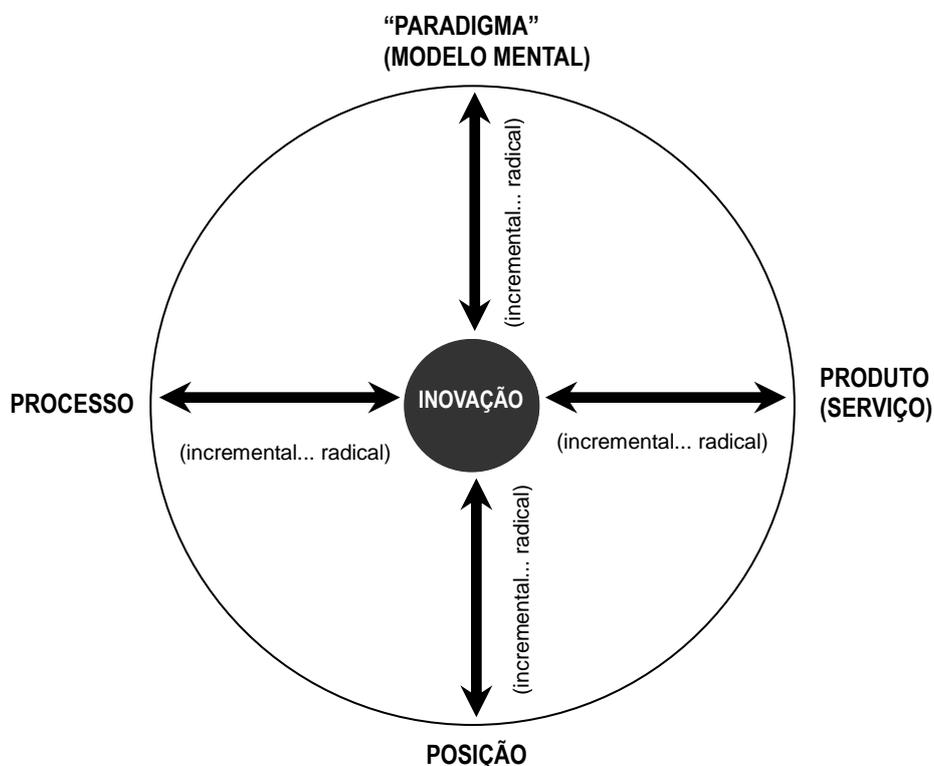


Figura 4: Espaço da inovação
Fonte: Tidd, Bessant e Pavitt (2008, p. 33)

Do espaço de inovação, de acordo com a figura 4, resulta uma segunda dimensão. Trata-se do grau de novidade envolvido na mudança. O Manual de Oslo (2005) diz que se refere ao grau considerado de novidade para a empresa e que não precisa ser desenvolvida pela própria empresa, mas pode ser adquirida de terceiros por meio do processo de difusão. Este processo é o meio pelo qual as inovações se disseminam. A exigência mínima para que uma mudança em qualquer um dos tipos possa ser considerada inovação é que seja nova ou traga melhoria significativa para a empresa.

Dentro dessa dimensão de grau de novidade e difusão, o Manual de Oslo (2005) apresenta três conceitos de novidade: nova para a empresa, nova para o mercado, e nova para o mundo. A primeira é o requisito mínimo para se considerar inovação, isto é, que seja novidade para a empresa. As outras duas estão relacionadas ao fato de determinada inovação ter sido ou não implementada por outras empresas, ou de a empresa ter sido a primeira no mercado, na indústria ou no mundo a implementar tal inovação. Assim, as inovações são novas para o mercado quando a empresa é a primeira a introduzir a inovação no mercado e nova para o mundo quando a empresa é a primeira a introduzir a inovação em todos os mercados e indústrias, domésticos ou internacionais. Na figura 5, os autores Bessant e Tidd (2009) destacam esquematicamente parte destes conceitos.

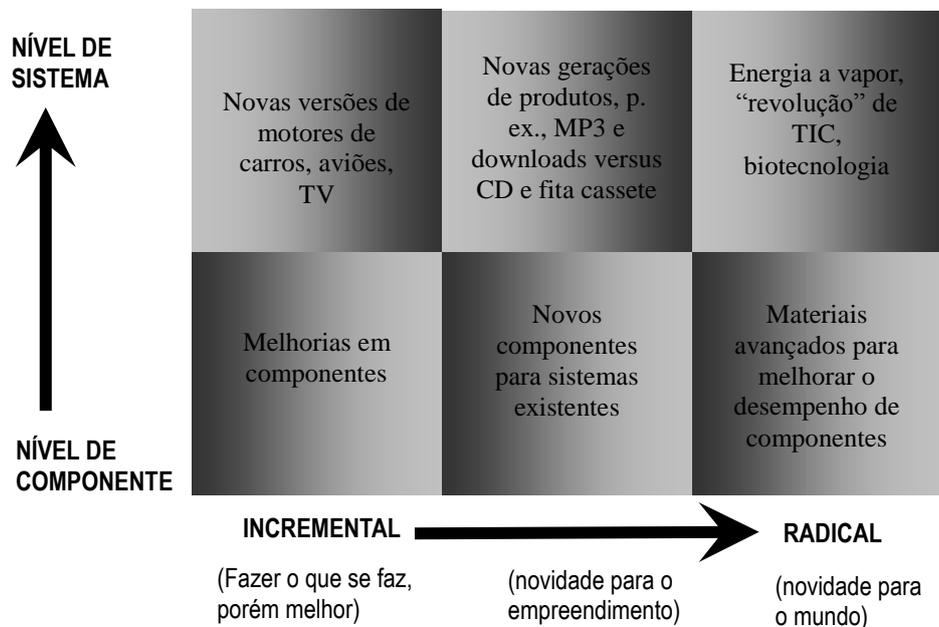


Figura 5: Dimensões da inovação
Fonte: Bessant e Tidd (2009, p. 32)

Segundo Tidd, Bessant e Pavitt (2008), o maior percentual de inovação ocorre de forma incremental e cerca de 6% a 10% das inovações são realmente novas para o mundo. Esse percentual é um dos fatores que levam muitas empresas a não investirem em inovação. Tais empresas consideram o investimento alto em vista do percentual de retorno em inovação. Neste caso, essas empresas deixam de avaliar, com maior critério, as inovações incrementais pelo fato de atribuir muita significância à inovação radical.

Outros fatores que influenciam a inovação, de acordo com o Manual de Oslo (2005), têm base em objetivos que envolvem produtos, mercados, eficiência, qualidade ou capacidade de aprendizado e de implementação de mudanças. O exame e a identificação dos motivos que levam as empresas a inovar podem favorecer a compreensão das forças que conduzem as atividades de inovação. Entre elas, a competição e as oportunidades de ingresso em novos mercados. Dentre os fatores podem ainda estar os que refreiam ou afetam negativamente como, os econômicos (custos elevados e deficiências de demanda); os específicos de uma empresa (pessoal ou conhecimentos especializado); os legais (regulação ou regras tributárias). Por fim, outro fator relevante é a capacidade de apropriar-se dos ganhos provenientes de atividades de inovação. Neste caso, entra em questão a capacidade de proteger as inovações da imitação de competidores.

3.1.2 Inovação nas organizações

O manual de Oslo (2005), ao definir os tipos de inovações organizacionais afirma que se referem à implementação de novos métodos organizacionais, tais como mudanças em práticas de negócios, na organização do local de trabalho ou nas relações externas da empresa (OSLO, 2005, p. 23). Estas inovações organizacionais não são apenas fator de apoio para as inovações de produto e processo; elas mesmas podem ter impacto importante sobre o desempenho da firma. Da mesma forma, as inovações organizacionais podem melhorar a qualidade e a eficiência do trabalho, acentuar a troca de informações e refinar a capacidade empresarial de aprender e utilizar conhecimentos e tecnologias (OSLO, 2005, p. 17). Além do mais, “uma inovação organizacional é a implementação de um novo método organizacional nas práticas de negócios da empresa, na organização do seu local de trabalho ou em suas relações externas” (OSLO, 2005, p. 61).

Schneider, Gunnarson e Niles-Jolly (1996) definem inovação como a capacidade de uma organização de mudar e reinventar-se continuamente. Eles defendem a importância de se

criar um clima e a cultura da inovação dentro da organização. Por clima consideram o ambiente que os trabalhadores percebem criado por práticas, procedimentos e recompensas. Essas percepções são desenvolvidas no dia a dia. Destacam também as principais maneiras pelas quais as organizações altamente inovadoras se sobressaem: a) no compromisso da alta gerência e de patrocínio – destinam muitos recursos para projetos, reservam fundos especiais, atribuem empregados para pesquisar e promover inovações e para certificar-se que cada inovação tem potencial atribuído a um tutor ou promotor; b) ênfase em análises de mercado e sensibilidade dos clientes – realizam estudos de viabilidade, estão “perto do” e “em contato com” os potenciais públicos, com isso podem avaliar com exatidão a demanda de mercado e a sustentação exigida para encontrá-la; c) aprovação dos procedimentos – recebem apoio e o firme compromisso de todos os níveis da organização e como resultado, mais pessoas advogam pelas inovações; d) execução – as empresas altamente inovadoras dão pequenos passos e avaliam cada um ao longo do processo. Fazem então as adaptações necessárias para a aceitação do mercado. Além disso, fazem implantação gradual que lhes permite determinar os recursos necessários para sustentar a inovação.

Robbins (2005) enfatiza as fontes de inovação nas organizações. Para ele as “variáveis estruturais” têm sido as mais estudadas fontes potenciais de inovação. Ao revisar a relação entre estrutura e inovação arrola as seguintes conclusões: a) as estruturas orgânicas influenciam positivamente a inovação – como têm menos diferenciação vertical, formalização e centralização, as organizações de estrutura orgânica propiciam a flexibilidade, a adaptação e a multifertilização que tornam mais fácil a adoção de uma inovação; b) a experiência longa em administração está associada à inovação – a experiência parece proporcionar legitimidade e conhecimento acerca de como realizar tarefas e obter os resultados desejados; c) onde existe abundância de recursos a inovação está mais presente. A disponibilidade de recursos permite à organização adquirir inovações, assumir os custos de gerá-las e absorver possíveis fracassos; d) a comunicação interna entre as unidades é grande nas organizações inovadoras – essas organizações fazem amplo uso de comitês, forças-tarefa, equipes multifuncionais e outros mecanismos que facilitam a interação entre as linhas departamentais.

Conforme Robbins (2005), as organizações inovadoras tendem a possuir culturas semelhantes. Estimulam a experimentação e recompensam não apenas o sucesso mas também o fracasso. Salienta ainda que, em muitas organizações, as pessoas são recompensadas mais pela ausência do fracasso do que pela presença do sucesso. Culturas como essas, eliminam os riscos e, junto com eles, a inovação. As pessoas só apresentam ideias novas onde não são penalizadas por esse comportamento. Nessas organizações inovadoras os executivos sabem

que o fracasso pode ser subproduto de se aventurar pelo desconhecido. “Quando *Babe Ruth*, o grande jogador de beisebol, quebrou o recorde de *home runs* em uma temporada, ele também liderou o campeonato em *strikeouts*. E ele é lembrado pelo primeiro feito, não pelo segundo”¹.

Yuan e Woodman (2010), no artigo, *Innovative behavior in the workplace: the role of performance and image outcome expectations*, analisam como o comportamento inovador dos funcionários afeta a inovação no trabalho. Eles descobriram que as expectativas potenciais para o desempenho e as consequências da imagem para o empregado afetam significativamente a inovação. Assim, eles avaliaram duas grandes perspectivas teóricas: a eficiência orientada e as perspectivas político-sociais. Como quadro analítico destacam que, em relação à perspectiva orientada, os trabalhadores foram mais inovadores quando se antecipou que tal comportamento beneficiaria o seu trabalho. Ao mesmo tempo a preocupação com os riscos potenciais de impressões de uma imagem social desfavorável afetou negativamente a inovação. Tal fato, para os autores, se deve a avaliação negativa que os gestores podem fazer dos funcionários ao perceber que eles buscam manipular a inovação para se promoverem. Neste sentido, os resultados destacados pelos autores dizem que a) as expectativas com os ganhos de imagem tem correlação próximo de zero com o comportamento inovador; b) ela está correlacionada positivamente com a expectativa de desempenho esperado de resultados positivos; c) a inclusão da expectativa de ganhos de imagem reforça o coeficiente de expectativa de performance positiva.

As estruturas, portanto, influenciam a inovação nas organizações, bem como os comportamentos político-sociais das pessoas diretamente envolvidas na formação do pensamento e da cultura da inovação na empresa. A influência também afetará a capacidade de aprendizado, assunto que será tratado no próximo subitem.

3.1.3 Inovação e capacidade de aprendizado

Schumpeter (1982) fala sobre a motivação para inovar: “há o sonho e o desejo de fundar um reinado privado, [...] também uma dinastia”, mas há também “o desejo de conquistar: o impulso para lutar, para provar-se superior aos outros, de ter sucesso”, há enfim,

¹ Babe Ruth: George Herman Ruth Jr., (1895-1948), tido como o maior jogador de beisebol. *Home Run*: toda a rebatida na parte válida que ultrapassa os limites do campo, indo para a arquibancada. *Strikeout*: quando o *pitcher* consegue três *strikes* contra um mesmo rebatedor é considerado *strikeout* e o jogador é eliminado. Fonte: <http://history1900s.about.com/od/people/p/baberuth.htm>; <http://www.blogdobeisebol.com/guia-do-iniciante-regras-do-baseball>

“a alegria de criar, de fazer as coisas, ou simplesmente de exercitar a energia e a engenhosidade” (SCHUMPETER, 1982, p. 65). Estas mesmas motivações valem para a capacidade de aprendizado para a inovação.

Numa perspectiva da semiótica, Barthes (2001) afirma que tudo o que significa no mundo está sempre misturado com a linguagem e que nunca se tem sistemas significantes de objetos em estado puro, mas interposto pela linguagem que, funciona como polia de transmissão, de modo particular, nos sistemas de imagens, como títulos, legendas, artigos. Para o autor, os objetos não veiculam apenas informações, mas constituem sistemas estruturados de diferenças, oposições e contrastes de signos. Para traçar uma definição de objeto ele distingue dois grupos de conotações: a) conotações existenciais do objeto – nesta ótica, o objeto toma aos olhos do observador a aparência ou a existência de algo que é inumano, que teima em existir, um pouco contra o homem. Neste sentido, há sempre uma escapada do objeto em direção do infinitamente subjetivo, e por isso, desenvolve para o homem uma espécie de absurdo, um sentido de contrassenso; b) conotações tecnológicas – nestas conotações o objeto se define como o que é fabricado, matéria acabada, estandardizada, formada e normalizada, submetida de alguma forma as normas de fabricação e de qualidade, elemento de consumo. O objeto, nesta perspectiva, escapa ao infinitamente social e, neste contexto, é definido como “alguma coisa que serve para alguma coisa”, aquilo que se denomina função.

E, pelo fato mesmo, há, espontaneamente sentida por nós, uma espécie de transitividade do objeto: o objeto é o homem agindo sobre o mundo, modificando o mundo, estando no mundo de maneira ativa; o objeto é uma espécie de mediação entre a ação e o homem. [...] O paradoxo que eu queria apontar é que esses objetos que têm sempre, em princípio, uma função, uma utilidade, um uso, nós achamos que os vivemos como instrumentos puros, quando de fato veiculam outras coisas, são também outra coisa: veiculam sentido; noutras palavras, o objeto serve efetivamente para alguma coisa, mas serve também para comunicar informações; o que poderíamos resumir numa frase, dizendo que sempre há um sentido que transborda do uso do objeto (BARTHES, 2001, p. 208).

Quais são os significados desses sistemas de objetos, quais são as informações transmitidas pelos objetos? Questiona Barthes (2001), e ao mesmo tempo afirma que, a resposta só pode ser ambígua porque os significados dos objetos dependem muito do receptor da mensagem, do leitor do objeto.

O objeto é polissêmico, quer dizer, oferece-se facilmente a várias leituras de sentido: diante de um objeto há quase sempre várias leituras que são possíveis, e isso não apenas de um leitor para outro, mas também, às vezes, no interior de um mesmo leitor. Noutras palavras, cada homem tem em si, por assim dizer, vários léxicos,

várias reservas de leitura, segundo o número de saberes, de níveis culturais de que dispõe (BARTHES, 2001, p. 215).

Calefato (2009), no artigo intitulado, *Language in social reproduction: Sociolinguistics and sociosemiotics*, afirma que a mistura de bens e signos proposta desde a década de 1960, significa que o valor das mercadorias é considerado como uma relação social. Esta relação implica que o valor do objeto consiste não tanto na sua funcionalidade – valor de uso – nem no valor de troca, no sentido tradicional mas, num contexto atual de comunicação total, o valor pode ser entendido como sendo o valor comunicativo cuja medida tem como base sobretudo a inovação e a velocidade. Para ela, o conceito de inovação diz respeito à qualidade do sinal generalizado da reprodução social, destacando como exemplo o Livro Verde sobre a inovação da Comissão da União Europeia.

Um processo criativo, um serviço, uma pesquisa, um programa de desenvolvimento, um objeto, pode ser chamado de “inovador” em primeiro lugar, a partir de uma perspectiva de comunicação, uma vez que a inovação deve ser socialmente representada como tal, deve basear-se em discursos sociais que circulam e que são reproduzidas dentro de grupos restritos (por exemplo, uma empresa, uma comissão pública, um governo), e dentro das comunidades estendido sobre os níveis de massa. Neste sentido, a veracidade do discurso social que apoia a inovação, depende da capacidade que este discurso tem para circular “como se” fosse verdadeiro, para responder expectativas e para obter significados, para a construção de estilos de vida, para interagir com outros discursos (CALEFATO, 2009, p. 76, tradução nossa).

Nesta perspectiva, em matéria de inovação, adquire evidência o conceito de semiótica destrutiva. Segundo Calefato (2009), trata-se da impossibilidade de utilização de um meio de produção ou bem de consumo com preocupações de uso como signo e não como “corpo”, e neste contexto, o corpo entendido como organização. Na realidade, refere-se a “demolir” o velho e substituí-lo pela mais “recente inovação” dentro de todas as fases de reprodução social, utilizando-se para isso, de técnicas de comunicação que, em detrimento do “velho” exploram os elementos dos signos como, a modularidade, velocidade, *design*, “virtualização”, personalização. Cita como exemplo a produção de *software*, a indústria de automóvel, os artigos eletroeletrônicos, em particular os telefones celulares.

Neste sentido, poder-se-ia dialogar com a autora, perguntando se tais ideias não estariam, para além de técnicas de comunicação, influenciando nas fases de reprodução social, muito mais próximas do conceito de inovação incremental. Entretanto, preferir-se-á ampliar a reflexão sobre a inovação com a afirmação de Le Boterf (2003), sobre a inteligência que, segundo seu parecer, pode fazer frente aos apelos por renovação.

A produção não é mais ou não será mais o que era. Ela deverá incorporar uma parcela crescente de inteligência para fazer frente às exigências de renovação, de reatividade, de flexibilidade e de complexidade. Para ser competitivo, deve-se investir na inteligência. Cada vez mais, são os serviços e a inteligência que fazem a diferença entre as empresas (LE BOTERF, 2003, p. 16).

Em contrapartida, afirma Lévy (2000), o coletivo inteligente é efetivamente mais “rápido” que os grupos humanos orgânicos ou molares. De fato, questiona o autor, o que é a inteligência, essa capacidade de aprendizado e de invenção, senão a potência de acelerar? Para ele, uma invenção permite quase sempre ir mais rápido em direção a um objetivo. O *homo sapiens* faz surgir a cultura, que corre mais rapidamente que a evolução biológica. A técnica, a linguagem, o pensamento em geral são aceleradores. É por esse motivo que o coletivo inteligente trabalha suas velocidades de aprendizado, aumenta suas capacidades de reorganização, reduz seus prazos de inovação e multiplica seu potencial inventivo. Um grupo mais inteligente é também um grupo mais rápido. Entretanto, ele só atingirá tal velocidade cognitiva mobilizando as subjetividades autônomas que o compõem, em vez de alinhá-las em um tempo exterior. O tempo real da inteligência coletiva só pode ser uma emergência; *ele sincroniza* intensidades de pensamento, de aprendizado e de vida (LÉVY, 2000, p. 75, grifo do autor).

Essa capacidade de aprendizado e de invenção denominada cultura, que segundo Lévy (2000), corre mais veloz se comparado em relação ao sistema de evolução biológico, leituras de sentidos (BARTHES, 2001), reprodução social (CALEFATO, 2009), ou inteligência coletiva (LE BOTERF, 2003) é conhecido e debatido sob o nome inovação.

3.1.4 Inovação e geração do conhecimento

No contexto do conhecimento nas organizações destaca-se a afirmação de Demo (2002), que em sua obra “Saber pensar”, ao desenvolver o capítulo “saber inovar”, afirma: “saber pensar significa manejar coerentemente a inovação, começando pela capacidade própria de se inovar. Inovar implica inovar-se, por coerência lógica mínima” (DEMO, 2002, p. 64). Para ele esta atividade está relacionada com a capacidade da alegria da aprendizagem, que nada tem a ver com aprendizagem engraçada, como se isto pudesse evitar a necessidade de saber pensar. A aprendizagem requer trabalho. Disciplina. Gira em torno do desenvolvimento humano, que vai além da informação.

Para Demo (2002) confunde-se informação com conhecimento. Este supõe estudo, ideias, experiência, maturidade, julgamento, perspectiva e reflexão e, por fim, abre os desejos

do cérebro para as invenções e inspiração. Tudo isso implica compreensão. Por trás do conhecimento está o que se procura: sabedoria.

Para Schumpeter (1982), “todo homem precisaria ser um gigante de sabedoria se tivesse que criar de novo todas as normas com as quais guia sua conduta cotidiana em todos os casos”. Situação válida não só para as decisões e ações individuais e sociais, cujos princípios são o resultado de milhares de anos, mas também os produtos de períodos mais curtos e de natureza mais especial em particular para a execução de tarefas profissionais.

“Novas possibilidades continuamente são oferecidas pelo mundo circundante, em particular descobertas novas são continuamente acrescentadas ao estoque de conhecimento existente” (SCHUMPETER, 1982, p. 57). Entretanto, destaca o autor, nas situações habituais, a própria aptidão e experiência pessoais são suficientes ao indivíduo, porém a cada passo dado fora da rotina diária encontra dificuldades e envolve o elemento novo, de forma que, quando se defronta com inovações precisa de orientação. Ele compara tal processo a nadar a favor da correnteza e, nas inovações, contra a correnteza: “o que anteriormente era um auxílio, torna-se um obstáculo. O que era um dado familiar, torna-se uma incógnita” (SCHUMPETER, 1982, *idem*).

A realização de “novas combinações”, segundo Schumpeter (1982) é função especial e privilégio de certo tipo de pessoa, que tem possibilidade “objetiva” de fazê-lo. Tal indivíduo ele denomina “empresário” e o descreve não necessariamente como alguém permanentemente ligado a uma empresa individual, mas o é enquanto “levar a cabo novas combinações” e perde tal caráter no momento em que monta seu negócio e passa a dirigi-lo à semelhança de outras pessoas. O comportamento desse tipo de sujeito é especial, a força motriz de um grande número de fenômenos significativos. Conforme acenado anteriormente, para o autor, a motivação desse empresário está ligada a três principais fatores: a) há o sonho e o desejo de fundar um reino privado, e comumente, uma dinastia; b) o desejo de conquistar, o impulso para lutar, para provar-se superior aos outros; c) há a alegria de criar, de fazer as coisas, ou simplesmente de exercitar a energia e a engenhosidade.

O Manual de Oslo (2005) define a empresa inovadora como aquela que introduziu uma inovação durante o período em análise e diz que a difusão do conhecimento e da tecnologia é parte central da inovação. As atividades de inovação dependem parcialmente das relações e interações com as fontes de informação, conhecimento, tecnologias, práticas e recursos humanos e financeiros dos atores da firma com outros atores do sistema de inovação. Neste sentido, identifica três tipos de interações externas: as fontes de informações abertas; a aquisição de conhecimento e tecnologia; a inovação cooperativa. As primeiras oferecem

informações abertas e não exigem qualquer pagamento de direitos autorais, intelectual ou interação. A segunda provém da compra de conhecimento externo e de bens de capital e de serviços incorporados no novo conhecimento ou tecnologia. A terceira exige a cooperação ativa com outras empresas ou instituições de pesquisa em atividades tecnológicas.

Tidd, Bessant e Pavitt (2008) tratam inovação como um processo baseado no conhecimento. Afirmam que inovação é questão de conhecimento e trata-se da criação de possibilidades por meio da combinação de diferentes conjuntos de conhecimentos tecnicamente possíveis ou de necessidade articulada ou latente. Tais conhecimentos podem já existir na experiência ou ser adquiridos por processo de busca por tecnologias, mercados, ações da concorrência etc. Além disso, pode ser explícito em sua forma, codificado ou tácito, conhecido, mas sem formulação. Nesse processo de combinação de conhecimentos, a inovação ocorre sob condições de alta incerteza e sua gestão compreende a capacidade de transformar a incerteza em conhecimentos.

Vista dessa forma, conclui-se que a inovação incremental, ainda que arriscada, é uma estratégia gerencial de grande potencial, porque inicia a partir de algo conhecido, que vamos aprimorar. Entretanto, à medida que avançamos para opções mais radicais, a incerteza tende a aumentar até o ponto em que não temos a menor ideia sobre o que estamos desenvolvendo ou em vias de desenvolver! Isso mostra por que a inovação descontínua é tão difícil de ser controlada (TIDD, BESSANT e PAVITT, 2008, p. 35).

Hoje, mais do que nunca esta, combinação de conhecimentos se torna essencial. Frente ao que Tidd, Bessant e Pavitt (2008) chamam de “fusão tecnológica”, na qual diferentes correntes tecnológicas convergem, de forma que produtos que costumavam ter identidade discreta assumem “novas arquiteturas”. Nesse cenário, a mudança assume maior complexidade e enfrenta maior desafio de aprender e configurar um novo sistema de conhecimento e, ao mesmo tempo, “desaprender” outro velho e já cristalizado.

Nesta perspectiva, destaca-se o “roteiro da inovação” – figura 6 – elaborado por Dorion (2010), onde cada fase configura-se como um sistema de conhecimentos que, por um lado, combina elementos anteriores e, por outro lado, destrói combinações precedentes.

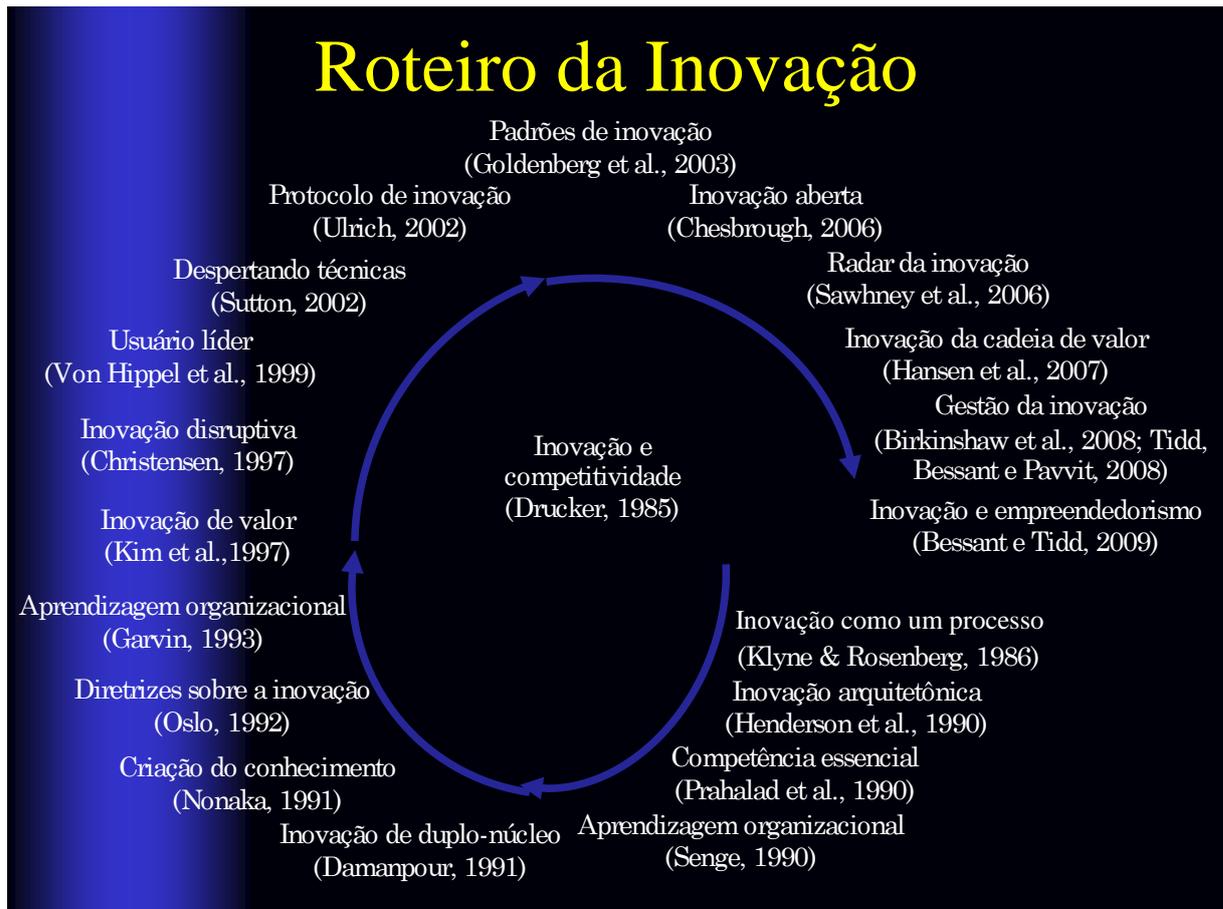


Figura 6: Roteiro da inovação

Fonte: Dorion (2010). Visit to Hill/Levene School of Business – University of Regina, Canada (Tradução nossa).

De acordo com o roteiro de Dorion (2010), a inovação também acontece na produção científica. Esta não permanece estagnada, mas gera conhecimentos por meio da combinação de conceitos que utiliza novas ideias e as já existentes, muitas vezes rompendo com esquemas tradicionais.

Para construir esse “novo” ou elaborar a “nova combinação” Bessant e Tidd (2009) fazem a união entre criatividade, empreendedorismo e inovação. Para eles, o processo inicial depende da habilidade e inspiração de um indivíduo específico, mas o processo final exige a contribuição e a combinação de esforços criativos de muitos indivíduos. A história das inovações bem-sucedidas revela isso e, como exemplo, destacam o desenvolvimento da lâmpada elétrica e o *Post-it* da 3M. Para tanto, continuam os autores, o estudo deve abordar três diferentes perspectivas: a) pessoal ou individual, que enfatiza o papel da criatividade; b) coletiva ou social, que enfatiza a contribuição de equipes e grupos; c) contextual, que focalize as estruturas, o ambiente, os processos e as ferramentas. Dessas três perspectivas surge o

esforço significativo necessário entre as contribuições individuais, sociais e organizacionais para a inovação. Vale destacar a definição que os autores dão à criatividade:

A criatividade é a criação e a comunicação de novas conexões importantes que nos permitem pensar em muitas possibilidades, experimentar formas variadas e utilizar diferentes pontos de vista; que nos permitem pensar em possibilidades novas e incomuns; e que nos leva a gerar e selecionar alternativas. Essas novas conexões e possibilidades devem resultar em algo valioso, para o indivíduo e o grupo, para a empresa ou sociedade (BESSANT e TIDD, 2009).

Nesta definição estão presentes as “novas combinações” de Schumpeter (1982), mas acrescidas do aspecto de interação ou conexões com o meio. A figura 7 apresenta as muitas possibilidades de conexões e fatores que, combinados interagem para estimular ou inibir a inovação e o empreendedorismo.

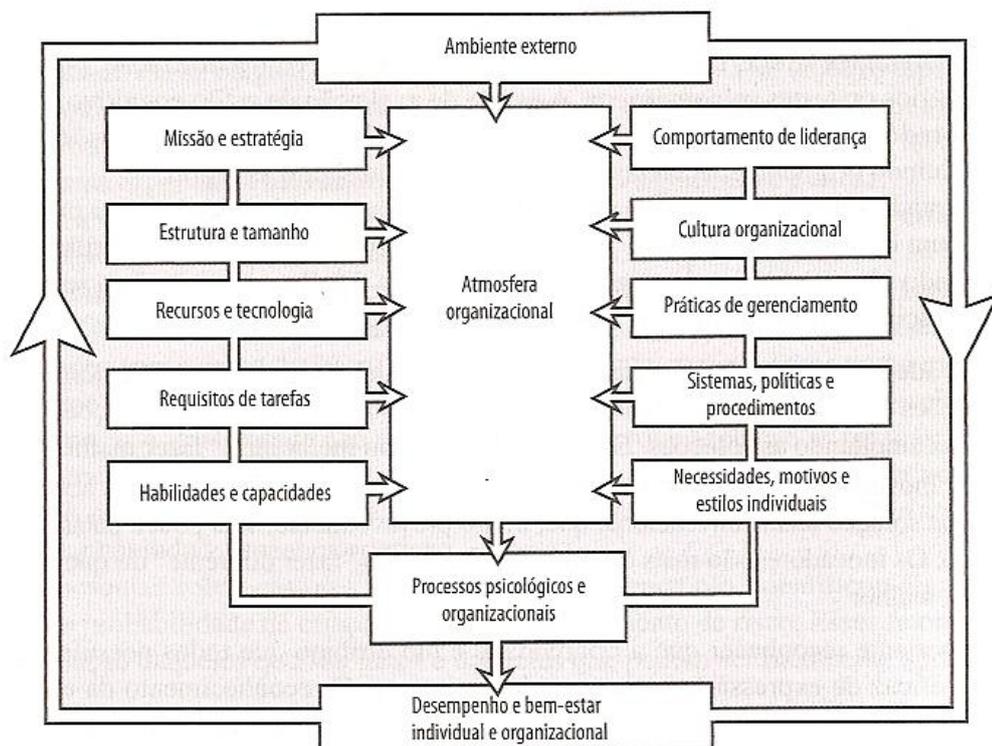


Figura 7: Fatores que contribuem para uma organização criativa
Fonte: Bessant e Tidd (2009, p. 61)

Neste caso, o meio em questão está voltado para o ambiente interno da organização. O aspecto do empreendedorismo se dirige ao ambiente externo. De acordo com Chalela (2008), que em sua dissertação de mestrado intitulada, “O empreendedorismo e a inovação em ambientes de incubação”, ao estudar o cenário e contexto das micro e pequenas empresas,

destaca que as condições estruturais para estimular ou refrear a atividade empreendedora consistem em: política governamental, programas governamentais, educação e treinamento, transferência de tecnologia, infraestrutura profissional e comercial, barreiras a entrada no mercado, acesso à infraestrutura física e normas culturais e sociais. Nestas condições ressaltam-se educação e treinamento, infraestrutura profissional, normas culturais e sociais ligadas à dimensão da pessoa que tenderão a empreender, apresentar ideias e, conseqüentemente, assimilar uma cultura de inovação no ambiente onde encontram o espaço que pode variar do fracasso ao sucesso, mas que no intervalo entre fracasso e sucesso gera também possibilidades e, acima de tudo, o conhecimento.

3.2 LEITURA: FORMA, CONTEÚDO E VISÃO DE MUNDO DOS ATORES, INDIVIDUAL E COLETIVO

Nesta seção será analisada a leitura em seus aspectos de forma, conteúdo e a sua contribuição para a formação da visão de mundo dos atores individual e coletivo, bem como seu contributo à humanidade na preservação e transmissão do conhecimento.

Para se aventurar pela história da leitura é necessário ter presente que ela é aqui entendida da forma como foi expressa por Pierre Bourdieu em debate com Roger Chartier, em setembro de 1983, na conclusão da conferência interdisciplinar na cidade de *Saint-Maximin*, na França. Em seu discurso Bourdieu diz que: “cada vez que a palavra leitura for pronunciada, ela pode ser substituída por toda uma série de palavras que designam toda espécie de consumo cultural” (CHARTIER, 2001, p. 231). Tal afirmação tem complementação, no mesmo debate, com as suas palavras: “historicizar nossa relação com a leitura é uma forma de nos desembaraçarmos daquilo que a história pode nos impor como pressuposto inconsciente” (CHARTIER, 2001, p. 233). Assim, a palavra “leitura” não representa apenas o ato solitário de ler individualmente, mas ela traz consigo toda uma bagagem coletiva agregada, como pressuposto, por meio do processo cultural.

Para os autores do diálogo, dois são os tipos de leitura. O primeiro é a leitura como ato de foro íntimo, secreto, que reenvia à individualidade. O segundo, que se inicia nos meios urbanos, entre os séculos XVII e XVIII, refere-se ao conjunto de relações com os textos que passam por leituras coletivas. A individual é uma leitura que não manipula, ou seja, não dominante. Já as leituras coletivas manipulam o texto, decifrado por uns para outros, às vezes

elaborada coletivamente, o que põe em jogo alguma coisa que ultrapassa a capacidade individual de leitura.

Existem pressupostos inconscientes que podem impor tipo e forma de leitura ao leitor. Segundo Bourdieu (2001), o pressuposto inconsciente é entendido por meio da denominada leitura estrutural, ou seja, que “considera o texto nele mesmo e por ele mesmo”, fazendo abstração de tudo o que está ao redor. Neste sentido adquire-se o hábito de ler o texto sem referi-lo a nada além dele mesmo e, assim, universaliza-o inconscientemente.

Uma vez esclarecido os conceitos pode-se iniciar a viagem pela história da leitura. Mas por onde começar? Que caminho percorrer? E a resposta vem com uma pergunta: que tal iniciar por libertar-se do pressuposto inconsciente imposto pela história? Para isso entende-se que o referido pressuposto está relacionado com toda a história do conhecimento que se acredita firmemente possuir. E para empreender esse caminho, propõe-se aqui o mesmo processo que, segundo Bourdieu e Chartier (2001), conduz ao pressuposto inconsciente: a abstração².

Contudo, ela será utilizada no sentido inverso, ou seja, abstraindo da mente toda convicção de aprendizado adquirido. Nesse sentido, a proposta é abstrair-se desse processo cultural, expresso numa convicção intelectual, historicizada num ciclo temporal.

Nessa viagem histórica, ainda que limitada cronologicamente, não impede de se exercitar a imaginação e realizar as três abstrações. A primeira delas trata da atitude de abstração temporal. E aqui se toma o tempo no conceito de Santo Agostinho³ que só pode ser entendido verdadeiramente enquanto tende a não existir. A segunda é a abstração intelectual. Ao desenvolver nessa atitude se desconstrói tudo aquilo que foi acumulado no decorrer de gerações. Como consequência deve se despojar também da bagagem cultural, ou seja, a terceira abstração. O que resta? Desprovido de tempo, de conhecimento e de cultura pode restar alguma coisa? À primeira vista, parece quase impossível realizar tais abstrações. Diante

² Operação intelectual proposta por Aristóteles e Tomás de Aquino cuja finalidade é o processo cognitivo, por meio do qual se toma um objeto de reflexão e lhe tiram as propriedades espaçotemporais, ou seja, isola-se uma série de fatores relacionados com a realidade concreta. O termo vem do verbo grego *ἀφαιρέω*, que se traduz por abstrair, era utilizado para designar o ato de tirar algo de alguma coisa, separar algo de algo, privar alguém de algo, por algo à parte, arrancar algo de alguma coisa (FERRATER MOURA, 2000, p. 22).

³ Santo Agostinho nas “Confissões”, Livro XI, 14 – discorre longamente sobre o tempo e sua existência. Sob forma de questões ele diz: “O que é o tempo? Se ninguém me pergunta, eu sei; porém, se quero explicá-lo a quem me pergunta, então não sei. No entanto, posso dizer com segurança que não existe um tempo passado se não passasse; e não existiria um tempo presente se nada existisse. (...) e se não se tornasse passado, não seria mais tempo, mas eternidade. Portanto, se o presente, para ser tempo, deve tornar-se passado, como poderemos dizer que existe, uma vez que a sua razão de ser é a mesma pela qual deixará de existir? Daí não poderemos falar verdadeiramente da existência do tempo, senão enquanto tende a não existir.”

do esforço mental que essa atividade exige, atividade esta que não se tem o hábito de realizar, reformula-se a proposta no sentido de realizá-la gradativamente.

Fornell (2007), na obra *The Satisfied Customer*, auxilia esta atividade ao propor a construção de uma máquina do tempo conceitual. Para a viagem no tempo o autor delimita o espaço físico para a América Latina, abstraindo assim, parte do intelectual. A máquina imaginária não vai para o futuro, ele não existe intelectual e culturalmente falando, mas ela faz uma primeira parada 50 anos no passado, onde o autor propõe algumas análises e depois convida estudantes e recém-formados desta primeira parada a continuar a viagem e, regressando outros 50 anos, faz segunda parada ao redor dos anos de 1900. Nesse sentido, Fornell induz o leitor a abstrair gradativa e parcialmente o tempo. As análises realizadas passam pela observação do que existe hoje em relação ao que veriam em cada parada da máquina conceitual. Ele pergunta: chega-se a lugar estranho? Seria possível sobreviver? Comparando as invenções e criações da humanidade em cada um desses períodos, não muito distantes um do outro, o autor constata que os viajantes da nossa época (tripulantes da primeira fase da viagem), teriam menos dificuldade de adaptação à realidade de 1950, do que os viajantes desse período (segunda fase), de se adaptarem à realidade de 1900.

Se a dificuldade de adaptação fosse muito maior para os viajantes de 1950 a 1900, em comparação com as pessoas de hoje a 1950, Fornell (2007) afirma que a taxa de mudança está mais acelerada. Salienta-se aqui que numa mesma medida de tempo a evolução do segundo período foi superior. Com isso, enfatiza-se que o conhecimento não está fragmentado, segmentado ou estacionado em cada época, mas acumulado, transferido e em evolução crescente.

Das abstrações intelectuais e culturais de hoje a 1950, descritas por Fornell, destaca-se: “As pessoas tinham água encanada, banheiros, água nos banheiros. Carros eram comuns. Havia luz elétrica, aquecimento, secadores, máquinas de lavar roupa, rádio e televisão, aspiradores, telefones, gravadores, entrega de jornais, ar condicionado, filtros de café, supermercados, computadores (grandes), parquímetros, latas de cerveja, aviões e semáforos”⁴ (FORNELL, 2007, p. 38). Em relação a 1900, cita: “Sem eletricidade, sem água encanada, sem televisão, sem rádio, sem carros, sem telefones, sem ar condicionado, e nada de *fast food*. Mas um monte de estrume de cavalo nas ruas”⁵ (FORNELL, 2007, p. 38).

⁴ “People had running water, bathrooms, and water toilets. Cars were common. There were electric lights, heating, dryers, laundry machines, radio and television, vacuum cleaners, telephones, tape recorders, newspaper delivery, air conditioning, coffee filters, supermarkets, computers (big ones), parking meters, beer cans, airplanes, and traffic lights” (FORNELL, C. *The Satisfied Customer*, p. 38, Tradução nossa).

⁵ “No electricity, no indoor plumbing, no television, no radio, no cars, no telephones, no air conditioning, and no

Desse modo, Fornell (2007) conduz lentamente a um processo de abstração da realidade construída intelectual e culturalmente. Entendida essa possibilidade abstrativa, embora sem pouco esforço, possibilita-se retomar a reflexão anterior. Destituída de tempo, cultura e conhecimento o que resta à humanidade?

3.2.1 Leitura e escrita: práticas do conhecimento

A viagem agora ganha novo sentido. Livre ao máximo de pressupostos inconscientes, pode-se realizar o esforço de esboçar a releitura histórica da leitura a partir do “nada” ou do “não-ser”. “No princípio era a palavra...” Apenas palavra ou a tradição oral. O “nada” ou o “não-ser” são entendidos aqui, como a ausência de signos que representam uma grafia e, portanto, ausência de leitura.

Para Riesman (1968), no princípio a única palavra era a palavra falada ao referir-se aos povos “pré-letrados”. Nesse tempo, quando a tradição oral era exclusiva, existia a tendência de que os idosos ocupassem lugar elevado como bancos de reserva da experiência e entretenimento. Esse fato se modifica com a escrita, como no Egito, que tende a fomentar a criação de hierarquias de peritos, em vez de anciães. À medida que a palavra falada ou cantada monopoliza o meio simbólico e a sociedade depende da memória, emprega todos os recursos do demagogo e do poeta: rima, ritmo, melodia, estrutura, repetição. A partir do momento que o livro penetra nesse meio ele nunca mais pode voltar a ser o mesmo. Os livros acarretam o desapego e a atitude crítica que não são possíveis numa tradição oral. “Virtualmente, todo mundo, numa tribo pré-letrada, é especialista em tradição oral. [...] nas remotas ilhas das Filipinas, as mensagens são transmitidas oralmente com uma precisão para nós fabulosa” (RIESMAN, 1968, p. 138).

De acordo com Robinet (2004), oposto em forma e conteúdo ao *logos*, o mito remete a um tempo primordial. O tempo dos começos. Narra, graças a acontecimentos extraordinários, como o mundo tomou o aspecto que tem. “É assim que se formaram o Gênesis, na Bíblia, e a Teogonia de Hesíodo” (ROBINET, 2004, p. 78). Dessa forma, em seu conteúdo o mito explica o mundo pondo em cena seres, deuses e heróis. As duas obras míticas citadas pelo autor, Gênesis e Teogonia têm em comum o ponto de partida, o caos. A partir daí começa a criação ou geração de tudo o que existe. A narração “nos faz compreender o mundo como um

conjunto animado de forças e pessoas, e nos conta a organização do mundo físico nas categorias da vida. Nele não há diferença ontológica entre as coisas e as pessoas: as coisas são pessoas e as pessoas são coisas” (ROBINET, 2004, p. 79). Contrariamente, o *logos* faz a divisão das coisas e as ordena segundo a ordem de cada uma. “As coisas físicas se explicam de maneira física, e as coisas humanas se explicam por elementos humanos. Cada domínio do real obedece às próprias leis. Na civilização fundada no regime do *logos*, a atividade literária restabelece o fundo mítico e lhe dá uma consistência objetiva por meio da escrita” (ROBINET, 2004, p. 79). Os gregos denominaram “mitos” lendas contadas pelos poetas, um discurso não verificável, e “*logos*” a discurso argumentativo e verificável.

Conforme Zilles (2005), a origem da escrita se deu na Mesopotâmia, entre 4.000 e 3.000 a.C., devido à dificuldade de transmissão e conservação dos conhecimentos adquiridos, nos primórdios da história humana. Devido à fugacidade da transmissão oral que conduzia facilmente a erros e a falhas de memória, os sumérios (civilização avançada, cujo comércio era bastante evoluído) desenvolveram o sistema de escrita denominado cuneiforme, trabalhando com cunhas para imprimir marcas em placas de barro mole, depois endurecido pelo sol ou no fogo. A resistência desse material permitiu sua conservação por milênios. Por volta de 2.400 a.C., os semitas acádios submeteram os sumérios e passaram a utilizar o mesmo sistema de escrita com modificações para sua língua, o acádio. Das modificações destacadas por Zilles cita a redução do número de sinais de cerca de 900 para cerca de 30.

Manguel (2001) afirma que a invenção da escrita se deu, com toda probabilidade, por motivos comerciais. Segundo ele, para lembrar que certo número de cabeças de gado pertencia a determinada família ou estava sendo transportada, registrava-se um sinal *mnemônico*. A figura de boi, por exemplo, servia para lembrar que a transação era em bois. Desse modo ele relata a invenção da escrita e do leitor:

O inventor das primeiras tabuletas escritas deve ter percebido as vantagens que essas peças de argila ofereciam sobre manter a memória no cérebro: primeiro, a quantidade de informação armazenável nas tabuletas era infinita – podiam-se produzir tabuletas *ad infinitum*, ao passo que a capacidade de lembrança do cérebro é limitada; segundo, para recuperar a informação as tabuletas não exigiam a presença de quem guardava a lembrança. De repente, algo intangível – um número, uma notícia, um pensamento, uma ordem – poderia ser obtido sem a presença física do mensageiro; magicamente, podia ser imaginado, anotado e passado adiante através do espaço e do tempo. Desde os primeiros vestígios da civilização pré-histórica, a sociedade humana tinha tentado superar os obstáculos da geografia, o caráter final da morte, e erosão do esquecimento. Com um único ato – a incisão de uma figura sobre uma tabuleta de argila –, o primeiro escritor anônimo conseguiu de repente ter sucesso em todas essas façanhas aparentemente impostas. Mas escrever não é o único invento que nasceu no instante daquela primeira incisão: uma outra criação aconteceu no mesmo momento. Uma vez que o objetivo do ato de

escrever era que o texto fosse resgatado – isto é, lido –, a incisão criou simultaneamente o leitor, um papel que nasceu antes mesmo de o primeiro leitor adquirir presença física. Ao mesmo tempo em que o primeiro escritor concebia uma nova arte ao fazer marcas num pedaço de argila, aparecia tacitamente uma outra arte sem a qual as marcas não teriam nenhum sentido. O escritor era um fazedor de mensagens, criador de signos, mas esses signos e mensagens precisavam de um mago que os decifrasse, que reconhecesse seu significado, que lhes desse voz. Escrever exigia um leitor (MANGUEL, 2001, p. 207).

A criação da escrita nasce, assim, não para viver só, mas acompanhada de seu intérprete, o leitor. Seu propósito não é servir com signo fechado em si, mas explicitar a reflexão do escritor, que ao fazê-la, lança sobre um suporte físico a materialização de seu pensamento, de sua memória, seus sonhos, suas fantasias, sua imaginação, sua criatividade. Uma vez materializada o autor não terá mais domínio sobre ela, (o direito autoral é uma tentativa), mas o intérprete é livre para acrescentar elementos de seu universo significante.

3.2.2 Signos e significação socioculturais

A construção de sentidos compartilhados ocorre pela interpretação e a leitura, enquanto fenômeno social, é entendida como construção destes sentidos compartilhados por membros de determinada sociedade. Trata-se de expressões culturais que adquirem o *status* de valores válidos para aquela comunidade. Esses valores são manifestos no comportamento de seus indivíduos que, com o tempo, os assimilam e transformam-nos em hábito cotidiano.

De acordo com Barthes (2001), diante dos objetos faz-se “certa leitura”. Para ele, “o homem moderno, o homem das cidades, passa o tempo a ler. Lê primeiro e principalmente imagens, gestos, comportamentos”. Todas essas leituras implicam demasiados valores sociais, morais e ideológicos. Além do mais, devem-se submeter os fatos a um princípio de classificação que é a significação. O semiólogo, à semelhança do linguista, deve entrar na “cozinha do sentido”. Tarefa nem sempre fácil, pois “os signos são constituídos por diferenças” e seu sentido não pode ser analisado de modo isolado. “A significação torna-se o modo de pensar do mundo moderno, algo como o “fato” constituiu precedentemente a unidade de reflexão da ciência positiva” (BARTHES, 2001, p. 179).

Para resultar a significação é necessária a presença dos símbolos que, em dado momento, são transformados em signos. O símbolo, segundo Barthes (2001), “se define como a união solitária de um significante com um significado, cuja equivalência se lê em profundidade, não sendo cada forma senão a materialização mais ou menos analógica de um

conteúdo específico” (BARTHES, 2001, p. 190). Em contrapartida, o signo é definido não por sua relação analógica com o conteúdo, mas por seu lugar dentro do sistema de diferenças. “Esse sistema de signos é que é a marca que uma sociedade imprime no real, [...] a mediação do sensível não se estabelece no nível da imagem parcelar (símbolo), mas de um sistema geral de formas (signos)” (BARTHES, 2001, p. 191). Assim, as razões que levavam um clã a tomar como totem determinado animal podem ser entendidas pelas relações entre os clãs e os animais; o clã e o animal desaparecem, um como significado, o outro como significante: a organização de uns significa a organização dos outros e a relação de significação remete à sociedade real que a elabora.

Segundo Fontana (2006), ler é construir sentidos e esta construção não se restringe à linguagem verbal. Tal afirmação tem fundamentação no pensamento de Freire (2008), para quem “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. No entanto, embora essa leitura do mundo seja a base para construção de sentido, ela não basta em si, mas é necessária a competência de leitura da palavra, ou seja, a construção da competência linguística que, segundo a autora, se dá em dois níveis: organizacional, que compreende os fatores gramaticais (vocabulário, morfologia, sintaxe e fonologia/grafia), e pragmático, que abrange os fatores ilocucionários ou funcionais (funções da linguagem) e também os sociolinguísticos (adequação ao contexto de uso linguístico). A autora defende a ideia da leitura como prática social ou sociointeracional que compreende as interações sociais “mediatizadas” pelos textos. Nesta perspectiva, os atos de ler e escrever não se esgotam em si mesmos, mas são atos carregados de intenções, que se concretizam na vida social, por meio da interação entre as pessoas.

Esta tese também foi defendida por Barthes (2001), para quem a escrita gera escritas e a sociedade estrutura o real produzindo-o e escrevendo-o:

As sociedades primitivas são sociedades sem escrita. Segue-se que a escrita e todas as formas institucionais de discurso que dela derivam servem para definir na sua especialidade mesma as sociedades sociológicas (inclusive, é claro, as sociedades históricas): a sociologia é a análise das sociedades “escreventes”. Isto não é absolutamente restringir o seu papel: é difícil imaginar, o que quer que seja, na sociedade moderna, que não passe, em dado momento, pela mediação da escrita; [...] a escrita tem por função constituir reservas de linguagem; essas reservas estão fatalmente ligadas a certa solidificação da comunicação linguística: a escrita gera *escritas*, ou se preferir “literaturas”, e é através dessas escritas ou literaturas que a sociedade de massa traduz sua realidade em instituições, práticas, objetos e até em acontecimentos, pois que o acontecimento é doravante sempre *escrito*. Noutras palavras, há sempre um momento em que a sociedade de massa acaba por estruturar o real através da linguagem, pois que ela “escreve” não somente o que outras sociedades “falam” (narrativas), mas também aquilo que estas se contentam em fabricar (ferramentas) ou “agir” (ritos, costumes). Ora, a linguagem, como se sabe,

já é ela própria uma estrutura – e das mais fortes que há. A sociedade de massa estrutura então o real de duas maneiras concomitantes: produzindo-o e escrevendo-o; um automóvel é ao mesmo tempo elemento de uma estrutura “automóvel” e o objeto de um discurso (publicidade, conversação, literatura); oferece-se à inteligência por duas vias: a das formas e a das palavras (BARTHES, 2001, p. 186-187, grifo do autor).

Além dos domínios técnicos da leitura, Fontana e Paviani (2007) consideram que a descoberta do prazer de ler constitui um ato desencadeador da formação do hábito da leitura e que este processo ultrapassa os umbrais das instituições de ensino, por meio da construção de sentidos dos textos lidos e relacionados com as situações da vida cotidiana, seja na academia, seja nas atividades profissionais, ou relacionadas a outras leituras e mesmo com atividades de lazer desenvolvidas. Este hábito pode existir em níveis e graus distintos de letramento e, “em sua complexidade, a interação pela leitura depende também de fatores individuais de natureza afetiva, como motivação e estado de espírito, sensibilidade” (FONTANA e PAVIANI, 2007, p. 69).

De acordo com Paviani (2006), a leitura nem sempre é passível de objetivação porque implica fatores como: motivos, desejos, paixões, vontade e outros aspectos visuais, auditivos, da imaginação e da memória, ou seja, aspectos do âmbito da subjetividade nem sempre reconhecida ou captável em estudos. Para entender a leitura como prática cultural ela desenvolveu uma pesquisa com alunos universitários ingressantes e realizou o exame das práticas de leitura a partir do conceito de *habitus*, desenvolvido por Aristóteles, Maritain, Bourdieu e outros. Das conclusões da pesquisa destaca-se que o hábito é algo a ser sempre alcançado e em processo contínuo, não estático que precisa ser cultivado. E, ainda, que “determinada região se caracteriza pela prática da não leitura quando a maioria de seus habitantes não lê, ou tem por hábito o não ler” (PAVIANI, 2006, p. 12). Além disso, salienta que existe uma educação que se dá por meio das atitudes, dos exemplos, das práticas sociais e culturais de uma comunidade social.

O autor Frank (1968), defende a tese de que deficiências e limitações de leitura e também retardamento e dificuldades da fala resultam de privações e confusão nas comunicações táteis. Em sua concepção a pele serve como receptor e transmissor de mensagens, muitas delas culturalmente definidas. Os primeiros reconhecimentos e reações a sinais, depois a signos e, finalmente, a símbolos se dão na infância. Tem início por meio dos símbolos táteis culturalmente padronizados. O bebê explora seus contornos e contextura do próprio corpo e da mãe, em seguida, reconhece a voz materna como representante de seus contatos. Com o tempo as palavras tranquilizadoras da mãe são aceitas como equivalentes da

experiência tátil. Igualmente, a criança pode aprender a reconhecer uma nota de desagrado na voz materna. Da mesma forma, mais tarde, as mensagens táteis são substituídas por pistas visuais, os signos visuais de tamanho, aparência, cor, tornam-se seus representantes. Em cada cultura essa comunicação tátil é ativada ou limitada não só entre os membros, mas também entre o indivíduo e seu mundo externo.

Segundo Chaytor (1968), quando uma criança está aprendendo a ler, a sua tarefa consiste em construir, partindo dos símbolos impressos, uma imagem acústica que ela possa reconhecer. Quando realiza, pronuncia a palavra, isso porque ela ainda não é capaz de compreender o símbolo impresso sem o transformar em sons; só pode ler em voz alta. Quando é capaz de ler mais rapidamente do que falar, a pronúncia se torna um murmúrio e, finalmente, cessa por completo.

No processo de ler interagem os dados individuais do leitor e do autor, perpassados pelas inúmeras variáveis socioculturais presentes no texto. Para que isso ocorra é necessário usar a leitura como forma de ação, complementada pelos vários requisitos entre os quais os essenciais de domínio técnico, a compreensão e interpretação dos sentidos do texto. Tal interação, “tendo em vista conhecimentos, informações, valores, crenças, sensibilidade, interesses, compreensão, senso crítico e, sobretudo, intenções que integram os universos de um e de outro” (FONTANA e PAVIANI, 2007, p. 79).

Nesta perspectiva os signos somente têm validade enquanto mantêm sua hegemonia significante para a cultura ou culturas nas quais está inserido. Ao enfraquecer tal hegemonia o signo, ora transformado em símbolo, pode ter seu *status* desgastado e até perder sua validade. Como exemplo, cita-se a polêmica em torno da retirada do símbolo do crucifixo presente em todas as salas de aulas das escolas da Itália. Independentemente dos valores religiosos que representam para uma grande parte da população, o que se questiona é seu valor significante enquanto signo hegemônico.

A seguir será apresentado como se dá a construção individual e coletiva do conhecimento, alguns conceitos e tipos de conhecimento, com especial atenção ao conhecimento individual e coletivo na realidade das organizações.

3.3 LEITURA: CONSTRUÇÃO INDIVIDUAL E COLETIVA DE CONHECIMENTO

A escrita foi o modo eficaz de tornar coletivo o conhecimento que, anteriormente, tinha como veículo primordial a oralidade. A criação desses signos foi tão expressiva que eles

foram capazes de representar, não apenas sons, mas também imagens, pensamentos e objetos. Lévy (2000), ao se referir à escrita diz:

A escrita, em sua vertente ideográfica (notação de uma ideia por meio de uma imagem convencional), assemelha-se ao desenho e, portanto, às protomídias. Mas por seu caráter sistemático, codificado, copiável e recopiável tende desde sua origem a ser mídia integral. O sistema alfabético constitui, com a leitura e escrita por parte dos indivíduos, um verdadeiro sistema de reprodução da fala. É a primeira técnica de gravação e restituição do som. Ao permitir a reprodução e a difusão em massa dos textos e imagens, a prensa inaugura a era da mídia (LÉVY, 2000, p. 52).

A verdadeira revolução do conhecimento humano se dá com essa nova técnica. Inaugura-se, segundo Lévy (2000), a era da mídia. Um processo que em si é a “inovação das inovações”, ela representará o processo contínuo de pensamento que evolui e influi em outras técnicas, volta-se sobre si e reconstrói o mundo. O conhecimento não será o mesmo a partir dessa criação, o homem mudará para sempre a sua história e a sua relação com o próximo. Seu saber não mais se perderá com o tempo, sua vida não será mais a mesma.

3.3.1 Conceitos de conhecimento

O conhecimento, sua criação, construção e transmissão foi alvo de estudo ao longo da história e desde os primeiros filósofos ele foi debatido e continua até nossos dias. Não há consenso sobre o conceito de conhecimento e suas variações. Dificilmente se chegará a linha de consonância de ideias entre aqueles que se aventuram a tratar o assunto.

Na obra “Criação do conhecimento na empresa”, Nonaka e Takeuchi (1997) fazem uma revisão significativa do estudo do conhecimento nos principais filósofos. Destacando, de um lado, o racionalismo como o processo mental ideal, que supõe um conhecimento *a priori*, usa do método dedutivo e que não precisa ser justificado pela experiência sensorial, pois está baseado em axiomas. Por outro lado, o empirismo tem como base a experiência sensorial, alega que não existe conhecimento *a priori*, tem como método o conhecimento por dedução, e tudo no mundo tem uma existência objetiva. Como representante do racionalismo eles destacam Platão, para quem o mundo físico é mera sombra do mundo das ideias. Para ele a “ideia” é uma “forma” vista através do olho mental puro. Em oposição, como representante do empirismo, Aristóteles considera que a “ideia” não pode ser isolada do objeto físico, nem existe independente da percepção sensorial, mas a coisa individual consiste em sua “forma” e objeto ou matéria e o conhecimento das formas é sempre ocasionado pela percepção sensorial.

Os autores destacam ainda René Descartes e John Locke, racionalista e empirista respectivamente, como filósofos intermediários. Descartes é citado pela criação do método da dúvida, por meio do qual viu que era possível questionar todas as crenças, exceto a existência do questionador, expressa na máxima: “Penso, logo existo” (*cogito, ergo sum*). Para Locke, as coisas existentes são objetivas na natureza. Para ele a mente humana é como uma “tabula rasa”, ou um “papel em branco”, sem nenhuma ideia *a priori*. Com isso, ele questiona o argumento racionalista segundo o qual a mente humana nasce com ideias ou conceitos inatos. A tentativa de síntese do racionalismo e empirismo se deu por meio do esforço de Kant, Hegel e Marx.

Muitas foram as tentativas de conceituar conhecimento. Houaiss e Salles (2001) o associam a dezenove sentidos distintos. O primeiro sentido, entretanto, diz do “ato ou efeito de conhecer, realizado por meio da razão ou experiência”. Percebe-se assim, de forma evidente, a influência do racionalismo e empirismo nesta definição. O termo “conhecimento” vem do grego *epistème*, palavra que, Houaiss e Salles (2001) definem como o “conhecimento verdadeiro, de natureza científica, em oposição à opinião infundada ou irrefletida”. Nesta conceituação temos a contradição entre o conhecimento científico fundamentado e a opinião, uma preferência pessoal, denominadas respectivamente pelos gregos: *epistème* (*ἔπιστήμη*), e *doxa* (*δόξα*) (ZILLES, 2005, p. 19).

A junção de *epistème* com *logos*, forma “epistemologia”, ou “reflexão geral em torno da natureza, etapas e limites do conhecimento humano, especialmente nas relações que se estabelecem entre o sujeito indagativo e o objeto inerte, as duas polaridades tradicionais do processo cognitivo; teoria do conhecimento”. Ou ainda, “estudo dos postulados, conclusões e métodos dos diferentes ramos do saber científico, ou das teorias práticas em geral, avaliadas em sua validade cognitiva, ou descritas em suas trajetórias evolutivas, seus paradigmas estruturais ou suas relações com a sociedade e a história; teoria da ciência” (HOUAISS e SALLES, 2001). Nesta última conceituação nota-se a amplitude adquirida pelo termo e assim, a sustentação que ele dá para as teorias e métodos existentes e que surgirão com a evolução.

3.3.2 Tipos de conhecimento

Se não existe consonância conceitual para conhecimento, quando se trata de classificá-lo, a dificuldade se acentua ainda mais. Seria como catalogar livros sem que se soubesse

exatamente de que trata cada livro. Entretanto, o bibliotecário faz a classificação do exemplar mesmo sem estar muito certo da categoria a que pertence.

O conhecimento pode ser classificado, na filosofia, como explícito ou tácito. Audi (2006) dá a seguinte definição: “o conhecimento explícito é aquele consciente de si mesmo no sentido que aquele que conhece está consciente do relevante estado do conhecimento. Em contrapartida o conhecimento tácito é implícito, oculto da autoconsciência” (AUDI, 2006, p. 269). Neste caso ele é genuíno, mas a pessoa está inconsciente do estado relevante do conhecimento, mesmo que possa adquirir a consciência dele por meio da reflexão adequada. Neste sentido, este conhecimento se assemelha a muitos dos estados psicológicos, ou seja, o estado psicológico numa pessoa não requer que ela tenha consciência deste estado.

Os autores Nonaka e Takeuchi (1997) utilizam essa classificação do conhecimento, tácito e explícito para defender a formação de duas dimensões: ontológica e epistemológica na criação do conhecimento. Entretanto, ao tratar do conhecimento tácito, afirmam que este conhecimento inclui elementos cognitivos e técnicos, com isso deixam subentendido o estado de consciência por parte do indivíduo sobre o conhecimento.

Zilles (2005), mais do que classificar os tipos de conhecimento, fala em “caminhos” que os homens seguiram para responder questões sobre o conhecimento. Cinco são os caminhos: a) caminho místico-mágico; b) caminho dedutivo-dogmático; c) caminho indutivo-empirista; d) caminho dedutivo-teórico-crítico; e) caminho dialético-materialista. Para ele as questões da ciência e da vida prática situam-se na ordem de interesse do tipo fenomenal, causal ou final. O primeiro indaga sobre os dados fáticos, suas características e propriedades; o causal inquire as origens do fenômeno, por que é assim e por que acontece; o final pergunta pela possibilidade da ação, da *práxis*, da intervenção e orienta-se pela maneira de como influenciar os fenômenos.

Na visão do autor, os cinco caminhos conduzem ao conhecimento. O caminho místico-mágico parte de uma abertura, dos sentidos, da alma e do espírito, para acolher a essência do que se quer conhecer, experienciado por meio de visão interior meditativa. Este conceito de “mística” orienta-se mais para a união mística e renúncia de si, já o de “magia” designa mais o movimento do espírito para fora de si. Ele trabalha mais com imagens que com palavras e é rejeitado no mundo da ciência, pois escapa à comunicação linguística, bem como é de difícil discernimento entre falso e verdadeiro.

O segundo, caminho dedutivo-dogmático, usa o procedimento de dedução, ou seja, inferir o particular a partir do geral. Parte da certeza de uma teoria abrangente para concluir aplicações a casos singulares. É muito utilizado no direito e também nas ciências sociais,

quando se elevam a dogmas teorias de escolas como a de Marx. Este método teve seu ápice e superação com o racionalismo iluminista europeu onde a razão passa a ocupar o lugar de Deus na dogmática medieval.

O caminho indutivo-empirista tem como método a indução, ou seja, o raciocínio da parte para o todo, do particular para o universal. Nele a experiência é mediada pela percepção dos sentidos; a estatística assume papel importante. Sua vantagem principal é a de liberar o pensamento da vinculação a dogmas. A ele deve-se o sucesso da ciência da natureza e das ciências sociais. Como desvantagem, requerem-se altos investimentos em pesquisa, meios eletrônicos para trabalhar os dados e conclusões de diferentes teorias a partir das mesmas experiências.

O quarto caminho, dedutivo-teórico-crítico, tem como base a desconfiança crítica da teoria. Nele realiza-se a dedução para examinar se a teoria confere. Não importa a origem da teoria, mas a experiência é método para prova. Assim, ele submete as teorias originárias do pensar humano e das hipóteses deduzidas a um exame lógico e empírico. Este método remonta ao racionalismo crítico de Karl Popper e ao positivismo lógico do chamado Círculo de Vierna (Carnap, Schlick, Neurath).

Por fim, o caminho dialético-materialista postula que toda realidade é constituída de matéria diferentemente organizada e que se encontra em movimento permanente, determinado por contradições internas. Este método é resultado da união da dialética do idealismo de Hegel com o materialismo de Feuerbach, realizada por Karl Marx e Friedrich Engels. O pressuposto do método é que não existem estados, mas processos impulsionados por contradições internas.

3.3.3 Conhecimento individual e coletivo

O ser humano é temporalizado e situado e, ainda, ontologicamente inacabado, afirma Freire (2001). Neste sentido, para o autor o ser deve estar situado em seu tempo e dele tomar conhecimento e consciência de sua situacionalidade, pois quanto mais refletir sobre sua condição de espaço-temporalidade tanto mais assumirá compromisso com a realidade, porque é sujeito e não espectador.

Sujeito é aquele que pensa, que age e não vive apenas de expectativa, de espera. E, de acordo com Robinet (2004), chega-se ao pensamento a partir do sentimento de insuficiência do mundo, de sua desordem e de sua confusão, pelo fato de se chocar com contradições e

absurdos. Diferentemente das artes e das profissões onde se aprende uma técnica para produzir resultados, o pensamento não pode ser reduzido a um instrumento já pronto e disponível, que possa ser encontrado no comércio. Isso por dois motivos: primeiro porque o pensamento não é uma forma que possa ser separada de seu conteúdo; segundo, porque o pensamento não pode ser exercido seguindo regras ou limitando-se em um domínio. Para o autor não há regras, mas há modelos. E esse método para pensar se dá por meio da leitura dos pensadores. “Aprender a pensar é, pois, ler um texto importante e procurar compreendê-lo. É somente o trabalho e a frequência continuada dos grandes textos, resolvendo com paciência suas dificuldades, que permitem avançar” (ROBINET, 2004, p. 14). Para o autor as obras dão modelos de coerência, ensinam a desenvolver a faculdade de pensar.

As obras nos dão uma lição. Elas nos fazem compreender que não vivemos sem compromissos neste mundo, mas que nossa relação com o mundo é sempre mediada por uma interpretação. A leitura das obras nos ensina a sermos “inteligentes”, a compreendermos que temos acesso ao real em função de uma compreensão (ROBINET, 2004, p. 14-15).

Nesta perspectiva, as obras auxiliam na chamada “assimilação cognitiva”, que para Piaget (2003), supõem-se estruturas anteriores. “Nenhum conhecimento, mesmo perceptivo, constitui uma simples cópia do real, porque contém um processo de assimilação a estruturas anteriores” (PIAGET, 2003, p. 13). Isso sem descontinuidade com o estado precedente, ou seja, sem destruir, mas fazendo a acomodação à nova situação. Nesse sentido, o conhecimento contém um fator fundamental de assimilação que confere significação ao que é percebido ou concebido. Como exemplo, o autor cita o “cão de Pavlov” que “associa” o som do sino ao contato com o alimento.

Essa assimilação cognitiva é a primeira fase dos processos de interações entre genomas e o meio, que Piaget (2003), denomina “normas de reações”.

Os processos cognoscitivos aparecem então simultaneamente como a resultante da auto-regulação orgânica, da qual refletem os mecanismos essenciais, e como os órgãos mais diferenciados dessa regulação no âmbito das interações com o exterior, de tal maneira que acabam, no homem, por estendê-las ao universo inteiro (PIAGET, 2003, p. 38).

Assim, o ser humano, para interagir com o universo à sua volta, é influenciado pelo ambiente e nele exerce sua influência, construindo e se construindo ao mesmo tempo. Nesse “construir-se”, além do processo de assimilação cognitiva, a pessoa se utiliza dos chamados “esquemas de ação”:

A inteligência sensório-motora consiste em coordenar diretamente ações, sem passar pela representação ou pelo pensamento. As ações, com efeito, não se sucedem ao acaso, mas se repetem e se aplicam de maneira semelhante a situações comparáveis (PIAGET, 2003, p. 16).

Completam os processos de Piaget (2003), o “esquema estímulo-resposta” e, “equilíbrio e auto-regulação”. O primeiro trata de esquemas reflexos ou instintivos hereditários que comportam uma organização da pessoa; o segundo, regula a interação entre as percepções e os comportamentos com os processos do organismo.

O indivíduo, portanto, na visão de Piaget (2003), constrói e inventa a partir de suas relações com o meio. Isso porque nesse processo os esquemas pessoais interagem com os esquemas coletivos.

O indivíduo só chega às suas invenções ou construções intelectuais na medida em que é sede de interações coletivas, cujo nível e valor dependem naturalmente da sociedade em conjunto. O grande homem que parece lançar novas correntes é apenas um ponto de intersecção ou de síntese de ideias elaboradas por cooperação contínua (PIAGET, 2003, p. 416).

De acordo com Le Boterf (2003), compreendendo a competência como as capacidades de adaptação, de iniciativas e de aprendizado de um indivíduo, a competência coletiva emerge da cooperação e da sinergia existente entre as competências individuais. Essa cooperação supõe uma relação que não existe antes dos indivíduos, mas que se dá somente com a presença deles. Uma vez formada a competência coletiva, algumas delas perduram apesar da partida das pessoas. Os novos que chegam as reconstruem. Para o autor, o termo sinergia é o que melhor representa a construção da competência coletiva, etimologicamente do grego *syn* (junto) e de *ergos* (trabalho), trata-se de um valor agregado e não de soma.

Para o autor, a estrutura da construção da competência coletiva é comparável à linguagem (quadro 1), pois em ambas as situações – palavra ou competência – devem sair de sua solidão para adquirir sentido no conjunto:

Assim como o sentido emerge das frases construídas com palavras, a competência coletiva emerge das articulações e das trocas fundadas nas competências individuais. Cada palavra tem um sentido, mas a frase produz um novo sentido que ultrapassa a soma de cada uma delas. As regras da sintaxe permitem ir além das significações de cada termo do léxico. O contexto da frase faz a palavra sair de sua solidão lexical. A produção de um texto supõe um dicionário, mas não poderá ser efetuada sem gramática. Sem regras de composição, não podem existir frases (LE BOTERF, 2003, p. 229-230).

Processo semelhante acontece com a competência coletiva. Argumenta Le Boterf (2003), “ela não resulta do dicionário ou da lista das competências individuais”, mas supõe regras e condições que criarão combinações para seu emergir.

Linguística	Competência
Palavras	Competências individuais
Regras de gramática	Organização e condições
Frases	Combinação das competências individuais
Sentido das frases	Competências coletivas na empresa
Texto	Combinação das competências coletivas
Sentido do texto	Competências coletivas da empresa

Quadro 1: Analogia entre linguagem e competência.
Fonte: Le Boterf (2003, p. 230)

Mas o que é o saber? Lança a pergunta Lévy (2000). O surgimento do saber não se restringe ao aparecimento do conhecimento científico, recente, raro e limitado, mas daquele que qualifica a espécie: *homo sapiens*. Tem a ver com a organização e a reorganização que o ser humano faz na relação consigo, com seus semelhantes, com coisas e signos que o conduzem ao conhecimento e aprendizado. Está ligado, reforça o autor, ao espaço da metamorfose das relações e da origem das maneiras de ser espaço no qual se unem os processos de subjetivação individual e coletivos.

3.4 LEITURA E FORMAÇÃO DO PENSAMENTO E DA CULTURA ORGANIZACIONAL

Esta subdivisão desenvolve a formação do pensamento dentro da cultura organizacional. Muitos são os fatores que influenciam a cultura de uma empresa, em especial os valores de cada indivíduo que, mesmo sem estar expresso ou manifesto a todos, influi na constituição do conjunto dos valores cuja adesão faz sentido para aquele grupo.

A comparação de Le Boterf (2003), entre a linguagem e a competência, descrita no item anterior, tem base na emergência, incessantemente construída e em evolução, a partir das regras de articulação entre unidades significantes. Por vezes, não visível e nem tangível, mas a competência coletiva, mesmo assim, é uma realidade. Semelhante ao texto que o leitor, em contato com a obra, pode ter acesso à sua materialidade, mas não pode ver ou escutar o sentido. Da mesma forma, a competência coletiva não se encontra nos corredores ou elevadores de uma empresa, no entanto, ela existe, mesmo que ninguém a aviste.

Referindo-se, não à competência, mas ao conhecimento, Nonaka e Takeuchi (2002, p. 14), dizem que a organização não pode criar conhecimento por si mesma, sem a iniciativa do indivíduo e a interação que ocorre dentro do grupo. Assim, a menor porção dentro da instituição, o indivíduo, é fundamental para a formação de seu pensamento e sua cultura.

Ao tratar da inovação nas organizações, o Manual de Oslo (2005) assinala que “muitos conhecimentos sobre inovação estão incorporados nas pessoas e em suas habilidades”. Esta afirmação corrobora, de certa forma, a afirmação de Nonaka e Takeuchi (1997), de que a organização carece do recurso humano para criar seus conhecimentos.

Numa perspectiva evolucionista, Morgan (2002) serve-se de metáforas para desenvolver visões possíveis das organizações. Sua tentativa é aproximar essas duas unidades distintas, mas enquanto realidades inseparáveis. Indivíduos e organizações são organismos que coexistem, um não existe sem o outro, e como tal, devem ser pensados e analisados. Essa visão é semelhante ao modo de pensar que se dá por meio da leitura dos pensadores (ROBINET, 2004), ou vistas como culturas situadas numa condição de espaço-temporalidade determinada (FREIRE, 2001).

Esse mesmo esforço de pensar a modelagem das organizações realiza Ritto (2005), para quem as organizações inovadoras possuem uma complexidade com “efeitos sinérgicos, dinâmicas não-lineares, massa crítica, características complementares na cadeia de agregação de valor no ambiente, todas estas coisas ocorrem juntas, em diversos níveis de uma hierarquia entrelaçada de relacionamentos com diversas dimensões de dependência” (RITTO, 2005, p. 269). Em síntese, quer como unidades significantes, quer como interação entre indivíduo e grupo ou coexistindo e até mesmo ocorrendo juntas, o indivíduo é sempre a chave de interpretação que age.

3.4.1 Cultura individual e coletiva

A palavra “cultura” é um termo antigo que surgiu na sociedade romana. De origem latina, a expressão *colere* estava ligada ao cultivo de produtos relacionados com a terra, a educação, o desenvolvimento da infância e o cuidado com os deuses. Com os movimentos de unificação das cidades-estados em estados absolutistas, surge a ideia de cultura nacional, justificando-se por meio da centralização do poder político e econômico e da criação de identidade.

Com o advento do mercantilismo, que visa estabelecer relações comerciais e de dominação, o conceito de cultura passa a ser utilizado no sentido de entendimento de costumes, língua, crenças e mitos de povos diferentes. Segundo Fleury e Sampaio (2002), Edward B. Taylor, antropólogo inglês, remeteu o conceito de cultura para os níveis do indivíduo e da sociedade, ao definir a cultura, em 1871, como um “complexo total de conhecimentos, crenças, artes, moral, leis, costumes e quaisquer outras aptidões e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade”.

O conceito de cultura foi utilizado nas ciências administrativas no final da década de 1950. A expansão geográfica e, conseqüentemente, o interesse econômico das multinacionais foram os responsáveis pela inserção do conceito nesta ciência. As primeiras concepções utilizadas foram empregadas à semelhança de culturas nacionais, nas quais identificavam-se quais elementos culturais haviam sido obtidos na sociedade pelos empregados, especialmente os conflitantes com a ordem organizacional original, a partir de então se buscava uma nova ordem na organização ou mudança de crenças e valores.

A utilização do conceito de cultura organizacional abandonou o contexto sociocultural como origem dos fenômenos e se voltou para o interior das organizações e das corporações. Schein (1992) assim a conceitua:

Cultura organizacional é o conjunto de pressupostos básicos que um grupo inventou, descobriu ou desenvolveu ao aprender como lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna e que funcionaram bem o suficiente para serem considerados válidos e ensinados a novos membros como a forma correta de perceber, pensar e sentir em relação a esses problemas (Schein, 1992, p. 12, Tradução nossa).

O conceito elaborado por Schein (1992) foi concebido pensando a cultura como um modelo dinâmico. Neste paradigma, a cultura pode ser aprendida, transmitida e mudada. Segundo o autor, há três níveis diferentes através dos quais a cultura de uma organização pode ser aprendida: nível dos artefatos visíveis, nível dos valores compartilhados e nível dos pressupostos básicos. O primeiro nível está relacionado com o *layout* da organização, comportamento e vestuário das pessoas, rituais, mitos, crenças expressas em documentos etc. são elementos facilmente perceptíveis, mas difíceis de serem interpretados. O segundo nível, dos valores compartilhados, é de difícil identificação através da observação direta, mas somente através de entrevista a membros-chave ou análise de conteúdo de documentos formais da organização. Neste nível pode surgir um sério problema: a diferença entre os valores aparentes e os valores em uso. O terceiro, o nível dos pressupostos básicos

normalmente é de caráter inconsciente; eles determinam a percepção, como pensam e sentem os membros do grupo.

Para Morgan (2002), a natureza de uma cultura está em suas normas sociais e costumes de modo que se alguém adere a essas regras de comportamento, será bem-sucedido em construir uma realidade social adequada. Para o autor deve-se:

Tentar compreender cultura como um processo contínuo, proativo da construção da realidade, e que dá vida ao fenômeno da cultura em sua totalidade. Quando compreendida desta forma, a cultura pode não mais ser vista como uma simples variável que as sociedades ou as organizações possuem. Em lugar disto, ela deve ser compreendida como um fenômeno ativo, vivo, através do qual as pessoas criam e recriam os mundos dentro dos quais vivem (MORGAN, 2002, p. 135)

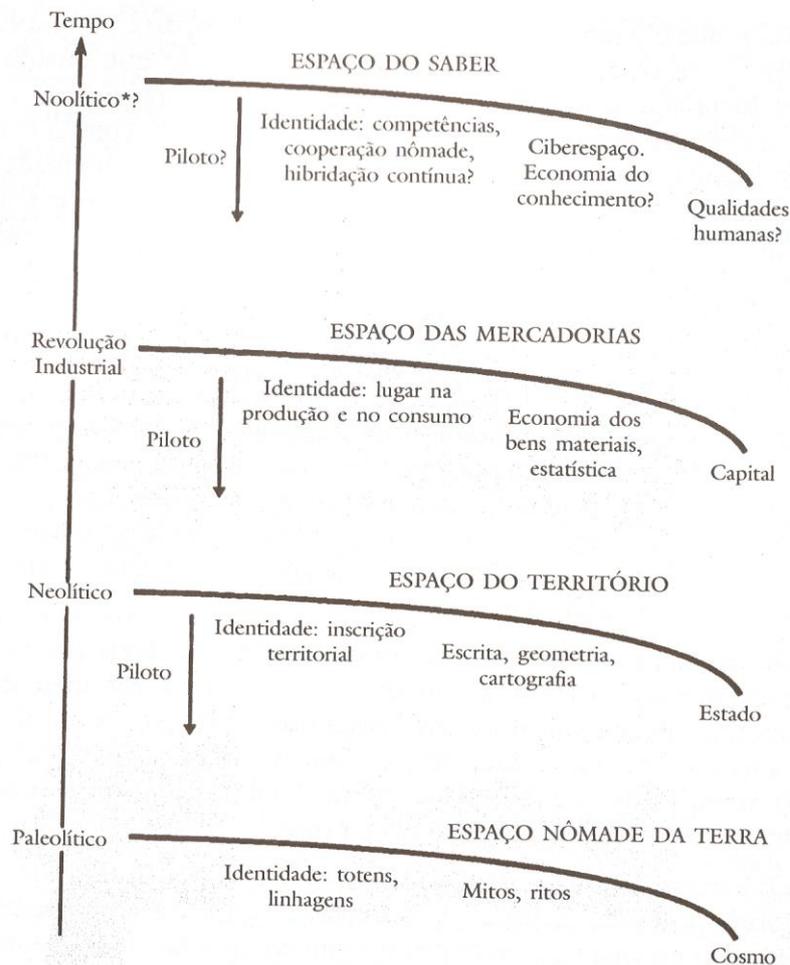
A cultura torna-se este fenômeno vivo e ativo, criada e transformada pelos indivíduos e pela coletividade, que aprenderam como lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna e que a consideram válida o suficiente para ser transmitida aos novos membros como a forma correta de perceber, pensar e sentir. Este fenômeno determina formas de agir e, acima de tudo, formas de pensar dentro da organização.

3.4.2 Locais e agentes da cultura individual e coletiva

Quando se pensa em cultura, logo vem à mente sua dimensão ampla e espaços largos com dimensões cortadas por fronteiras territoriais delimitadas pela geografia de países ou mesmo de continentes.

Ao desenvolver o tema da inteligência coletiva, Lévy (2000) delimita o espaço do saber ao que ele denomina “os quatro espaços”: a terra, o território, o espaço das mercadorias e o espaço do saber. A figura 8 apresenta estes quatro espaços com suas características de identidade, antropológicas e de reconhecimento.

Os quatro espaços Terra, Território, Mercadorias, Saber



*Noolítico: idade da pedra do espírito. A pedra não é mais aqui o sílex, mas o silício dos microprocessadores e da fibra óptica.

Figura 8: Os quatro espaços
Fonte: Lévy (2000, p. 122)

A Terra, o primeiro espaço ocupado pela humanidade, não é o solo originário, nem o tempo das origens, não se trata de um planeta, nem mesmo da biosfera, mas o espaço-tempo imemorial ao qual não se pode atribuir origem, o espaço “desde sempre presente” da espécie, que contém e supera o começo, o desdobramento e o futuro do mundo humano, um cosmo em que os seres humanos estão em comunicação com animais, plantas, paisagens, lugares e espíritos. Ela é o mundo de significações, que irrompe no paleolítico, na linguagem, nos processos técnicos e nas instituições sociais. A Terra é esse espaço em que os homens, as pedras, os vegetais, os animais e os deuses se encontram, falam-se, fundem-se e separam-se, para se reconstruir perpetuamente.

Um segundo espaço antropológico⁶, o do Território difunde-se sobre a Terra, por meio de amplas placas, que se unem ao longo dos séculos. Quando se conectam e reforçam-se reciprocamente, adquirem força e potência de expansão, que um novo mundo humano se estabelece, o mundo sedentário da “civilização”. “A domesticação e a criação de animais, a agricultura, a cidade, o Estado, a escrita, uma estrita divisão social do trabalho [...] inovações que não ocorrem sempre na mesma ordem, dependendo do lugar” (LÉVY, 2000, p. 125). Este espaço do Território se abriu pela primeira vez, segundo o autor, no Oriente Próximo, no crescente fértil, Irã e Anatólia. Mas há também um neolítico chinês, mais tardio, um neolítico mexicano ou inca mais tardio ainda. Não dando muita importância a datações, salienta Lévy (2000), que o neolítico não é um período da história, mas um espaço antropológico atemporal que, uma vez iniciado, repercute sobre todo o passado, todo o futuro da espécie. “A agricultura, a cidade, o Estado ou a escrita são daí por diante virtualidades inerentes à humanidade, que remetem umas às outras e contribuem, cada uma à sua maneira para quadricular o território.”

O espaço das mercadorias é uma espécie de novo mundo tecido pela circulação contínua, intensa e rápida do dinheiro. Um mundo inicialmente flutuante, disperso e inconsistente, mas que consegue reunir os membros dispersos: moeda, banco e crédito, populações policiadas, capitais e técnicas, mercados extensos, trabalhadores subtraídos aos campos, imaginário ou desejo coletivo. Este espaço das mercadorias é aplainado, mantido, aumentado por uma máquina desterritorializante, que se auto-organizou de uma só vez e a partir de então se alimenta de tudo que encontra pela frente. Quando este espaço adquire autonomia em relação ao Território, abole os espaços anteriores, os sujeita e os organiza segundo os próprios objetivos, recoberto pelo tecnocosmo mercantil.

O espaço do saber, para Lévy (2000), não existe. É uma “u-topia”, no sentido etimológico da palavra, pois não se realiza em parte alguma. Ele está presente, mas “dissimulado, disperso, travestido, mesclado, produzindo rizomas aqui e ali”. Emerge em forma de manchas, em pontilhado, em filigrana, cintila sem ter constituído sua autonomia, sua irreversibilidade. Esse espaço, pelo lado das mercadorias, se encontra submetido às exigências da competitividade e aos cálculos do capital. No território, ele se subordina aos objetivos de potência e à gestão burocrática dos Estados. Na terra, é absorvido nos muros cerrados e nas mitologias arcaicas. O saber, enfim, é um saber-viver ou viver-saber, *savoir-vivre* ou *vivre-*

⁶ Espaços vividos nas relações entre os seres humanos onde produzem, transformam e administram constantemente os espaços heterogêneos e entrelaçados. Nascem da interação entre as pessoas, compreendem ao mesmo tempo as mensagens, as representações que evocam, as pessoas que as trocam e a situação como um todo, produzida e reproduzida pelos atos dos participantes (LÉVY, 2000, p. 125).

savoir, como expressa o próprio Lévy, um saber coextensivo à vida. Um espaço da metamorfose das relações e de expressão do ser, local onde se unem subjetivação individual e coletiva.

Os quatro espaços antropológicos são estruturantes. Eles contêm um grande número de espaços diferentes. O mal-entendido mais grave consiste em interpretar os espaços antropológicos como estratos, dimensões de análise abstratas ou o resultado de um corte analítico ou puramente cronológico. De fato, a Terra, o Território, o Espaço das mercadorias ou o Espaço do saber são mundos vivos continuamente engendrados pelos processos e interações que neles se desenrolam. Os espaços antropológicos brotam do interior (LÉVY, 2000, p. 127).

Para Le Boterf (2003), ao desenvolver o tema da competência, destaca os locais e agentes da cultura, no que denomina “dupla instrumentalização”. Trata-se da instrumentalização de recursos pessoais e da instrumentalização de recursos de seu meio de modo mais pragmático e voltado para o campo da aprendizagem. No que se refere ao local, ele diz que além de recursos incorporados à pessoa, deve-se ter em conta os recursos situados ao seu entorno. São recursos objetivados, o que equivale dizer que são exteriores, tais como equipamentos, máquinas, meios de trabalho, informações e redes relacionais. Assim, ele considera que separar uma pessoa, por um longo tempo de suas redes de recursos é o mesmo que mexer em sua competência. Devido à ruptura com a situação de trabalho desaparece toda uma parte do equipamento para construir as competências, que estão relacionadas à riqueza do tecido social, material, humano e simbólico ao qual pertence o indivíduo.

O quadro 2 apresenta a síntese geral dos quatro espaços de Lévy (2000), com as características de cada um desses espaços.

	TERRA	TERRITÓRIO	ESPAÇO DAS MERCADORIAS	ESPAÇO DO SABER
<i>Ponto de irreversibilidade</i>	7000 a.C.	3000 a.C.	1750	2000?
<i>Identidades</i>	Relação com o cosmos "Microcosmo" Filiação Aliança	Relação com o Território "Micrópole" Propriedade Endereço	Relação com a produção e as trocas "Pequena casa" Profissão Emprego	Relação com o saber em toda a sua diversidade "Policosmo" Identidade distribuída e nômade, em oposição às identidades de pertença Identidade quântica

<i>Semióticas</i>	Presença Participações recíprocas dos signos, das coisas e dos seres Correspondências	Ausência Corte e articulação entre o signo, a coisa e o ser Representações	Ilusão Desconexão entre o signo, a coisa e o ser Propagações	Produtividade semiótica Envolvimento dos seres nos mundos de significação Mutações
<i>Figuras de espaço</i>	Trilhas Espaço-memória	Clausuras Fundações	Redes Circuitos Urbanos	Espaços metamórficos surgindo de deveres coletivos
<i>Figuras de tempo</i>	Imemorial	História Tempo "lento", diferido, engendrado pelas operações espaciais de clausura e fundação	Tempo real Tempo abstrato e uniforme dos relógios	Reapropriação das temporalidades subjetivas Ajuste e coordenação dos ritmos

Quadro 2: Os quatro espaços (1) Identidades, semióticas, espaços, tempos.
Fonte: Lévy (2000, p. 157)

Quem são os criadores ou os contribuintes do ambiente material, prático e mesmo simbólico dos grupos humanos? Para Lévy (2000) deveriam ser encorajados os dispositivos que contribuem para a produção de uma inteligência ou de uma imaginação coletiva (que nesse estudo, se considera a leitura). Segundo o princípio geral do autor, serão encorajados, de preferência:

- os instrumentos que favorecem o desenvolvimento do laço social pelo aprendizado e pela troca de saber;
- os agenciamentos de comunicação capazes de escutar, integrar e restituir à diversidade, em vez daqueles que reproduzem a difusão midiática tradicional;
- os sistemas que visam o surgimento de seres autônomos, qualquer que seja a natureza dos sistemas (pedagógicos, artísticos etc.) e dos seres (indivíduos, grupos humanos, obras, seres artificiais);
- as engenharias semióticas que permitem explorar e valorizar, em benefício da maioria, os jazigos de dados, o capital de competências e a potência simbólica acumulada pela humanidade.

“Em matéria de criação e de gestão dos signos, de transmissão de conhecimento, de administração dos espaços de vida e de pensamento, a melhor propedêutica está, sem dúvida, do lado da literatura, da arte, da filosofia, da alta cultura em geral” (LÉVY, 2000, p. 110). Além, disso, o autor afirma que os acionistas, os criadores e os engenheiros do ciberespaço, como atores individuais, contribuem para produzir os ambientes de pensamento, de percepção, de ação e de comunicação, que em grande parte irão estruturar as evoluções sociais e culturais. No quadro 3, a seguir, pode-se notar a síntese dos quatro espaços relacionados com o conhecimento.

	TERRA	TERRITÓRIO	ESPAÇO DAS MERCADORIAS	ESPAÇO DO SABER
<i>Instrumentos de navegação</i>	Relatos Algoritmos Portulanos	Projeção de um céu sobre uma Terra Sistemas Mapas	Estatísticas Probabilidades	Mundos virtuais Cinemapas
<i>Objetos</i>	Devires- -começos Rituais	Geometria “Leis” da natureza Estabilidades	Fluxos Fogos Massas Objetos das “Ciências humanas”	Significação Liberdade Configurações dinâmicas de coletivos sujeitos- -objetos-linguagens Recomeço do devir do intelectual coletivo
<i>Sujeitos</i>	Os anciãos	Os comentadores	Os eruditos	Os coletivos inteligentes A humanidade
<i>Suportes</i>	A comunidade tomada como um só corpo	O Livro	Da biblioteca ao hipertexto	A cosmopédia
<i>Epistemologias</i>	Empirismo Fenomenologia	Racionalismo Idealismo transcendental “Método científico” “Paradigmas”	Teoria da ação e das redes (operatividade, tecnociência) Teoria do relato (modelizações, simulações, cenários) Teoria da arte (inteligências artificiais, vidas artificiais)	Prática social do saber como <i>continuum</i> vivo em constante metamorfose Construção do ser pelo conhecer Filosofia da implicação

Quadro 3: Os quatro espaços (2) A relação com o conhecimento.
Fonte: Lévy (2000, p. 188)

A noção de comunidade se faz fundamental para acolher a visão dos valores e das conexões que guiam o trabalho de indivíduos e equipes e, assim, moldar as relações com o mercado. A comunidade é entendida aqui como o conjunto das pessoas que buscam orientação para enfrentar o mundo com sabedoria, que criam um futuro para si próprias, compartilhando a liderança (PINCHOT e PINCHOT, 1995), liderança que vai além de uma pessoa, compartilhando valores, ideais, contribuindo para produzir o ambiente de pensamento, de percepção, de ação e de comunicação. Um ambiente evoluído em formação de capital social, que estruturará, em grande parte, as evoluções sociais e culturais.

3.4.3 Conhecimento nas organizações

O espaço do saber acolhe visão de valores individualmente compartilhados num ambiente de pensamento coletivo e expressos em organizações humanas concretas que os enriquecem com evoluções no decorrer da história.

Segundo Reale e Antiseri (1990), os gregos se mostraram superiores a outros povos, não apenas quantitativa, mas qualitativamente ao criarem a filosofia que se constituiu novidade absoluta. Um fenômeno tão novo que não somente não se encontra correspondência precisa em outros povos, mas não há tampouco nada que lhe seja estreita e especificamente análogo. Pode-se afirmar que os gregos criaram uma gestão do conhecimento. Uma inovação tão significativa que atravessou milênios e se mantém em contínua evolução. Como destacado neste trabalho, essa “técnica, ciência, arte, ofício”, ou outro termo que o denomine, mas que em síntese se dá expressivamente por meio de escrita e leitura, sofreu modificações e inovações em seu suporte e signos, contudo, se mantém em sua essência.

Emelo (2009) afirma que o futuro do conhecimento tem como base as conexões, e que as pessoas não podem ficar esperando o conhecimento gotejar para baixo a partir do topo da organização. As pessoas querem relacionamentos. Elas querem compartilhar conhecimento umas com as outras, e elas querem ser conectadas aos colegas. No entanto, amplia-se aqui a ideia para além das pessoas, também para as organizações. Não basta estar conectado, é preciso saber o quê e com quem se quer conectar. Nesta perspectiva cabe muito bem a noção de competência essencial (*core competence*), segundo a qual as conexões podem ser pensadas e estabelecidas mediante o melhor que se possui, a fim de aprimorá-lo.

No estudo da realidade das organizações se distingue, em geral, o conhecimento individual e o das organizações. Neste caso muda-se o objeto de estudo, mas ainda permanecem os sujeitos individual e coletivo.

Para Lévy (2000), o conhecimento que se dá por meio da leitura está diretamente ligado ao sistema econômico. Em suas palavras, “o surgimento do alfabeto na Grécia antiga é contemporâneo ao aparecimento da moeda, da cidade antiga e, sobretudo, da invenção da democracia: tendo a prática da leitura se difundido, todos podiam tomar conhecimento das leis e discuti-las” (LÉVY, 2000, p. 59-60).

De acordo com Nonaka e Takeuchi (1997), como fruto da visão cartesiana, existem nas ciências administrativas duas teorias: a dos economistas, que tendem a separar o conhecimento econômico do agente econômico e a humanista, que enfatiza as práticas gerenciais. Assim, a literatura também está dividida. “De um lado, a linha ‘científica’, de Taylor a Simon e à atual preocupação com a ‘cientificação’ da estratégia. Do outro lado está a linha ‘humanista’, de Mayo a Weick e à atenção recente à ‘cultura organizacional’” (NONAKA e TAKEUCHI, 1997, p. 41).

Os autores De Sordi e Azevedo (2008) afirmam que diferentemente dos recursos tradicionais, o conhecimento não pode ser facilmente adquirido no mercado de forma pronta para o uso e que, para adquirir conhecimento similar, competidores deverão desenvolver suas experiências. Isso demanda tempo e investimento, fato que limita a capacidade das empresas em acelerar suas curvas de aprendizagem.

Nesta perspectiva entra em cena o caráter tangível/intangível do conhecimento. Lundvall (2004) diz que há dois diferentes contextos nos modelos econômicos em que o conhecimento aparece: o primeiro no qual o pressuposto é baseado em escolhas racionais feitas por agentes individuais; o outro no qual o conhecimento é considerado como um ativo. Nesse caso, o conhecimento pode aparecer tanto como uma entrada (competência), quanto como uma saída (inovação) no processo de produção. Disso resulta, sob certas circunstâncias, que o conhecimento pode ser propriedade privada e/ou comprado e vendido no mercado como mercadoria, como *commodity* normal, similar a produtos tangíveis produzíveis e reproduzíveis.

Frente a esses dois contextos de conhecimento apresentados por Lundvall (2004), como posicionar a leitura no processo de conhecimento organizacional, que tem em mira o modelo econômico e transforma o próprio ato de conhecer numa mercadoria? Em ambos os contextos, em última análise, o conhecimento pode resultar fruto do interesse ou desejo do lucro. Mesmo no caso das escolhas individuais o alvo principal pode basear-se numa melhor

qualificação em vista de promoção e aumento de lucros. Neste caso, também as escolhas individuais estariam transformando o conhecimento em ativo.

De qualquer modo, na organização há condições de se analisar entrada e saída de conhecimento no processo de produção. Competência e inovação caminharão lado a lado, uma impulsionará a outra. De acordo com Ruas (2005), a competência é fundamentada em um conjunto de capacidades e assume tal condição apenas no momento em que são mobilizadas para a realização de uma ação específica. Disso resulta, segundo Lund (2004), que o conceito e a prática de gestão mostraram um entendimento explícito da importância de interligar o trabalho sobre as inovações com uma perspectiva de aprendizagem.

Conforme Carrillo (2004), a economia dos países tem dependido cada vez mais, do que ele denomina representações dos objetos ou da transformação da base intelectual da produção. Trata-se da evolução da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento. Este processo que ele intitula “Desenvolvimento Baseado no Conhecimento – (DBC)” tem origem na confluência teórico-prática entre a teoria do desenvolvimento (TD) e a administração do conhecimento (AC). Surge inicialmente nos negócios e tem implicações em três níveis: individual, organizacional e social. O quadro 4 apresenta a síntese das condições de evolução nos três níveis.

	<i>Domínio prévio</i>	<i>Medição prévia</i>	<i>Elemento incorporado</i>	<i>Novo domínio</i>	<i>Nova medição</i>
Individual	Inteligência analítica	Coeficiente intelectual	Inteligência emocional	Personalidade integral	Perfil de maturidade
Organizacional	Estratégia de negócio	Estados financeiros	Capital Intelectual	Organização integral	Relatório integral de valor
Social	Desenvolvimento econômico	Produto Interno Bruto	Qualidade de vida	Sociedade integral	Balanço de capital social

Quadro 4: Condições social/organizacional/pessoal de transformação para a sociedade do conhecimento
Fonte: Carrillo (2005, p. 3)

Dividindo o conhecimento em três níveis (quadro 5), Carrillo (2004) afirma que o nível I tem como base a infraestrutura social de conhecimento. Nesse nível os programas focam nas áreas mais imediatas de impacto como a base instrumental que potencializa as capacidades dos agentes produtivos. O nível II tem como princípio o desenvolvimento do capital humano. Nesse caso, a tendência é concentrar-se no fomentar o autodesenvolvimento dos agentes naturais por meio de políticas como autoadministração da aprendizagem, desenvolvimento da autoestima e empreendimento, comunidades de prática, base de talentos, *clusters* de conhecimento, redes sociais e sistemas regionais de inovação. O nível III coloca

ênfase no desenvolvimento do sistema social de capitais. Tal sistema é entendido como coletivos humanos que perseguem deliberadamente um desenvolvimento integral sustentável enfocando os bens intangíveis ou de conhecimento. Inclui por princípio todas as dimensões significativas da experiência humana, todas as possibilidades de realização humana. Assim, este nível trabalha tanto os objetos de conhecimento como os fluxos entre os agentes de conhecimento e, por isso, tem sentido estratégico, já que o sistema de capitais constitui a expressão de identidade e propósito de uma comunidade.

Atributo \ Geração	I Geração: centrada no objeto	II Geração: Centrada no agente	III Geração: Centrada no contexto
Conceito de conhecimento	Registro de informação	Fluxo de capacidades	Alienação de valor
Processo de capitalização	Acumular e reter o estoque de conhecimento	Facilitar e incrementar a circulação do conhecimento	Alcançar e manter um balanço sustentável de valor
Definição de DBC	DBC é uma infraestrutura para incrementar o estoque social de conhecimento	DBC é uma política para propiciar o fluxo social do conhecimento	DBC é uma estratégia integral de desenvolvimento baseada em identificar, sistematizar e desenvolver o universo de capital social

Quadro 5: Três níveis de DBC
Fonte: Carrillo (2004, p. 3)

Na proposta de Carrillo (2004), a leitura se posicionaria no nível III, como uma prática que perseguiria deliberadamente o desenvolvimento integral de todas as dimensões significativas da concretização humana. Abordaria os bens intangíveis a fim de trabalhar a expressão de identidade, sistematicidade e desenvolvimento do universo de capital social.

Os estudos de comportamento humano apontam para muitas motivações individuais, como fatores que influenciam o desejo e a vontade da pessoa em buscar o conhecimento. Mesmo não sendo estes fatores objeto de estudo desta pesquisa, cabe salientar que podem constituir-se de variáveis que influenciam o processo da leitura individual e, por consequência, exercem impacto na leitura coletiva, principal base para a construção do conhecimento nas organizações.

Na sequência será enfatizada a importância da leitura no ambiente de aprendizagem organizacional. Serão apresentados alguns conceitos de aprendizagem organizacional, a aprendizagem que se dá de forma gradativa, a aprendizagem pela leitura e por fim sua contribuição para o processo de inovação.

3.5 PAPEL DA LEITURA PARA A APRENDIZAGEM E INOVAÇÃO NO AMBIENTE ORGANIZACIONAL

Neste item será abordada a leitura como uma prática para a inovação nas organizações. Para isso, analisar-se-á, em primeiro lugar, a própria leitura como um processo de inovação; na sequência, os conceitos de aprendizagem organizacional enfatizando suas características facilitadoras na geração e transmissão de conhecimentos.

3.5.1 Leitura: processo de autoinovação

Considerando a escrita algo estático, Lévy (2000) faz uma aproximação da leitura com o ambiente reinventado pelo indivíduo. Para ele as bibliotecas registram a criação e a experiência de uma multidão de seres humanos vivos e mortos. A leitura e a interpretação restabelecem o frágil fio da memória, de geração em geração, reatualizam os pensamentos e criação adormecidos. Além disso, por si mesma, a memória coletiva se organizará, de modo que voltará a desenvolver-se para cada navegador em função de seus interesses e de seus trajetos no mundo virtual. Angélico, o novo espaço de signos será sensível, ativo, inteligente, a serviço de seus exploradores.

O trabalho da escrita foi sem dúvida um dos meios mais eficazes já experimentados para produzir pensamento coletivo. [...] mas a escrita clássica, por natureza, é um sistema de traços estático e descontínuo. É um corpo inerte, esfacelado, disperso, cada vez maior, cuja reconstituição e animação exigem de cada indivíduo um longo trabalho de pesquisa, interpretação e vinculação.

Para remediar essa situação, os mundos virtuais da inteligência coletiva verão se desenvolverem novas escritas: pictogramas animados, cine-linguagens que conservarão o traço das interações dos navegadores. [...]

O que é a interpretação? O espírito sutil tentando fazer dançar o corpo inerte da letra. A evocação, diante dos signos mortos, do sopro do autor. A reconstrução arriscada do nó de afetos e de imagens de onde provem o texto. E, finalmente, a produção de um novo texto, o do intérprete. Mas e se os signos vivem? E se a imagem-texto ou espaço-pensamento cresce, prolifera e se metamorfoseia continuamente, no ritmo da inteligência coletiva? E se os caracteres de chumbo dão lugar à própria substância dos anjos? E se a estratificação opaca e gigantesca dos textos se apaga diante de um meio fluido e contínuo, no qual o explorador sempre ocupa o centro?

No confronto entre o espírito vivificante e a letra morta, à dialética do *corpus* e da tradição oral sucede uma nova maneira de construir a continuidade do pensamento: a possível participação de cada um na aventura de um povo de signos em movimento (LÉVY, 2000, p. 97).

Em seu ponto de vista a escrita é eficaz para produzir o pensamento coletivo e a leitura deve ser acompanhada do trabalho individual de interpretação. Nessa tarefa, a pessoa retoma

as memórias coletivas e as organiza em novo espaço de signos sensível, ativo, inteligente, a serviço de seus exploradores. Além disso, o autor considera, como resultado, a produção de um novo texto realizado pelo leitor. Assim, “a imagem-texto ou espaço-pensamento cresce, prolifera e se metamorfoseia continuamente” (LÉVY, 2000, idem).

Na seção sobre os “locais e agentes da cultura individual e coletiva”, página 64, foram apresentados os quatro espaços de Lévy (2000), dentre os quais o Território. Nele o suporte é o livro, “o sujeito do saber é a casta dos especialistas da escrita, o grupo dos hermeneutas, o corpo dos guardiães de sistemas”. Para o autor, o saber territorial é de domínio reservado, confiscado, transcendente e fechado ao exterior, semelhante a um livro selado. Esse saber trancado em si, cortado, com hierarquias internas, divisões complicadas e graus sucessivos é de difícil acesso. Saber que é a imagem do Território, cercado de muros, que deixa de fora os camponeses, os ignorantes.

O Livro contém o saber territorial. Não os livros, nem a biblioteca, mas o Livro: a Bíblia, o Corão, os textos sagrados, os clássicos, Confúcio, Aristóteles [...] O Território só lê e só escreve para interpretar o Livro, o Livro ou a Palavra que contém tudo, que tudo explica, que tudo pode interpretar. O Livro ou o sistema. A hermenêutica ou a dedução: impérios em expansão, histórias que se desenrolam a partir da origem, do fundamento, figuras do Território. Por sua vez, o sistema é uma arquitetura bem-fundada, uma pirâmide, uma fortaleza (LÉVY, 2000, p. 178).

Nesse sentido, o livro incorpora o poder do conhecimento. É um conjunto de signos reservado aos iniciados, restrito àqueles que têm permissão de acessá-lo, os que estão aptos a decifrá-lo. O filme “O Nome da Rosa”, por exemplo, mostra cenas da biblioteca de uma abadia medieval, cujo interior é um labirinto, onde se mantinham em segredo obras apócrifas, ou seja, obras que não seriam aceitas em consenso pela Igreja Cristã da Idade Média, como é o caso da obra risosa, criada por Humberto Eco e atribuída românticamente a Aristóteles, cuja leitura era proibida. Na biblioteca pairava um mistério, no qual quem ousasse entrar na área vetada, ou permanecia perdido no labirinto ou, caso folheasse o livro proibido, morria com o dedo e a língua manchados de tinta. Por fim, descobriu-se que as folhas do tal livro haviam sido pinceladas por uma mistura de veneno e tinta. Ante um incêndio na biblioteca, o personagem principal da história e amante das obras, em meio às chamas, sente-se muito aflito para escolher as poucas obras que conseguiria salvar.

Fahrenheit 451 é um romance de ficção científica, escrito por Ray Bradbury e publicado pela primeira vez em 1953, (lançado uma versão de filme em 1966, e nova versão está em fase de produção). O romance se passa em um futuro onde todos os livros (a escrita) são proibidos, as opiniões próprias são consideradas antissociais e hedonistas, e o pensamento

crítico é extinto. Guy Montag, personagem central, é um bombeiro, cuja função é queimar os livros que são descobertos escondidos nas casas. O número 451 refere-se à temperatura (em *Fahrenheit*) em que o papel ou o livro incendeia. Montag se envolve com os livros, inicialmente, por curiosidade, depois passa a escondê-los em sua casa. Delatado pela esposa torna-se fugitivo. Aconselhado a procurar alguns refugiados, diplomados de universidades, que vivem fora da cidade, surpreende-se com a técnica criada para salvar os livros: cada refugiado memoriza um livro, conservando o conteúdo palavra por palavra, queimando-o em seguida para não ser descoberto; posteriormente, tal memória é repassada a um aprendiz que, após a morte daquele, prosseguirá a tradição, até o dia em que os livros deixarem de ser proibidos e o conteúdo memorizado possa ser novamente transcrito na forma de livro.

Os dois romances de ficção têm em comum a proibição à leitura. No primeiro, o texto escrito passa a ter importância vital na abadia, além das questões filosóficas, dos conceitos de certo e errado, de bem e mal, da moral cristã, do que está por trás dos conceitos e crenças atuais, a arquitetura da abadia sugere os emaranhados do labirinto da *internet* com seus conhecimentos e conteúdos abertos ou não, lícitos e ilícitos, válidos ou que geram incertezas, em meio a outros. *Fahrenheit 451* mostra a difícil trajetória do conhecimento, que se dá por meio da leitura, proibida para a grande maioria das pessoas, mas reinventada para outra parcela. Um conhecimento que num primeiro momento deve ser absorvido e, em seguida, transmitido às gerações e, finalmente, reescrito no decorrer da história.

Neste sentido de evolução, Chartier (2002) cita três revoluções na escrita a partir da relação entre tipos de objetos, categorias de textos e formas de leitura. Estas revoluções serão vistas na próxima seção, entretanto, antecipa-se para a compreensão do que se denominou “autoinovação. A primeira revolução se dá com o chamado *códex*, uma encadernação de livro que substituiu os rolos da antiguidade. A segunda, com o aparecimento do “livro unitário”, ou seja, obras compostas por um mesmo autor, dentro de um mesmo manuscrito. A terceira, a invenção da imprensa, por Gutenberg. Todas essas inovações, neste estudo entendidas como autoinovações, são tratadas por Chartier (2002) como rupturas e têm como marco atual a vivência de outra grande ruptura introduzida pela revolução do texto digital. Embora Chartier (2002) não as trate como inovação, esse processo descrito, se comparado ao conceito de inovação, pode ser classificado como inovações incrementais⁷ e, nas denominadas rupturas,

⁷ “O trabalho de Joseph Schumpeter influenciou bastante as teorias da inovação. Seu argumento é de que o desenvolvimento econômico é conduzido pela inovação por meio de um processo dinâmico em que as novas tecnologias substituem as antigas, um processo por ele denominado “destruição criadora”. Segundo Schumpeter, inovações “radicais” engendram rupturas mais intensas, enquanto inovações “incrementais” dão continuidade ao processo de mudança” (OSLO, 2005, p. 36).

identificam-se com as inovações radicais⁸. O texto eletrônico, por exemplo, é ao mesmo tempo revolução da técnica de produção dos textos, revolução do suporte do escrito e revolução das práticas de leitura.

Essa revolução não acontece apenas com o livro, com a escrita, enquanto materialidade de seus suportes, ou com as formas de leitura. Ela se dá, inclusive, no processo de aprendizagem, nas formas com que se dará o processo educativo, nas modificações nas instituições de ensino e aprendizagem. Na sequência serão analisados alguns conceitos e práticas na aprendizagem.

3.5.2 Leitura na aprendizagem organizacional

Muitos são os debates sobre a aprendizagem e, em particular, a aprendizagem organizacional. O termo foi cunhado na década de 50, mas só no final dos anos 70 começou a ser mais utilizado e debatido nas pesquisas científicas. Fala-se em aprendizagem significativa, em que o aprendiz não é apenas receptor, mas agente e produtor de conhecimentos, em contraposição à aprendizagem mecânica, na qual o discente recebe enorme quantidade de informações, apenas memorizadas, sem lhe fazer sentido. Discute-se a aprendizagem pela experiência, contraposta ao conhecimento inato, discussão antiga entre os filósofos. Debate-se aprendizagem individual e coletiva, organizações que aprendem, redes de aprendizagem, entre outros. Neste item, a seguir, analisar-se-ão alguns conceitos de aprendizagem desenvolvidos por estudiosos no assunto.

3.5.2.1 Conceitos de aprendizagem

Apresentam-se neste ponto, conceitos de aprendizagem organizacional com destaque para autores como Nonaka e Takeuchi, Senge, Piaget, Dewey, Kolb, Randolph e Posner.

De acordo com Nonaka e Takeuchi, (1997), o aprendizado consiste em dois tipos de atividade. O primeiro tipo é a obtenção do *know-how* a fim de resolver problemas específicos baseados em premissas específicas. O segundo tipo de aprendizado é o estabelecimento de novas premissas expressas por novos paradigmas, esquemas, modelos mentais ou

⁸ Inovação radical ou disruptiva: “pode-se definir essa inovação como aquela que causa um impacto significativo em um mercado e na atividade econômica das empresas nesse mercado” (OSLO, 2005, p. 70).

perspectivas, cujo objetivo é anular as premissas existentes. Esses dois tipos de aprendizado são considerados como “aprendizado I” e “aprendizado II” (BATERSON, 1973) ou “aprendizado de circuito simples” e “aprendizado de circuito duplo” (ARGYRIS e SCHÖN, 1978).

O modelo prático de Senge (1990) denomina-se “a organização que aprende”; nessa proposta, a organização tem a capacidade de aprendizado gerativo ou ativo e de aprendizado adaptativo ou passivo. Para desenvolver uma organização que aprende, segundo o autor, são necessárias disciplinas: a) seguir o “raciocínio sistêmico”; b) estimular o “domínio pessoal”; c) fazer florescer os “modelos mentais”; d) desenvolver a “visão compartilhada”; e) proporcionar o “aprendizado em equipe”.

Segundo Dorion (2003), o trabalho de Piaget e Dewey, com a aprendizagem experiencial são considerados pioneiros e, ainda hoje, são referências para muitos estudos. Os trabalhos são baseados em dois conceitos, continuidade e interação. De acordo com Dewey (19--; 1947), o princípio da continuidade da experiência significa que cada experiência, por um lado, supõe algo de experiências anteriores e, por outro lado, em nada altera a qualidade das experiências posteriores. O segundo conceito, da interação, estabelece que o indivíduo deve viver interação situacional entre os seus estados subjetivos e as condições ambientais. Dessa forma, em uma situação de aprendizagem o indivíduo observa as condições ambientais, vinculando-as com suas vivências e fazendo-as interagir com o seu conhecimento. O novo conhecimento afetará suas interações futuras com o ambiente. Esse processo de aprendizagem funcionará como uma espiral contínua.

Baseado em parte no modelo de Dewey (1947), o modelo de Kolb (1976) chama a atenção por sua riqueza de relações entre conhecimento, experiência e habilidades. De acordo com Dorion (2003) esse modelo objetiva primariamente levar o aprendiz individualmente a integrar o conhecimento e as suas consequências em um conjunto único, para que seja capaz de mobilizar seus conhecimentos.

A definição de aprendizagem, segundo Kolb (1976 *apud* Dorion, 2003), é um processo onde o conhecimento é criado pelo próprio pensamento, isto é, um processo pelo qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência. O autor considera que a resolução de problemas entre os dois modos de aquisição de conhecimentos ou de ação e reflexão, que determinam o nível de aprendizagem. Para a aprendizagem ser eficaz, precisa de quatro diferentes habilidades, a) experiência concreta, b) observação reflexiva, c) conceituação abstrata e, d) experimentação ativa.

Em termos teóricos Kolb (1976 *apud* Dorion, 2003) elabora quatro estágios: 1) a fase de experiência concreta na qual o tipo divergente reconhece os problemas e desenvolve algumas ideias; 2) o estágio de observação reflexiva que define o tipo de problemas de assimilação e formulação de teorias; 3) a fase de conceituação que constitui o universo da convergência, como resolver problemas e implementar ideias; e, 4) fase de experimentação que valoriza o tipo de acomodação que garante a execução dos planos e envolvimento em novas experiências. A figura 9 ilustra estes dois grupos de elementos interligados do modelo experimental de aprendizagem de Kolb (1976), desenvolvido por L'Heureux (1999).

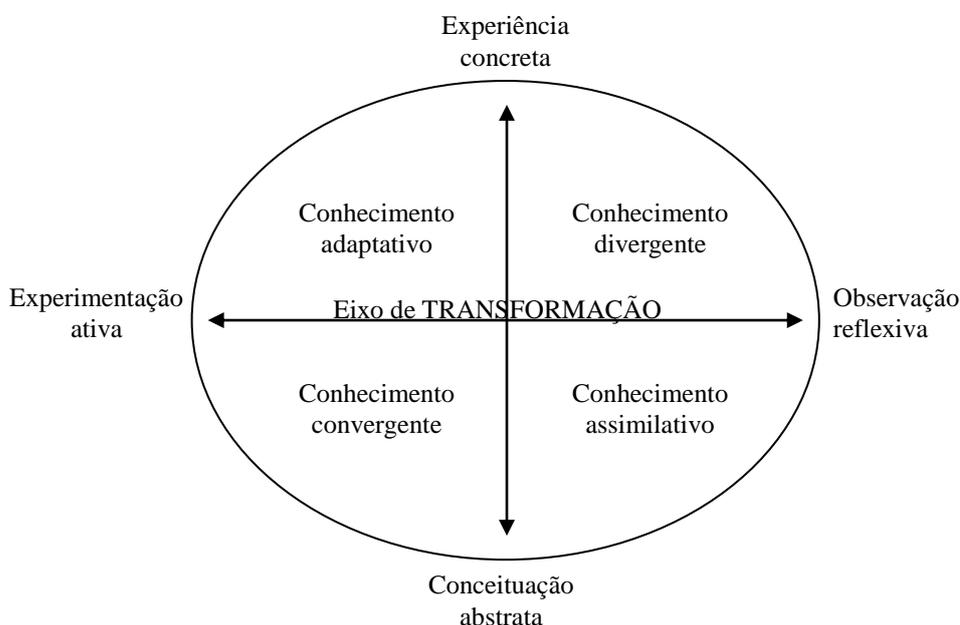


Figura 9: Modelo experimental de Kolb (1976) de L'Heureux (1999)
Fonte: Dorion (2003, p. 111)

Esta figura, relata Dorion (2003), mostra quatro partes cujo eixo é o entendimento que vai desde a percepção para a compreensão do conhecimento. O eixo horizontal é o fenômeno da transformação do conhecimento para a extensão. A primeira parte do disco representa o conhecimento divergente, razão pela qual cada indivíduo tem a percepção da realidade e do conhecimento de si. Na aprendizagem experiencial, isso corresponde à exploração de uma nova forma ou novo conceito (L'HEUREUX, 1999). A segunda parte representa a assimilação do conhecimento e da educação tradicional pela conceituação abstrata, constitui “o que é?”. A terceira representa a conceituação abstrata e o conhecimento convergente, equivalente ao modo. A última parte é fase de aprendiz do conhecimento adaptativo. Esta etapa permite antecipar novos conhecimentos, gerar novas ideias e ser criativo.

De acordo com Dorion (2003), Randolph e Posner (1979), baseando-se no modelo de Kolb (1976), dão importante contribuição ao processo da aprendizagem (figura 10). Os autores classificam diferentes métodos de ensino em quatro fases:

- O aprendiz necessita de diferentes formas de pensar as práticas de uma mudança em sua decisão;
- A aprendizagem por assimilação exige educação das reflexões teóricas para provocar uma mudança no conhecimento;
- Na aprendizagem convergente se sente mais confortável com métodos ativos teóricos visando mudança no entendimento;
- Na aprendizagem por acomodação sente-se mais confortável com os métodos ativos e aplicados que levem a mudanças em habilidades e atitudes.

Segundo os autores, a maioria dos métodos de ensino do empreendedorismo utilizados nos Estados Unidos são as duas primeiras fases do modelo proposto, quando, na realidade, as necessidades dos empreendedores apontam estágios 3 e 4.

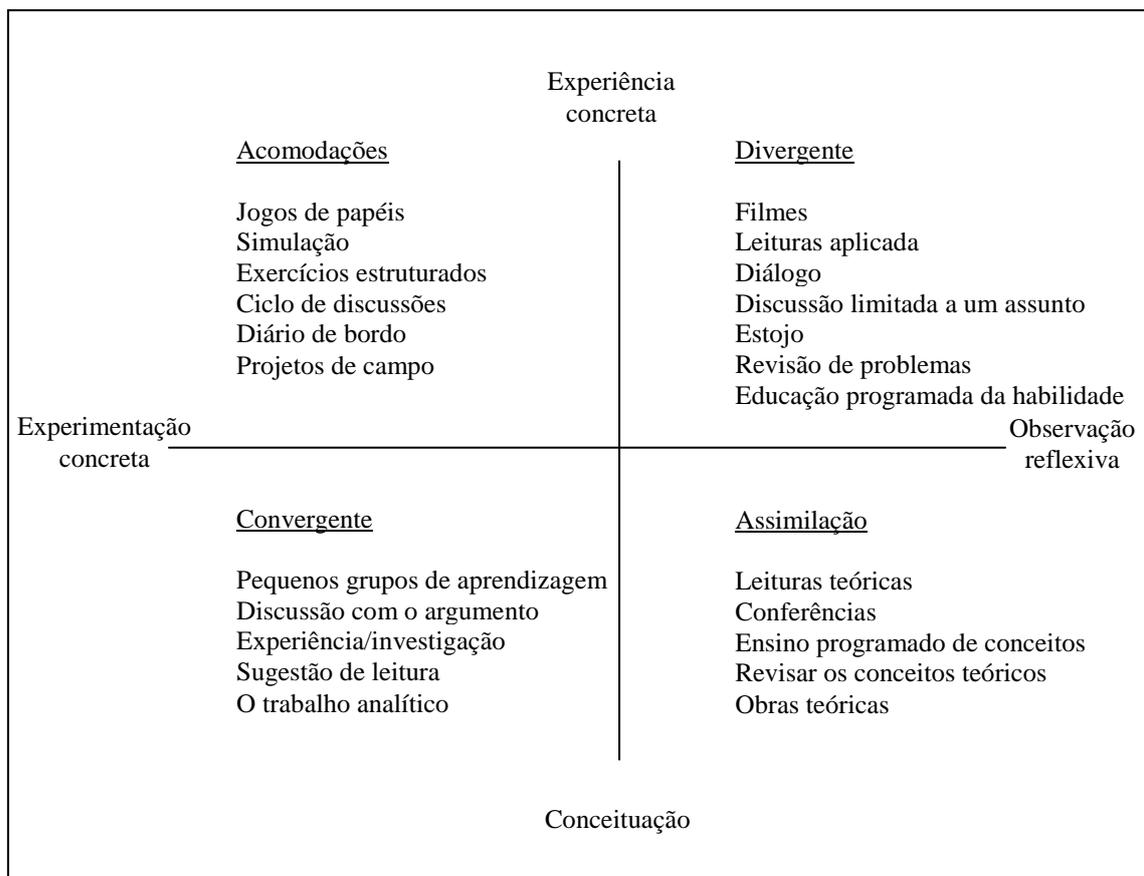


Figura 10: Modelo Randolph e Posner (1979) de L'Heureux (1999)
 Fonte: Dorion (2003, p. 114)

Segundo Piaget (1978), quatro são os fatores individuais e coletivos, no domínio das funções cognitivas, do desenvolvimento. Em primeiro lugar, fatores biológicos, ligados ao “sistema epigenético” (interações do genômio e do meio físico no decurso do crescimento), que se manifestam pela maturação do sistema nervoso. Em segundo lugar, os fatores de equilíbrio das ações, tomados no sentido de auto-regulação. Esses fatores agem no desenvolvimento como função de atividades múltiplas em seus aspectos de exercício, de experiência ou de ação sobre o meio. O terceiro, denominado fatores sociais de coordenação interindividual, tem como objetivo tratar as relações entre as funções cognitivas e os fatores sociais, a começar opondo as coordenações gerais das ações coletivas às transmissões culturais particulares que se cristalizam de maneira diferente em cada sociedade. Por fim, os fatores de transmissões educativa e cultural, são construção suscetível e de evolução, constituído pelas tradições culturais e transmissões educativas, que variam de uma sociedade a outra (PIAGET, 1978, p. 52-58).

A primeira dessas direções é a da conquista dos objetos, ou conhecimento dos ambientes que conduzirá à objetividade na compreensão do real. A segunda direção, ligada à inteligência, é a tomada de consciência das condições internas dessas coordenações, por reflexão, aos conhecimentos sistematizados (PIAGET, 2003, p. 40).

Para Piaget (2003), quanto às funções cognoscitivas, três tendências reducionistas tentam converter as formas superiores de inteligência em jogo de associações e de condicionamentos elementares, ou derivá-lo exclusivamente da linguagem por meio do sistema de sinalização ou como sintaxe e semântica. A este respeito, ele faz três observações, a primeira, ligada à noção de associação como conceito artificialmente limitado no interior dos processos de assimilação, neste caso, o problema da inteligência é o da construção dos esquemas de assimilação mental. A segunda observação é que se a linguagem é instrumento essencial nas construções cognoscitivas de nível superior, não explica tudo de antemão e não afasta os problemas, mas constitui um caso particular da função semiótica ou simbólica responsável pela passagem dos comportamentos sensório-motores ao nível da representação ou pensamento. A terceira observação refere-se à consciência fenômeno analisável no homem, cujas tendências reducionistas consideram somente um “epifenômeno” (PIAGET, 2003, p. 60-61).

Visto os principais conceitos e modelos de aprendizagem onde se discute a obtenção de *now how*, organização que aprende, aprendizagem experiencial, transformação da experiência, associações e condicionamentos, dentre outros, o subitem seguinte deter-se-á nos tipos de aprendizagem gradativa e pela leitura.

3.5.2.2 *Aprendizagem gradativa*

Pensar na aprendizagem gradativa pode remeter ao tempo do artesanato, quando os aprendizes trabalham com seus mestres e aprendem sua arte, com técnicas que requer mais de habilidades manuais e de observação e não tanto o uso da linguagem. O Manual de Oslo (2005) diz que “o aprendizado organizacional depende de práticas e de rotinas, de padrões de interação dentro e fora da empresa, e da capacidade de mobilizar conhecimento tácito individual e promover interações”. Acrescenta ainda que este tipo de aprendizado pode ser estimulado por meio de um cuidadoso arranjo de práticas, rotinas e relacionamentos.

Na visão de Nonaka e Takeuchi (1997), os gerentes japoneses enfatizam a importância do aprendizado tanto a partir da experiência direta quanto por tentativa e erro. Dessa forma, dizem os autores, semelhante a uma criança que está aprendendo a comer, andar e falar, eles aprendem com a mente e o corpo. Isto pelo fato de a tradição enfatizar a unidade do corpo e da mente como característica do pensamento japonês.

Para Piaget (1978), “o pensamento científico acreditou, por muito tempo, atingir um conjunto de verdades definitivas [...] sob a influência convergente de uma série de fatores, passa-se cada vez mais, [...] a considerar o conhecimento como processo, mais que como estado” (PIAGET, 1978, p. 8). Como consequência dessa transformação do conhecimento-estado em conhecimento-processo, colocam-se em questão as relações entre epistemologia e desenvolvimento ou mesmo formação psicológica das nações e operações.

O intelectual coletivo é uma espécie de sociedade anônima para a qual cada acionista traz como capital seus conhecimentos, suas navegações, sua capacidade de aprender e de ensinar. O coletivo inteligente não submete nem limita as inteligências individuais; pelo contrário, exalta-as, fá-las frutificar e abre-lhes novas potências. Esse sujeito transpessoal não se contenta em somar as inteligências individuais. Ele faz florescer uma forma de inteligência qualitativamente diferente que vem se acrescentar às inteligências pessoais, uma espécie de cérebro coletivo ou hipercórtex (LÉVY, 2000, p. 94).

De acordo com Piaget (1978), a experiência é indispensável para a formação dos conhecimentos lógico-matemáticos. Ela age sobre os objetos, com a abstração dos conhecimentos a partir da ação e não dos próprios objetos. Neste caso, a ação começa por conferir aos objetos caracteres que não possuíam por si mesmos. Assim, o conhecimento é abstraído da ação como tal e não das propriedades físicas do objeto. Uma criança, por exemplo, ao erguer sólidos, perceberá por experiência física, a diversidade dos pesos, sua relação com os volumes, entre outros. A formação dos conhecimentos físicos ou

experimentais, ao contrário, procede, por abstração, a partir das propriedades do objeto como tal. Desse modo, requer maior capacidade perceptiva, mas como a percepção não age sozinha, adicionam-se a ela os conhecimentos lógico-matemáticos. Acrescenta-se a esses conhecimentos a ação da inteligência, que é caracterizada por Piaget (1978), pelos relacionamentos, a distâncias sempre maiores no espaço e no tempo. Dessa forma, um indivíduo jovem apresenta estruturação perceptiva fraca em relação a uma pessoa de mais idade, pois permanece encerrado nas fronteiras da figura e não estabelece relações entre elementos da figura e referências exteriores afastadas (PIAGET, 1978, p. 76-85).

O conhecimento elementar jamais é resultado de simples impressão, depositada pelos objetos nos órgãos sensoriais, mas é sempre devido a uma assimilação ativa do sujeito, que incorpora os objetos aos seus esquemas sensorio-motores, isto é, àqueles de suas ações capazes de se reproduzir e se combinar entre si. A aprendizagem em função da experiência não é, pois, devida a pressões passivamente suportadas pelo sujeito, mas à acomodação de seus esquemas de assimilação. Certo equilíbrio entre a assimilação dos objetos e a atividade do sujeito e a acomodação desta atividade aos objetos constitui assim o ponto de partida de todo conhecimento e se apresenta primeiramente sob a forma de relação complexa entre o sujeito e os objetos, o que exclui, simultaneamente, toda interpretação puramente empirista ou puramente apriorista do mecanismo cognitivo (PIAGET, 1978, p. 113-114).

De certa forma, a síntese de Piaget (1978) afirma que a aprendizagem pela experiência se dá pela acomodação de esquemas de assimilação, ou seja, o indivíduo, por meio de suas vivências, faz a assimilação ativa e incorpora os objetos em seus esquemas sensorio-motores.

Para Le Boterf (2003), o aprendizado se dá de maneira coletiva. Como organismo, a empresa tende a se estabelecer, em sua expressão, em “rede de competências”. O desempenho da organização dependerá da sua capacidade para mobilizar e combinar as competências de seus atores. Nessa imbricação da inteligência, as competências individuais enriquecerão a rede. E cada ator poderá mobilizá-la, tanto na gestão de fluxos, quanto na solução de problemas e, até mesmo, nas inovações, que só podem vicejar por uma conjugação das competências.

“Nas equipes autônomas ou semiautônomas, é a eficácia coletiva que é visada: não se busca segmentar as competências por indivíduo, mas fazer delas uma construção coletiva” (LE BOTERF, 2003, p. 229-231). Situação semelhante acontece com o gerenciamento por projeto. O encadeamento das atividades, a gestão do fluxo de informações, envolvidos nas operações que as ligam entre si, supõem uma forte integração dos saberes e das competências envolvidas.

Toda empresa tem interesse em contribuir para o desenvolvimento das competências de seu meio e também saberá estabelecer uma imbricação eficaz com as empresas e não

somente do grupo ao qual pertence (LE BOTERF, 2003, p. 233). Assim, o valor da empresa provém de sua capacidade para criar e manter as boas “sinapses” de suas redes de competências.

Os autores Pinchot e Pinchot (1995), ao trabalhar o tema “Intrapreendimentos de publicações internas”, dizem que é uma das formas básicas pelas quais as civilizações recordam o passado e disseminam o que foi aprendido. De acordo com os autores, desde a invenção da imprensa, a soma dos conhecimentos humanos explodiu exponencialmente, no entanto, a instituição das publicações é mal utilizada nas organizações burocraticamente estruturadas. Elas publicam boletins informativos internos, porém fortemente voltados à promoção da linha oficial e ao estímulo do moral da empresa.

Uma imprensa livre interna não significa apenas a liberdade de comentar os assuntos, mas também a liberdade de estabelecer intrapreendimentos no ramo das publicações internas, de cobrar pelas informações e de distribuí-las internamente com um mínimo de interferência por parte dos responsáveis pela segurança organizacional. Um grupo florescente de fornecedores de informações vendendo informações selecionadas a clientes internos faz parte do sistema nervoso da organização inteligente (PINCHOT e PINCHOT, 1995, p. 313-314).

Segundo os autores, coletar, classificar, combinar e explicar as informações na era da informação pode representar bastante trabalho, e não deve ser atividade dos “intrapreendimentos” operacionais nas horas vagas. Para eles, “uma organização sem fornecedores de informações independentes seria como um corpo humano que tivesse de raciocinar somente com os músculos e as células do fígado” (PINCHOT e PINCHOT, 1995, p. 314).

Os autores lançam o questionamento: que aspecto assumirá esse sistema nervoso de informações? Eles são da opinião de que ainda é cedo para saber. Se existirão revistas internas especializadas, muitas das quais com informações confidenciais, se correios eletrônicos, e sistemas de conferências permitirão o livre compartilhamento ou compra e venda de informações, se existirão consultorias internas e estudos multivalentes para um grupo pequeno, mas muito interessado, de clientes internos.

Nesta mesma perspectiva, porém em relação ao futuro do que se conhece hoje como escrita em papel, Carlos Rydlewski, para a revista *Época Negócios*, número 37, de março de 2010, em matéria intitulada, “Escrito em bits”, afirma que aparelhos como o *Ipod* e o *Kindle*, o leitor eletrônico, estão reinventando o modo como se lê ao transformar o papel em *bits*. O autor questiona se isso significa o fim dos livros, jornais e revistas. Vão mudar? Ou significa fim e mudança? Rydlewski posiciona o início da matéria em 2050, quando as crianças daquele tempo se surpreenderão com os relatos sobre o processo de produção dos livros

atualmente. “No passado, descreve o professor, os homens...” cultiva-se a terra, plantam-se árvores num processo que demora sete anos para a colheita e a produção do papel.

São perturbações na realidade, que segundo Ritto (2005, p. 269), referindo-se a organizações, em que a coexistência de todos os elementos existentes no ambiente, tanto interno quanto externo à organização, funcionam como perturbações para o aprendiz. Um movimento que vai do caos à ordem para a geração de uma nova realidade. Essas perturbações provocam reações adversas nos atores envolvidos no processo de aprendizagem, funcionando de maneira diferente para os intérpretes. Isso de acordo com o nível de aprendizagem pela leitura como será visto no próximo subitem.

3.5.2.3 Aprendizagem pela leitura

O leitor é o centro da prática do processamento da informação. O conjunto de experiências deste sujeito constrói o seu significado, seus valores, suas crenças, seus conceitos e preconceitos. Em tese de doutorado intitulada, “Formação do leitor de literatura: do hábito da leitura à cultura literária”, Mendes (2008), ao desenvolver o item “a construção do ser leitor” afirma que, “a ignorância não é falta de saber (*a/gnoia* = a /: sem; e *gnoia*: *saber*), mas a representação do que ainda não se sabe [...] têm um *saber fazer*, o homem em seu estado primário *não sabe fazer* nem *como fazer* o que tem que fazer, pois lhe faltam, na insipiência, os esquemas do saber” (MENDES, 2008, p. 13, grifo do autor). Para o autor, o ser humano nasce até mesmo sem definição de língua, sem saber que idioma falará. Sua ignorância torna-se espaço de ausência e possibilidade abrindo-se assim, caminhos possíveis para a construção do ser humano pelo saber, ora por meio de axiomas que podem ser mudados (re)elaborados ou desdobrados, ora por imagens, representações e valores que o circundam.

Para Mendes (2008) ser leitor é escrever a si próprio, tomar posse de si no sentido de apropriar-se; é imergir constantemente entre o ato e o gosto; é um modo de estar leitor; estar situado em seu tempo, no mundo; é participar da engenhosidade; é reler. Assim, um texto em si acolhe um conjunto múltiplo de leituras devido a seus leitores. Atualmente admite-se que tanto o autor/texto, quanto o leitor, são os elementos-chave na leitura, sendo que o processo como um todo é caracterizado pela troca de significados e informações (KLEIMAN, 1996).

Tal mudança de paradigma no processamento de informação é chamada de leitura interativa, cuja fundamentação teórica sócio-interativa define-se pelo bidirecionamento do

fluxo de informação e pela assimilação do discurso e leitura como processo de comunicação entre autor e leitor na relação de significados (MOITA LOPES, 1996; PAVIANI, 2008).

Conforme Alves Martins (1998), torna-se necessária à caracterização da leitura, pois identificando seus processos e mecanismos implícitos, consegue-se avaliar possíveis dificuldades originadas de seu aprendizado. Caracterizar as representações e conhecimentos dos “aprendizes-leitor” quanto à natureza e objetivos da leitura é fundamental, pois tais representações e conhecimentos determinam a maneira como o aprendiz assimila a aprendizagem. Nesse sentido, diversas pesquisas realizadas sobre o assunto apontam para a natureza complexa do fenômeno da leitura, envolvendo suas dimensões cultural, linguística e estratégica (CHAUVEAU, 2001).

Conforme Orlandi (2000), a leitura assume uma postura interativa entre a linguística, a pedagogia e o social. Assim, ela não pode ser restringida ao seu caráter técnico, mas direcionar-se de forma que permita ao leitor trabalhar sua própria bagagem de leituras, assim como a história das leituras dos textos e de sua relação com a história e o conhecimento legítimo. Finalmente, é necessário considerar o sentido que o leitor atribui ao texto, já que ele não absorve apenas uma decodificação literária.

Entendendo a leitura como uma forma de aprendizado coletivo, e não apenas como um conjunto de informações absorvidas individualmente, ela pode ser uma ferramenta essencial para potencializar a inteligência organizacional. Teixeira Filho (2001, p. 41) escreve que, no processo da gestão do conhecimento, “o conhecimento é transmitido por pessoas e para pessoas, através de meios estruturados como vídeos, livros, documentos, páginas da *WEB*, etc.” Todos esses processos envolvem a leitura, que pertencendo ao coletivo e não apenas a um indivíduo, sendo parte da rotina institucional, pode tornar-se a base das competências da organização, gerando uma vantagem competitiva (FLEURY; OLIVEIRA, 2001).

Atualmente, com a agilidade exigida das organizações e das pessoas, Lévy (2000) afirma que no espaço do saber os intelectuais coletivos produzem as próprias durações, e acrescenta que “os indivíduos reapropriam-se de suas temporalidades subjetivas. O espaço do saber abole o diferido, mas não ao modo da mercadoria, acelerando até o tempo real, pois este ainda tem como referência o relógio, um tempo exterior” (LÉVY, 2000, p. 153). O fato é que o relógio exterior aparenta ter velocidade superior ao tempo biológico, fazendo com que o indivíduo acelere o próprio processo produtivo. Também as leituras passam por essa dinâmica, a nova “*biticidade*” (texto escrito em *bit*). Embora disponibilizando um mundo de leituras possíveis, os textos encolhem gradativamente, para satisfação de um leitor/aprendiz que se vê no labirinto arquitetônico do conhecimento.

Esta agilidade que tende “apressar a aprendizagem” influencia o conceito, processo, bem como o modo como se dá a aprendizagem. A leitura nessa relação se insere como proposta que tende a evitar a desconexão do aprendiz com “os contextos” distantes entre si. A próxima seção abordará a nova identidade concebida por meio da gestão do conhecimento e da leitura.

3.6 GESTÃO DO CONHECIMENTO E LEITURA: NOVA IDENTIDADE CULTURAL

Não obstante seja um conceito relativamente novo, a atividade de gestão do conhecimento remonta aos primórdios das civilizações que buscaram perpetuar suas memórias. Lévy (2000) diz que as tecnologias intelectuais sempre mantiveram estreitas relações com as formas de organização econômicas e políticas. E que “o nascimento da escrita está ligado aos primeiros Estados burocráticos de hierarquia piramidal e às primeiras formas de administração econômica centralizadas (imposto, gestão de grandes domínios agrícolas etc.)” (LÉVY, 2000, p. 59). Nascia assim, juntamente com a economia, a política, o signo escrito, dentre outros, a “gestão do conhecimento”, uma organização do saber que revolucionaria a história da humanidade.

3.6.1 Gestão do conhecimento, leitura e história

O saber organizado e estruturado não é fruto de um projeto meticulosamente planejado, mas resulta da necessidade humana de preservação de “valores” e “saberes” considerados fundamentais e, portanto, de transmissão necessária às gerações. A seguir se analisará a gestão do conhecimento, à luz da história da leitura e de que forma ela contribui para salvaguardar e desenvolver o conhecimento.

Em sua obra, Chartier (2002) destaca que a longa cultura impressa se estabelece a partir da relação entre tipos de objeto (livros, o diário, a revista), categorias de textos e formas de leitura. Para ele, esta cultura provém da sedimentação de três inovações fundamentais: a primeira, entre os séculos II e IV, com o chamado *códex*, uma encadernação de livro que substituiu os rolos da antiguidade. A segunda, no final da Idade Média, nos séculos XIV e XV, com o aparecimento do “livro unitário”, um manuscrito composto de várias obras de um mesmo autor em língua vulgar, fato até então registrado somente por autoridades canônicas antigas e cristãs e as obras em latim. Por fim, a terceira inovação, no século XV, a invenção da

imprensa, por Gutenberg, técnica mais utilizada até agora. Ele trata essas inovações como rupturas e, no seu ponto de vista, vivencia-se outra grande ruptura introduzida pela revolução do texto digital.

Na nova comunicação eletrônica surge um mundo da superabundância textual e uma das primeiras e mais significativa característica é a ordem dos discursos que se transforma profundamente. Agora em um único aparelho, o computador, onde os textos são lidos, de forma descontínua, em um mesmo suporte, a tela, e nas mesmas formas, ou seja, os discursos não são mais diferenciados a partir da sua materialidade.

Segundo Zilles (2005), o conhecimento nasce na experiência cotidiana do homem, no mundo que o cerca. Em seguida esse conhecimento é fortalecido na diversidade das circunstâncias, no decorrer do tempo. Inicialmente ele é transmitido de forma oral e depois por meio da codificação escrita. Essa transformação da natureza que se dá por meio das mãos do homem é chamada, genericamente, de cultura. Para o autor, “o conhecimento tem, pois, sua origem na capacidade reflexiva do próprio homem” (ZILLES, 2005, p. 17).

Manguel (2001), relata a seguinte experiência:

Claude Lévi-Strauss conta-nos que no Brasil, durante sua temporada entre os nhambiquaras, ao vê-lo escrever, eles pegaram um lápis e o papel, desenharam rabiscos imitando a escrita e pediram-lhe que “lesse” o que tinham escrito. Os nhambiquaras esperavam que seus rabiscos fossem tão imediatamente significantes para Lévi-Strauss quanto os que ele mesmo fizera (MANGUEL, 2001, p. 89).

Nesta perspectiva a evolução histórica da leitura só pode ser entendida se situada num tempo e numa cultura específica. Sem essas propriedades que lhe dão a consistência seus signos não têm significado ou permanecem “rabiscos” como dos nhambiquaras. Para o autor, o processo de leitura funciona como um rito de inserção do jovem aprendiz na vida social.

Em todas as sociedades letradas, aprender a ler tem algo de iniciação, de passagem ritualizada para fora de um estado de dependência e comunicação rudimentar. A criança, aprendendo a ler, é admitida na memória comunal por meio de livros, familiarizando-se assim com um passado comum que ela renova, em maior ou menor grau, a cada leitura (MANGUEL, 2001, p. 89).

Entretanto, a cultura escrita não deve substituir a cultura oral, e sim complementá-la. Elas não são formas excludentes entre si. O que se constata, porém, é que, atualmente, descuida-se da palavra falada, respaldados pela palavra escrita.

A cultura adulta – que é em grande parte a cultura da palavra escrita – apaga, em quase todos nós as nossas imagens infantis; estas perdem-se, não, como Freud

pensou, por causa de seu conteúdo sexual e proibido, mas porque são irrelevantes para nós como pessoas alfabetizadas. Ainda sonhamos nessa anterior “linguagem esquecida”, e os nossos grandes artistas frequentemente se renovam traduzindo dessa linguagem para o vernacular escrito dos adultos (RIESMAN, 1968, p. 139).

Acontece que nesta cultura adulta entram em cena algumas formas de dominação e manipulação e dentre elas o poder exercido pelo livro. Bourdieu (2001), diz que “o poder sobre o livro é o poder sobre o poder que exerce o livro” (BOURDIEU, 2001, p. 243). “*Hegemony over a book represents possession of that book’s power*” (BOURDIEU, 2002, p. 671).

Entretantes, esse poder não é apenas dominação. Ele pode ser utilizado também como força transformadora da realidade na qual se vive.

Assim, penso que a luta pelos livros pode ser uma cartada extraordinária, uma cartada que os próprios intelectuais subestimam. Eles estão de tal maneira impregnados de uma crítica materialista de sua atividade que terminam por subestimar o poder específico do intelectual, que é o poder simbólico, o poder de agir sobre as estruturas sociais. Os intelectuais esquecem-se de que por meio de um livro se pode transformar a visão de mundo social e, através da visão de mundo, transformar também o próprio mundo social (BOURDIEU, 2001, p. 243).

Essa transformação da visão de mundo e, por consequência, a mudança do próprio mundo social, pode se dar não pela força ou prescrição determinada por um poder central, mas pela eficácia de uma cultura simbólica que se faz presença do individual ao coletivo. Este processo é, em partes, similar ao desenvolvimento do ambiente de trabalho ocorrido nos últimos séculos. Lentamente ele sofreu grandes influências da “cultura letrada”, em termos mais atuais, da cultura do conhecimento.

Caminhando para uma síntese, a figura 11 mostra as duas esferas da prática da leitura, individual e coletiva (BOURDIEU; CHARTIER, 2001), com as visões dos vários autores apresentados, que discorreram sobre o tema, alguns na esfera individual, (BOURDIEU; CHARTIER, 2001; LÉVY, 2000; RIESMAN, 1968), outros na esfera do coletivo, (ZILLES, 2005; CHARTIER, 2001; SCHEIN, 1992; MANGUEL, 2001). Três autores, (FREIRE, 1984; LE BOTERF, 2003; PIAGET, 2003), conforme indicado na figura pelas setas, desenvolveram suas ideias na tentativa de integrar as duas realidades.

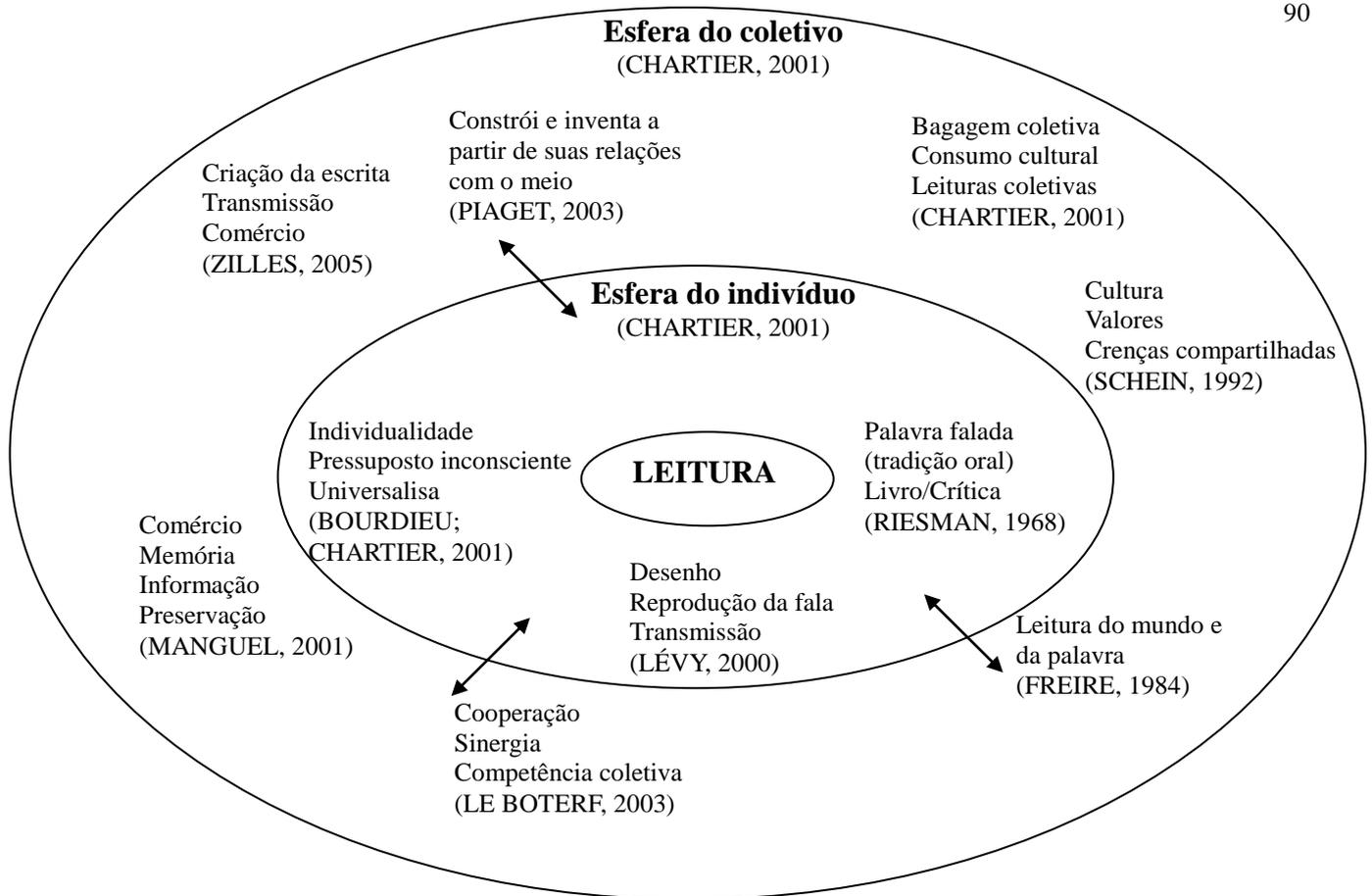


Figura 11: Mapa das práticas da leitura
 Fonte: Elaborado pelo autor

Ao analisar os estudos sobre gestão do conhecimento percebe-se uma separação entre pessoa e organização. Determinadas abordagens focaram as vantagens competitivas, (PRAHALAD e HAMEL, 1990; GRANT, 1996; LEONARD BARTON, 1992; NONAKA e TAKEUCHI, 1997), elucidando que para ser competitivo o conhecimento deve ser transformado em competências, ora individual, ora organizacional. Com isso, reforça-se a dicotomia cartesiana nos estudos que, por um lado, afasta o sujeito do objeto e, por outro lado, considera o conhecimento intangível (ZARIFIAN, 1999; LE BOTERF, 2003), ou produto tangível (DRUCKER, 1998; DAVENPORT, 1996).

3.6.2 Nova identidade cultural e gestão da leitura

A identidade cultural da organização tem características marcadas por fatores visíveis e invisíveis. Le Boterf (2003), por exemplo, fala da competência não visível e não tangível da organização. A leitura, nesta mesma perspectiva, tem caráter expresso e manifesto, mas também têm elementos intrínsecos que a fazem invisível e intangível na empresa.

A transformação da visão de mundo por meio da leitura age de forma quase transparente, mas eficaz. Ela, lentamente, influi na identidade da cultura da organização. Esta nova identidade cultural ou esse novo espaço cultural, que se abre à frente, apresentado por Lévy (2000), é o que se buscou explorar nesta pesquisa como possibilidade que a leitura acende nas mentes.

As inovações técnicas abrem novos campos de possibilidades que os atores sociais negligenciam ou apreendem sem qualquer predeterminação mecânica. Um vasto campo político e cultural, quase virgem, abre-se para nós. Poderíamos viver um desses momentos extremamente raros em que uma civilização inventa a si própria, deliberadamente. Mas essa abertura talvez não dure muito. Antes de nos engajar às cegas em vias irreversíveis, urge imaginar, experimentar e promover, no novo espaço de comunicação, estruturas de organização e estilos de decisão orientados para um aprofundamento da democracia (LÉVY, 2000, p. 60).

O novo espaço, antes de tudo, faculta o campo para o novo, mas também convoca as pessoas a agir de outra maneira, imaginar, experimentar, explorar, investir e, acima de tudo, inovar. Uma inovação que surge, não do vazio, mas como inteligência coletiva de forma semelhante à apresentada por Le Boterf (2003), uma competência coletiva que emerge da cooperação e da sinergia existente entre as competências individuais. Sinergia que se torna realidade a partir da capacidade de leitura de cada agente unitário e se faz coletiva nas trocas fundadas nas competências individuais.

A ação contínua numa prática de leitura orientada ao contexto da organização e ampliada ao sistema de inovação – que incluem população, cultura, organização social, aparelho produtivo e decisório (DORION, 2002) – favorecerá o desenvolvimento da nova identidade cultural, aos poucos assimilada pelos atores organizacionais. Essa ação, entretanto, carece de atuação ininterrupta.

No próximo item realizar-se-á a retrospectiva da revisão da literatura a fim de esboçar a tentativa de síntese e projetar a etapa seguinte: os procedimentos metodológicos, estudo multicaso e resultados.

3.7 QUADRO RETROSPECTIVO E PROSPECTIVO DE REVISÃO DA LITERATURA

Ao avançar para um quadro que apresente uma retrospectiva das abordagens desenvolvidas e lance olhos à frente, percebe-se a complexidade que envolve o tema da

leitura, em particular, nesta análise proposta de aproximá-la da reflexão na área da ciência administrativa.

O sentimento profundo pode emergir com a pergunta: aonde todos esses conceitos chegarão? Em princípio, uma reflexão aparentemente simples parece tornar-se complexa, pois os temas tendem a se misturar, mas ao mesmo tempo abrem muitas possibilidades de leituras que remete à descrição do livro realizada por Azevedo (1998) no poema:

Dentro do livro⁹

Tem partida,
tem viagem,
tem estrada,
tem caminho,
tem procura,
tem destino,
lá dentro do livro

Tem princesa,
tem herói,
tem fada,
tem feiticeira,
tem gigante,
tem bandido,
lá dentro do livro.

Quanto mito,
quanta lenda,
quanta saga,
quanto dito,
quanto caso,
quanto conto
lá dentro do livro.

Tem tragédia,
tem comédia,
tem teatro,
tem poesia,
tem romance,
tem suspense
lá dentro do livro.

Tem passado,
tem presente,
tem futuro,
tem moderno,
tem velho,
tem o novo
lá dentro do livro

Tem verdade,
tem mentira,
tem juízo,
tem loucura,

⁹ AZEVEDO, Ricardo. **Dezenove poemas desengonçados**. São Paulo: Ática, 1998.

tem ciência,
tem bobagem
lá dentro do livro.

Tem estudo,
tem ensino,
tem lição,
tem exercício,
tem pergunta,
tem resposta
lá dentro do livro.

Quanta regra,
quanta norma,
quanta ordem,
e quanta lei,
quanta moral,
quanto exemplo
lá dentro do livro

Tem imagem,
tem pintura,
tem desenho,
tem gravura,
tem estampa,
tem figura
lá dentro do livro

Tem desejo,
tem vontade,
tem projeto,
tem trabalho,
tem fracasso,
tem sucesso
lá dentro do livro

Quanta gente,
quanto sonho,
quanta história,
quanto invento,
quanta arte,
quanta vida
há dentro de um livro.

O livro, para Azevedo (1998), tem todas as realidades em seu interior. Um mundo real e imaginário que pode saltar de suas páginas e encher o universo daquele que se aventura por suas folhas. Por meio de sua leitura, de acordo com Mendes (2008), o leitor pode formar-se em suas competências múltiplas. Para isso, o autor desenvolve uma equação segundo a qual o processo de formação do leitor deve basear-se em: hábito > prazer > cultura > sociedade leitora (MENDES, 2008, p. 20).

Essa equação faz uma boa síntese do que foi refletido anteriormente. Retomando o objetivo geral desta pesquisa, que se propõe a estudar de que forma a leitura como uma construção individual e coletiva de conhecimento, pode ser significativa no ambiente

organizacional em vista da inovação, pode-se considerar que a leitura tem duas faces distintas, mas que ao mesmo tempo se entrelaçam. Estas faces são as chamadas esferas individual e coletiva de conhecimento (CHARTIER e BOURDIEU, 2001). Embora distintas, esses tipos de leituras são inseparáveis. Num primeiro momento, tem-se a leitura na esfera individual, àquela que reenvia à individualidade, o indivíduo a exerce num ato solitário, porém acompanhado da bagagem coletiva agregada ao longo da vida e de gerações. Esta etapa do “foro íntimo” é a fase em que o indivíduo constrói sentidos (FONTANA, 2006), decifra os signos visuais (FRANK, 1968), faz a assimilação cognitiva (PIAGET, 2003) ou faz o trabalho individual de interpretação (LÉVY, 2000).

Nesta fase, em que se caracteriza a leitura individual, identificam-se também as práticas de aquisição do conhecimento individual (figura 12). A pessoa adquire conhecimentos ora por meio da construção de sentidos, ora decifrando signos, ora fazendo a assimilação cognitiva, ora realizando o trabalho de interpretação. Esta atividade mental pode ser desencadeada por meio de inúmeras formas de leituras. Pelo sentido da audição, através do mito ou palavra falada (RIESMAN, 1968), pela leitura do mundo precedente da leitura da palavra (FREIRE, 2008), ou experimentação direta (ARISTÓTELES e empiristas), pela interpretação dos símbolos impressos (CLAYTOR, 1968), ou por meio do processo mental ideal (PLATÃO e racionalistas).

A leitura ou a palavra escrita não é a única forma, nem de longe a ideal, para desencadear este processo. Basta refletir um pouco para aproximar atividades que estimulem uma ou outra dimensão. As histórias contadas, a música, o rádio, por exemplo, instigam a leitura da palavra falada. Uma viagem excita prioritariamente a leitura do mundo. Já o livro, o jornal, a revista, dentre outros, incitam a interpretação dos símbolos. O teatro, o cinema, a televisão e a *internet* reúnem elementos que estimulam vários sentidos. Talvez por isso obtenha maior adesão e, não por menos, talvez pelo mesmo motivo, tendem a gerar algumas confusões.

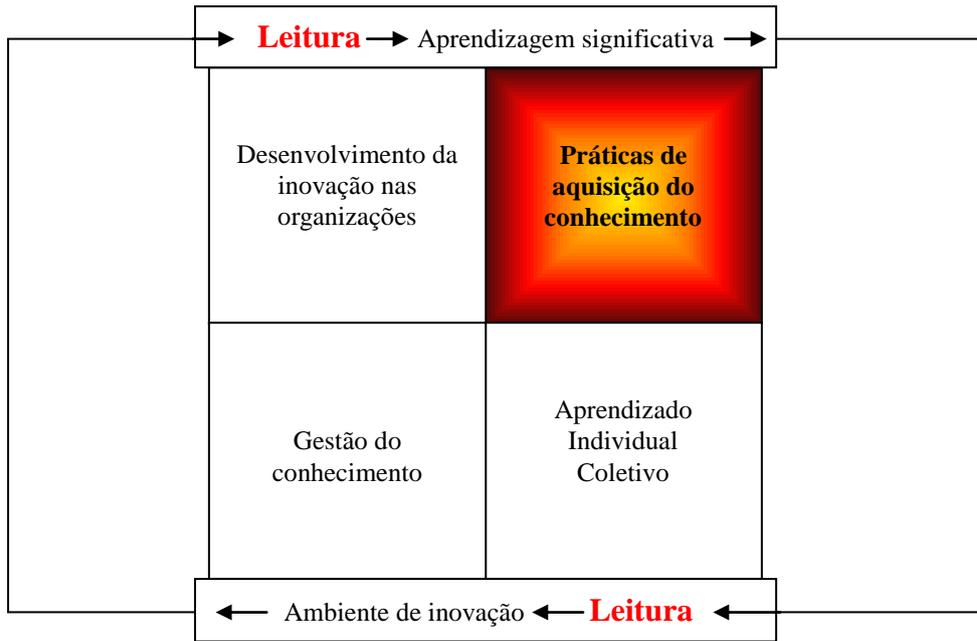


Figura 12: Identificação das práticas de aquisição de conhecimento
 Fonte: Elaborado pelo autor

A segunda face da leitura na esfera coletiva, o conjunto de relação com os textos que passam por leituras coletivas, tende a manipular o texto decifrado de uns para outros (CHARTIER e BOURDIEU, 2001). Neste contexto, surge o *logos* como discurso argumentativo e verificável que, no entanto, faz a divisão das coisas (ROBINET, 2004). Nesta fase, a leitura da palavra adquire primazia, uma vez que, codifica sons, imagens, pensamentos e objetos, porém, com sua lógica própria, que requer um decodificador/leitor (MANGUEL, 2001). Entram em cena, assim, os peritos (RIESMAN, 1968), pois o signo escrito requer a competência de leitura da palavra (FONTANA, 2006). Esta leitura, ainda que nem sempre passível de objetivação, por estar perpassada por fatores individuais como, motivos, desejos, paixões, aspectos visuais, da imaginação e da memória (FONTANA, 2006; PAVIANI, 2007), permite ao ser humano a interação entre os genomas e o meio (PIAGET, 2003), construindo e se construindo ao mesmo tempo por meio do intercâmbio com o universo à sua volta. Gera-se a sinergia entre as competências individuais para formar a competência coletiva (LE BOTERF, 2003), ou o saber que qualifica a espécie *homo sapiens*, na organização e reorganização que o ser humano faz na relação consigo, com seus semelhantes, coisas e signos (LÉVY, 2000). Forma-se o espaço do saber, não um local físico, mas de virtualidade, dissimulado, disperso, travestido, mesclado (LÉVY, 2000).

Nesta fase se dá o espaço do saber como *savoir-vivre ou vivre-savoir* (saber-viver ou viver-saber), como lugar da metamorfose das relações e de expressões do ser (LÉVY, 2000),

ou a “leitura” da “leitura” (FREIRE, 2002), ou ainda a dupla instrumentalização de recursos pessoais e de seu meio (LE BOTERF, 2003). Neste sentido, caracteriza-se a chamada gestão do conhecimento coletivo (figura 13), cuja escrita, acompanhada do trabalho individual de interpretação, propicia a retomada de memórias coletivas e as organiza em um novo espaço de signos sensível, ativo, inteligente (LÉVY, 2000).

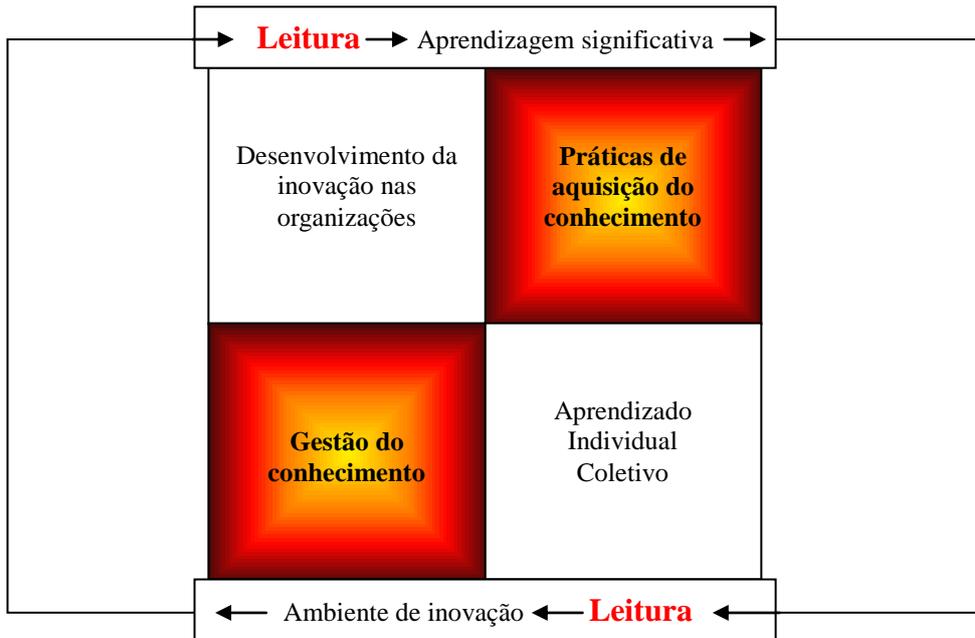


Figura 13: Caracterização da gestão do conhecimento

Fonte: Elaborado pelo autor

A leitura da palavra ou a palavra escrita, não obstante possua primazia nesta fase, também não é a única forma de dar vazão à geração e transformação do conhecimento. Ela nasce para suprir a carência da palavra falada ou da linguagem mítica a fim de preservar e transmitir conhecimentos (ZILLES, 2005), por motivos comerciais (MANGUEL, 2001), para produzir pensamento coletivo, por meio do registro de signos que representavam sons, imagens, pensamentos e objetos (LÉVY, 2000). Entretanto, ela não substitui outras formas de “leituras” pré-existentes, como a linguagem falada, a iconográfica, a pictográfica. Quem ainda não se encanta com uma bela história contada e faz toda “uma leitura mental” reorganizando conhecimentos? Para Chaytor (1968), quando a criança está aprendendo a ler, partindo dos símbolos impressos, constrói uma imagem acústica reconhecida, em seguida, pronuncia a palavra, ou seja, transforma a imagem em som, para associar imagem, som e símbolo.

Nas organizações essa realidade não é diferente. O conhecimento que se dá por meio da leitura, ligado diretamente ao sistema econômico (LÉVY, 2000), produz essa variável na

empresa, que adquire um peso significativo, inclusive para o compartilhar conhecimentos. Entra em cena a noção de cultura, moldada pela menor porção dentro da instituição, o indivíduo, fundamental para a formação do pensamento e da cultura da organização (NONAKA e TAKEUCHI, 1997), o conjunto dos pressupostos básicos (SCHEIN, 1992), as normas sociais e costumes (MORGAN, 2002).

Nessa dinâmica, dentro dessas duas faces de leitura – individual e coletiva (figura 14) – é que se formará o aprendizado na organização. Em algumas empresas a ênfase e a responsabilidade serão atribuídas mais à esfera individual, noutras a prioridade será a esfera coletiva. Algumas utilizarão elementos que privilegiem alguns “tipos de leitura” como, oralidade, a leitura do mundo, manifestas em suas estratégias, nas normas, políticas e procedimentos não escritos. Outras enfatizarão tais normas sempre expressa e manifesta por intermédio da leitura da palavra.

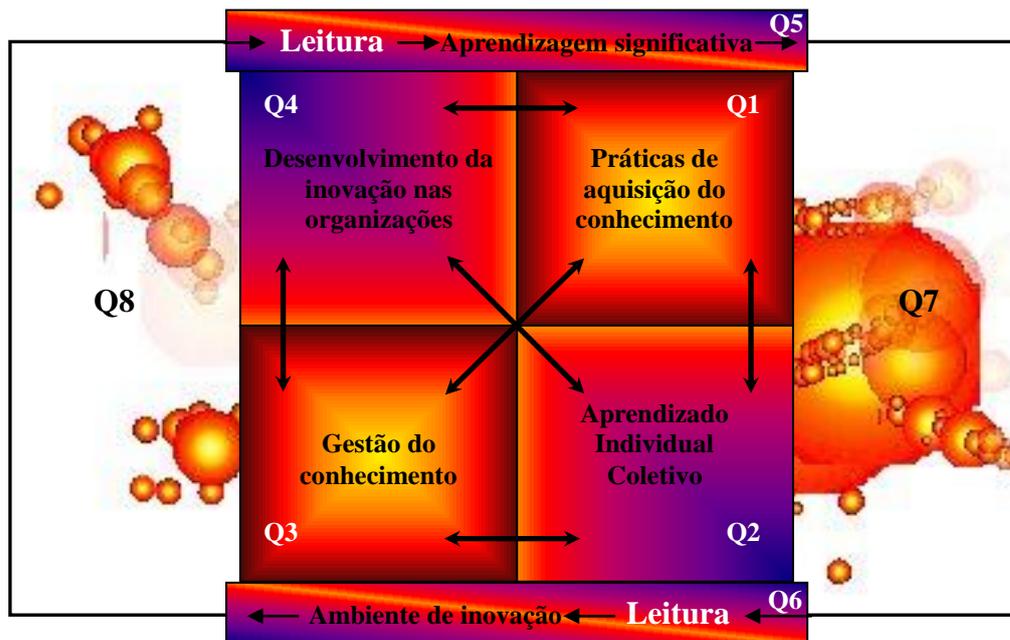


Figura 14: Faces da leitura individual e coletiva – aprendizado significativo
Fonte: Elaborado pelo autor

A figura 14, com a identificação dos quadrantes (Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q6, Q7 e Q8), sendo que os quadrantes 7 e 8 serão explicados na página 99, apresenta as setas que indicam as relações prefiguradas. O aprendizado na organização se dará por meio da relação estabelecida pelo indivíduo na síntese das duas dimensões citadas, ou seja, individual e coletiva. No “novo texto” realizado pelo leitor, onde “a imagem-texto ou espaço-pensamento cresce, prolifera e se metamorfoseia continuamente” (LÉVY, 2000). O futuro desse

aprendizado tem como base as conexões (EMELO, 2009), em primeiro lugar, que o indivíduo estabelece entre as práticas de aquisição do conhecimento (individual) e a gestão do conhecimento (coletivo), ou associando as atividades de *know-how* com novas premissas (NONAKA e TAKEUCHI, 1997). Num segundo momento, estabelecendo modelos mentais como os da “organização que aprende” (SENGE, 1990), continuidade de experiências anteriores e interação entre seus dados subjetivos com as condições ambientais (DEWEY, 19--; 1947), estabelecendo relações entre experiência e habilidades gerando o conhecimento (KOLB, 1976, *apud* DORION, 2003), ou ainda por meio das fases divergência, assimilação, convergência e acomodações (RANDOLPH e POSNER, 1979).

Nesta perspectiva de reelaboração do aprendizado, a leitura enquanto uma prática para a inovação nas organizações propicia a aprendizagem que se torna significativa para o indivíduo. Por fazer sentido, a pessoa almeja outras leituras que o satisfaçam nas relações com o ambiente, gerando assim, sua rede de competências (LE BOTERF, 2003), uma ligação explícita do trabalho sobre inovações com a perspectiva da aprendizagem (RUAS, 2005), ou o ambiente de inovação (fluxo externo da figura 14).

Afirmou-se inicialmente que a leitura está presente em cada uma das fases, que não pode ser separada, mas nesta reflexão se faria apenas para fins de método. De acordo com Morin (2005), em palestra intitulada “Universo do conhecimento – Planeta terra um olhar transdisciplinar”, proferida para a Universidade São Marcos, São Paulo, o sistema educacional tem por base a separação dos conhecimentos. Para ele aprende-se a separar o conhecimento, mas não se aprende a relacionar, a fazer com que as coisas se comuniquem. Nesse sentido, aponta que sempre há no conhecimento o risco de erro, de ilusão, que repousa na natureza mesmo do conhecimento. Além do erro, aponta também uma fonte psicológica e uma cultural. Essas duas se confundem porque se completam. Desde criança se lida com o que ele denomina *imprinting*¹⁰ cultural, ou a marca da cultura, através da linguagem, das ideias fortes, das crenças. Quando essa marca é muito forte, impede que as ideias diferentes se expressem. Com isso, ele destaca o fenômeno da normalização, ou seja, tudo o que não é normal é afastado e tudo o que parece ser desviante é eliminado. O problema da marca cultural ou paradigmas – princípio de organização do conhecimento – é o fato de utilizar a simplificação, em que para conhecer separa-se, reduz o complexo a simples. Tal visão, para o autor, mutila o conhecimento. O desafio, então, é conseguir obedecer a um paradigma que

¹⁰ Veja-se o conceito integralmente em: MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005. No registro da palestra citada a palavra aparece grafada como “unpraintig”, entretanto, na obra citada, p. 27, grafa-se “imprinting”.

possibilite diferenciar e ao mesmo tempo relacionar, pois o que domina o conhecimento na sociedade é o paradigma que impede o conhecimento complexo.

Nesta perspectiva, a figura 14 propõe esse pensamento que vai do simples ao complexo. Nela estabeleceram-se as relações, por meio das setas que ligam os quadros internos, a fim de propiciar o olhar de complexidade, ou seja, contextualizar cada um dos assuntos na dimensão do outro e receber deste a percepção de influência no próprio contexto. Assim, incorpora-se outro aspecto do pensamento de Morin (2005), que é a pertinência. Para ele, o conhecimento pertinente é aquele que permite situar as informações que se recebe no seu contexto geográfico, cultural, social, histórico. Desta forma é possível contextualizar e situar o conhecimento peculiar no conjunto global a que ele pertence e, assim, evitar a disciplina isolada, que atrofia a aptidão natural da mente a contextualizar os conhecimentos.

A figura 14 permite ainda pensar no que, nesta reflexão se denominou “espaço inovativo”. O fluxo da leitura que gera uma aprendizagem significativa para o indivíduo, que tende a buscar outras leituras, abrindo assim o grande espaço (retangular branco, quadrante sete – Q7) a ser preenchido. Novas leituras conduzem ao ambiente de inovação ou ao segundo espaço (retangular branco, quadrante oito – Q8) também a ser preenchido. Tais espaços já não estão vazios, mas esborrifados pela coloração adquirida por meio do aprendizado individual e coletivo, manifestos ou institucionalizados nas práticas de aquisição do conhecimento e na gestão do conhecimento. A leitura torna-se o elemento comum que favorece o diálogo entre todos os temas, o elo que garante a consistência do aprendizado e a formação da criatividade organizacional.

É oportuno reinvocar o pensamento de Morin (2005), que vê o humano, na ânsia por conquistar e dominar o mundo, atirando-se numa aventura que está conduzindo a humanidade à destruição. Diz ele: “isso faz parte da condição humana e a condição humana é o quê? Somos triplos, uma espécie de trindade humana: *indivíduos, uma espécie e membros de uma sociedade*, três coisas absolutamente inseparáveis” (MORIN, 2005, grifo do autor). Os indivíduos são produto da reprodução da espécie, que produz os indivíduos, que produzem a espécie. Da mesma forma, os indivíduos produzem a sociedade por suas interações, mas a sociedade, com sua cultura, os transforma em indivíduo plenamente humano. Desse modo, a sociedade produz o indivíduo que produz a sociedade. Há um laço fundamental entre esses três aspectos, cuja tendência é dissociar. Tal laço, para o autor, é indispensável ensinar, fato que não ocorre no processo de educação. Em suma, “não se pode destacar os seres humanos da aventura cósmica e da aventura da vida” (MORIN, 2005). A leitura pode representar um

caminho para essa aventura, ela possibilita ao ser humano integrar várias dimensões e obedecer ao paradigma que possibilita diferenciar e ao mesmo tempo relacionar (MORIN, 2005).

O empenho a seguir, a base empírica da pesquisa entendida como conjunto ou quadro prospectivo vislumbrado à frente, visa a responder os objetivos específicos. Uma vez caracterizada a leitura na esfera individual e coletiva e suas conexões com o aprendizado organizacional, o trabalho de campo se propõe a identificar nas políticas e práticas de aquisição e gestão do conhecimento das coordenações das organizações mais inovadoras de 2009, eleitas pelo Fórum de Inovação FGV-EAESP, divulgada na publicação *Época NEGÓCIOS/FGV-EAESP*, práticas de leitura em suas estratégias e o papel atribuído à leitura pelos gestores nos processos organizacionais. Para isso, o empenho seguinte será particularizar nos três níveis das organizações inovadoras a prática da leitura, bem como identificar como se dá o processo de transmissão desse conhecimento nessas organizações.

PARTE III

Aspectos metodológicos
Estudo multicaso
Resultados

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A seguir elucidam-se os aspectos metodológicos utilizados na pesquisa. Explicitam-se as definições da população, amostra e *corpus*, bem como os passos percorridos em cada fase do planejamento do trabalho de preparação e coleta, as definições de categorização e análise dos dados.

4.1 TIPO DE PESQUISA

Para este trabalho elegeu-se a metodologia de pesquisa exploratória, isto em função da limitação de estudos anteriores que tiveram como objeto a questão em análise. Segundo Dencker e Via (2001), os estudos exploratórios são investigações de pesquisa empírica que têm por finalidade formular o problema e esclarecer questões. Além disso, aumenta a familiaridade do pesquisador com o fenômeno ou ambiente a ser pesquisado.

Quanto aos procedimentos, foram adotados os qualitativos, os quais, de acordo com Creswell (2007), se dão em um cenário natural, ou seja, o pesquisador vai ao local onde está o participante para conduzir a pesquisa. Além disso, a leitura, por tratar-se de fenômeno social inexplorado no campo da ciência administrativa, requer tratamento para além de frequências de incidência, requer estudo em profundidade. Segundo Bauer e Gaskell (2003), a pesquisa qualitativa evita números, por trabalhar essencialmente com textos; lida com interpretações das realidades sociais e tem como protótipo mais conhecido e mais utilizado a entrevista em profundidade.

Para Denzin e Lincoln (2005), a pesquisa qualitativa é um campo de investigação que apresenta características próprias. Ela percorre transversalmente disciplinas, campos, temas e o termo “pesquisa qualitativa” está cercado por um interligado complexo, de conceitos, termos e hipóteses. Estas incluem as tradições associadas com o fundacionalismo, o positivismo, pós-fundacionalismo, pós-positivismo, pós-estruturalismo, e as muitas perspectivas de pesquisa qualitativa e/ou métodos relacionados aos estudos culturais e interpretativos. Este tipo de pesquisa envolve o uso de estudo e recolha de variedade de materiais empíricos – estudo de caso; experiências pessoais; introspecção; histórias de vida; entrevistas; artefatos; textos e produções culturais; textos observacional, histórico, de

interação, e visual – que descrevem rotinas, momentos problemáticos e significantes na vida dos indivíduos. Para as autoras, a definição de pesquisa qualitativa deve trabalhar dentro desse campo complexo. Como definição inicial genérica elas dizem que a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. É constituída por um conjunto de interpretação, práticas materiais que tornam o mundo visível. A pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa naturalista para o mundo. Isto significa que os pesquisadores qualitativos estudam as manifestações em seus ambientes naturais, tentando dar sentido ou interpretando fenômenos em termos de significados que as pessoas lhes atribuem.

A adoção dos procedimentos qualitativos se faz necessário preliminarmente para qualificar o estudo antes de quantificar. Essa etapa quantitativa, de acordo com Bauer e Gaskell (2003), seria uma etapa posterior. Para eles não existe quantificação sem qualificação. De forma que é necessário ter a noção das distinções qualitativas entre categorias sociais antes de medir quantas pessoas pertencem a uma ou outra categoria. Como exemplo apresentam a distribuição de cores num jardim de flores. Primeiro é necessário identificar o conjunto de cores presentes no jardim para, em seguida, começar a contar as flores de determinada cor.

Conforme Roesch, Becker e Mello, (2005, p. 200) “o estudo de caso pode ser único ou múltiplo e a unidade de análise pode ser um ou mais indivíduos, grupos, organizações, eventos, países ou regiões [...] a individualidade de cada caso é retida”. Assim, como estratégia de pesquisa optou-se pelo estudo de caso múltiplo. De acordo com Yin (2005), utiliza-se o estudo de caso para contribuir com o conhecimento que se tem dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo. A necessidade por este tipo de estudo surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos, pois o estudo de caso permite investigar e preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real – ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas dentre outros. “Alguns aspectos caracterizam o estudo de caso como uma estratégia de pesquisa: permite o estudo de fenômenos em profundidade dentro de seu contexto; é especialmente adequado ao estudo de processos e explora fenômenos com base em vários ângulos” (ROESCH, 2005, p. 201). Com essas referências, decidiu-se pela utilização do estudo de caso, a fim de compreender o fenômeno complexo da leitura no ambiente das organizações inovadoras.

4.2 POPULAÇÃO, AMOSTRA E *CORPUS*

Pautando-se pelo objetivo de estudar como a leitura, enquanto construção individual e coletiva de conhecimentos pode ser significativa no ambiente organizacional em vista da inovação, o desafio inicial para o estudo foi à definição da base de pesquisa. Pela demarcação, “organizações” e “inovação”, chegou-se ao objeto de estudo. Tratava-se de estudar a questão da leitura em organizações inovadoras. Para isso buscou-se acelerar o tempo de pesquisa, por meio do uso de estudos anteriores que tivessem analisado as organizações inovadoras e, direcionando, portanto, os esforços de trabalho para o tema específico. Com isso escolheu-se o resultado dos estudos do Fórum de Inovação FGV-EAESP, que tem como foco a análise da organização inovadora como um todo.

Realizada esta definição teve-se como população o universo de vinte e cinco organizações consideradas mais inovadoras de 2009, de acordo com os critérios do Fórum de inovação FGV-EAESP e publicado na revista *Época NEGÓCIOS/FGV-EAESP*, edição número 29 de julho de 2009. São elas, em ordem alfabética: Ampla, Avaya, Bradesco, Brasilata, Brasilprev, C.E.S.A.R., Chemtech, CI&T, Cristália, Daichi Sankyo, Eletronorte, Engeset, Even, GVT, IBM, JFL, Laboratórios Sabin, Lanxess, Leucotron, Prati-Donaduzzi, Predicta, Serasa, Ticket, Whirlpool, XP Investimentos.

Por se tratar de população de empresas relativamente pequena existia o elemento restritivo ligado à distribuição geográfica. Estas empresas têm suas sedes distribuídas em todo o território brasileiro. Este fato dificultava o trabalho de condução das entrevistas *in loco*. Para superar essa limitação elegeram-se como local para realização das entrevistas as cidades de São Paulo, Osasco e Campinas, pois juntas abrigam onze das vinte e cinco empresas eleitas pelo fórum.

De acordo com Bauer e Gaskell (2003), “a orientação mais elaborada para selecionar a evidência nas ciências sociais é a ‘amostra estatística aleatória’”. Nessa perspectiva adotaram-se esse procedimento com as onze empresas daquela região. Em função do número reduzido teve-se como meta entrevistar representantes de três empresas. A técnica da amostragem se mostrava eficiente para a seleção das três empresas, contudo, surgiu outra questão: quem e quantas pessoas deveriam ser entrevistadas nestas empresas?

Para esta definição acolheu-se a proposta de Bauer e Gaskell (2003), de “construção de um *corpus*”. Neste caso, segundo os autores, significa a escolha sistemática de algum critério racional para garantir a eficiência que se ganha na seleção de algum material para caracterizar o todo. Com isso, elegeu-se o critério de representatividade do todo por meio da

seleção orgânica apresentada nos níveis estruturais da organização. A saber, os *estratos*: estratégico, intermediário e operacional. Assim, optou-se por entrevistar um representante de cada estrato nas três empresas. O *corpus* seria, assim, caracterizado por indivíduos representantes dessas camadas das organizações, que seriam entrevistados com o auxílio de roteiro semiestruturado (ANEXO A). A partir das entrevistas gravadas se elaborariam textos, por meio de transcrição literal, sobre os quais se trabalharia.

4.2.1 Design da pesquisa

O plano pré-estabelecido e o *design* elaborado para preparação e execução da pesquisa foi sendo reelaborado ao longo do estudo e da revisão dos conceitos. De acordo com Maxwell (2005), a maioria dos trabalhos de projetos de pesquisa qualitativa utiliza diferentes concepções de *design* e se apresentam como uma série de etapas ou tarefas de planejamento e realização do estudo. O *design* do estudo qualitativo não pode simplesmente tomar um modelo emprestado de outro estudo precedente e implementá-lo fielmente, mas deve ser um processo contínuo que envolve aderência entre os diferentes componentes do projeto nas várias etapas. Para isso, o autor apresenta um modelo que denomina “interativo” (Figura 15), e que possui uma estrutura interconectada e flexível, com cinco componentes para a criação de uma estratégia coerente e estabelecimento de relações funcionais entre esses componentes.

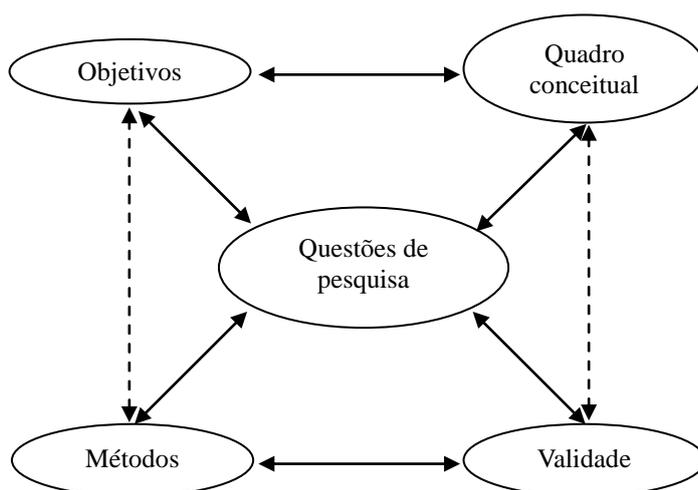


Figura 15: Modelo interativo do projeto de pesquisa
Fonte: Maxwell (2005, p. 5)

Tendo como referência esses componentes, o *design* do estudo teve várias modificações no seu curso de realização. Segundo Yin (2005), o projeto de pesquisa é a

4.3 COLETA DE DADOS

Tendo como referência a pesquisa bibliográfica e após o estudo dos conceitos de cada assunto pesquisado, a preparação para o trabalho de levantamento e coleta de dados teve como ponto de partida a escolha dos instrumentos, como segue:

- a) Definir a coleta múltipla de dados;
- b) Preparar, elaborar e validar o roteiro semiestruturado para entrevista (ANEXO A);
- c) Contatar as empresas para definir e marcar as entrevistas;
- d) Visitar as instalações das empresas e coletar informações complementares do ambiente de trabalho e comportamento da equipe, por meio de anotações;
- e) Registrar as entrevistas em áudio e fotografar quando permitido.

Na sequência iniciou-se a operacionalização desses instrumentos. De acordo com as definições abaixo:

- a) Para os dados primários: realização de entrevistas, sendo três em cada nível organizacional, perfazendo um total de nove entrevistados. O esquema de escolha dos respondentes seguiu o fluxo da figura 17:

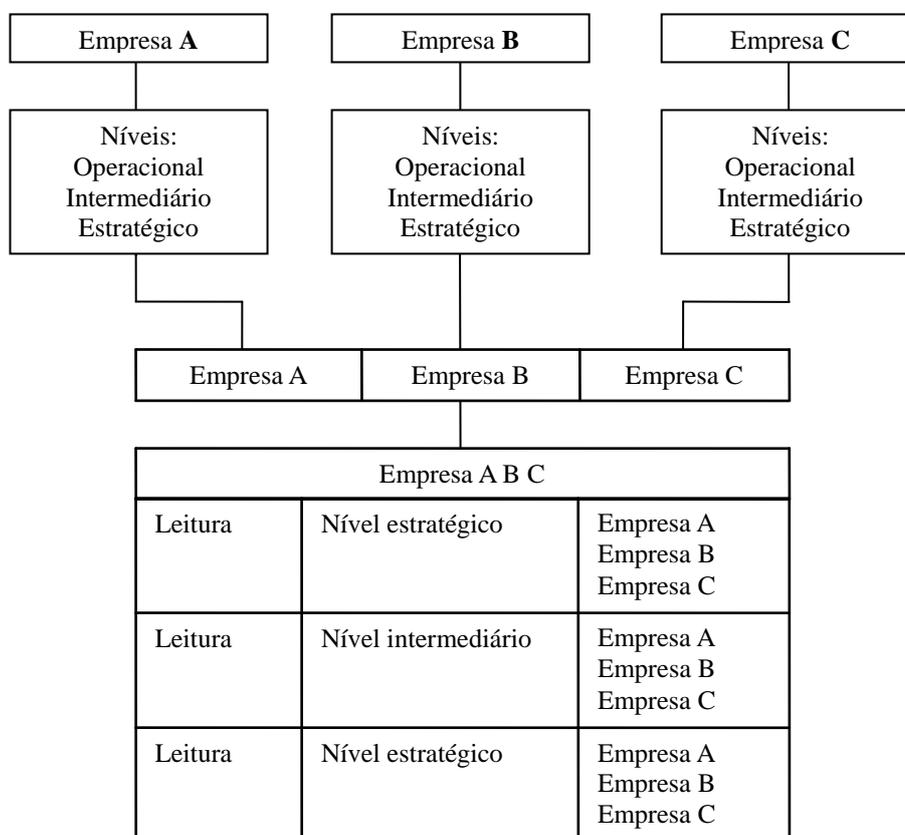


Figura 17: Esquema de seleção dos entrevistados
Fonte: elaborado pelo autor

- b) Para as visitas: com efetivação na unidade principal de cada organização tendo em vista realizar as entrevistas e coletar as informações complementares do ambiente de trabalho e comportamento da equipe, por meio de anotações abertas;
- c) Para o registro de material em áudio e imagem: utilização de gravador de áudio digital para registrar as entrevistas e câmera fotográfica digital para o registro de imagens relevantes para a pesquisa;
- d) Para os dados secundários: obtidos através de publicações institucionais internas das empresas, materiais impressos recebido nas organizações e por meio do *site* institucional das empresas pesquisadas.

A validação do roteiro de entrevista foi realizada com um representante do nível estratégico, um do nível intermediário e um do nível operacional, na empresa JOST Brasil Sistemas Automotivos Ltda (ANEXO B), uma *joint-venture* entre Randon Implementos e Participações - situada em Caxias do Sul - RS, reconhecida no segmento de implementos rodoviários, veículos especiais e fora de estrada, serviços e autopeças no mercado nacional e internacional - e a empresa alemã *JOST-Werke*, situada em *Neu-Isenburg*. Essa validação foi registrada por meio de gravação de áudio, o que possibilitou ajuste em alguns pontos, a supressão de duas questões, remodelagem de uma terceira questão, bem como a análise e revisão da postura e atitudes do entrevistador.

Simultaneamente à preparação e validação do roteiro, contataram-se as onze empresas situadas em São Paulo, Osasco e Campinas, por meio de carta formalizada e assinada pelo pesquisador e pelo orientador e enviada por e-mail (ANEXO C). Este contato visava à seleção aleatória das três primeiras empresas que respondessem positivamente à proposta de pesquisa. Deste primeiro contato, obtiveram-se resposta de duas empresas, ambas se negaram a participar da pesquisa. As demais empresas não responderam à solicitação.

Um segundo contato foi estabelecido por meio de ligação telefônica. A partir desta abordagem e, depois de explicar o estudo, duas empresas se mostraram receptivas à pesquisa, outras cinco solicitaram para enviar a carta para contatos específicos, mas não retornaram. Uma empresa anotou os dados e prometeu retornar a ligação, o que não ocorreu. Uma empresa solicitou que enviasse a carta, em seguida, retornou a ligação confirmando a participação na pesquisa, solicitando mais dados e uma descrição sucinta do trabalho, após o envio destes dados, retornou pela segunda vez a ligação e solicitou o preenchimento de alguns formulários próprios de apoio à pesquisa científica e, finalmente, marcou as entrevistas. Entretanto, três dias antes da realização das entrevistas ligou cancelando-as. Após este cancelamento restaram apenas duas empresas confirmadas para serem entrevistadas, isso às

vésperas da viagem do pesquisador a São Paulo. Esta quantidade de organizações confirmada comprometia a meta de estudo de envolver três companhias mais inovadoras de 2009.

Retomaram-se os contatos com as cinco empresas que não haviam respondido ao segundo envio da correspondência. Novamente o contato se deu por telefone. A primeira empresa abordada, uma vez explicada a situação de cancelamento de última hora, se mostrou acolhedora e compreensiva à circunstância. Em dois dias confirmou as entrevistas, quando o pesquisador já se encontrava em São Paulo, para a realização da pesquisa.

Desta forma, o pesquisador conseguiu o levantamento e coleta de dados em três empresas. São elas: BRASILATA S/A EMBALAGENS METÁLICAS; LANXESS INDÚSTRIA DE PRODUTOS QUÍMICOS E PLÁSTICOS LTDA; ABC WEB LTDA. Esta última empresa teve seu nome alterado em função da sua opção em não divulgar a identidade da organização (ANEXO D, E e F).

Salienta-se, que na carta de oportunidade de pesquisa (ANEXO C) enviada às empresas, não foi explicitado detalhadamente o objeto de estudo, a fim de preservar e evitar a influência prévia dos entrevistados. A carta apresentou o título e os objetivos específicos da pesquisa. Da mesma forma, não foram levantadas informações prévias das empresas a serem pesquisadas, de modo a garantir que o pesquisador entrevistador mantivesse a distância necessária para maior controle e imparcialidade nas entrevistas.

Para Creswell (2007), “a pesquisa qualitativa usa métodos múltiplos que são interativos e humanísticos” e os passos da coleta de dados incluem estabelecer fronteiras para o estudo, coletar informações através de observações e entrevistas estruturadas ou semiestruturadas, documentos e materiais visuais. Isso inclui quatro aspectos: “o cenário”, local onde a pesquisa vai ocorrer; “os atores”, quem serão observados ou entrevistados; “os eventos”, o que os atores estão fazendo enquanto forem observados ou como serão entrevistados; e “o processo”, a natureza evolutiva dos eventos vividos pelos atores dentro do cenário.

Dessa forma, foram realizados procedimentos de coleta múltipla de dados. Em primeiro lugar, pesquisaram-se dados bibliográficos sobre a inovação, leitura, gestão do conhecimento, práticas de aquisição do conhecimento e aprendizagem organizacional, em acervo bibliotecário, em revistas especializadas e em bases de dados. Este procedimento teve por objetivo a clarificação dos conceitos gerais.

Em seguida, observaram-se, de maneira semiestruturada com procedimento não-participante, as empresas selecionadas para pesquisa. Por observação não-participante Creswell (2007) entende o não envolvimento do pesquisador qualitativo em papéis na

empresa pesquisada. Segundo ele, esse envolvimento pode variar de não-participante até integralmente participante. Neste passo da coleta de dados realizaram-se as entrevistas, no formato face a face, com o formulário semiestruturado e validado.

No *corpus* estratégico foram entrevistados, o diretor industrial da BRASILATA, o CEO presidente da LANXESS no Brasil e, o sócio fundador e diretor geral da ABC WEB. O representante do *corpus* intermediário da BRASILATA pertence a área de recursos humanos, o da LANXESS é integrante da coordenação de *marketing* e da ABC WEB está ligada a área de consultoria de serviços. Os entrevistados do *corpus* operacional pertencem respectivamente a operação e execução de projetos, análise financeira e operação *trafficker*.

Concomitante a segunda etapa, se deu a fase de procedimentos complementares, ou seja, a coleta de registros das entrevistas e visitas às empresas. Os registros se deram por meio de *smartphone* tipo *mobility* modelo *HTC P3600*, com *Windows mobile* e *software VITO Audio Notes 1.38*, de gravação de voz e com arquivos finais no formato *MP3*. Este recurso permitiu a não intimidação dos entrevistados, uma vez que, não se tratava da presença de um gravador, mas um aparelho de celular sobre a mesa, elemento comum ao dia a dia de reuniões e que se incorporou ao ambiente da entrevista ao lado dos demais materiais do pesquisador, passando assim, a compor um ambiente natural e tornando-se, praticamente, imperceptível no decurso da entrevista. Este equipamento foi escolhido, primariamente, em função da possibilidade de gravação do áudio em formato digital o que facilitaria a transcrição das entrevistas. Característica constatada com aproveitamento em 100 por cento das falas registradas e transcritas.

Estas etapas na metodologia foram combinadas, pois de acordo com Creswell (2007), devem-se incluir outros tipos de coletas de dados, além de observações e entrevistas, de maneira que, formas não-usuais despertam o interesse do leitor por uma proposta e podem capturar informações úteis, que observações e entrevistas podem deixar passar.

Com relação às visitas e seu registro foram feitas fotos de locais permitidos. A empresa ABC WEB não restringiu nenhum registro fotográfico, entretanto, pela sua opção de não revelar a própria identidade ocultar-se-á registros de imagens que possam revelar sua identificação. A LANXESS, em sua unidade visitada, também não restringiu o registro fotográfico. A BRASILATA restringe registros de imagem em sua área de produção. Quanto aos documentos impressos, pelo caráter exploratório da pesquisa, foi recolhido apenas material institucional impresso dessas organizações. Não se considerou relevante a coleta e análise de outros documentos impressos para se alcançar os objetivos propostos da pesquisa.

4.4 ANÁLISE DOS DADOS

Para o trabalho de análise dos dados, apoiou-se principalmente na visão de quatro autores. Seguiu-se, em um plano global, o roteiro de Creswell (2007), e como regras de base, as instruções de Bardin (2009) e de Bauer e Gaskell (2003).

Por se tratar de pesquisa exploratória, a análise e interpretação, conforme afirma Creswell (2007), a situação ideal é juntar os passos genéricos com os passos específicos da pesquisa. Para isso, o processo de análise de dados consiste em extrair sentido dos dados. Além disso, “envolve preparar os dados para análise, conduzir várias análises diferentes, aprofundar-se cada vez mais no entendimento dos dados, fazer representação dos dados e realizar uma interpretação do significado mais amplo dos dados” (CRESWELL, 2007, p. 194). Nesse sentido, ele apresenta seis passos, que foram utilizados como roteiro ou plano global, para a análise desta pesquisa:

- 1º Organizar e preparar os dados para análise (transcrever, digitar, organizar notas);
- 2º Ler todos os dados a fim de obter um sentido geral e refletir sobre o sentido global;
- 3º Iniciar a análise detalhada com um processo de codificação (organizar em grupos temáticos);
- 4º Usar codificação para gerar uma descrição do cenário, pessoas, categorias e temas para análise;
- 5º Avaliar e prever como a descrição e os temas serão representados na narrativa qualitativa;
- 6º Fazer a interpretação da análise ou extrair significado dos dados.

Além desse plano global, como regras de base observaram-se as recomendações de Bauer e Gaskell (2003), segundo as quais a entrevista qualitativa deve fornecer dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O seu objetivo é a compreensão detalhada de crenças, atitudes, valores e motivações do comportamento das pessoas em contextos sociais específicos. Deve-se partir do pressuposto de que o mundo social das pessoas é ativamente construído por elas próprias em seu cotidiano, sob condições que elas mesmas não estabeleceram.

Nesse contexto Bauer e Gaskell (2003) afirmam que a preparação e o planejamento são essenciais para a execução das entrevistas. “Um bom tópico guia irá criar um referencial fácil e confortável para uma discussão, fornecendo uma progressão lógica e plausível através dos temas em foco” (BAUER e GASKELL, 2003, p. 67). Assim, procurou-se planejar

cuidadosamente o roteiro, tendo em mente a indicação dos autores de que o tópico guia “funciona como um esquema preliminar para a análise das transcrições” (Idem).

Neste sentido, ao elaborar o roteiro, de certa forma, já se iniciava a análise dos conteúdos. Uma parte preliminar de objetivos e codificação temática foi definida na elaboração deste roteiro. Observam-se na figura 18 os quadrantes – Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q6, Q7, Q8 – definidos, bem como os objetivos estabelecidos em cada item do roteiro de entrevista (ANEXO A). Nesta codificação planejou-se investigar no primeiro quadrante (Q1) e no terceiro quadrante (Q3) os aspectos que, aparentemente, são mais facilmente investigáveis. Tanto as práticas de aquisição de conhecimento quanto a gestão do conhecimento podem ser identificadas mais diretamente nas atividades desenvolvidas nas organizações. Por isso, na figura 18, estes quadros estão representados num primeiro plano. Uma segunda camada, um pouco mais profunda, apresenta o quadro onde estão inseridos os quadrantes do aprendizado individual e coletivo (Q2) e o desenvolvimento da inovação nas organizações (Q4). Esta camada está posicionada num corte mais profundo em função do grau de maior dificuldade de identificação dos elementos que a compõem. Os quadrantes da leitura (Q5 e Q6) tangenciam todos os demais. No planejamento previa-se que esses quadrantes seriam o elemento que os interligaria. Assim, para se chegar a essa definição e codificação dos quadrantes, antes mesmo das entrevistas, o trabalho de revisão dos conceitos foi essencial.

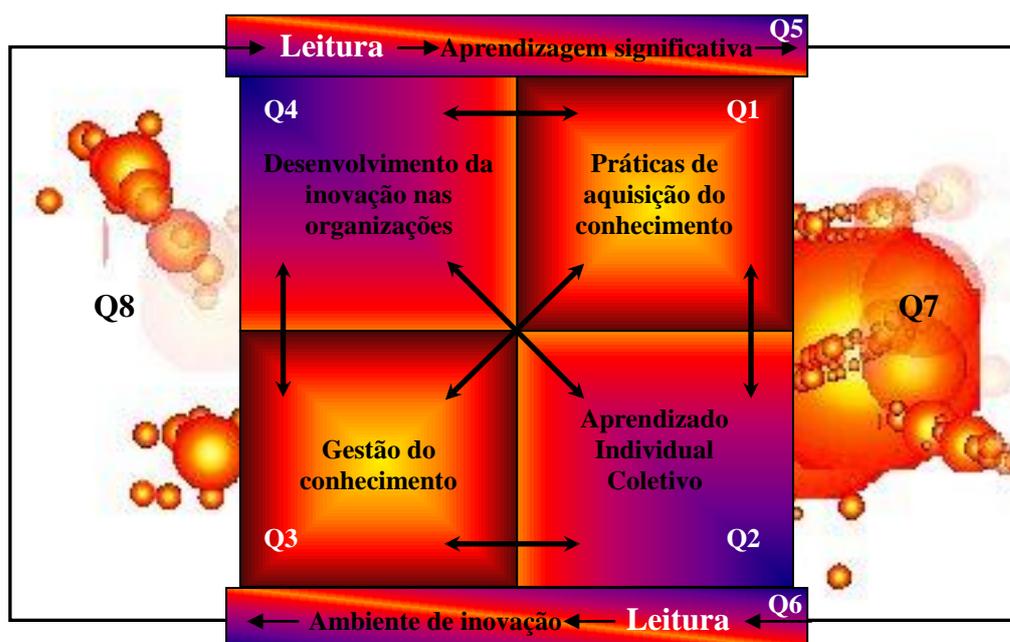


Figura 18: Definição de quadrantes na criação do roteiro
Fonte: elaborado pelo autor

Retomando o plano global de Creswell (2007), seguiu-se a primeira regra, ou seja, organizar e preparar os dados para análise, através da transcrição literal das entrevistas por meio do processo de digitação em editor de texto e utilização de fones de ouvidos para garantir a compreensão total das falas. Este processo seguiu a recomendação: “a transcrição, por mais cansativa que seja, é útil para ter uma boa apreensão do material [...] propicia um fluxo de ideias para interpretar o texto. É fortemente recomendado que os pesquisadores façam eles próprios” (BAUER e GASKELL, 2003, p. 106).

Assim, o próprio pesquisador realizou a transcrição de todas as entrevistas. Foram transcritas aproximadamente cinco horas de gravação. Segundo Bauer e Gaskell (2003, p. 251) “a transcrição pode demorar até 10 horas para cada hora de discurso”. Acrescidos os intervalos de alternância de atividades, a fim de evitar falhas pelo excesso de cansaço, esta atividade foi realizada em um período de vinte dias.

Em seguida, iniciou-se o que Bardin (2009) classifica como a organização da análise ou a pré-análise. Para ele, “corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2009, p. 121). Essa pré-análise, para o autor, tem por objetivo a organização ainda que ela própria seja composta por atividades não estruturadas, isto é, abertas, por oposição à exploração sistemática dos documentos.

Bardin (2009) divide a pré-análise em etapas: a) leitura flutuante; b) escolha dos documentos; c) formulação de hipóteses e objetivos; d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores; e) preparação do material. Destas etapas destaca-se a leitura flutuante – que consiste em estabelecer contato com os documentos a serem analisados. Essa leitura vai se tornando pouco a pouco mais precisa em função das hipóteses emergentes. Essa etapa coincide com o segundo passo do plano global de Creswell (2007), onde ele orienta a leitura de todos os dados para se obter a visão geral.

Tendo sido realizada a leitura de todas as entrevistas, passou-se à “escolha dos documentos” – que estabelece a definição do *corpus*, por meio das principais regras: da exaustividade, da representatividade, da homogeneidade, de pertinência. Esta etapa também foi, em certa medida, planejada no ato de preparação do roteiro de entrevistas, quando se definiu os *corpus* estratégico, intermediário e operacional. Já a etapa de “preparação do material” – que orienta uma preparação material e formal por meio de edição dos textos, alinhamentos, proposição, transformação ou padronização, teve realização organizada em partes. Esta orientação é corroborada por Bardin (2009), quando afirma:

A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo) é um método muito empírico, dependente do tipo de <<fala>> a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objectivo. Não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objectivo pretendidos tem que ser reinventada a cada momento [...] O que é ou não a análise de conteúdo? Onde começa e onde acaba a análise de conteúdo? É necessário *definir* o seu campo [...] É preciso dizer *por que razão* e com que finalidade recorreremos [...] É necessário familiarizarmo-nos com o seu maneio e fornecer um modelo de utilização” (BARDIN, 2004, p. 32, grifo do autor)

A primeira parte desta etapa de preparação do material foi o alinhamento das entrevistas em três colunas mantendo a ordem de questões do roteiro e a separação por empresa pesquisada. O quadro 6 exemplifica esta elaboração.

Nome completo – tempo de empresa – função, descrição sucinta do que realiza na empresa		
Nível Estratégico	Nível Intermediário	Nível Operacional
João Souza Silva. Diretor industrial estou na Brasilata desde oitenta e, final de 1986, 23 anos [...]	Tá, meu nome é Maria Souza Silva, tenho 8 anos de empresa né, eu sou auxiliar de desenvolvimento pessoal, [...]	Meu nome é Antonio Souza Silva e eu vou fazer 15 anos de Brasilata. Bom antes eu era operador de máquina agora eu trabalho [...]

Quadro 6: Primeira parte de preparação do material – alinhamento das entrevistas em paralelo
Fonte: elaborado pelo autor

Na sequência realizou-se nova leitura comparativa entre os *estratus* ou níveis estratégico, intermediário e operacional a fim de identificar possíveis coerências e incoerências entre as repostas, ter a visão geral por empresa e identificar possíveis elementos comuns entre as organizações.

A segunda parte da preparação do material foi à identificação, neste mesmo quadro comparativo, dos diálogos que faziam referências aos temas dos quadrantes – Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q6, Q7, Q8 – a exemplo do quadro 7. Para esta identificação optou-se pelo esquema de legendas de cores que serviu de base para a terceira parte:

Legenda:

Amarelo	= Práticas de aquisição de conhecimento (Q1)
Verde	= Aprendizado individual e coletivo (Q2)
Azul	= Gestão do conhecimento (Q3)
Lilás	= Desenvolvimento da inovação nas organizações (Q4)
Vermelho	= Leitura – aprendizagem significativa (Q5)
Petróleo	= Leitura – ambiente de inovação (Q6)
Verde escuro	= Aprendizagem significativa (Q7)
Roxo	= Ambiente de inovação (Q8)

1. Como você se preparou e se mantém preparado para realizar a sua função na empresa?		
Nível Estratégico	Nível Intermediário	Nível Operacional
<p>Uma resposta curtíssima e uma segunda um pouquinho mais longa. Primeiro, eu acho que no geracional, cada um de nós tem que ter objetivo de ser melhor que os nossos pais. Então, estudar mais que os nossos pais. Meus pais, minha mãe é física, meu pai engenheiro. Só fizeram uma faculdade, eu fiz duas fiz direito e fiz administração. Meus pais falam 3 línguas, eu falo 4, éhhh, meus pais nunca moraram fora do Brasil, eu morei em 4 países, né. Então essa é a primeira resposta pra você. Ser melhor que os pais. Segunda resposta. Humildade. Quando você acha que está pronto, você acabou, começa a cavar sua sepultura. Então você vai me falar assim: porra, mas que que você tá fazendo agora? Agora eu tô fazendo um MBA financeiro, terminei GV, tô fazendo GV Ohio, nos Estados Unidos, Ohio, O-h-i-o, universidade de Ohio, né. Leio. Quando eu digo, eu leio, eu leio tudo o que sai de bom sobre administração geral ou sobre administração específica de pessoas. TUDO, o que é tudo, mais ou menos 7 livros por mês específicos técnicos. Ahh, Marcelo não é possível que você leia 7. É, eu vivo num avião e vivo em aeroporto, eu leio 7 livros, pelo menos técnicos por mês. Fora os meus de, de outros ares de interesse. Então acho que essas duas coisas.</p>	<p>Bom preparei eu me preparei eu tenho a minha formação e também pude contar com o coaching de colegas mais experientes como ainda conto, hoje em dia eu tenho feito meu MBA em marketing, que é a área que eu realmente me encontrei e quero continuar trabalhando então eu achava que eu precisava de uma especialização mais aprofundada no tema, leitura, éhh, Internet, networking, enfim, tudo que é possível em termos de obter informações né, e transformá-la em conhecimento aí éh, é o que eu uso de fonte.</p>	<p>Certo! Bom! Eu venho d'uma família que, minha mãe é professora, ela dava alfabetização pra adultos, eh... Meu pai é professor universitário, eh... Mestre, tá concluindo doutorado agora, só que na área de comunicação e eu tenho um tio que ele é bem voltado pra área empresarial, foi superintendente do Itaú e agora trabalha na Mastercard. Eh... Com esses exemplos muito fortes, essas influências muito fortes da minha família, eu sempre estudei muito, sempre gostei de estudar, tiver prazer de estudar, gosto de ler, gosto de conhecer novas pessoas, gosto de fazer cursos, eu adoro isso, ih... Analisando a carreira e eu gosto de analisar de forma mais racional, porque a gente sempre se sente preparado pra assumir salários maiores e cargos maiores, mais quando agente vê o racional às vezes falta alguma coisa. Então, eu sempre procurei ter um objetivo. Ah meu próximo objetivo como no ano passado, até o ano passado, eu era analista júnior. Eu queria ser analista pleno, então, pra quê que eu preciso, eu preciso dum nível X de inglês pra chegar nesse cargo, eu preciso de uma formação específica Y pra também alcançar esse cargo. Então, eu procuro olhar qual que é, o que eu preciso pra alcançar um desenvolvimento profissional? Ih... Eu preciso de tais atributos: o quê que eu tenho, o quê que me falta? Qual que é o meu gap? E trabalho em cima dos gaps, então, em cima disso eu tô fazendo é um inglês aí de forma bem intensiva, tô indo pra, é pra fazer um curso em Londres, aqui de uma semana aproveitando a semana de férias que eu tenho, tô fazendo um MBA empresarial, fiz curso de finanças, é... Tanto de finanças também, como de finanças aplicadas em excel, pra que eu pudesse tá preparado pra fazer as minhas funções da melhor forma aqui e também preparado pra assumir novas. Acho que através disso mesmo que eu consigo assumir essas novas responsabilidades aqui na empresa, principalmente nesse momento de fusão que a gente teve.</p>

Quadro 7: Segunda fase de preparação do material – identificação dos temas por cores

Fonte: elaborado pelo autor

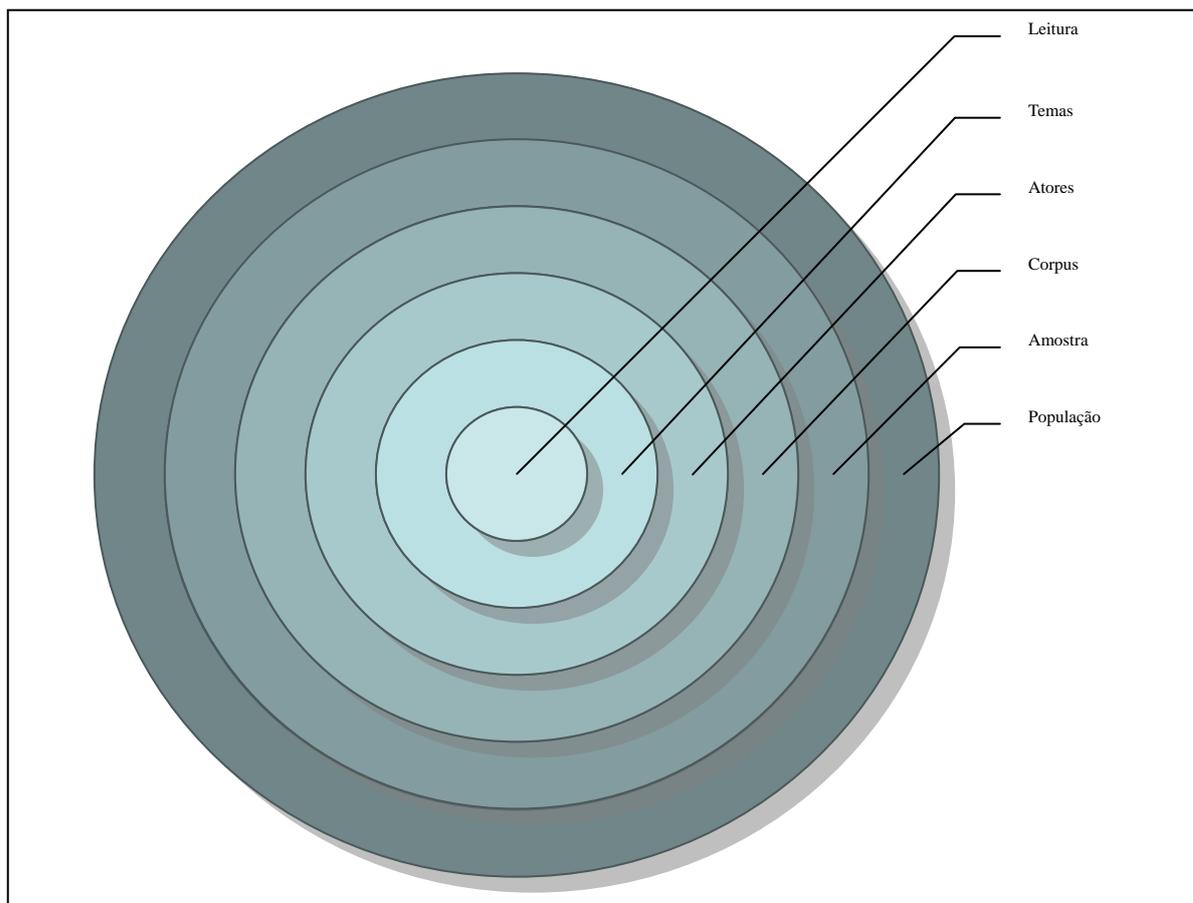
A terceira parte de organização do material foi o ordenamento em paralelo indexado por quadrante conforme a identificação por legenda de cores. Esse procedimento seguiu, de acordo com Bardin (2009, p. 93), “o processo de análise transversal sintética” que consiste em destruir, com tesoura e cola, ou mediante o tratamento de texto por meio do recorte dos blocos

de diálogos, pondo cada um no respectivo quadrante, mantendo a separação por empresa e por *estratus* ou níveis, conforme exemplifica o quadro 8. Esta disposição abria uma nova pré-análise ou leitura dos dados organizados seguindo a mesma lógica da revisão da literatura.

(Q1) Práticas de aquisição de conhecimento		
Nível Estratégico	Nível Intermediário	Nível Operacional
<p>[...] todos da organização pra parar de ter medo. Eu acho que no geracional, cada um de nós tem que ter objetivo de ser melhor que os nossos pais. Segunda resposta. Humildade. Quando você acha que está pronto, você acabou, começa a cavar sua sepultura. Eu sou um cara que circula muito então, por exemplo, a cada três meses eu rodo todos os <i>sites</i> e faço reunião com todos os empregados. [...]</p>	<p>Bom, preparei, eu me preparei eu tenho a minha formação [...] tenho feito meu MBA em <i>marketing</i> [...] leitura, éhh, <i>Internet</i>, networking, enfim, tudo que é possível em termos de obter informações né, e transformá-la em conhecimento aí éh, é o que eu uso de fonte. Então nós temos reuniões. [...] se você tiver um grupo de pessoas dedicadas a ler pra saber mais sobre o mercado, a entender quais são as tendências [...] proporciona uma abertura de visão né, por parte da empresa, pra detectar as oportunidades.</p>	<p>[...] Com esses exemplos muito fortes, essas influências muito fortes da minha família, eu sempre estudei muito, sempre gostei de estudar, tiver prazer de estudar, gosto de ler, gosto de conhecer novas pessoas, gosto de fazer cursos, eu adoro isso. Depois numa outra conversa, conversando com, eu conversando com o João Carlos [...] ser apresentado, no <i>site</i> também tem essa parte de comunicação onde à gente vê um pouquinho da história.</p>
(Q2) Aprendizado individual e coletivo		
Nível Estratégico	Nível Intermediário	Nível Operacional
<p>[...] E ai eu ponho depois de alinhar o indivíduo com a equipe, eu alinho todas as equipes com os interesses da organização. A Lanxess possibilita a cada um de nós, aplicar na prática, tudo aquilo que gente aprende na teoria Tem uma formula X [...] procure soluções e não problemas [...] pense diferente e aja rápido [...] mantenha as coisas simples [...] assuma responsabilidade. [...] Junto com comportamento ético, se as pessoas, os colaboradores, se identificam com esses valores. [...]</p>	<p>Teve um projeto que agente tocou eu junto com a área técnica de criar uma nova aplicação, proooo, pro um dos nossos produtos [...] junto com a área técnica a gente criou um business <i>plan</i>, a gente conseguiu fazer um projeto piloto aqui arrumar um parceiro. Eu acho que isso foi uma grande vitória, assim, um trabalho árduo, um projeto que, exigiu bastante principalmente do trabalho em equipe entre a área técnica, <i>marketing</i> e também área comercial. [...] esse ano a inauguração da nossa usina de cogeração de energia [...]</p>	<p>Por que o Excel faz com certeza um funcionário um ótimo analista, no caso, sabe fazer gráfico, planilha, controle, mas não prepara o cara para ser um coordenador, um coordenador tem que entender da área. A nossa empresa adquiriu uma outra empresa do Rio de Janeiro que tem uma operação muito maior do que a nossa, éh..., chega a ser onze vezes maior, ih..., a primeira área que foi integrada foi a área de finanças, então, a gente assumiu a área de finanças lá da antiga Petroflex [...]</p>

Quadro 8: Terceira fase de preparação do material – transversal sintética
Fonte: elaborado pelo autor

Dessas três partes da pré-análise vislumbraram-se alguns caminhos na análise e estrutura de codificação, tendo em vista os objetivos do trabalho. O quadro 9 apresenta o caminho estrutural por camadas, partindo da população rumo ao ponto de análise pretendido.



Quadro 9: Caminho estrutural por camadas
 Fonte: elaborado pelo autor

Da pré-análise surgiu ainda o planejamento da “estrutura de codificação” a ser utilizada na análise do conteúdo (figura 19). Conforme acenado anteriormente, parte dessa estrutura foi definida por ocasião da elaboração do roteiro de entrevista, ou seja, até a camada do corpus. A camada dos atores surgiu no decorrer da pré-análise comparativa com a revisão da literatura. A camada contendo os temas também surgiu da revisão da literatura, embora sem plano prévio. No entanto, no ato da pré-análise percebeu-se que os temas estudados naquela revisão se encaixariam perfeitamente para a análise. As camadas categorias e subcategorias surgiram a partir do olhar em torno dos objetivos específicos do projeto. Por se tratar de trabalho exploratório com extensa variedade de temas abrangentes, as opções das camadas categorias e subcategorias foram delimitadas ao foco do trabalho. A preocupação na definição destas camadas de codificação considerou a concentração em torno das inúmeras possibilidades que se abriram a partir do vasto material obtido na coleta de dados, procurando evitar dispersão.

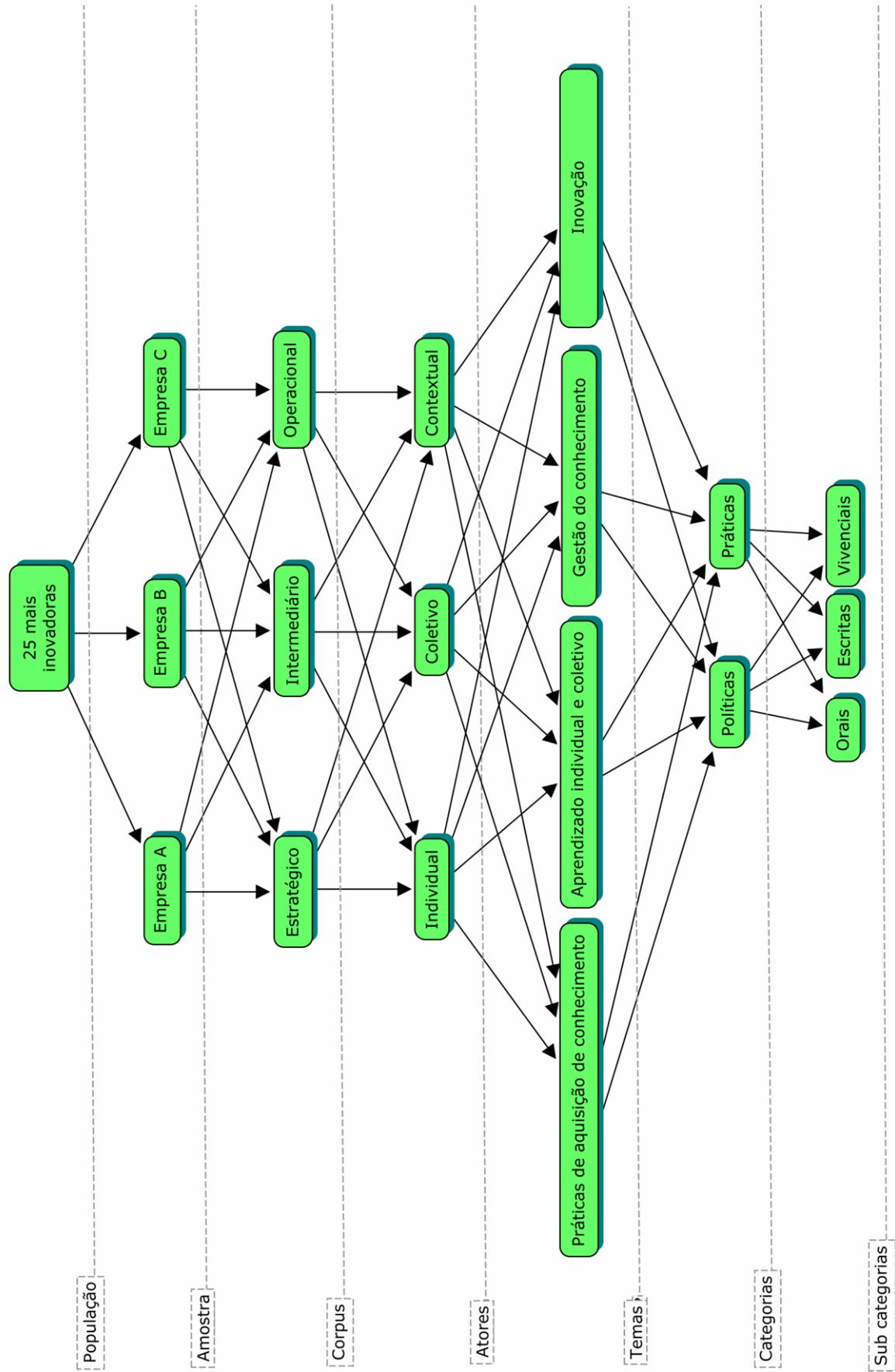


Figura 19: Estrutura de codificação

Fonte: elaborado pelo autor

Concluídas as diferentes operações de pré-análise, segundo Bardin (2009) atinge-se o ponto de exploração do material, ou a terceira fase no plano global de Creswell (2007). Trata-se da aplicação sistemática das decisões tomadas, ou seja, executa-se a codificação, seja por procedimentos aplicados manualmente, ou com o auxílio de programas computacionais de análise ou a combinação de ambos. De acordo com Bauer e Gaskell (2003), um referencial de codificação é um modo sistemático de comparação. Ainda que o *corpus* esteja aberto a uma quantidade muito superior de possíveis questões, a análise de conteúdo interpreta o texto apenas à luz do referencial de codificação.

A referência de codificação definida teve por modelo conceitual ou “grelha categorial” (BARDIN, 2009) o quadro 10. O modelo foi aplicado a cada representante dos *estratus* analisados. Esta referência prévia à codificação fez-se mister para direcionar e evitar desvios de curso durante o trabalho de codificação. Atividade que segue “o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (BARDIN, 2009, p. 39).

Atores	Categorias	Sub-categorias	Práticas de aquisição do conhecimento (Q1)	Aprendizado individual e coletivo (Q2)	Gestão do conhecimento (Q3)	Desenvolvimento da inovação nas organizações (Q4)
Individual (Ind)	Práticas	Orais				
		Escritas				
		Vivenciais				
	Políticas	Orais				
		Escritas				
		Vivenciais				
Coletiva (Col)	Práticas	Orais				
		Escritas				
		Vivenciais				
	Políticas	Orais				
		Escritas				
		Vivenciais				
Contextual (Con)	Práticas	Orais				
		Escritas				
		Vivenciais				
	Políticas	Orais				
		Escritas				
		Vivenciais				

Quadro 10: Modelo conceitual estrutural de codificação – Grelha categorial
Fonte: elaborado pelo autor

No caso em análise utilizou-se a forma manual de codificação. Em seguida, estruturou-se um banco de dados relacional. Para tanto a primeira tarefa foi a formação de uma tabulação, em editor de texto, na qual se aplicou a codificação em todas as entrevistas transcritas, com base na “estrutura de codificação” definida na pré-análise.

Segundo Bauer e Gaskell (2003, p. 237), “a análise de conteúdo é um exercício de redução de dados onde o texto é codificado em determinadas categorias. [...] O desafio é reduzir uma grande quantidade de material em unidades significativas de análise”. Para isso, tomou-se por base a “grelha categorial” de Bardin (2009), e se conduziu pelas orientações de base de Bauer e Gaskell (2003), quando afirmam que “um procedimento proveitoso é construir uma matriz com os objetivos e finalidades da pesquisa colocados como temas no título das colunas e o que cada entrevistado (grupo) diz, como se fossem linhas” (BAUER e GASKELL, 2003, p. 85).

O quadro 11 ilustra esta codificação. A opção pelo trabalho de codificação manual teve por base a variedade de temas, atores, categorias e subcategorias. Frente à quantidade de dados, 40 mil palavras transcritas, com várias camadas de análise, qualquer tentativa de mecanizar essa tarefa poderia resultar equívocos em palavras que, no contexto da fala, aplicam-se sentidos diversos.

Ator	Entrevista	Palavras chaves	Temas	Categorias	Subcategorias
Ind	Ingresso e momentos importantes: Então eu..., foi desde o começo da organização eu ajudei a montar.	Sucesso	Q4	Políticas	Escritas
Con	A companhia tem 6 anos, éhhh, eee e é um tremendo sucesso . Então, éhh, e que que eu digo isso. Não sou eu que to dizendo, mas, por exemplo, essa questão das mais inovadoras né, éhh, é um exemplo, do que a gente tem alcançado. Então ser mais inovadora, atrair talentos , então a Maria* é uma que	Atrair Talentos	Q3	Práticas	vivenciais
Ind	foi e depois voltou, éhhh, o José* é um que ficou fascinado pela organização da companhia e veio pra, veio trabalhar com				
Con	a gente, éhhh, o Mário* que é o <i>CEO full</i> , éhhh, ele trabalhava em auditor externo veio pra companhia, o Gerferson Fernandes que é o de comunicação trabalhava na GE e veio, o Francisco* trabalhava na BASEF na Índia e ficou assim apaixonado pelo projeto e veio. Então eu acho, éhhh, que é uma coisa fundamental foi ter um bom projeto e uma estratégia clara e definida. Essa é a primeira coisa. Eu vou falar três coisas. Então, um bom projeto e uma estratégia definida. Eu posso te dar um livro chama, que já é o nosso case study nos Estados Unidos, ta em inglês, mas éhhh, o livro chama a beat the odds, quer dizer [...] assim: os fora da curva. Eee, eee, e é o exemplo, da postura da organização. Então, estratégia clara e definido é muito, muito determinado. O segundo, é que, essa organização, a Lanxess possibilita a cada um de nós, aplicar na prática , tudo aquilo que gente aprende na teoria , lendo os livros. Tá, o que que significa isso. Como é que a gente enxerga isso? Tem uma fórmula X ,	Paixão Projeto Estratégia Case Postura Praticar Teoria Fórmula Valores	Q1 Q2 Q3 Q3 Q4 Q1 Q2 Q2 Q3	Práticas Políticas Políticas Práticas Políticas Práticas Políticas Políticas Políticas	vivenciais escritas escritas escritas escritas vivenciais escritas escritas escritas

já te falaram da fórmula X, não né? Então os valores da companhia são 10. Nós temos 10 valores.				
(* Utilizados pseudônimos para preservar a privacidade)				

Quadro 11: Modelo de tabela codificada

Fonte: elaborado pelo autor

A tarefa seguinte foi estruturar o banco de dados relacional. Para essa atividade utilizou-se o programa de computador *Microsoft Access*, onde se criou a base de dados com estrutura conforme apresentado no quadro 12. Nesse banco de dados foram incluídas todas as unidades significativas identificadas nas entrevistas, como registros. O conjunto total das entrevistas foi reduzido de 40 mil palavras a 2 mil unidades significativas ou palavras chaves.

Empresa	Corpus	Atores	Palavras chaves	Temas	Categorias	Subcategorias
Lanxess	Estratégico	Individual	Estratégia	Q3	Políticas	Escritas
Lanxess	Estratégico	Coletivo	Equipe	Q3	Práticas	vivenciais
Lanxess	Estratégico	Coletivo	Alavancar Resultado	Q4	Práticas	Escritas
Lanxess	Estratégico	Contextual	Sucesso	Q4	Políticas	Escritas
Lanxess	Estratégico	Contextual	Atrair Talentos	Q3	Práticas	vivenciais
Abc web	Estratégico	Contextual	Paixão	Q1	Práticas	vivenciais
Lanxess	Estratégico	Contextual	Projeto	Q2	Políticas	escritas
Lanxess	Estratégico	Contextual	Postura	Q4	Políticas	escritas
Lanxess	Estratégico	Contextual	Fórmula	Q2	Políticas	escritas
Abc web	Intermediário	Coletivo	Agregar valor	Q4	Políticas	escritas
Lanxess	Intermediário	Individual	Formador de opinião	Q4	Políticas	vivenciais
Brasilata	Estratégico	Coletivo	Ações coletivas	Q2	Políticas	vivenciais
Brasilata	Estratégico	Individual	Reconhecimento	Q2	Políticas	vivenciais
Brasilata	Estratégico	Individual	Simbólico	Q3	Políticas	escritas
Brasilata	Estratégico	Contextual	Diferente americano	Q2	Práticas	vivenciais
Brasilata	Intermediário	Contextual	Aperfeiçoar	Q4	Políticas	escritas
Abc web	Intermediário	Coletivo	Bolsa de estudo	Q3	Políticas	escritas
Brasilata	Operacional	Coletivo	Conversar	Q1	Práticas	Orais

Quadro 12: Estrutura modelo do banco de dados relacional

Fonte: elaborado pelo autor

Concluída as etapas de preparação, organização e síntese dos dados, bem como a criação do banco de dados, utilizou-se a opção de relatórios de saída do próprio *Microsoft Access*, bem como planilhas dinâmicas do *Microsoft Excel*, para analisar e obter visões sintetizadas e dinâmicas, de acordo com alterações nas variáveis de saída, ou em cenários elaborados para análise múltipla.

As análises empreendidas tiveram como estrutura os seguintes esquemas:

- três análises com visão intercaso, sendo uma em cada *corpus* – estratégico, intermediário e operacional (figura 20);

- b) nove análises com visão intracaso, sendo uma em cada *corpus* – estratégico, intermediário e operacional, para cada empresa (figura 20);

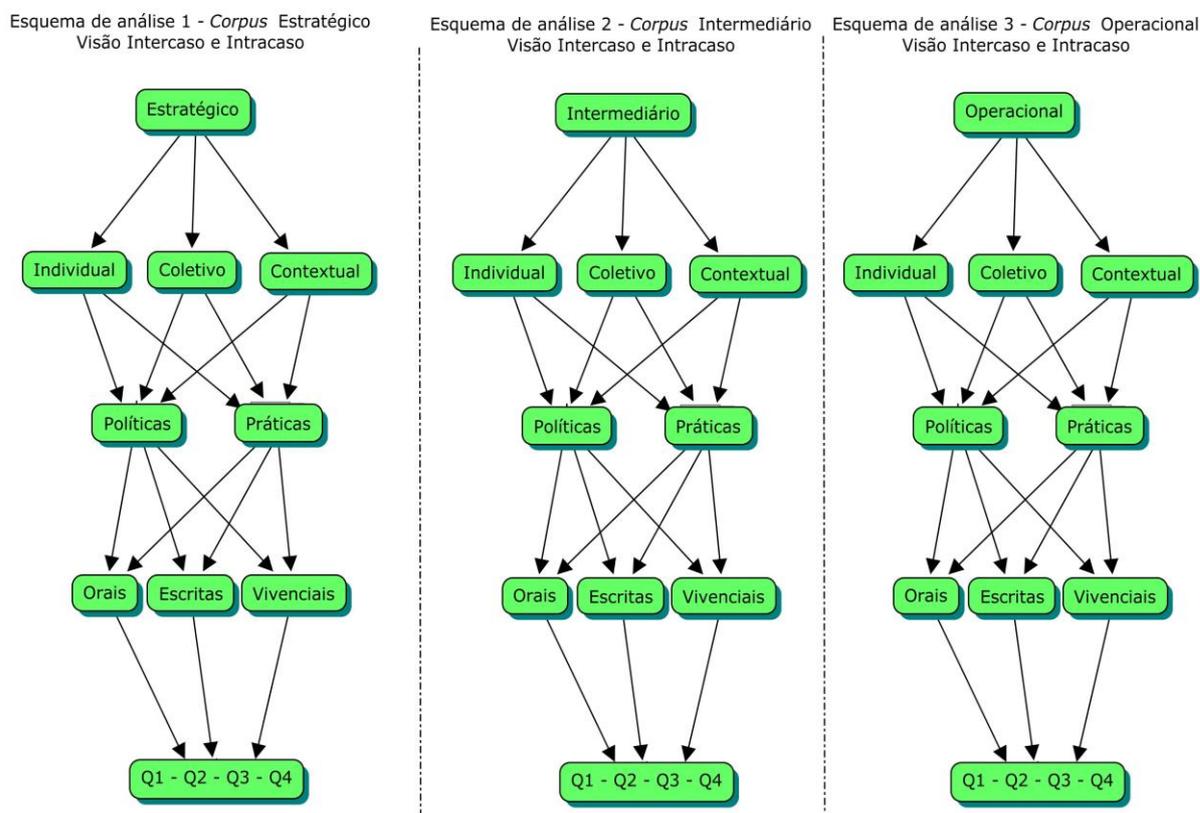


Figura 20: Esquema de análise – visão por *Corpus* – Intercaso e Intracaso
Fonte: elaborado pelo autor

- c) nove análises com visão intercaso, sendo três (orais, escritas e vivenciais) em cada ator – individual, coletivo e contextual (figura 21);
- d) vinte e sete análises com visão intracaso, sendo três (orais, escritas e vivenciais) em cada ator – individual, coletivo e contextual, para cada empresa (figura 21);

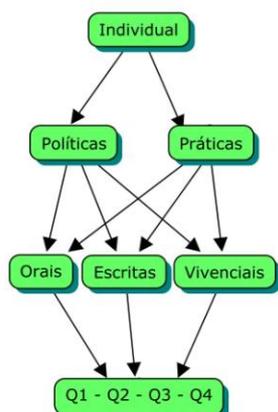
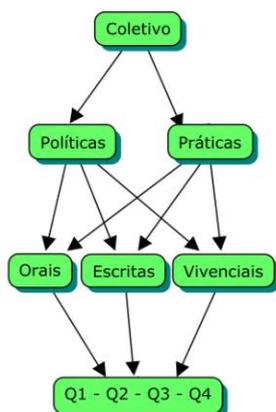
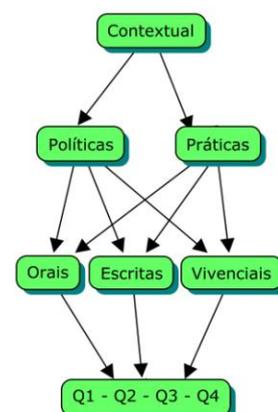
Esquema de análise 4 - Ator Individual
Visão Intercaso e IntracasoEsquema de análise 5 - Ator Coletivo
Visão Intercaso e IntracasoEsquema de análise 6 - Ator Contextual
Visão Intercaso e Intracaso

Figura 21: Esquema de análise – visão por Ator – Intercaso e Intracaso
Fonte: elaborado pelo autor

Para maior compreensão no ato da interpretação dos resultados, o quadro 13 ou “grelha categorial” exemplifica, com uma lista de palavras, a classificação dos temas, categorias e subcategorias. Por limitação de espaço e frente ao número de palavras chaves, o quadro foi resumido ao mínimo e teve como objetivo oferecer ao leitor uma referência de palavras quando for mencionado determinado tema, categoria ou subcategoria.

Atores	Categorias	Sub- categorias	Práticas de aquisição do conhecimento (Q1)	Aprendizado individual e coletivo (Q2)	Gestão do conhecimento (Q3)	Desenvolvimento da inovação nas organizações (Q4)
Individual (Ind)	Práticas	Orais	Dialogar Notícias TV Ouvir, Perguntar Conversar Escutar <i>podcast</i> Palestra	Aprender a ouvir <i>Coaching</i> colegas Diálogo Indicação Notícias Pedir pra fazer	Acorda com o gestor	Diálogo Falar linguagem
		Escritas	Leitura Especialização Estudar, Cursos Graduação <i>Internet</i> Jornal, Livros Jornais, Revistas	Blog <i>site</i> fóruns Embasar Estudar, Livros Graduação Jornal, Revistas <i>Site / Twiter</i> Trabalho final	Ideias enviadas <i>Internet</i> Jornal, Revista Juntar informação Livros Material colateral Não recebi nada	Contratar assessor Forçar demanda Mercado <i>Internet</i> Pesquisa mercado Propulsora Sistema fluxo Tendência escrever
		Vivenciais	Prática diária Longo do tempo Experiência Informal Pró-atividade Convivendo Curiosidade Iniciativa	Abertura Acesso gerente Autonomia Conexão partes Errar Esforço /desafio Trocar ideias Ver processo	Áreas internas Circular Desenvolvimento Diminuir erros Harmonia Implementar Lazer Prática gerencial	Ambiente criativo Ampliar visão Caminhar junto Estimula inovar Liberdade Percepção Sem medo Unir pontos criar
	Políticas	Orais	Empreendedor Vídeo	Encontro lideranças <i>Feed back</i> colegas Reuniões	Eventos <i>Speeches</i>	-

		Escritas	Mérito individual Mestrado Pesquisar Pós-graduação Boletim Cursos Formação	Avaliar Desafios eventos Eventos fóruns <i>workshop</i> Cursos, Artigos <i>Site / intranet</i> Treinamento	Canais dinâmicos Concursos, Curso Incentivo estudo <i>Internet</i> revistas <i>Intranet folders</i> Investir, Treinar <i>Output</i> escrito	Criar conceito Notícia nova Prospecção futuro Rodízio de função Sistema gestão Subsídios adaptar Trabalho escrito
		Vivenciais	Agir Emocional Liberdade escolha Responsabilidade Viagens Interessar Responsabilidade	Abertura Aprendizado Competências Equipe Parte da história Preocupação Processo	Condições Gestão técnica Incentivar /ensinar Merecimento Processos Reconhecimento Transformar	Ambiente Criar bons canais DNA Espírito empreendedor Relacionamentos Reinvenção
Coletiva (Col)	Práticas	Orais	Consultar Conversando Batendo papo Diálogo	Acordo/ diálogo Debater defender Expressar ideias Ser ouvidas	-	Dar ideias Valorizar dialogar
		Escritas	Consultar Formação Leitura Pesquisar Estudar Cursos	Estudos Fóruns, <i>Internet</i> Leituras Matérias, livros Pesquisar <i>Web papers</i>	Artigos Fazer trabalho Instituto IAB Leituras Livros teses Revista	Concurso Conhecer já feito Ditar tendência Leitura ideias Mudar conceitos Novidades
		Vivenciais	Aprender pela liberdade Autoconvencer Dia a dia Errar Espírito de busca Experiência Gostar / querer Informalidade Longo do tempo Pró-atividade	Acertar, Errar Aproximação academia Autocrítica Informal Interação Liberdade Livre flexível Medo / errar Trocar experiências	Dar / oferecer Doam livro Informal Nunca teve regras Pró-atividade Programa gestão informal Transparência Trazer criativos Treinamento sob demanda	Abrir caminhos Abrir mente Criação coletiva Criatividade Desejo novo Iniciativa Ligar pontos Ousadia Pró-atividade Receptividade Visão macro
	Políticas	Orais	Solicitar ao RH Vídeos	Aulas Canal aberto Fluxo comunicação Indicação Reunião	Assistir Eventos Palestra interna Repassar Salas reunião Vídeo <i>youtube</i>	Enviar ideia Fazer novo Ter canais TV corporativa
		Escritas	Pesquisar Responsabilidade Treinamento Extensão pós- graduação Subsidia Estudos, Curso	Formal, <i>e-mail</i> Leitura coletiva Materiais documentados Planejamento em equipe Postar notícia	Avaliação Bolsa de estudo Caixa sugestão Cartão bonificação Concurso, Cursos Curva crescimento Métodos formais	Área pra inovação Biblioteca Compra livros Maior canal Pesquisar tema Programa inovação Rotina de leitura
		Vivenciais	Ação Premiação simból. Valorização Empreendedoras	Acesso direto Ações coletivas Em equipe Flexibilidade Participação Pesquisar Trabalho equipe	Gerenciar espaços Mesclar áreas Necessidade versus aplicação Rodízio funções Treinamento por necessidade	Característica DNA Gestão moderna Ligação academia Reinventar Trazer soluções Trocias leituras Visão total
Contextual (Con)	Práticas	Orais	Diálogo Emoções Falando Ouvindo Reunir	Diálogo Liberdade de expressão Propor ideias Sentar falar levar	Economizar Palavra / ação Redução custo	Diálogo

Políticas	Escritas	Leituras	Compilar informações <i>Internet</i> Mercado brasileiro	Beneficiar <i>Case</i> Documentação Enviar ideia História	Academia, Livros Conservação Crescer aquecer Criar <i>site</i> Matéria crítica
	Vivenciais	Dia a dia Dialogar Empreendedor Experiências Percepção Praticar, Provar Procurar soluções	Abertura Acessibilidade Autoestima Condição Flexibilidade Gestão eficaz Prezar troca	Atrair Talentos Através pessoas Biblioteca Documentar 10% Geração retenção Não tem plano Transparência	Ambiente inovador Conceber futuro Contexto Flexibilidade Inovar, inventar Liderança inovadora Mutação contínua
	Orais	-	Reunião	Alinhar	Pedindo respaldo Sobreviver
	Escritas	Agir Escolaridade	A�es corretivas Comprovar Dissid�ncia Entender mercado Estudos Fazer latas Oportunidades Treinamento	Cursos extensão <i>Feed back</i> formal História documentada Investir / confiar Mensurar Política clara e escrita	Acervo, Biblioteca Especialidades Investe em <i>P&D</i> Parceria fornecedor Patentes Planejamento Postura Sustentabilidade
	Vivenciais	-	Academia Agilidade Alinhar lideranças Ambiente Flexível Participa�o Público interno Tempo para imprevistos	Acompanhar Ambiente Avalia�o informal Cultura do livro Espaço intera�o Gestão incentiva Oportunidades Reconhecimento	Ambiente Atrair talento Contexto Criar conhecimento Direcionamento DNA, Filosofia Gerenciamento Oportunidade Rapidez

Quadro 13: Lista de palavras – classifica o dos temas, categorias e subcategorias

Fonte: elaborado pelo autor

As interpreta es dos resultados das análises serão apresentadas a seguir, momento em que se fará a descri o dos estudos de caso. Na oportunidade, apresentar-se-  também os dados glosados e os motivos para supressão desses dados.

4.5 ESTUDO INTRACASO

A análise intracaso preservou a identidade de cada organiza o e utilizou o mesmo direcionamento reflexivo para as três empresas. Embora o critério primeiro para escolha das empresas tenha sido as organiza es mais inovadoras eleitas pelo Fórum de inova o FGV-EAESP, a análise realizada teve critérios próprios e não se deteve nos itens avaliados pelo fórum e nem tampouco se preocupou em corroborá-los.

Entrementes, vale mencionar o foco de análise do fórum de inova o da FGV-EAESP que faz a avalia o da organiza o inovadora como um todo. Ele se vale de uma abordagem

sistêmica de investigação (figura 22) e se apoia em um modelo de diagnóstico denominado “Roda da Inovação” (figura 23).

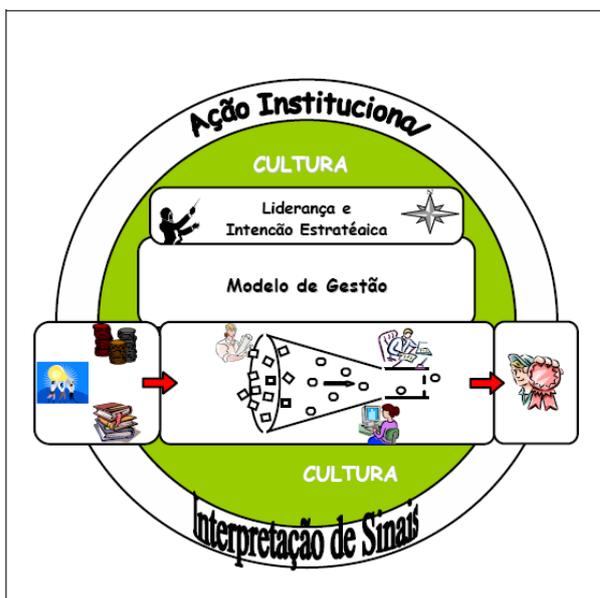


Figura 22: Visão sistêmica da organização inovadora
Fonte: Anuário Inovação Época Negócios, 2008, p. 4

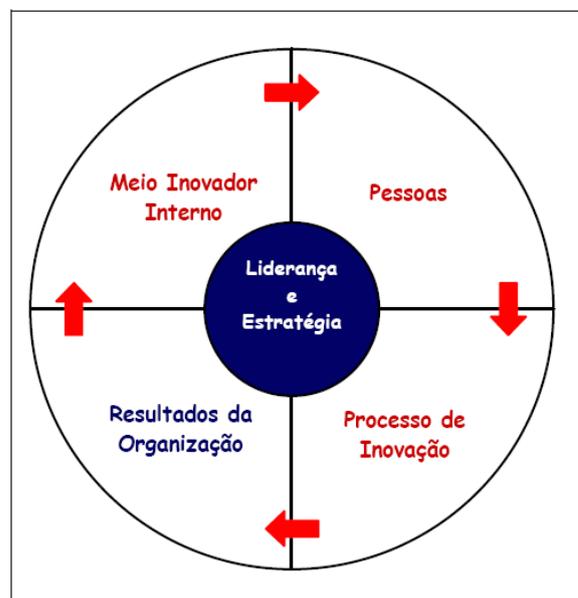


Figura 23: “Roda da inovação”
Fonte: Anuário Inovação Época Negócios, 2008, p. 5

O modo como inovar sistematicamente é a questão-chave e na percepção do Fórum passa pelo entendimento do conjunto de fatores organizacionais que influenciam o processo de inovação. Ainda que não seja o enfoque da análise pretendida, as definições da “Roda de Inovação” poderiam perfeitamente ser sobrepostas aos quadrantes deste estudo onde os quadrantes – Q1, Q2, Q3, Q4 – corresponderiam, respectivamente, a pessoas, meio inovador, resultado da organização e processo de inovação.

A análise empreendida no estudo a seguir considera, portanto, os temas dos quatro quadrantes, as categorias e subcategorias, de acordo com os esquemas de análise apresentados anteriormente nas figuras 20 e 21.

4.5.1 O estudo de caso 1: BRASILATA

Fundada em 1955, em São Paulo, a Indústria Comércio e Estamparia Brasung LTDA, cuja produção era voltada a tampinhas de folhas-de-flandres para embalagens de cosméticos, foi adquirida pelo grupo Heleno & Fonseca, em 1963. Em 1965 incorporou a Estampbrás LTDA e passou a ter seu departamento litográfico. Iniciando em 1967 a produção de latas de

tintas e produtos químicos, neste mesmo ano sua razão social foi alterada para BRASILATA, nome escolhido pelo próprio presidente.



Figura 24: Vista aérea da unidade Brasilata São Paulo – SP
Fonte: http://www.brasilata.com.br/pt/empresa_unidades_sp.php

Em 1981 a BRASILATA diversificou-se geograficamente adquirindo as instalações da empresa gaúcha Killing Reichert S/A Metalgráfica, em Estrela – RS. Em 1992 abre sua terceira unidade fabril em Rio Verde – Goiás, unidade voltada à produção de latas para o segmento alimentício. Atualmente conta com essas três unidades: São Paulo – SP; Estrela – RS; Rio Verde – GO. Possui cerca de 900 funcionários e é líder na fabricação de latas de aço.

A filosofia de gestão da BRASILATA se destaca pelos seus valores definidos e divulgados para toda a organização, pelo compromisso de longo prazo com acionistas, funcionários, clientes e fornecedores. Além disso, a inovação é uma preocupação permanente da empresa, não só nos produtos, mas também nas técnicas de gestão. Por conta disso, ela adotou em 1985 as técnicas industriais japonesas.

Na gestão das pessoas, no ato da contratação, a nova pessoa admitida, assina um contrato com função inventiva, tornando-se um “inventor” – termo utilizado para se referir aos seus colaboradores. Como uma de suas metas corporativas, a empresa prioriza a melhoria contínua do ambiente interno e a estabilidade no emprego, associada às oportunidades de crescimento e carreira.

Os entrevistados tinham respectivamente vinte e três, oito e quinze anos de empresa. O diretor entrevistado, com vinte e três anos de casa, mencionou que seu primeiro emprego,

assim como de outros membros do grupo de gestão, foi na BRASILATA. A empresa exhibe, na sua sede, em São Paulo, numa ampla sala de reuniões destinada a atendimento de clientes e fornecedores, os inúmeros títulos e troféus recebidos entre as eleitas: “Melhores Empresas para se Trabalhar”. Na revista Exame, pesquisa de clima organizacional, com metodologia desenvolvida pela FIA-USP, edições 2000, 2001, 2004, 2007, 2008 e 2009; na revista Época, pesquisa do *Great Place To Work*, edições 2007, 2008 e 2009, entre outros.

A inovação na BRASILATA apresenta diversas características: vínculo empregatício de longo prazo com tratamento e relacionamentos característicos do ambiente familiar; baixíssimos registros de nível de rotatividade de pessoal; demissões que ocorrem apenas em casos graves; vagas preenchidas a partir do recrutamento interno; rodízio de funções, quando um funcionário sai em férias.

A principal característica, que subsidia a inovação na BRASILATA são os diversos canais de comunicação abertos, pelos quais a equipe tem acesso direto ao grupo gestor e diretivo. Existe contato fluente entre o chão de fábrica e a alta administração. Este contato se dá por meio do “Projeto Simplificação”, inspirado no “Sistema Toyota de Sugestões”. Implantado desde 1987, o sistema interno de sugestões, registra recorde de participação.

Por meio do projeto os funcionários são estimulados a apresentar sugestões para aprimorar o ambiente de trabalho, a produção e outros. O sucesso do “Simplificação” está na total liberdade para o envio de ideias e na garantia do registro, avaliação, teste de cada ideia enviada e implementação das ideias vencedoras. Nos vinte e dois anos de existência do projeto, a BRASILATA registra centenas de milhares de sugestões e ideias, mantém um banco de conhecimentos e um número expressivo de implantações bem sucedidas. Em 2009 foram recebidas 165.545 ideias, o que representa uma média de 181,9 ideias ano enviadas por *inventor*. A inovação na BRASILATA é tão relevante que virou caso estudado no livro *Switch – How To Change Things When Change Is Hard*, lançado em 2010, pelo americano *Chip Heath*, professor da *Universidade de Stanford (EUA)*. Aí a BRASILATA é citada como referência de inovação na América Latina. Na categoria “inovação” a empresa acumula inúmeros prêmios em gestão, produtos, processos e *design*, tanto nacionais quanto internacionais.

4.5.1.1 Prática de leitura na BRASILATA

Dentro do estudo proposto, investigar a leitura como uma prática para a inovação, a BRASILATA se destaca por uma rotina mensal de leitura presente na sua estratégia. Trata-se

de uma prática estabelecida no grupo de gestores. Na entrevista, o representante do nível estratégico relata o funcionamento dessa rotina:

A gente tem uma rotina mensal de leitura, de algum tópico que alguém propõe no grupo, que a gente chama “diretivo ampliado” que são gerentes mais diretores. Algum tema ligado a gestão, daí a gente lê e discute na primeira quinta-feira do mês. É algum tema da HSM, algum tema eventualmente interessante da época, ou até mesmo em inglês, ou trecho de algum livro relevante. Sugestão até pra gente, éhh, ta se atualizando sobre o que ta acontecendo, *cases*. É isso a gente tem uma rotina. [...] E livro técnico, a gente tem uma rotina, ahhhh, de trocar muito. Então se alguém aqui no grupo acha um livro interessante a gente tem a biblioteca a gente acaba comprando o livro pra biblioteca e faz uma rodada entre o pessoal (Entrevista concedida ao autor em 19/03/2010).

Como complemento a essa prática de leitura, a BRASILATA mantém uma biblioteca com acesso liberado aos seus *inventores* e adquire materiais de assinaturas periódicas e livros esporádicos. Possui também dois *cyber* com acesso à *Internet* disponível e salas de aulas formais.

A empresa, a gente assina uma série de revistas setoriais, têm revistas que são técnicas, normalmente essas revistas, as revistas mais técnicas são de fora. São duas publicações que a gente recebe mensalmente e publicações setoriais sobre embalagem em geral tem umas quatro ou cinco que passam. Isso em termos de Brasilata, lógico que tem os boletins informativos coisas desse tipo. [...] E livro técnico [...] (Entrevista do representante do nível estratégico, concedida ao autor em 19/03/2010).

[...] temos a biblioteca que é um espaço bastante grande que todos têm o benefício de estar lá, de poder ler o livro, ler uma revista, fazer um trabalho. Nós temos dois “*cybers*” café, um masculino e um feminino onde a pessoa pode, tem acesso direto. Você pode ta acessando a *Internet*, pode ta lendo, pode fazer um trabalho [...] (Entrevista do representante do nível intermediário, concedida ao autor em 19/03/2010).

Tem a biblioteca aqui em cima. Tem bastante livros lá em cima, tem computador de livre acesso. Tem o *cyber* também aqui, tem o *cyber* também que temos livre acesso a ele. Você quer pesquisar você pode. Aqui tem escola [...] salas de aula (Entrevista do representante do nível operacional, concedida ao autor em 19/03/2010).

O diretor entrevistado da BRASILATA relata, em experiência concreta, como a leitura contribuiu para a inovação, não apenas como prática, mas também conceitualmente, tanto na forma de pensar de seus gestores, como na realidade palpável da própria organização. Ela produz a aproximação com a academia e a pesquisa, gera debates e abre possibilidades.

Ah, semana passada foi, ahhh esse mês, não, nessa leitura nossa, a gente leu uma reportagem que fala sobre, uma entrevista, que falava sobre a questão do *design*. Do grupo diretivo, um *case*, uma entrevista de um especialista em *design*, consultoria e abordagem de *design*. Um conceito mais amplo na gestão, ééé isso. Meio que simultaneamente tem um professor da USP que tem contato conosco, [...] existe um

curso novo de *design* e ele tinha perguntado se dava pra ter uma aproximação e tal. Então, ééé, essa leitura, de certa forma, nos deu ideias né. Então a gente, todo o grupo leu, a gente trocou opiniões e experiências né, que as pessoas tinham antes acerca do assunto e isso deu base pra, ééé, dar uma direcionada na aproximação com esse pessoal do grupo de *design*. Então [...] eles vão ter a aula deles aqui, a gente vai fazer uma apresentação e vai abrir uma proposta de, de, a gente vai ser um tema de trabalho deles, um tema aberto. Então eles vão dar sugestões diversas, vai ter um concurso eee o tema vai ser Brasilata. [...] ela serve pra coisas desse tipo, não tenho dúvida que a leitura é bastante importante. A gente procura incentivar, [...] a gente percebe que muita coisa vem disso, mas é uma prática constante que a gente tem, até porque o nosso superintendente, ele tem uma ligação muito forte com a academia, ele é professor da escola de, de administração da GV. Então esse contato é muito estreito (Entrevista do representante do nível estratégico, concedida ao autor em 19/03/2010).

4.5.1.2 Análise dos dados da BRASILATA

Os dados da BRASILATA representaram aproximadamente 23% do total dos dados obtidos na pesquisa. Foi o menor índice das três empresas. Entretanto, muitas das palavras-chaves apresentada no quadro 13 e demais unidades significativas não presentes no quadro, mas utilizadas nas análises, são provenientes de vocabulário da base de entrevistas da BRASILATA. Um fato que vale ressaltar no conjunto de coleta de dados da empresa foi a flexibilidade em marcar de última hora as entrevistas. Isso em função da desistência de outra empresa previamente agendada.

As análises realizadas nos dados primários da BRASILATA revelam alguns cenários que abrem várias chaves de interpretação. Antes, porém, cabe explicitar que em função do volume de dados foi necessária a utilização de um critério de classificação e glosa de dados com pouca representatividade. O critério estatístico utilizado foi o cálculo de separatriz dos *quartis*. Com isso, os valores inferiores ao primeiro *quartil* foram glosados por serem considerados de representatividade nula. Os valores entre o primeiro e segundo *quartil* foram considerados “valores baixos”, os posicionados entre o segundo e terceiro *quartil* “valores médios”, os maiores que o terceiro *quartil* “valores altos”. Nos gráficos (1, 2 e 3), as linhas contínuas indicam a marcação dos *quartis*.

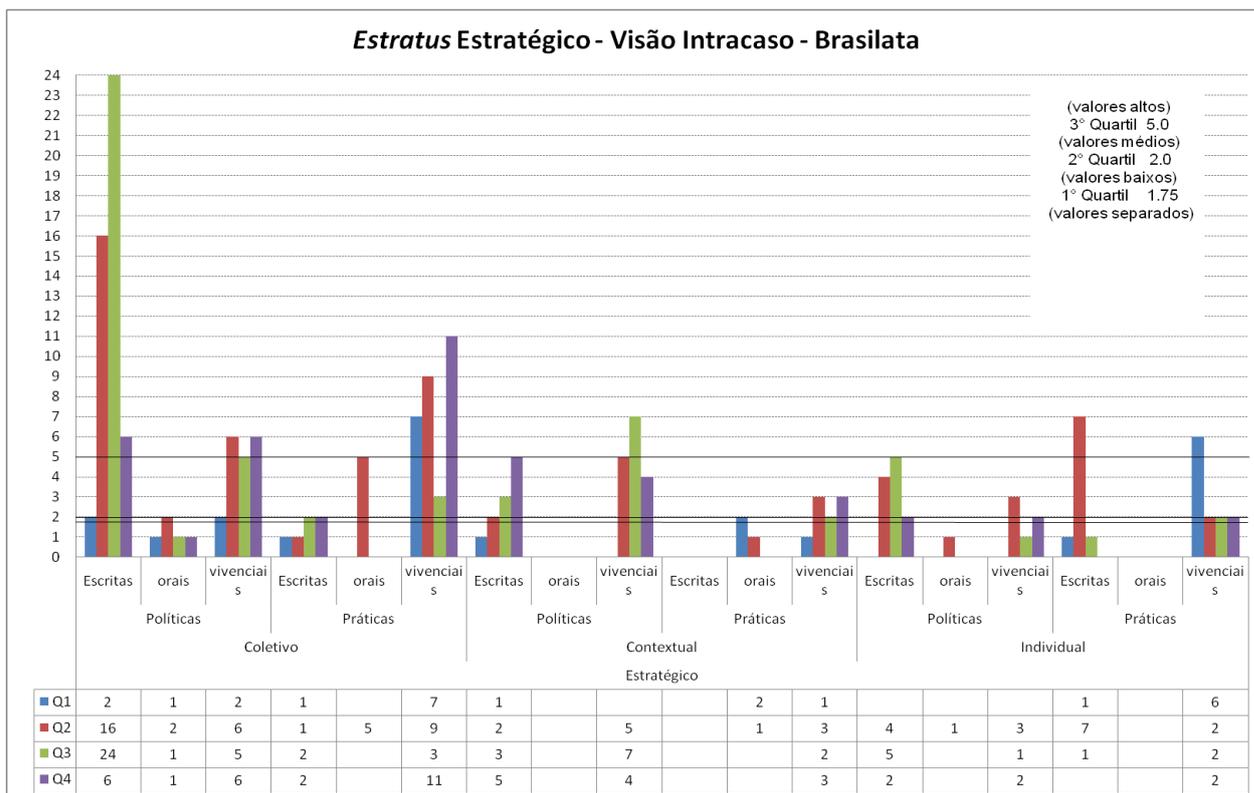


Gráfico 1: Representação de análise intracaso – *estratus* estratégico
 Fonte: elaborado pelo autor

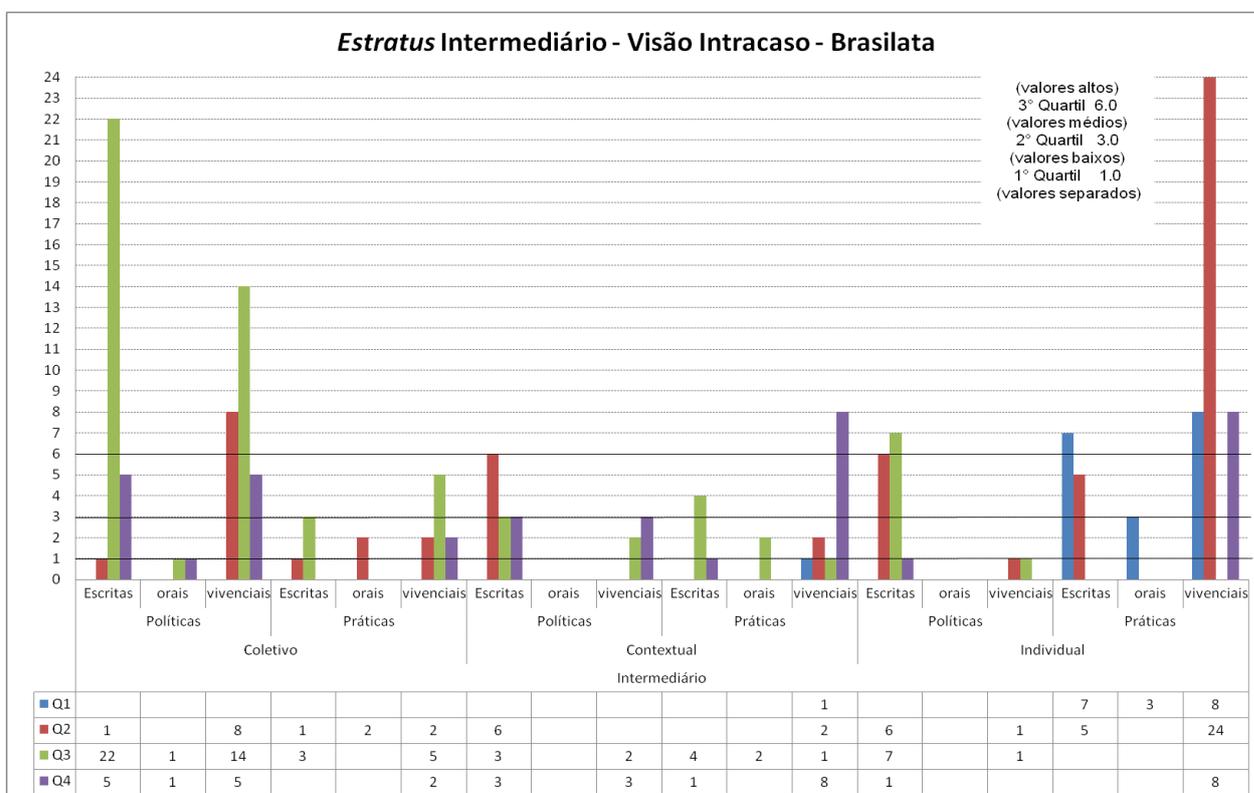


Gráfico 2: Representação de análise intracaso – *estratus* intermediário
 Fonte: elaborado pelo autor

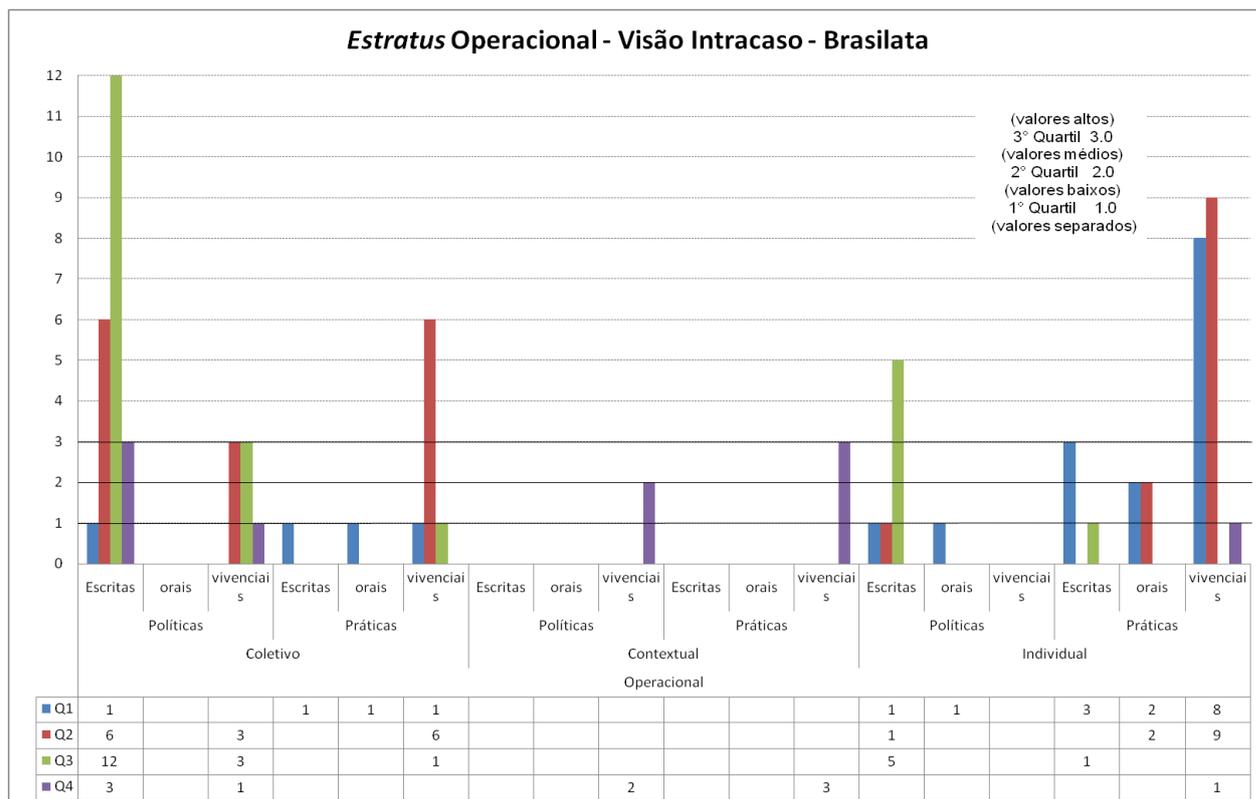


Gráfico 3: Representação de análise intracaso – *estratus* operacional

Fonte: elaborado pelo autor

O primeiro olhar analítico (gráficos 1, 2 e 3) observa a presença ou ausência e a frequência dos temas, categorias e subcategorias nos atores dos *estratus*. Este olhar praticamente exclui a subcategoria “orais” em função do volume de dados que se posicionam abaixo da linha do primeiro *quartil*. Nessa perspectiva aparecem somente “valores baixos” e apenas no *corpus* individual dos *estratus* operacional e intermediário. Esse resultado nos dados pode indicar que as técnicas de oralidade na BRASILATA estão ausentes ou pouco exploradas. Em razão da baixa representatividade as categorias “orais” não serão desenvolvidas nas análises que seguem.

4.5.1.3 O ator individual da BRASILATA

Concentrando a análise comparativa no ator **individual** (gráficos 1, 2 e 3), os dados revelam maiores índices de “valores altos”, nas categorias “práticas”, subcategorias “vivenciais”, dos *estratus* operacionais e intermediários. Nesta subcategoria o ponto mais alto está registrado nos temas: aprendizado individual e coletivo (Q2), seguido das práticas de aquisição de conhecimento (Q1), nos *estratus* operacional e intermediário. Este fato pode

elucidar relação entre as práticas de aquisição de conhecimento e o aprendizado individual e coletivo, no que se refere ao aspecto vivencial.

Ao consolidar o conjunto dos *estratus*, mantendo o foco de análise no ator **individual** e direcionando o olhar para a subcategoria “escritas” (gráfico 4), percebe-se similaridade no tema da gestão do conhecimento (Q3), nas políticas “escritas” dos três *estratus*. Esse elemento comum destaca a coerência existente, ao tratar do tema da gestão do conhecimento na BRASILATA, presente na percepção dos entrevistados. Ainda se sobressai a paridade do tema aprendizado individual e coletivo (Q2) nos *estratus* estratégico e intermediário, fator que pode revelar coesão também entre esses dois níveis.

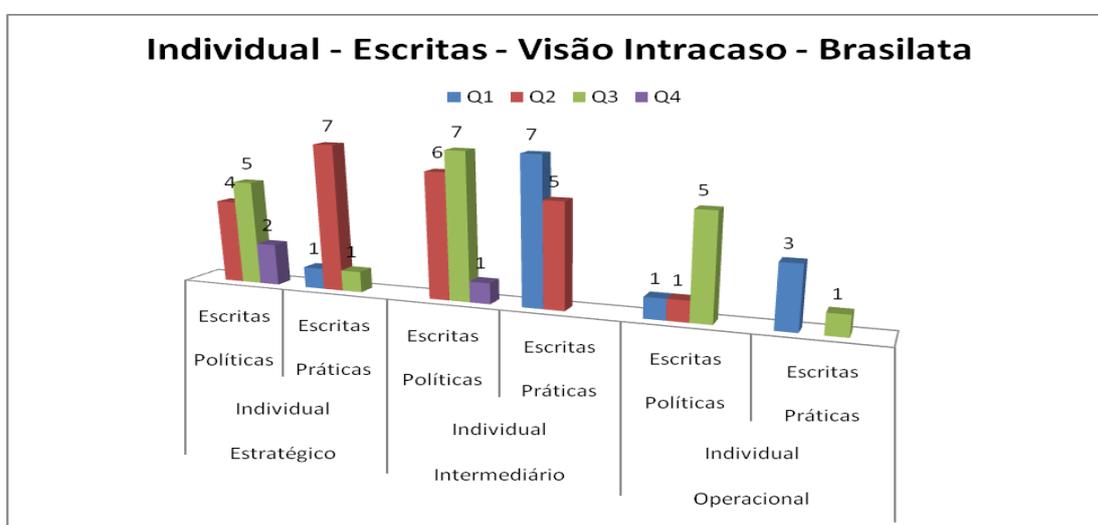


Gráfico 4: Representação parcial de análise intracaso – ator individual, categoria escritas
Fonte: elaborado pelo autor

O consolidado dos *estratus* na visão intracaso da BRASILATA, com olhar ainda direcionado para o ator **individual** e subcategoria “vivenciais” (gráfico 5), revela influência direta no aprendizado individual e coletivo (Q2), em particular para o nível intermediário. Essa dimensão é reforçada pelas práticas de aquisição de conhecimento (Q1) e para o nível intermediário influencia o desenvolvimento da inovação.

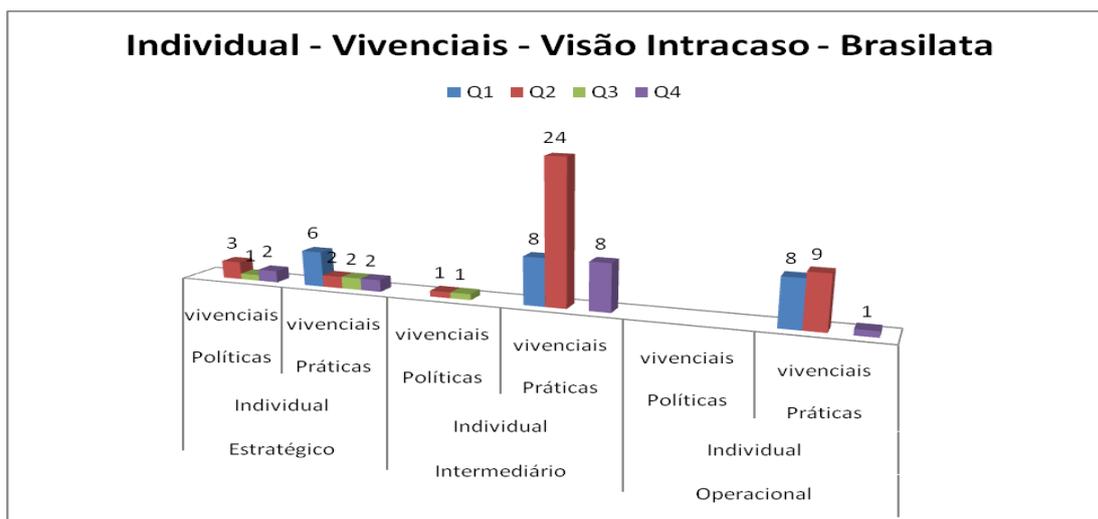


Gráfico 5: Representação parcial de análise intracaso – ator individual, categoria vivenciais
Fonte: elaborado pelo autor

4.5.1.4 O ator contextual da BRASILATA

Ao concentrar a análise comparativa no ator **contextual** (gráficos 1, 2 e 3), os dados da BRASILATA apresentam divergência significativa entre os *estratus*. No nível operacional aparece apenas o tema do desenvolvimento da inovação (Q4). A análise de presença ou ausência e de frequências pode revelar relevância do ponto de vista do investimento destinado pela empresa aos demais temas, ou mesmo pela oportunidade que se abre como possibilidade. O nível estratégico tem “valores altos” apenas no tema da gestão do conhecimento (Q3), nas políticas *vivenciais*. Este vem acompanhado do aprendizado individual e coletivo (Q2) e do desenvolvimento da inovação (Q4). Essa similaridade dos dados pode revelar relação entre uma e outra dimensão em estudo. O nível intermediário apresenta “valores altos” no tema desenvolvimento da inovação (Q4), entretanto, se mostra heterogêneo nos demais temas.

A consolidação dos *estratus* com olhar analítico direcionado para o ator **contextual** e com recorte nas subcategorias “escritas” (gráfico 6) tem maior incidência de frequência nas políticas escritas e está praticamente ausente nas práticas escritas. Estas frequências são encontradas apenas nos *corpus* estratégico e intermediário. Essa ausência no *corpus* operacional pode revelar a fragilidade desse nível da organização no trato com as políticas escritas. A falta de identificação desse elemento pode sinalizar possível dificuldade com a “leitura da palavra”. Neste cenário qualquer política escrita aplicada a esse *corpus* organizacional da BRASILATA poderá encontrar alguns obstáculos. O destaque dos dados no

ator **contextual** está no desenvolvimento da inovação (Q4) e no aprendizado individual e coletivo (Q2).

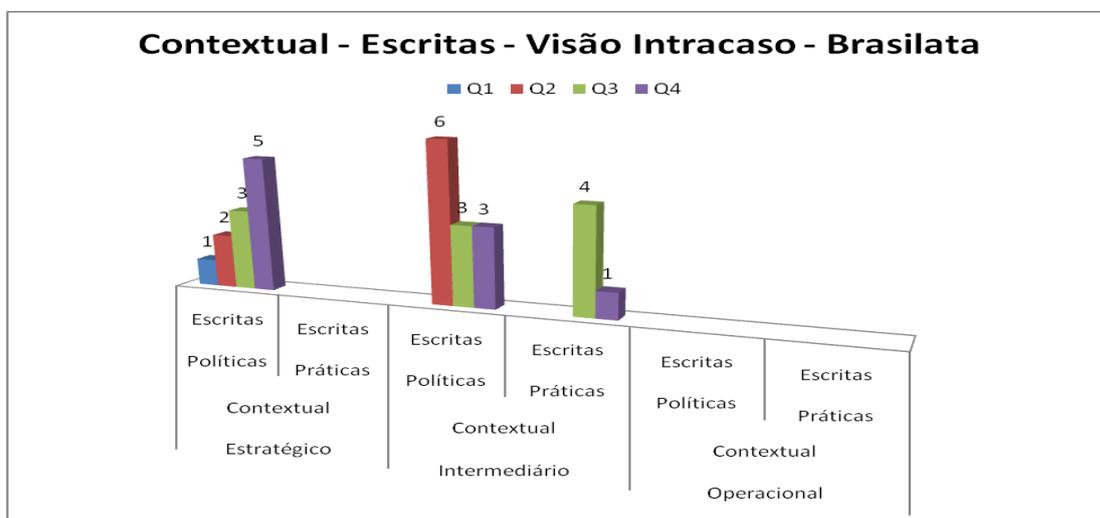


Gráfico 6: Representação parcial de análise intracaso – ator contextual, categoria escritas
Fonte: elaborado pelo autor

A análise conjunta dos *estratus*, mantendo-se o foco no ator **contextual** e observando apenas a subcategoria “vivenciais” (gráfico 7) sugere coerência entre os níveis no tema do desenvolvimento da inovação (Q4). Esse fato sinaliza a percepção dos entrevistados e a identificação dessa dimensão da organização enfatizada como um todo no seu dia a dia. O tema da gestão do conhecimento (Q3) se destaca apenas no *estratus* estratégico e vem acompanhada do aprendizado individual e coletivo (Q2), seguido do desenvolvimento da inovação (Q4), o que pode representar relação entre esses três temas.

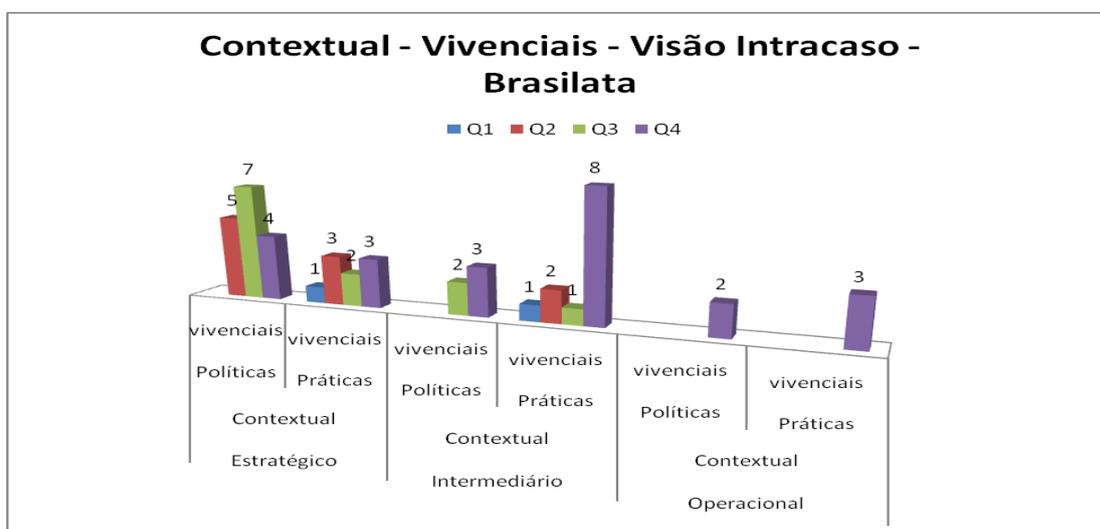


Gráfico 7: Representação parcial de análise intracaso – ator contextual, categoria vivenciais
Fonte: elaborado pelo autor

4.5.1.5 O ator coletivo da BRASILATA

O ator **coletivo**, da visão intracaso BRASILATA, observado do ponto de vista da análise de presença e ausência de frequências é o que apresenta maior índice de temas com “valores altos” (gráficos 1, 2 e 3). Em todos os *estratus*, quatorze temas ultrapassam a linha do terceiro *quartil*. Este índice pode demonstrar que a estratégia da organização enfoca o ator coletivo na elaboração tática e desenvolvimento do negócio. Não é por menos que o cume dos dados, em todos os *estratus*, está na gestão do conhecimento (Q3), seguido do aprendizado individual e coletivo (Q2) e do desenvolvimento da inovação (Q4). Estes resultados podem evidenciar relação entre os três quadrantes. A forte presença de um sugere elevação no índice do outro que combinados poderão influir num terceiro. Independentemente das categorias e subcategorias, que nesta análise comparativa ainda não são observadas, e de onde podem emanar outras percepções analíticas, este olhar comparativo parece explicitar, por meio da coerência dos dados nos *estratus*, o enfoque da BRASILATA em direcionar esforços para a gestão do conhecimento (Q3). Este direcionamento efetivamente eleva o índice de outros temas, em particular do aprendizado individual e coletivo (Q2).

A análise do conjunto dos *estratus* com olhar dirigido para o ator **coletivo** e seleção da subcategoria “escritas” (gráfico 8) evidencia a gestão do conhecimento (Q3) nos três níveis organizacionais. Esta gestão do conhecimento está identificada nas políticas escritas e vem acompanhada do desenvolvimento da inovação (Q4). Essa análise nos dados da BRASILATA parece revelar, em primeiro lugar, a presença de políticas escritas, em seguida, o seu reconhecimento por todos os níveis hierárquicos. Além disso, pode elucidar a orientação e o cultivo da empresa para com o conhecimento.

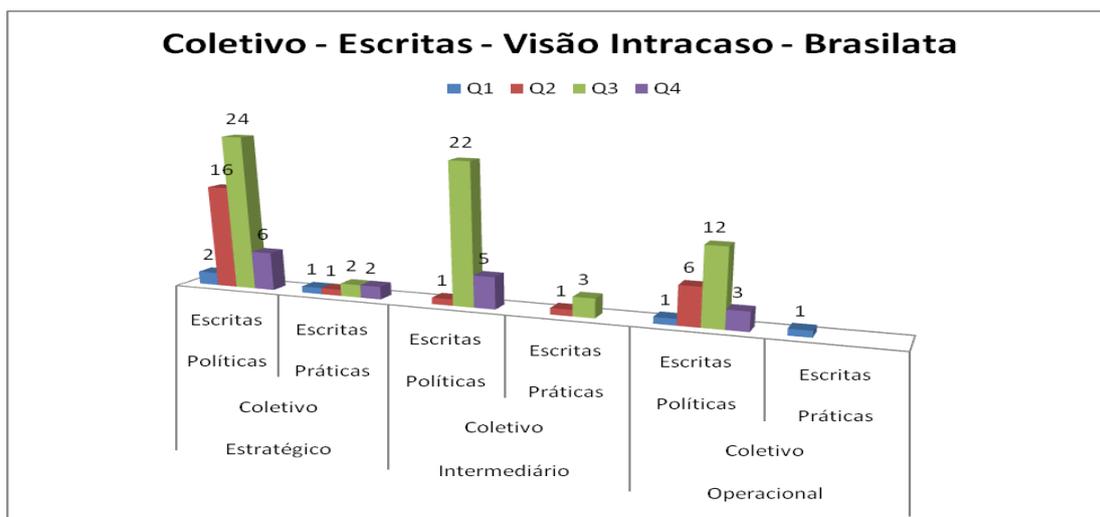


Gráfico 8: Representação parcial de análise intracaso – ator coletivo, categoria escritas
Fonte: elaborado pelo autor

A análise conjunta dos *estratus* com olhar fixado no ator **coletivo** e apontado para a subcategoria “vivenciais” (gráfico 9), indica o cume de dados na gestão do conhecimento (Q3), nas políticas vivenciais. Essa informação parece corroborar a análise precedente, ou seja, pelo resultado dos dados e pelos relatos obtidos é possível que a BRASILATA invista na gestão do conhecimento (Q3). Quer na forma escrita ou no formato vivencial, os dados parece dar a entender que a empresa elegeu o conhecimento como diferenciação para o negócio. Parece confirmar essa tendência os índices verificados nas colunas correspondentes ao aprendizado individual e coletivo (Q2) e o desenvolvimento da inovação (Q4).

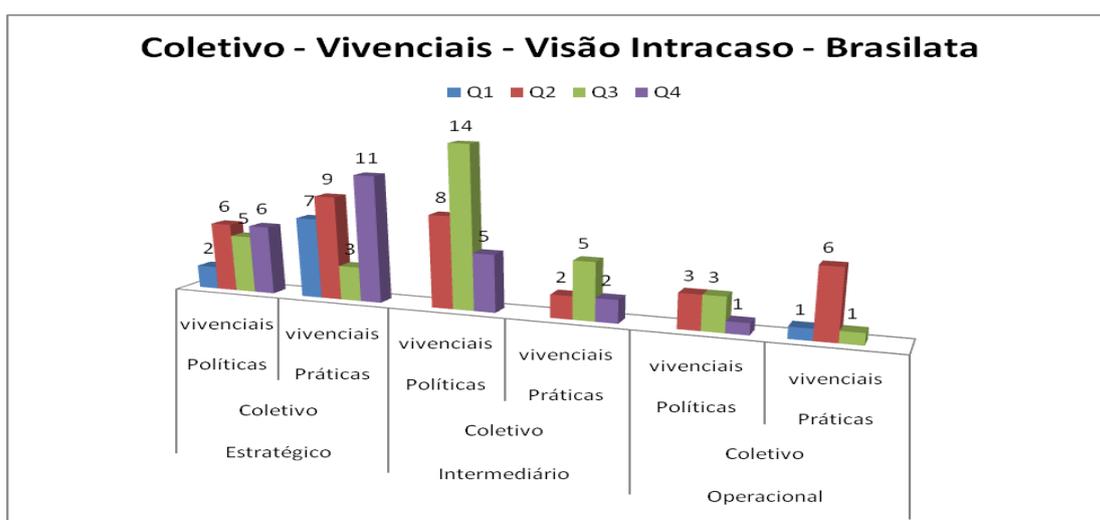


Gráfico 9: Representação parcial de análise intracaso – ator coletivo, categoria vivenciais
Fonte: elaborado pelo autor

4.5.2 O estudo de caso 2: LANXESS

A LANXESS surgiu de maneira estratégica a partir do realinhamento dos negócios de químicos e plásticos da Bayer, no início de 2005. Uma empresa global que atua no centro da indústria química, seu *portfólio* abrange produtos para química básica e fina, pigmentos orgânicos e inorgânicos, plásticos de engenharia, químicos para borracha e borrachas sintéticas, produtos químicos para couros, produtos de conservação de material, químicos funcionais, resinas para o tratamento de águas, entre muitas outras soluções. A empresa está dividida em 13 unidades de negócio organizadas em três diferentes segmentos: polímeros, produtos intermediários e especialidades químicas.

Com raízes que datam de 1863, ano de fundação da Bayer, combina tradição com dinamismo de uma empresa jovem. De atuação mundial, com equipes em 23 países e aproximadamente 14.300 colaboradores em todos os continentes. No Brasil, a empresa tem cerca de 900 funcionários alocados nas cidades de São Paulo, Porto Feliz - interior de São Paulo, São Leopoldo - RS, um escritório em Recife - PE e plantas da LANXESS Elastômeros em Duque de Caxias - RJ, Cabo de Santo Agostinho - PE e Triunfo - RS.



Figura 25: Vista aérea do Centro Comercial onde se encontra a unidade LANXESS São Paulo – SP
Fonte: <http://lanxess.com/en/media/photos/locations/latam/>

A filosofia da LANXESS é aplicada aos produtos e também ao que considera sua força motora: os funcionários. Os objetivos e metas são ancorados no próprio nome da empresa,

uma composição da palavra francesa *lancer* – lançar e da palavra inglesa *success* – sucesso, o que indica a determinação e o comprometimento da empresa com o sucesso e a contínua renovação. Alicerçada na responsabilidade e na transparência, suas diretrizes e princípios básicos visam construir algo novo, fazendo o máximo com o que tem disponível, focando energias, pessoas e recursos para o alcance dos objetivos propostos. Simplicidade, clareza, ética e respeito são as chaves e a síntese dos valores essenciais da companhia, para a obtenção do sucesso.

A inovação na LANXESS se apresenta, em primeiro lugar, na reestruturação de hierarquia simples marcada pela forte participação da equipe. Desde a formação da empresa, dois níveis gerenciais foram eliminados, fato que propiciou aos gerentes das unidades de negócios e gerentes dos grupos funcionais, comunicarem-se diretamente com a diretoria geral da empresa, tornando as decisões mais rápidas. Outro fator fundamental para a inovação está alicerçado no que a empresa denomina “fórmula X”, ou seja, a síntese dos muitos valores em quatro essenciais. O X representa o equilíbrio da síntese desses valores. São eles: procure soluções e não problemas; pense diferente e aja rápido; mantenha as coisas simples e assuma responsabilidade. Dessa forma, as unidades de negócio são estimuladas a operar globalmente e a assumir a responsabilidade pelo sucesso do próprio negócio. Uma estrutura simples se faz essencial para eliminar a burocracia. Os funcionários também são incentivados a contribuir para o sucesso da companhia como um todo, sempre com atitudes empreendedoras e muita responsabilidade.

Para manter a capacidade de trazer algo novo para o mercado, a LANXESS dá alta prioridade para o trabalho de pesquisa e desenvolvimento. Seu lema é que as ideias de hoje podem tornar-se as inovações de amanhã. Considerado o maior capital, o conhecimento desenvolvido ao longo de 140 anos de experiência e inovações lhe ensinou o valor de investir no futuro.

4.5.2.1 Prática de leitura na LANXESS

Do ponto de vista da leitura como prática para a inovação, na LANXESS Brasil predomina o comportamento expresso no exemplo e na atitude de incentivo à leitura por parte do *CEO* presidente. Isso se manifesta na forte determinação e convicção pessoal:

Primeiro, eu acho que no geracional, cada um de nós tem que ter objetivo de ser melhor que os nossos pais. Então, estudar mais que os nossos pais [...] Segunda

resposta. Humildade. Quando você acha que está pronto, você acabou. Começa a cavar sua sepultura. [...] Agora eu tô fazendo um MBA financeiro, terminei GV, tô fazendo GV Ohio, nos Estados Unidos, Universidade de Ohio. Leio. Quando eu digo: eu leio, eu leio tudo o que sai de bom sobre administração geral ou sobre administração específica de pessoas. TUDO! O que é tudo, mais ou menos sete livros por mês específicos técnicos. [...] eu leio sete livros pelo menos, técnicos por mês. Fora os meus de, de outros ares de interesse (Entrevista do representante do nível estratégico, concedida ao autor em 16/03/2010).

Além disso, esta convicção é transferida à equipe e à comunidade por meio do estímulo direto. O presidente dá de presente livros aos membros de sua equipe. Livros com leituras que estimulam a criatividade e o desejo de superação.

Eu li desde manuais, procedimentos, li livros que, que eu ganhei do meu chefe. [...] É foi um livro que eu ganhei do meu chefe. Éhh, também teve um livro que eu ganhei do meu presidente (Entrevista do representante do nível operacional, concedida ao autor em 16/03/2010).

[...] as salas de leituras que a gente patrocina pras comunidades mais carentes (Entrevista do representante do nível intermediário, concedida ao autor em 16/03/2010).

[...] nós fazemos, éhhh, nós doamos sala de leitura, porque eu acho que através do exercício, digamos do projeto de salas de leitura [...]. Ele é curioso, ele gosta e tal, tudo que ele quer ler, a gente compra e dá pra ele. O outro é o Celso, nem é funcionário nosso é terceirizado, tudo o que ele tem interesse, a gente dá pra ele. [...] um terceiro [...] ele lê todos os jornais que eu leio [...]. Esse cara tem o mesmo nível de informação que eu. [...] cê acha que eu não vou estimular o cara? Tudo o que você quiser, Fabrício, eu pego e compro pra você (Entrevista do representante do nível estratégico, concedida ao autor em 16/03/2010).

Trata-se de uma atitude que se tornou hábito no comportamento do *CEO* presidente. Ele tem um estoque de livros empacotados para presente. Ao concluir a entrevista, ele presenteou o entrevistador com dois títulos, um em inglês com o *case* da companhia, o outro um *best seller* de mercado, com uma história de sucesso.

4.5.2.2 Análise dos dados da LANXESS

Os dados da LANXESS representaram aproximadamente 39,5% do total dos dados obtidos na pesquisa. Foi o maior índice das três empresas estudadas. A empresa se mostrou acolhedora quanto ao trabalho de pesquisa e não colocou nenhuma restrição quanto à coleta de dados. Das palavras-chaves contidas no quadro 13 e demais unidades significativas não presentes no quadro, mas utilizadas nas análises, destacam-se palavras que fazem referência à

liberdade que a equipe tem para agir dentro da empresa e palavras que remetem a não punição pelo erro, ou seja, as pessoas são incentivadas a aprender pela tentativa.

Os dados primários da LANXESS revelam grande coerência, inclusive no vocabulário utilizado, entre os representantes dos três *corpus* e abrem inúmeras possibilidades de interpretação, de acordo com os cenários analisados. Da mesma forma que nas análises da empresa anterior, em função do volume de dados utilizou-se o critério de classificação e glosa de dados com pouca representatividade, por meio do processo estatístico do cálculo de separatriz dos *quartis*. Nos gráficos (10, 11 e 12), as linhas contínuas indicam essa marcação dos *quartis*.

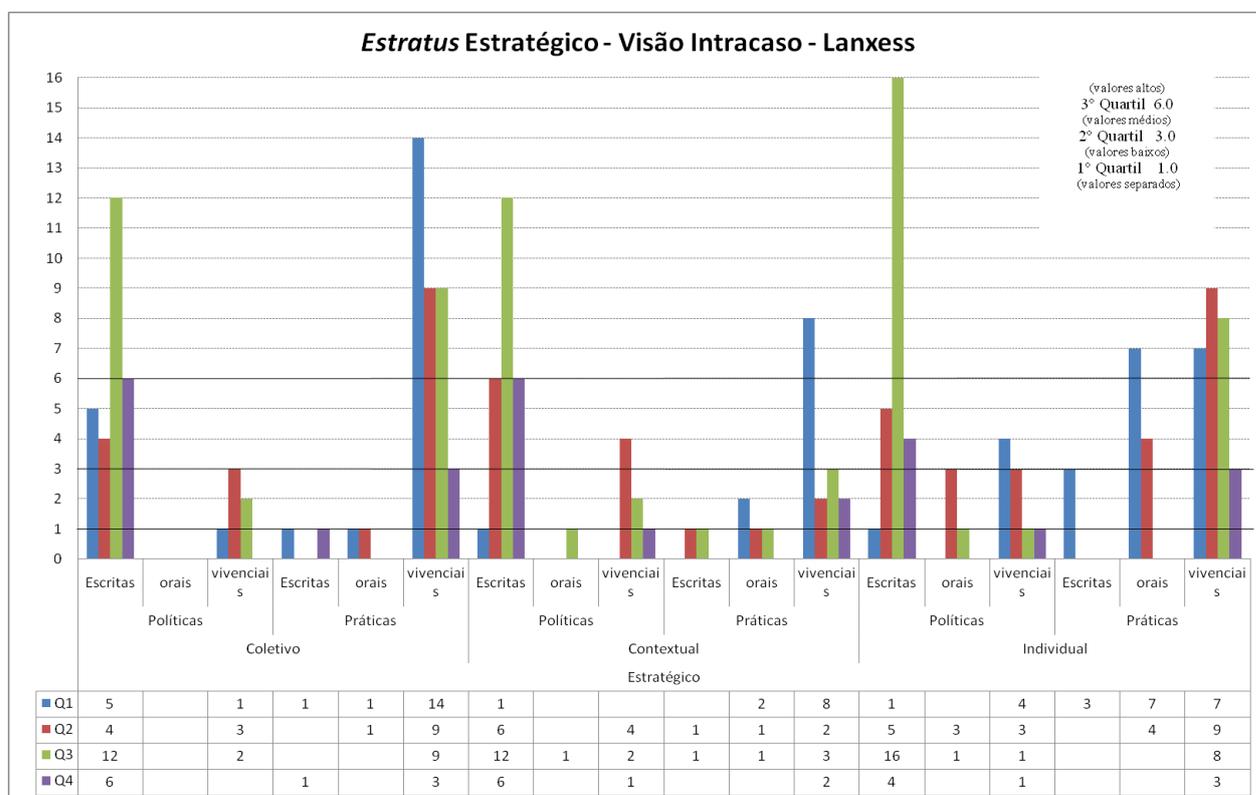


Gráfico 10: Representação de análise intracaso – *estratus* estratégico

Fonte: elaborado pelo autor

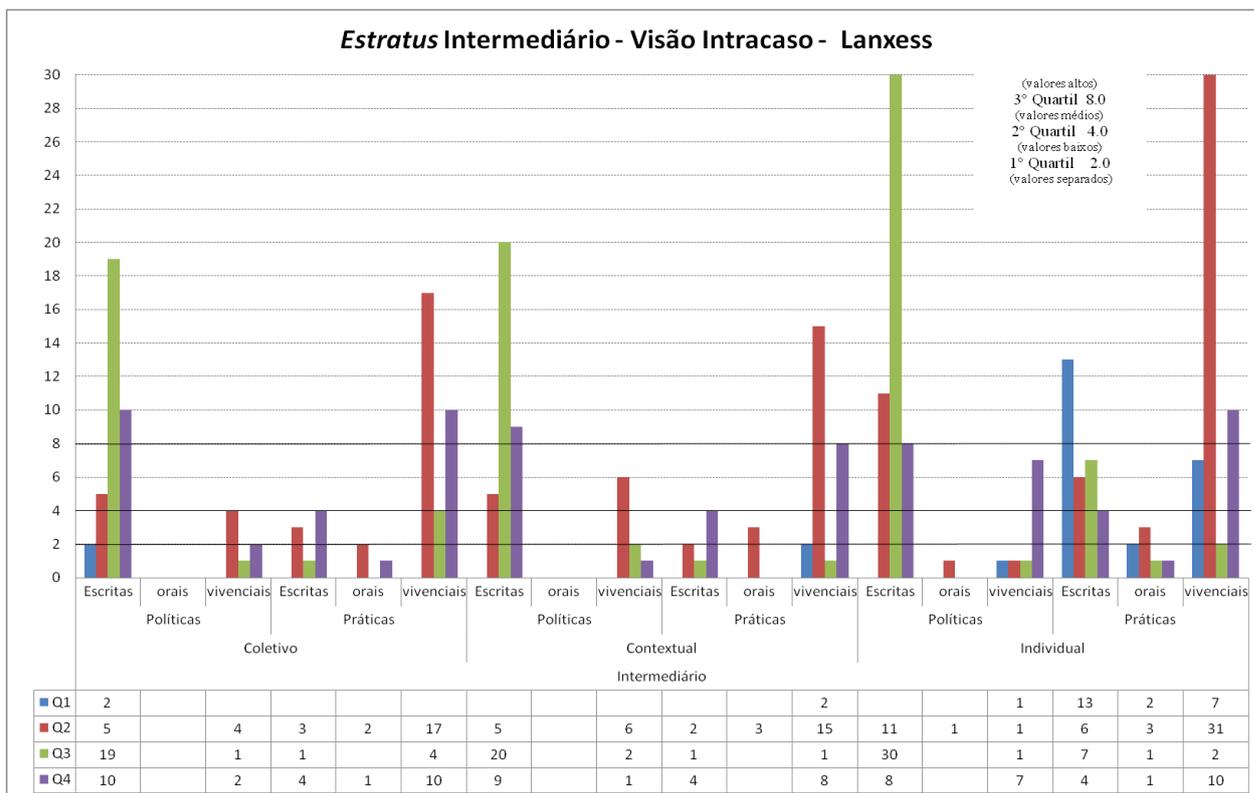


Gráfico 11: Representação de análise intracaso – *estratus* intermediário
Fonte: elaborado pelo autor

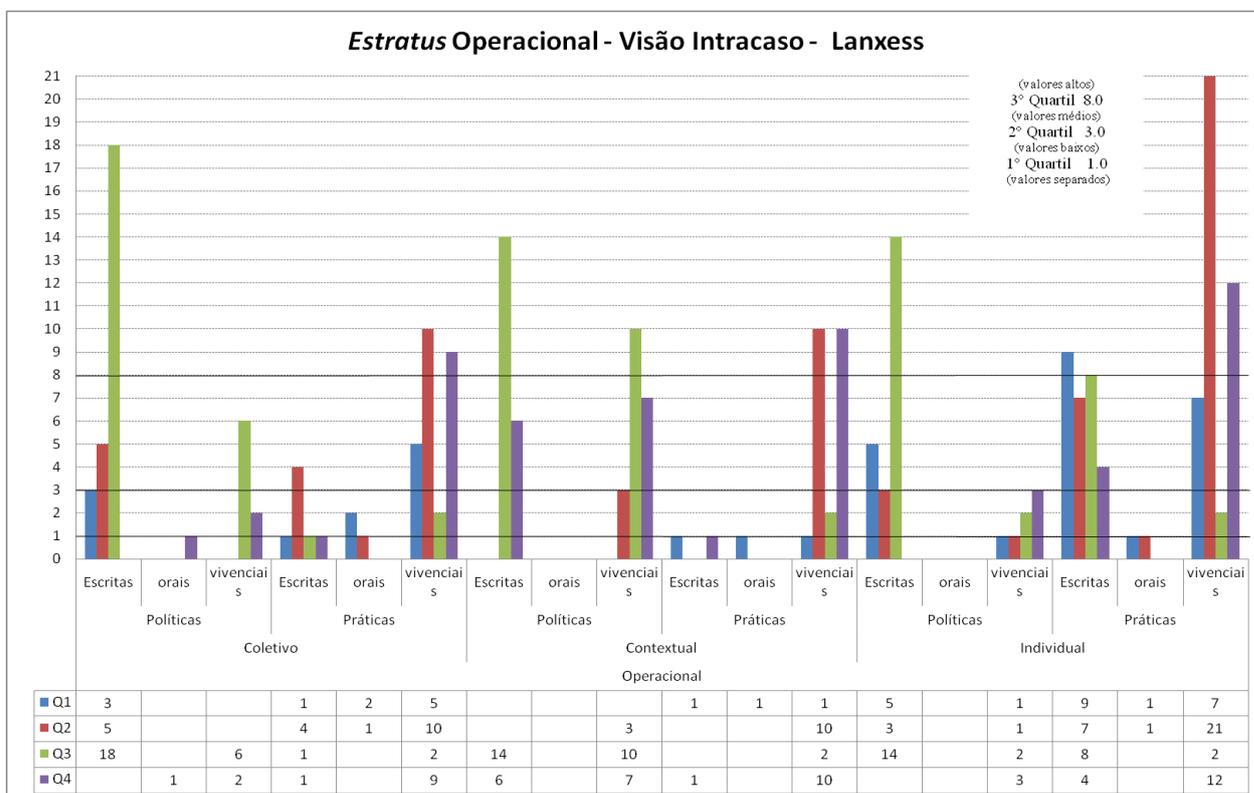


Gráfico 12: Representação de análise intracaso – *estratus* operacional
Fonte: elaborado pelo autor

O olhar analítico inicial (gráficos 10, 11 e 12) observa a presença ou ausência e a frequência dos temas, categorias e subcategorias nos atores dos *estratus*. Este olhar, também nos dados da LANXESS, pela técnica dos *quartis*, exclui a subcategoria “orais” em função do volume de dados que se posicionam abaixo da linha do primeiro *quartil*, com exceção apenas do *estratus* estratégico, no ator individual, na categoria práticas onde a subcategoria orais apresenta “valores altos” no tema práticas e aquisição de conhecimento (Q1) e “valores médios” no tema aprendizado individual e coletivo (Q2). Como se tratam de dados particulares na categoria individual, mas com “valores altos” e “médios”, a análise pode revelar uma atitude individual do *CEO* presidente em valorizar técnicas da oralidade acessíveis a todos os níveis organizacionais. Nessa perspectiva, o resultado nos dados pode indicar que as técnicas de oralidade na LANXESS estão presentes, mas pouco exploradas. Em razão da baixa representatividade as categorias “orais” também não serão desenvolvidas nas análises que seguem.

Ainda do ponto de vista analítico inicial de presença e ausência destacam-se no *estratus* estratégico com “valores altos” os temas da gestão do conhecimento (Q3), práticas e aquisição de conhecimentos (Q1) e aprendizado individual e coletivo (Q2). No *estratus* intermediário, a gestão do conhecimento (Q3), o aprendizado individual e coletivo (Q2) e o desenvolvimento da inovação (Q4). No *estratus* operacional também a gestão do conhecimento (Q3), o aprendizado individual e coletivo (Q2) e o desenvolvimento da inovação (Q4).

4.5.2.3 O ator individual da LANXESS

Concentrando a análise comparativa no ator **individual** (gráficos 10, 11 e 12), os dados revelam os maiores índices de “valores altos” da empresa. Estes valores, nos três *estratus*, registram o cume de frequência dos dados nas categorias “políticas”, subcategorias “escritas” e, nas categorias “práticas”, subcategorias “vivenciais”. Na primeira subcategoria o ponto mais alto está registrado no tema da gestão do conhecimento (Q3), no *estratus* estratégico. Este tema registra também “valores altos” nos demais *estratus*. O tema vem seguido do aprendizado individual e coletivo (Q2) e do desenvolvimento da inovação (Q4), nos *estratus* estratégico e intermediário. Esta sequência de valores pode indicar relação entre os três temas no que se refere ao aspecto das “políticas escritas”. A subcategoria seguinte, ou seja, “vivenciais”, registra o cume dos dados em dois *estratus*, intermediário e operacional, no

tema do aprendizado individual e coletivo (Q2) e registra também “valores altos” no *estratus* estratégico. Isso equivale dizer que é muito provável que a LANXESS investe na preparação individual de seus colaboradores por meio de ações que privilegiam o caráter vivencial.

Ao focar a análise comparativa no conjunto dos *estratus*, mantendo o foco de análise no ator **individual** e apontando o olhar para a subcategoria “escritas” (gráfico 13), percebe-se a mesma similaridade da empresa anterior, no tema da gestão do conhecimento (Q3), nos três *estratus*. Essa similitude pode destacar coerência do tema da gestão do conhecimento na LANXESS, presente nos três *estratus* pesquisados. Com maiores e menores valores, o tema vem seguido pelo aprendizado individual e coletivo (Q2) e pelo desenvolvimento da inovação (Q4). Fator que pode revelar relação também entre esses três temas. Além disso, destaca-se na categoria “práticas” dos *estratus* intermediário e operacional, o tema das práticas e aquisição de conhecimento (Q1), que apresenta coesão com os temas do aprendizado individual e coletivo (Q2) e do desenvolvimento da inovação (Q4).

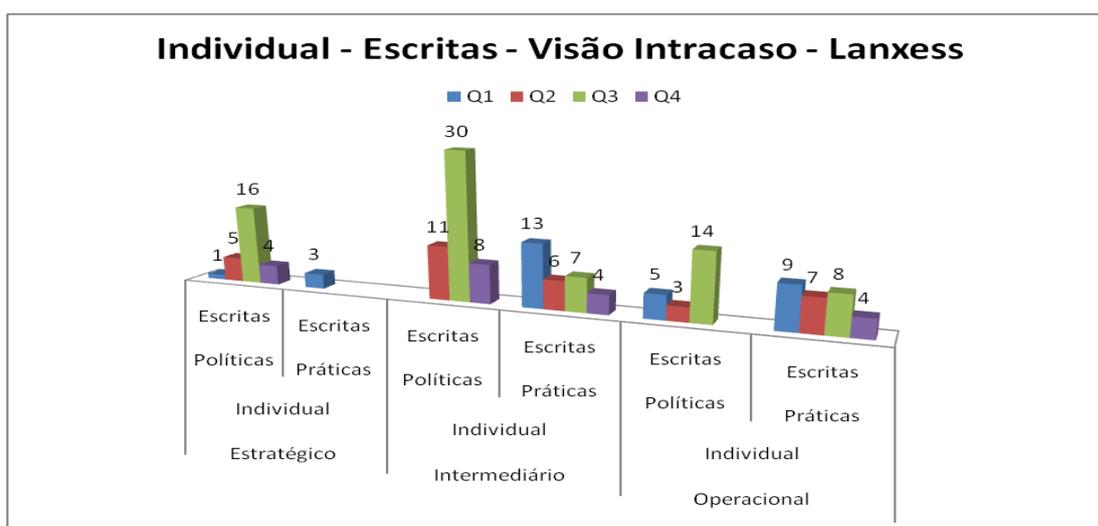


Gráfico 13: Representação parcial de análise intracaso – ator individual, categoria escritas
Fonte: elaborado pelo autor

A análise do conjunto dos *estratus* na visão intracaso da LANXESS, com olhar voltado para o ator **individual** e subcategoria “vivenciais” (gráfico 14), revela forte impacto do aprendizado individual e coletivo (Q2), nos três *estratus*, em particular, para os *estratus* intermediário e o operacional, na categoria práticas. Para estes níveis, intermediário e operacional, o tema vem acompanhado do desenvolvimento da inovação (Q4), seguido das práticas de aquisição de conhecimento (Q1). Esta aproximação dos temas pode descortinar ligação entre eles, principalmente nas práticas vivenciais desses *estratus* da organização.

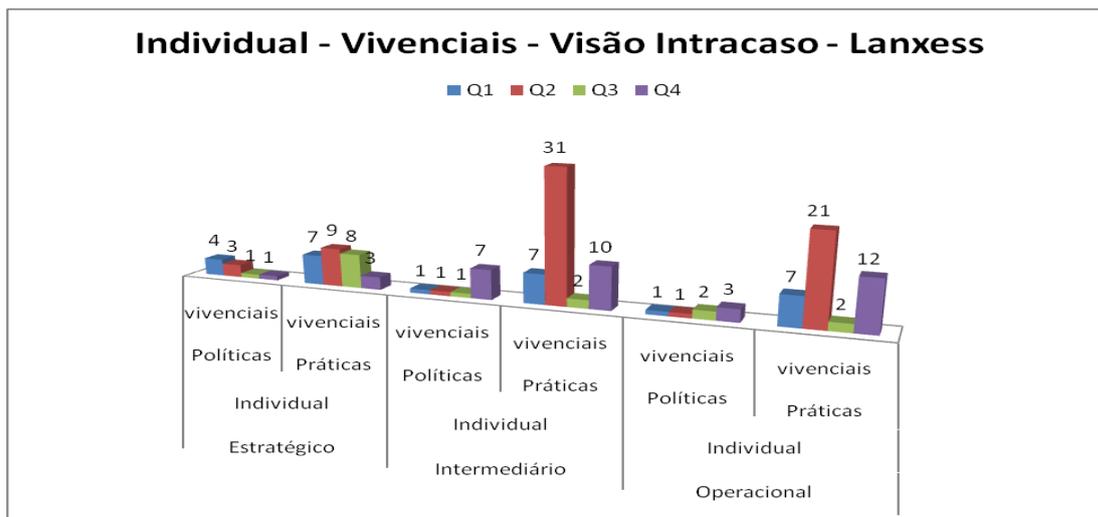


Gráfico 14: Representação parcial de análise intracaso – ator individual, categoria vivenciais
Fonte: elaborado pelo autor

4.5.2.4 O ator contextual da LANXESS

Ao concentrar a análise comparativa no ator **contextual** (gráficos 10, 11 e 12), os dados da LANXESS apresentam uma paridade significativa entre os *estratus*, nos temas gestão do conhecimento (Q3) e desenvolvimento da inovação (Q4), na categoria “políticas”, subcategoria “escritas”. Essa paridade se apresenta também na categoria “políticas”, subcategoria “vivenciais” do *estratus* operacional. Essa uniformidade de dados parece revelar a coerência interna da organização na dimensão contextual, bem como pode explicitar estreita ligação entre os dois temas. Pela análise da presença e da ausência e das frequências, é significativo o fato de não figurar valores relevantes nas “práticas escritas” no conjunto de dados da LANXESS. Isso pode demonstrar que as decisões na organização são tomadas rapidamente, pois a presença de dados elevados nessa subcategoria, no ator contextual, pode revelar determinada demora no processo de criação de políticas escritas. Merece destaque também, na categoria “práticas”, subcategoria “vivenciais”, a similaridade percebida nos temas aprendizado individual e coletivo (Q2) e no desenvolvimento da inovação (Q4), nos *estratus* intermediário e operacional. Nesse conjunto de temas, no nível estratégico, destacam-se as práticas de aquisição de conhecimento (Q1), fato que pode evidenciar uma orientação direcionada do *CEO* presidente para essas práticas de aquisição de conhecimento (Q1), que parece se refletir na equipe por meio do aprendizado individual e coletivo (Q2), elemento que sugere reforço no desenvolvimento da inovação (Q4).

Quando se observa os dados da LANXESS, na consolidação dos *estratus*, com olhar analítico direcionado para o ator **contextual**, com recorte nas subcategorias “escritas” (gráfico 15) sobressai nos três *estratus* o tema da gestão do conhecimento (Q3). Paralelo a ele está o tema do desenvolvimento da inovação (Q4). Essa informação parece revelar a assimilação das políticas escritas por parte de todos os *estratus* da organização, bem como sugere uma percepção que eles têm do vínculo existente entre a orientação política, que se dá por escrito, e a inovação.

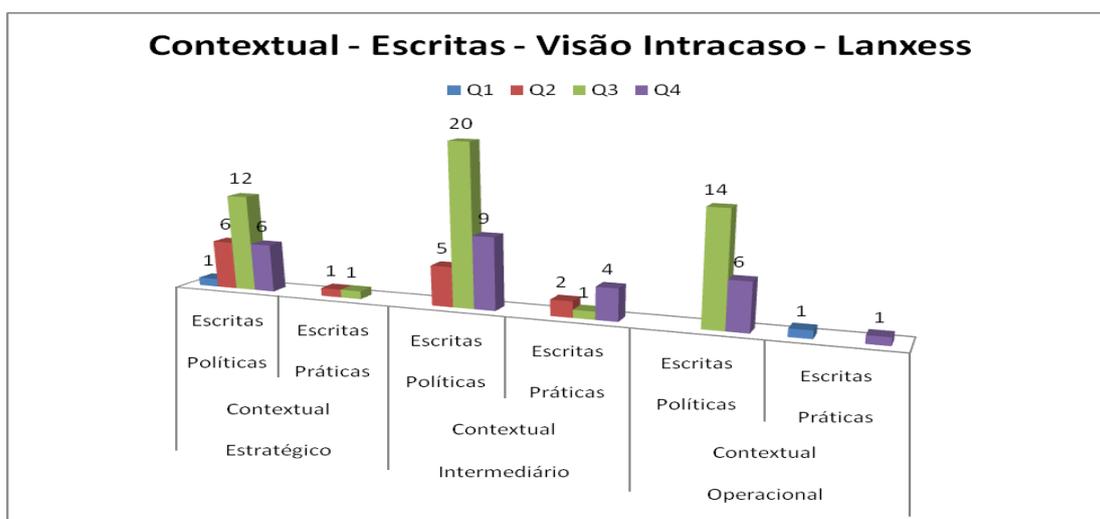


Gráfico 15: Representação parcial de análise intracaso – ator contextual, categoria escritas
Fonte: elaborado pelo autor

A análise conjunta dos *estratus*, com foco no ator **contextual** e atenção voltada para a subcategoria “vivenciais” (gráfico 16) sinaliza uma coerência entre os níveis intermediário e operacional, no tema do aprendizado individual e coletivo (Q2) e do desenvolvimento da inovação (Q4), na categoria “práticas”, subcategoria “vivenciais”. Este fato pode representar a potencialização do aprendizado individual e coletivo (Q2) visto pela equipe como força geradora de inovação. Podem reforçar também essa visão os dados que se apresentam na categoria “políticas” do *estratus* operacional, onde se parece constatar percepção elevada dos temas da gestão do conhecimento (Q3) e do desenvolvimento da inovação (Q4).

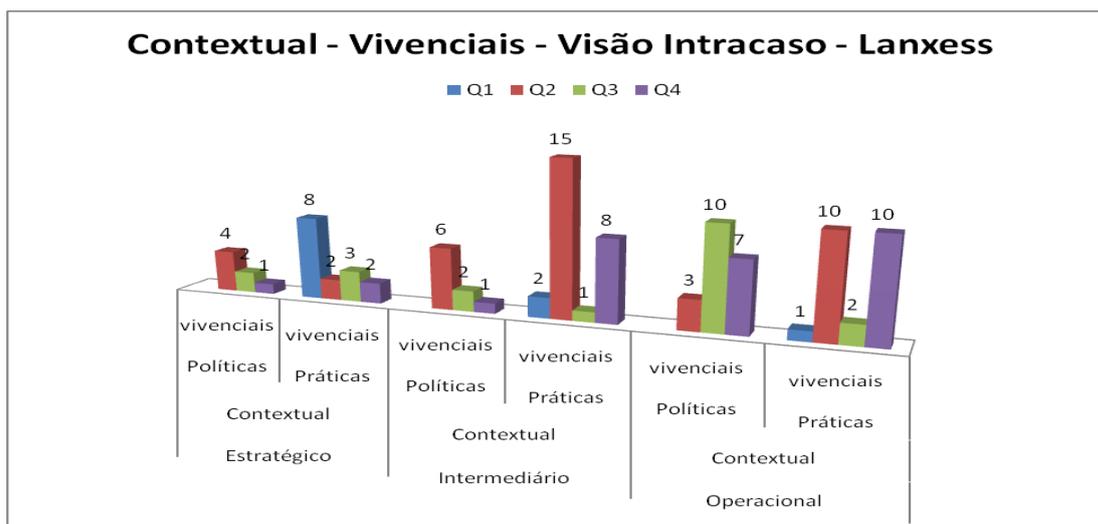


Gráfico 16: Representação parcial de análise intracaso – ator contextual, categoria vivenciais
Fonte: elaborado pelo autor

4.5.2.5 O ator coletivo da LANXESS

O ator **coletivo**, da visão intracaso LANXESS, observado do ponto de vista da análise de presença e ausência de frequências, é o que se apresenta com maior divergência perceptiva entre os *estratus* (gráficos 10, 11 e 12). As únicas convergências estão no tema da gestão do conhecimento (Q3), nos três níveis, nas “políticas escritas” e nos temas do aprendizado individual e coletivo (Q2) e do desenvolvimento da inovação (Q4), nos níveis intermediário e operacional, nas “práticas vivenciais”. Estes dados podem revelar uma diversidade na dimensão coletiva na organização, fator que em certa medida pode favorecer a inovação. Ao mesmo tempo as dimensões de convergência, com “valores altos”, indicam sintonia coletiva. Isso reforça a coerência interna dos dados, podendo revelar diversidade coletiva, e não apenas manifestando confusão dispersiva de dados.

A análise do conjunto dos *estratus* com olhar atento para o ator **coletivo** e seleção da subcategoria “escritas” (gráfico 17) é muito similar ao mesmo bloco de dados do ator contextual. Neste ator coletivo também sobressai, nos três *estratus*, o tema da gestão do conhecimento (Q3), na categoria “políticas”. Seguindo a mesma tendência está o tema do desenvolvimento da inovação (Q4), nos estratus estratégico e intermediário. Essa análise nos dados da LANXESS pode revelar a percepção e o compromisso coletivo para com as políticas escritas, ou seja, dá a entender o reconhecimento das políticas por todos os indivíduos dos níveis hierárquicos da organização. Além disso, esses dados podem corroborar as atitudes de hábito e incentivo à leitura do *CEO* presidente manifesta na entrevista.

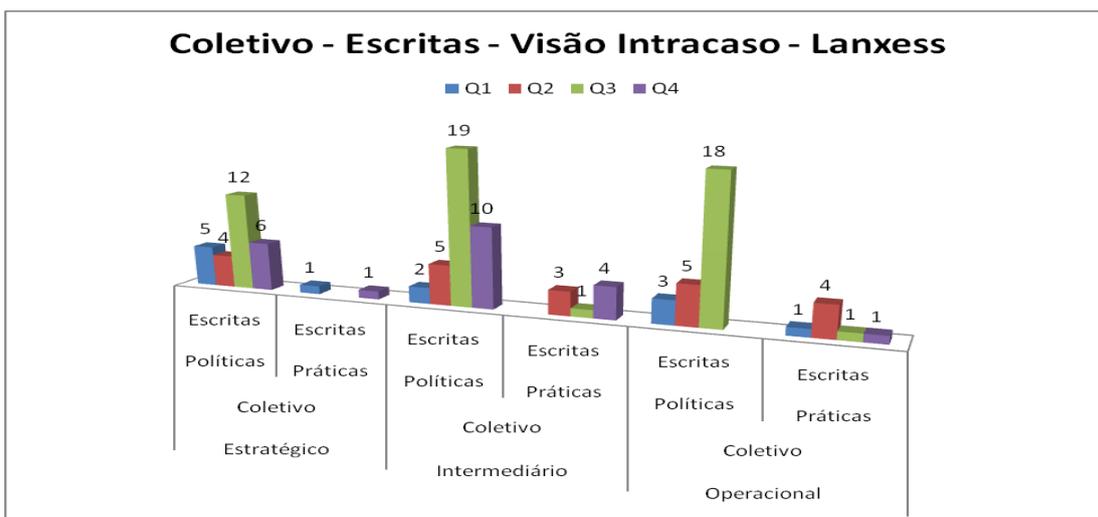


Gráfico 17: Representação parcial de análise intracaso – ator coletivo, categoria escritas
Fonte: elaborado pelo autor

A análise dos *estratus* com olhar orientado para o ator **coletivo** e recorte para a subcategoria “vivenciais” (gráfico 18) indica concentração de dados na categoria “práticas” dos três *estratus*. Esse agrupamento sugere uma tendência do aprendizado individual e coletivo (Q2) na LANXESS ser oriundo de práticas vivenciadas no coletivo. A análise constata alto índice de dados do tema do aprendizado individual e coletivo (Q2), seguido do desenvolvimento da inovação (Q4) e da gestão do conhecimento (Q3). Essas informações podem explicitar relação entre os temas, sugerindo que a vivência coletiva de um implica o crescimento e desenvolvimento dos outros.

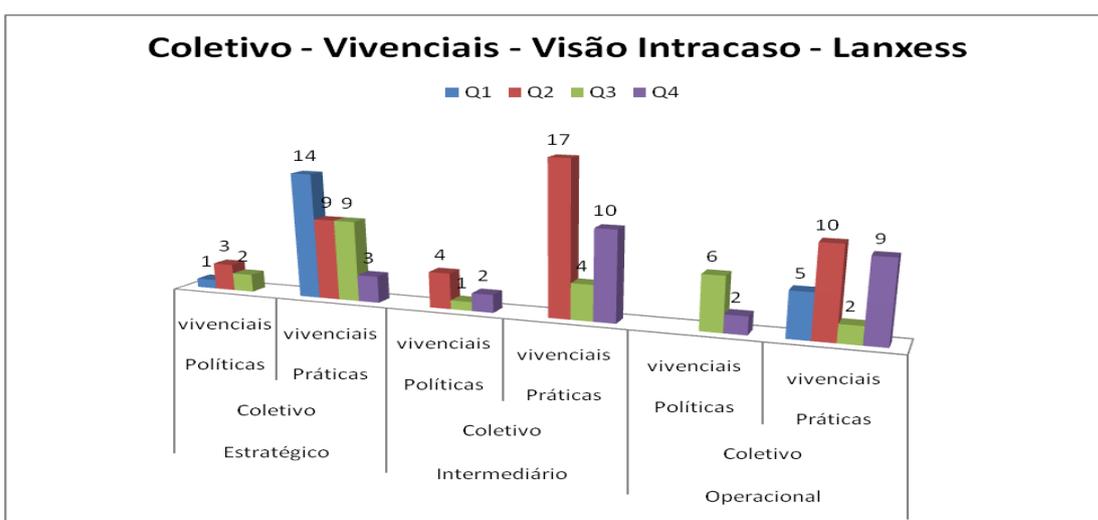


Gráfico 18: Representação parcial de análise intracaso – ator coletivo, categoria vivenciais
Fonte: elaborado pelo autor

Cabe ressaltar também que a análise do ator *coletivo* da LANXESS parece revelar valores que sinalizam equilíbrio entre as categorias *políticas escritas* (gráfico 17) e as categorias “práticas vivenciais” (gráfico 18). Este fato pode resumir as atitudes da companhia com tendência a comedir o comportamento coletivo e balancear o resultado, tendo como fruto principal o sucesso coletivo alcançado.

4.5.3 O estudo de caso 3: ABC WEB

A ABC WEB foi fundada em 1999, por iniciativa de três amigos empreendedores que desejavam montar o próprio negócio. Inicialmente, a ideia era vender ingressos de cinema e teatro pela *Internet*. Entretanto, diante da falta de capital para investir no projeto, uma solução encontrada pelos jovens empreendedores foi a venda de propaganda no próprio *site*, como um comércio paralelo. Com o objetivo de focar o negócio principal, a opção era terceirizar a venda desse espaço publicitário. Porém, quando os jovens foram ao mercado em busca dessa empresa de comércio de publicidade *online* perceberam que ela não existia no Brasil.

A percepção empreendedora sinalizava aos jovens que esse talvez pudesse ser um negócio ainda maior. Um ajuste de rumo na ideia levou os amigos a se decidirem por tornar-se essa empresa que buscavam. Assim, nascia a ABC WEB. O começo de sua operação era justamente ser fiel ao modelo de representar comercialmente *sites* da *Internet* que quisessem comercializar espaços publicitários. Para isso, sem o capital necessário, os jovens amigos precisaram explorar o conhecimento e desenvolver a tecnologia necessária para gerir os espaços de publicidade comercializados.

A paixão pela tecnologia, pela *Internet* e pelas novidades nessa área, associadas à formação dos três amigos, cuja preparação era comunicação e administração, portanto com orientação para *performance*, foi essencial para a tarefa de desenvolvimento da tecnologia. O resultado desse trabalho era constatado à medida que procuravam empresas para representar comercialmente. Quando apresentavam a tecnologia desenvolvida para gerir o espaço publicitário, as empresas se interessavam pelo pacote de gerenciamento. Assim, os jovens empreendedores sempre percebiam a oportunidade e permitiam desdobramentos e correções de curso no negócio.

Esses dez anos de existência e desdobramentos da história inicial levaram a ABC WEB a realizar várias correções de rumo e se adaptar continuamente às necessidades do mercado. Nesse vaivém, ela se tornou especializada em produtos e serviços de inteligência em

comunicação interativa, oferecendo solução integrada de produtos e serviços desenvolvidos especificamente para profissionais de *marketing online*. A ABC WEB fortalece a comunicação e o relacionamento *online* através do gerenciamento de campanhas, análise de navegação e controle dos espaços publicitários dos *sites*. Isso, principalmente, por meio do fornecimento de ferramentas *Web Analytics*, que medem o comportamento dos internautas dentro de um *site* monitorado. Estes sistemas fornecem informações como: *sites* geradores de tráfego – origem, tempo médio e total de visitantes, profundidade de navegação dos usuários, páginas mais acessadas, análise de fluxo de conversão, origem geográfica dos usuários, entre outras informações.



Figura 26: Vista do edifício onde se encontra a ABC WEB São Paulo – SP
Fonte: Arquivo da ABC WEB

A ABC WEB presta serviços para anunciantes, agências de publicidade e veículos de comunicação *online* – portais e *sites* de conteúdo. Sua carteira de clientes conta com marcas renomadas no ambiente digital. Dentre eles: Banco do Brasil, American Express, Mercedes-Benz, General Motors, Nokia, Intel, Banco Itaú, Banco Real/Santander, McDonalds,

Petrobrás, Volkswagen, Tecnisa, C&A, Vivo, Claro, Telefônica, HP e Terra. Seus principais produtos são: *Maestro for Advertisers* – MFA, *Maestro for Publishers* – MFP, *Atmosphere* – ATMO, *Manager* – AFFILIATE.

A filosofia de trabalho da ABC WEB está calcada na confiança e na responsabilidade. O ambiente de trabalho é totalmente alternativo, com espaços informais e total autonomia para a equipe realizar o que lhe convém. Reuniões acontecem informalmente e em qualquer ambiente da empresa. Os funcionários são chamados por um termo que faz referência ao nome da empresa (omitido para preservar a identidade da organização). Todos podem entrar ou sair no horário que melhor se adaptar a sua necessidade. A empresa mantém espaços para descanso e descompressão com várias alternativas de jogos, televisão, lanches, vídeo games e outros. Embora seja uma empresa de tecnologia de desenvolvimento de produtos “virtuais”, o ambiente de trabalho é descontraído e as pessoas agem como se estivessem na própria casa.

Com uma equipe de aproximadamente 140 pessoas ocupando dois andares inteiros de um dos edifícios de alto padrão localizado no Itaim Bibi, em São Paulo, a ABC WEB se caracteriza como inovadora pela visão de gestão e participação de cada funcionário em suas inovações. Os valores que guiam sua missão são expressas em quatro frases compactas e sinalizam o seu direcionamento para a inovação:

a) *Vision without Execution is hallucination.* (Visão sem execução é alucinação – *Albert Einstein*). Nessa sentença a equipe é incentivada a ver a inovação como *entrega*. Todos podem ter ideias, mas transformá-las em produtos ou serviços que possam ser comercializados é o que faz a ABC WEB inovadora.

b) *I don't know which company I'll be working for next year – but I know it will be called ABC WEB.* (Eu não sei em qual empresa trabalharei no próximo ano, mas sei que será chamada ABC WEB – *Tweet de um funcionário da empresa*). Nessa construção que representa o coletivo da equipe, a inovação é sobretudo mudança real. A ABC WEB nasceu de um modelo de negócio completamente diferente. A capacidade de adaptação da empresa gerou um direcionamento completamente novo.

c) *Don't worry, be crappy* (Não se preocupe, seja ruim – *Guy Kawasaki*). Agilidade é um imperativo na empresa. Responder rapidamente é uma de suas competências essenciais. Isso por entender que produtos e serviços inovadores são resultado do processo contínuo de aprendizado. Ser capaz de se aprimorar e de se adaptar é fundamental para o sucesso. Nesta sentença apresentada, a ideia central está no fato de que para ser um inovador, não é preciso se preocupar em entregar um produto inovador que ainda contenha alguns elementos ruins, se for, de fato, inovador. Um exemplo disso foi o primeiro *Macintosh* (computador da Apple):

não possuía *software*, disco rígido, espaço para disquete, nem versão em cores. Se a pessoa ou a empresa inovadora ficar esperando, os engenheiros os convencerão a incluir funções na máquina ou fruto da inovação, até que tudo esteja perfeito, com isso ela talvez nunca seja entregue; no entanto, o mercado avança e ultrapassa os que perseguem a perfeição. Neste processo, muitas vezes, algumas funcionalidades chave terão que esperar um *release* futuro e algumas vezes nunca serão realizadas.

d) *Nothing fuels like passion* (Nada motiva tanto quanto paixão – *Resposta de Twitter*). A paixão é essencial para o entusiasmo. Em outras palavras, não adianta possuir dinheiro, benefícios, trabalhar em um prédio e escritório modernos, se o indivíduo não estiver apaixonado pelo emprego, pela missão. Saber que a informação coletada se constitui em matéria crítica de utilização em tempo real para aperfeiçoar conversões é a nova forma como o *marketing* funciona. Isso é o que move e produz a inovação na ABC WEB.

4.5.3.1 Prática de leitura na ABC WEB

A análise que investiga a leitura como uma prática para a inovação, identificou na rotina da ABC WEB a existência do exercício de práticas de leitura. A arte mais relevante é a da influência direta dos três sócios fundadores, que incentivam a leitura por meio da formação de acervo comum. Esse incentivo foi tão significativo que os funcionários passaram a fornecer e doar livros para o espaço que funciona como acervo comum – a biblioteca – espaço que acolhe também outras atividades da empresa.

[...] conhecimento a gente não freia. [...] lá na biblioteca a gente tem uma caixinha, uma caixinha de acrílico que as pessoas podem escrever o nome do livro, ah quero um livro, pode escrever o nome do livro, coloca na caixinha, a gente pega e compra o livro e coloca lá. Então ééé isso é atitude da empresa pra com cursos, ééé, livros, cursos de extensão, etc. Assim livro especificamente é uma coisa que a gente sempre teve essa cultura aqui dentro, então as pessoas dá pra empresa, doam livros pra biblioteca. Os sócios, os funcionários, os próprios funcionários doam o livro. Então isso sempre fez parte da nossa cultura, desde o começo os sócios da empresa gostam muito de ler e gostam muito de conhecimento né, a gente acredita muito em conhecimento (Entrevista do representante do nível estratégico, concedida ao autor em 17/03/2010).

Eu nunca trabalhei em empresa que liberasse esse tipo de espaço, que incentivasse a leitura, incentivasse o tempo livre ééé, é impressionante como a produtividade aumenta ééé não na questão de você ir lá jogar um vídeo game, mas também de você ter a disposição, você tá com alguma dúvida você vem e pega um livro. Aqui você tem um acervo de livro dos melhores (Entrevista do representante do nível operacional, concedida ao autor em 17/03/2010).

Outra prática significativa é o do exercício solicitado à equipe para construção de pesquisas temáticas e elaboração de trabalhos escritos. Isso sem delimitar o conteúdo propriamente da leitura a ser realizada, mas apenas indicando o tema de pesquisa. Esse fato abre, para a pessoa que irá realizar a pesquisa, possibilidades de avançar em todas as direções de leituras dentro da temática pré-estabelecida.

Eles pedem pra ler tudo cara. [...] eles pedem trabalhos constantes ééé a respeito de vários temas que tão envolvido no nosso dia a dia pra que a gente pesquise e leia. Eles não falam leia exatamente esse livro. Eles falam leia sobre isso. [...] um tema comportamento e segmentação na *internet*, ééé, ferramentas usadas na, na, é que tudo é segmentação né a empresa é de segmentação, mas dentro da segmentação você tem vários produtos [...] são coisas bem específicas do nosso dia a dia, mas de segmentação e comportamento mesmo, ééé leitura. Ah vai lá e acha o que você achar sobre leitura de segmentação e comportamento de usuários da *internet* manda pau e faz o trabalho aí que a gente faz um filtro. Trabalho escrito tive que fazer um trabalho [...] (Entrevista do representante do nível operacional, concedida ao autor em 17/03/2010).

Então eu tenho que ler muito, ééé, materiais, tenho que participar de eventos, conversar muito com as áreas, fazer vários treinamentos internos, entender a fundo o que que eles fazem, ééé, buscar algumas informações de referência, ééé, procurar durante os projetos, ir aprendendo sobre aquele tema (Entrevista do representante do nível intermediário, concedida ao autor em 17/03/2010).

Essas atitudes permitem à equipe o acesso ao aprendizado. Além de incentivá-los à prática da leitura, desenvolve o caráter empreendedor, o hábito e a autonomia de tornar-se agente do próprio conhecimento. Com isso, a equipe se torna autocrítica e amplia a capacidade de autoformação.

4.5.3.2 *Análise dos dados da ABC WEB*

Os dados da ABC WEB representaram aproximadamente 37,5% do total dos dados obtidos na pesquisa. O índice posicionou a organização entre as outras duas empresas estudadas. Mesmo que a ABC WEB tenha solicitado preservar a própria identidade no resultado final da pesquisa, sua atitude quanto à coleta de dados se mostrou totalmente desprovida de preconceitos e mesmo sem restringir acessos ou informações ao pesquisador, ao contrário, deixou-o circular livremente entre a equipe por todos os ambientes da empresa.

A análise dos dados primários da ABC WEB mostram alguns aspectos que se sobressaem em relação a outros. Os elementos que se destacam serão analisados na sequência.

A visão geral dos dados permite inúmeras possibilidades de interpretações, de acordo com os cenários de análise. À semelhança das análises realizadas nas empresas anteriores, utilizou-se o critério de classificação e glosa de dados com pouca representatividade, por meio do processo estatístico do cálculo de separatriz dos *quartis*. As linhas contínuas nos gráficos (19, 20 e 21) indicam a posição de marcação desses *quartis*.

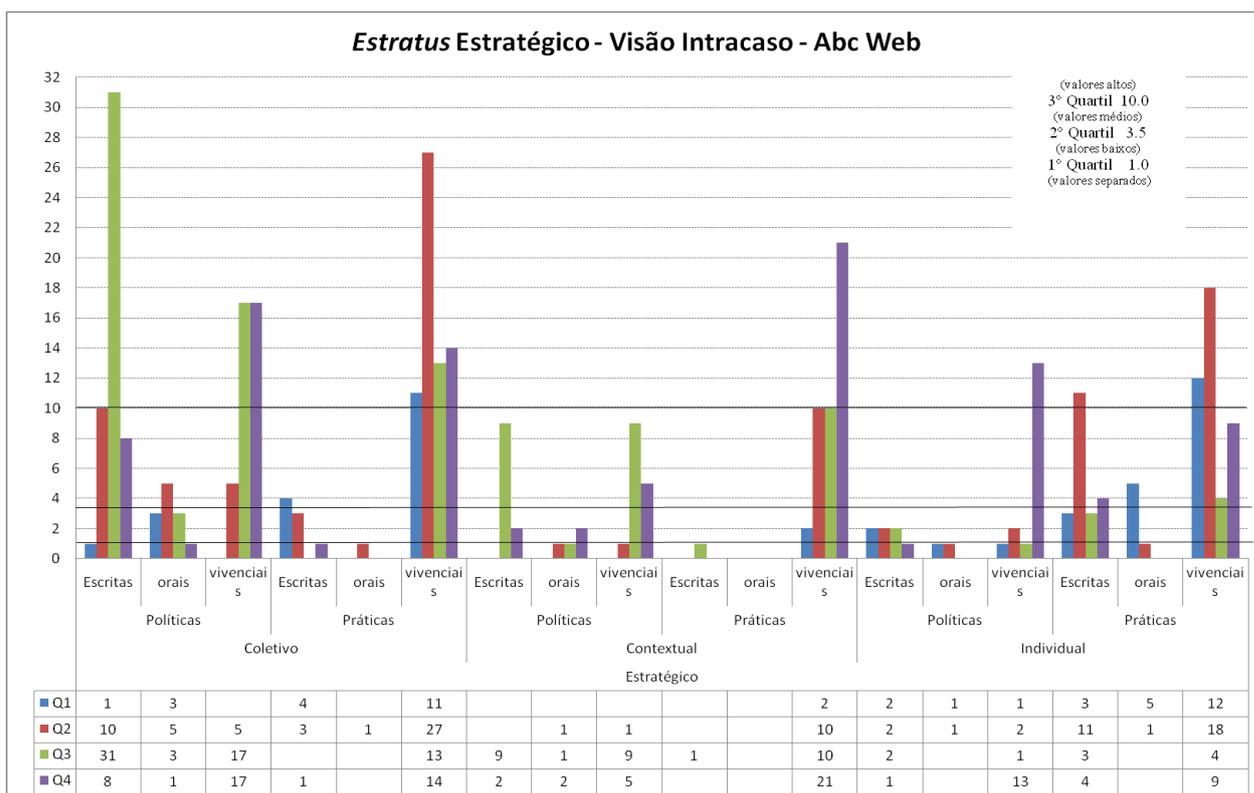


Gráfico 19: Representação de análise intracaso – *estratus* estratégico

Fonte: elaborado pelo autor

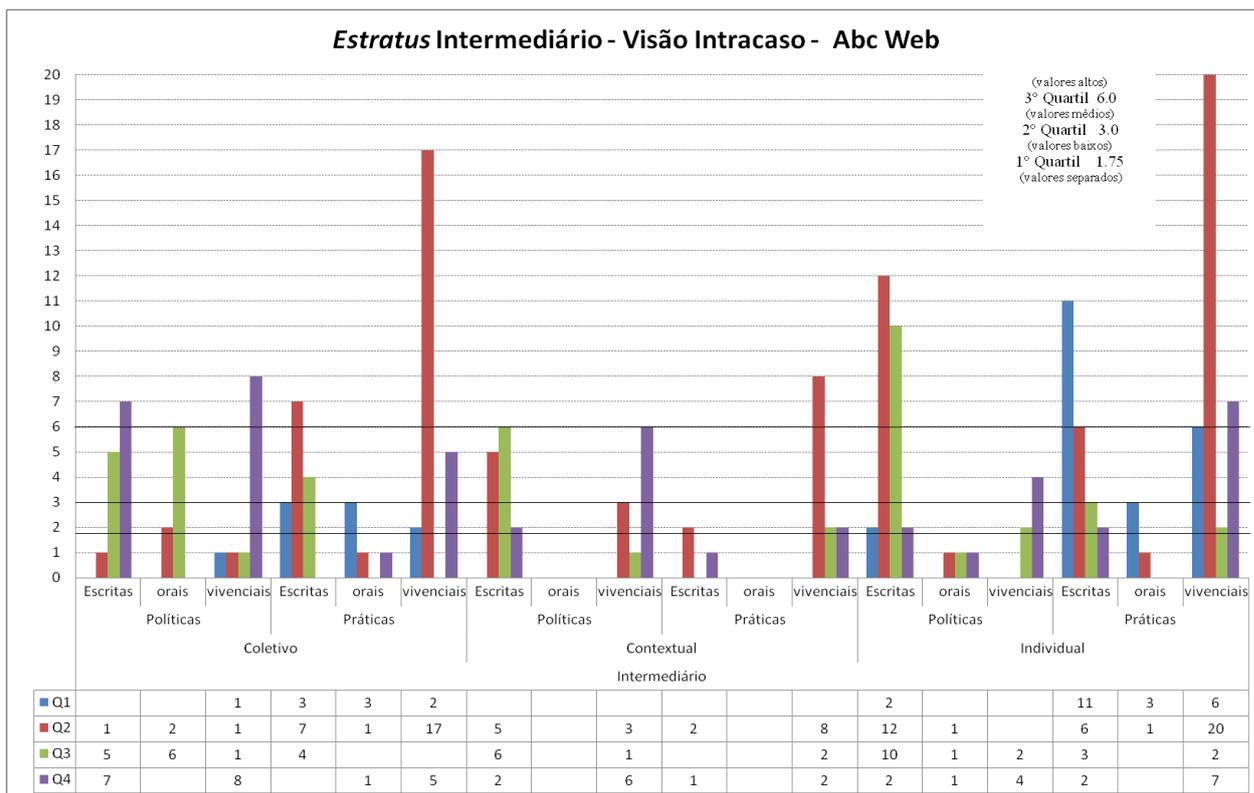


Gráfico 20: Representação de análise intracaso – *estratus* intermediário
 Fonte: elaborado pelo autor

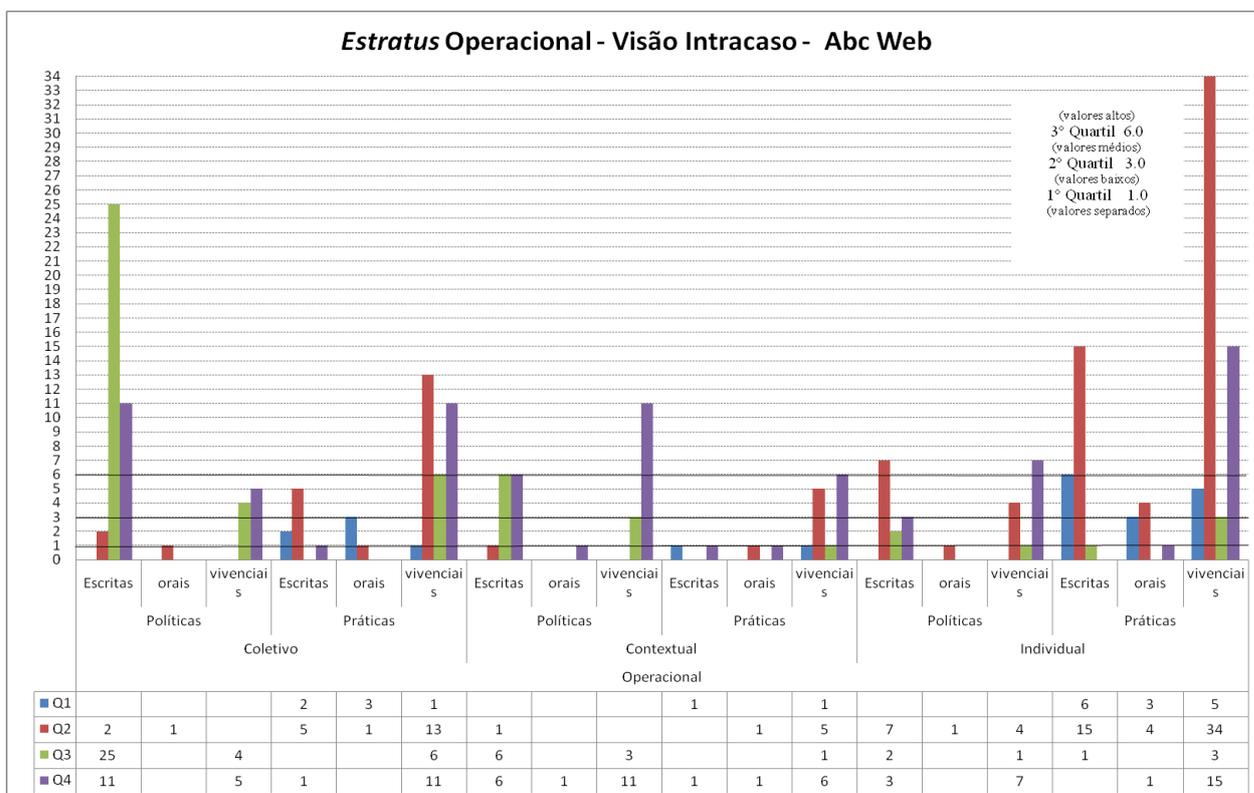


Gráfico 21: Representação de análise intracaso – *estratus* operacional
 Fonte: elaborado pelo autor

A visão analítica inicial (gráficos 19, 20 e 21) que observa a presença ou ausência e a frequência dos temas, categorias e subcategorias nos atores dos *estratus*, como nas demais empresas, pela técnica dos *quartis*, exclui a subcategoria “orais” em função do volume de dados que se posicionam abaixo da linha do primeiro *quartil*. Essa empresa, entretanto, apresenta alguns temas nesta subcategoria com “valores baixos” e “médios”, porém, como estão dispersos em vários temas não foram considerados relevantes para dedicar-lhes uma análise exclusiva. Também do ponto de vista analítico inicial de presença e ausência e de frequência, destacam-se nesta empresa os temas do aprendizado individual e coletivo (Q2) e do desenvolvimento da inovação (Q4), com doze colunas com “valores altos” no conjunto dos três gráficos. Os outros dois temas se apresentam: práticas e aquisição de conhecimentos (Q1) com três e gestão do conhecimento (Q3) com cinco colunas com “valores altos”. Estes números evidenciam a ênfase da empresa no aprendizado individual e coletivo (Q2). O destaque para esse aprendizado parece influenciar e produzir o desenvolvimento da inovação (Q4).

4.5.3.3 O ator individual da ABC WEB

Concentrando a análise comparativa no ator **individual** (gráficos 19, 20 e 21), os dados revelam a maior quantidade de colunas com “valores altos” no tema do aprendizado individual e coletivo (Q2), no conjunto dos três *estratus* da empresa. Estes “valores altos” do tema estão reunidos no ator individual e no ator coletivo, fato que parece confirmar o investimento de esforços da organização no tema. A dimensão do indivíduo parece receber grande atenção no tocante ao aprendizado na ABC WEB. O tema do desenvolvimento da inovação (Q4) é o segundo com maior índice de colunas com “valores altos”. Ocorrência também relevante do ponto de vista de relação entre os dois temas, em particular numa empresa cujo ofício está vinculado à tecnologia, na qual o aprendizado implica o conhecimento ajustado ao estado da arte. Nesta perspectiva vislumbra-se coerência representada nos dados com a arte desenvolvida na empresa, que requer a preparação individual e pessoas com informações atualizadas para além de empresas que desenvolvem outras atividades.

Ao focar a análise no conjunto dos *estratus*, mantendo o foco de análise no ator **individual** e apontando o olhar para a subcategoria “escritas” (gráfico 22), percebe-se nitidamente predominar o tema do aprendizado individual e coletivo (Q2). Além dessa

predominância, de forma isolada, no *estratus* intermediário, destacam-se os temas da gestão do conhecimento (Q3), nas “políticas” e o tema das práticas e aquisição de conhecimento (Q1), nas “práticas”, sendo que este último também se apresenta com ligeira ênfase no *estratus* operacional. Este resultado pode confirmar a tendência organizacional – quer por ofício, quer por investimento proposital – de enfatizar a dimensão individual nas técnicas de aprendizado individual e coletivo (Q2).

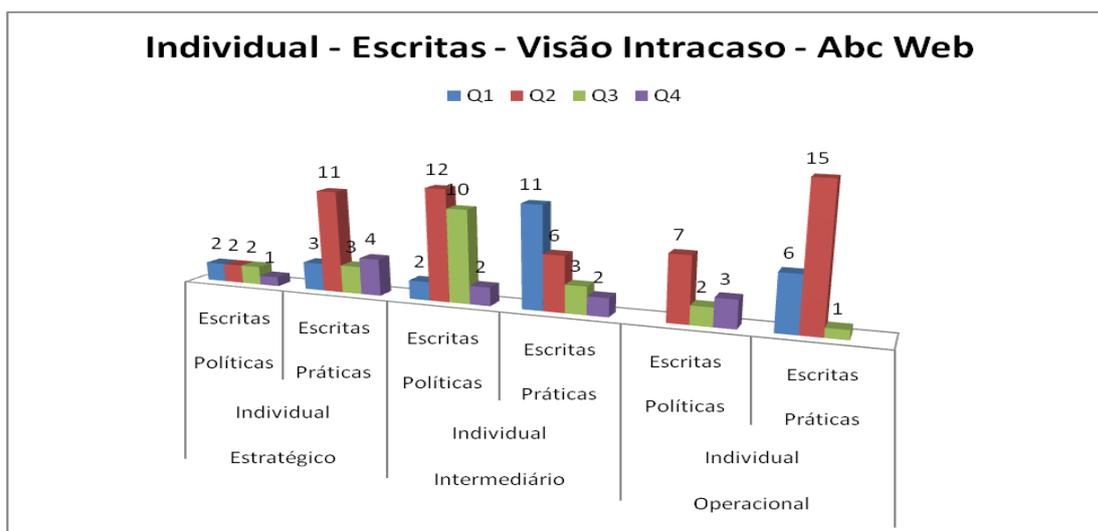


Gráfico 22: Representação parcial de análise intracaso – ator individual, categoria escritas
Fonte: elaborado pelo autor

A análise do conjunto dos *estratus* na visão intracaso da ABC WEB, com olhar voltado para o ator **individual** e subcategoria “vivenciais” (gráfico 23), sugere impacto do aprendizado individual e coletivo (Q2) nos três *estratus*, na categoria “práticas”, com valores elevados para o *estratus* operacional. Nos três níveis, o tema do aprendizado individual e coletivo (Q2) vem acompanhado proporcionalmente do desenvolvimento da inovação (Q4). O resultado sugere que o aprendizado individual e coletivo (Q2) e o desenvolvimento da inovação (Q4) estão em estreita ligação e é reforçado na empresa por meio de práticas com características vivenciais.

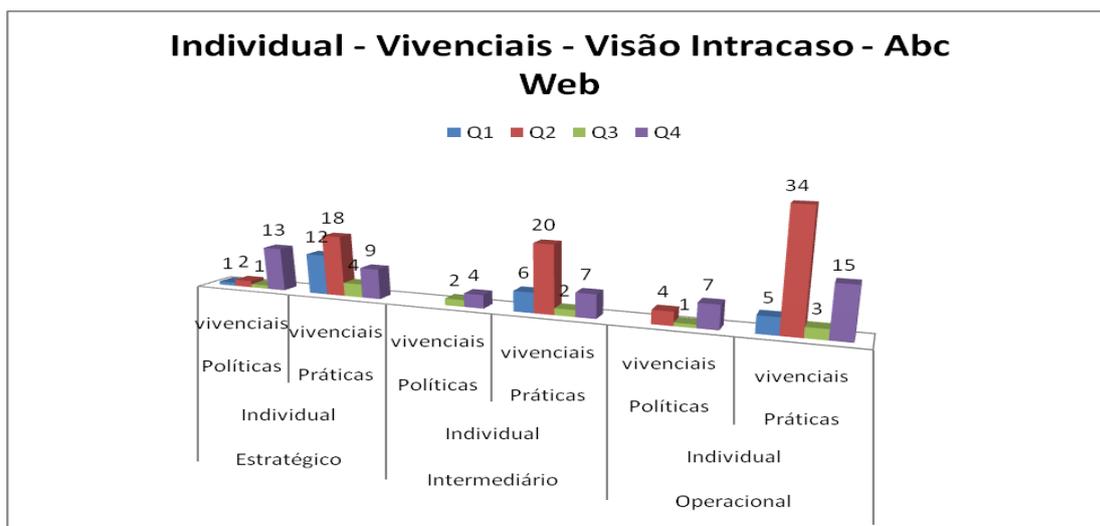


Gráfico 23: Representação parcial de análise intracaso – ator individual, categoria vivenciais
Fonte: elaborado pelo autor

4.5.3.4 O ator contextual da ABC WEB

Ao dirigir a análise comparativa para ator **contextual** (gráficos 19, 20 e 21), os dados da ABC WEB apresentam uma variação considerável entre os *estratus*. Com poucas colunas com dados de “valores médios” e “altos” e dispersos nos *estratus*, oferece pouca convergência. As únicas tendências a convergir estão no tema do aprendizado individual e coletivo (Q2), na categoria “práticas vivenciais” e no tema do desenvolvimento da inovação (Q4), na categoria “políticas vivenciais”. O tema da gestão do conhecimento (Q3), embora com “valores médios” nos três *estratus*, também tende a afluir. Pela análise da presença e da ausência e das frequências, observa-se no conjunto de dados da ABC WEB quase que inexistência de “práticas escritas” identificadas nas entrevistas. Como resultado, todos esses elementos no cenário contextual da organização podem descortinar um ambiente sem um padrão estático definido, ou seja, a empresa parece moldar seu contexto à medida que avança e escreve pouco suas práticas, enfatizando, pelas tendências a convergir, as vivências do aprendizado individual e coletivo (Q2) e o desenvolvimento da inovação (Q4).

Quando se observam os dados da ABC WEB, na consolidação dos *estratus*, com olhar analítico direcionado para o ator **contextual**, com recorte nas subcategorias “escritas” (gráfico 24), semelhante à empresa anterior, se sobressai nos três *estratus* o tema da gestão do conhecimento (Q3), na categoria “políticas”. De forma isolada, mas paralela à gestão do conhecimento (Q3), aparece no *estratus* intermediário o tema do aprendizado individual e coletivo (Q2) e no *estratus* operacional o tema do desenvolvimento da inovação (Q4). Esse

resultado pode revelar o reconhecimento das políticas escritas na empresa por todos os representantes dos *estratus* entrevistados. Ainda que sem consenso, emergem em dois *estratus* os temas do aprendizado e da inovação, assuntos realçados nas entrevistas.

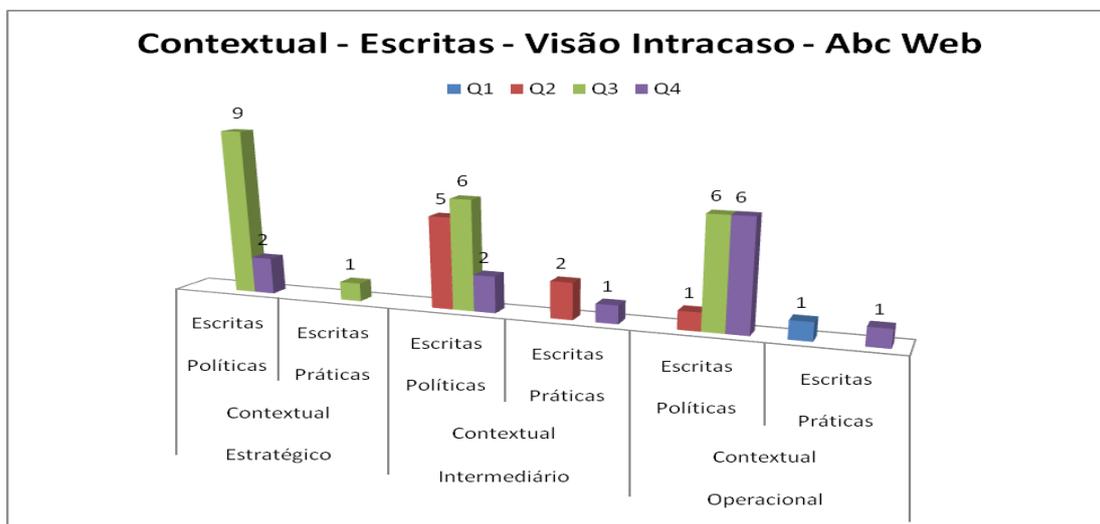


Gráfico 24: Representação parcial de análise intracaso – ator contextual, categoria escritas
Fonte: elaborado pelo autor

A análise conjunta dos *estratus*, com foco no ator **contextual** e atenção dirigida para a subcategoria “vivenciais” (gráfico 25) sinaliza coesão em dois temas. Na categoria “práticas” destaca-se o tema do aprendizado individual e coletivo (Q2), nos três *estratus*. O outro tema que se sobressai em quase todas as categorias é o desenvolvimento da inovação (Q4). De maneira disjunta avulta no *estratus* estratégico o tema da gestão do conhecimento (Q3). Estes resultados parecem corroborar a ênfase da organização e tendem revelar a percepção de contexto dos representantes dos *estratus* entrevistados. Nessa dimensão de contexto eles veem o desenvolvimento da inovação (Q4) como o ponto forte da empresa, elemento potencializado pelo aprendizado individual e coletivo (Q2).

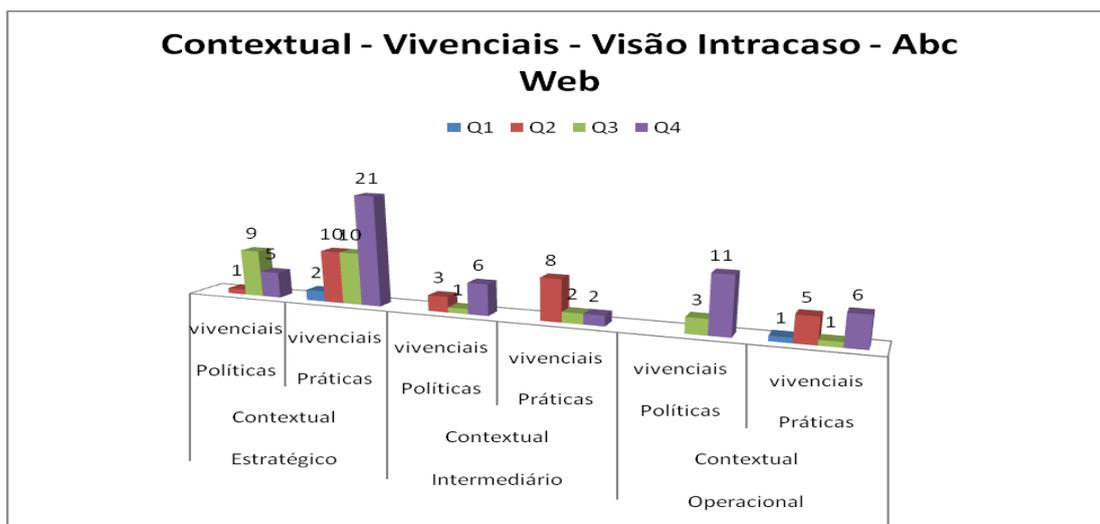


Gráfico 25: Representação parcial de análise intracaso – ator contextual, categoria vivenciais
Fonte: elaborado pelo autor

4.5.3.5 O ator coletivo da ABC WEB

O ator **coletivo**, da visão intracaso ABC WEB, analisado do ponto de vista da presença e ausência de frequências, se apresenta com divergência perceptiva entre os *estratus* (gráficos 19, 20 e 21). Dois grandes cumes de dados com “valores altos” no tema da gestão do conhecimento (Q3), nas “políticas escritas” encontram-se no *estratus* estratégico e operacional respectivamente. O tema do aprendizado individual e coletivo (Q2) apresenta convergência explícita nos três *estratus* estudados. O tema da gestão do conhecimento (Q3) registra paridade com o tema do desenvolvimento da inovação (Q4) na categoria “políticas escritas” nos três *estratus* e na categoria “políticas vivenciais” e também nas “práticas vivenciais” dos *estratus* estratégico e operacional. O resultado pode descortinar equilíbrio entre a diversidade vivida no coletivo da organização e sintonia no essencial (ofício e missão) da organização, isto é, no aprendizado individual e coletivo (Q2). Além disso, pode apontar relação entre a gestão do conhecimento (Q3) e o desenvolvimento da inovação (Q4) que, no caso da tecnologia, por trabalhar com produtos virtuais, constitui grande desafio para a empresa.

A análise do conjunto dos *estratus* com olhar atento para o ator **coletivo** e seleção da subcategoria “escritas” (gráfico 26) revela dois picos de dados com “valores altos” na categoria “políticas” dos *estratus* estratégico e operacional. Estes picos são seguidos, no *estratus* estratégico, pelos temas do aprendizado individual e coletivo (Q2) e do desenvolvimento da inovação (Q4) e no *estratus* operacional pelo desenvolvimento da

inovação (Q4). Os elementos de análise podem indicar que na ABC WEB a dimensão coletiva escrita está em evolução manifesta na identificação da gestão do conhecimento (Q3) reconhecida pelos níveis estratégico e operacional, mas ainda em desenvolvimento no nível intermediário.

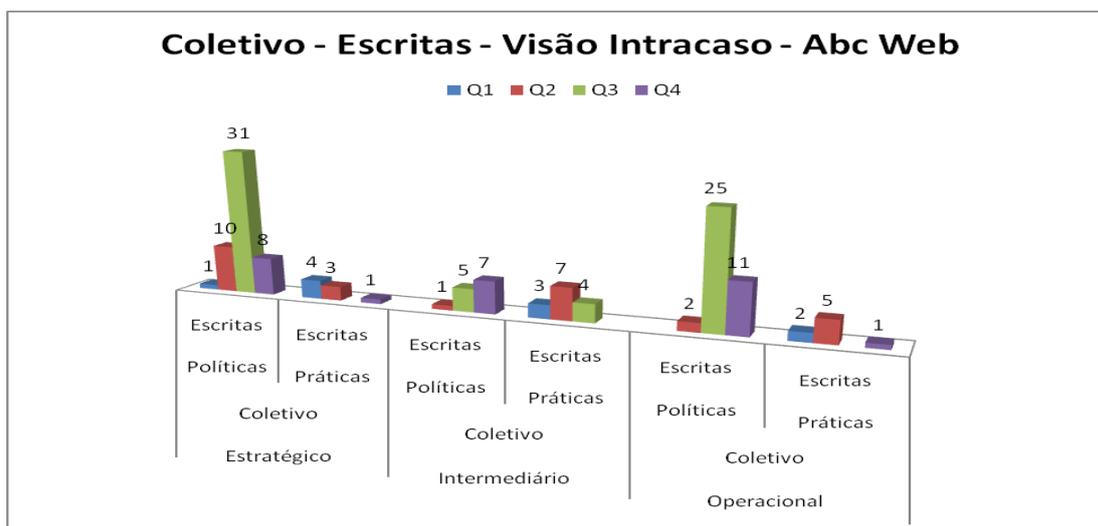


Gráfico 26: Representação parcial de análise intracaso – ator coletivo, categoria escritas
Fonte: elaborado pelo autor

A análise dos *estratus* com olhar direcionado para o ator **coletivo** e recorte para a subcategoria “vivenciais” (gráfico 27) mostra convergência de dados na categoria “práticas” dos três *estratus*, no tema do aprendizado individual e coletivo (Q2). No *estratus* estratégico vê-se paridade nos temas da gestão do conhecimento (Q3) e do desenvolvimento da inovação (Q4) nas duas categorias. O desenvolvimento da inovação (Q4) se apresenta relevante em todos os *estratus*. Estes dados da ABC WEB podem revelar, em primeiro lugar, que o aprendizado individual e coletivo (Q2) tem grande sintonia entre os *estratus*; em seguida, pode elucidar que a vivência desse aprendizado na sua dimensão coletiva é capaz de influenciar diretamente a face inovadora da organização.

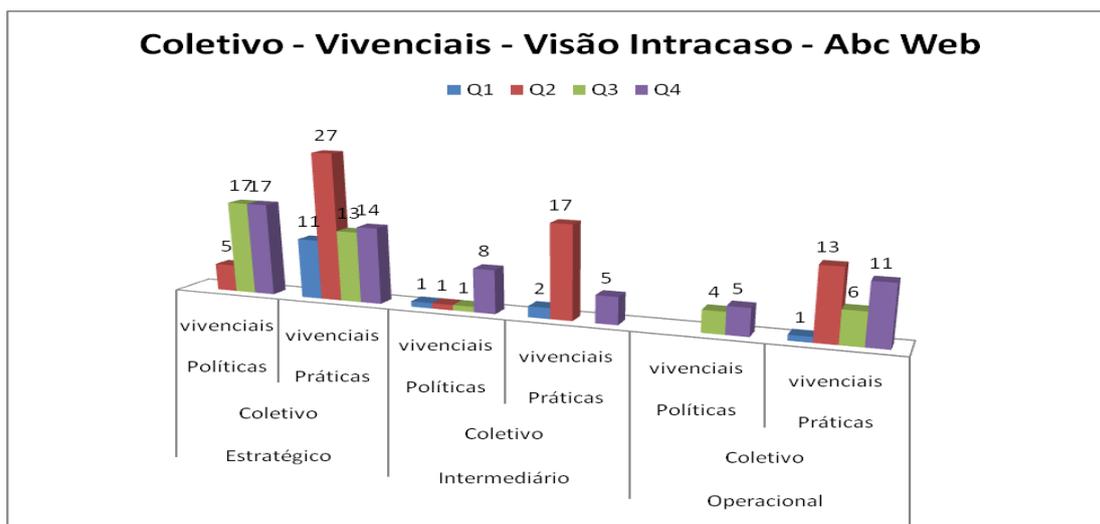


Gráfico 27: Representação parcial de análise intracaso – ator coletivo, categoria vivenciais
Fonte: elaborado pelo autor

A gestão do conhecimento na ABC WEB do ponto de vista de assimilação se mostra ainda em evolução. Pelos dados evidencia-se preocupação do *estratus* estratégico com essas políticas e práticas, mas essa percepção ainda não atingiu os demais *estratus*. Esse fato talvez se deva ao tempo de existência da empresa acrescido ao ofício que tem como saída um produto totalmente virtual.

4.6 ESTUDO INTERCASO

As análises de estudo intercaso teceram três principais focos. O primeiro, à semelhança das análises intracaso, observou a presença ou ausência e a frequência dos temas, categorias e subcategorias nos atores dos *estratus*. Em seguida, examinou comparativamente os atores e, por fim, verificou o conjunto dos *estratus* com recortes específicos em categorias ou subcategorias que se sobressaíram.

O segundo foco de análise priorizou a visão global no intuito de realçar os elementos que fazem referência à leitura nos temas estudados, bem como identificar as políticas e as práticas nessas organizações inovadoras. O terceiro enfoque analítico se deteve com olhar centrado em cada *corpus*. Este procedimento de análise se fez necessário, principalmente, a fim de responder ao objetivo específico da pesquisa, que busca caracterizar a leitura em cada nível estrutural da organização.

O espectro de observação levou em consideração, essencialmente, os elementos convergentes e divergentes nos temas de estudo. Entende-se que a verificação desses

elementos de forma isolada e combinada pode ampliar o campo de percepção em torno do problema de pesquisa e, com isso, alargar a compreensão em torno da questão.

4.6.1 Análise dos dados INTERCASO

Para realizar a análise na visão intercaso os dados das três empresas foram consolidados com totalizadores únicos. Nessa consolidação, a classificação por *estratus* foi preservada a fim de investigar cada um desses níveis numa visão macro das organizações inovadoras.

A primeira análise (gráficos 28, 29 e 30) que observa a presença ou ausência e a frequência dos temas, categorias e subcategorias nos atores dos *estratus*, também pela técnica dos *quartis*, exclui a subcategoria “orais” em função do volume de dados que se posicionam abaixo da linha do primeiro *quartil*. Menciona-se apenas que nesta categoria, no ator individual, aparecem os temas das práticas e aquisição de conhecimentos (Q1) e do aprendizado individual e coletivo (Q2) com “valores baixos” e “médios”, o que pode indicar disposição na dimensão individual para adquirir conhecimentos por meio de práticas orais. Também do ponto de vista analítico inicial de presença e ausência e de frequência destaca-se nos três gráficos, com “valores altos”, equilíbrio entre os temas do aprendizado individual e coletivo (Q2), com doze colunas, gestão do conhecimento (Q3), com doze colunas e o desenvolvimento da inovação (Q4), com treze colunas com “valores altos”. Ainda que os temas apresentem “valores altos”, em dois deles predomina valores mais elevados. A gestão do conhecimento (Q3) se sobressai nas “políticas escritas”, no ator coletivo, nos três *estratus* e o aprendizado individual e coletivo (Q2) se avulta nas “práticas vivenciais”, nos atores coletivo e individual dos três *estratus*. Estes números podem evidenciar a ênfase que as empresas inovadoras dão à sua dinâmica de trabalho. Na dimensão individual os dados indicam predominância do aprendizado individual e coletivo (Q2) e no plano coletivo o realce está na gestão do conhecimento (Q3). A combinação de ambos parece prover a inovação.

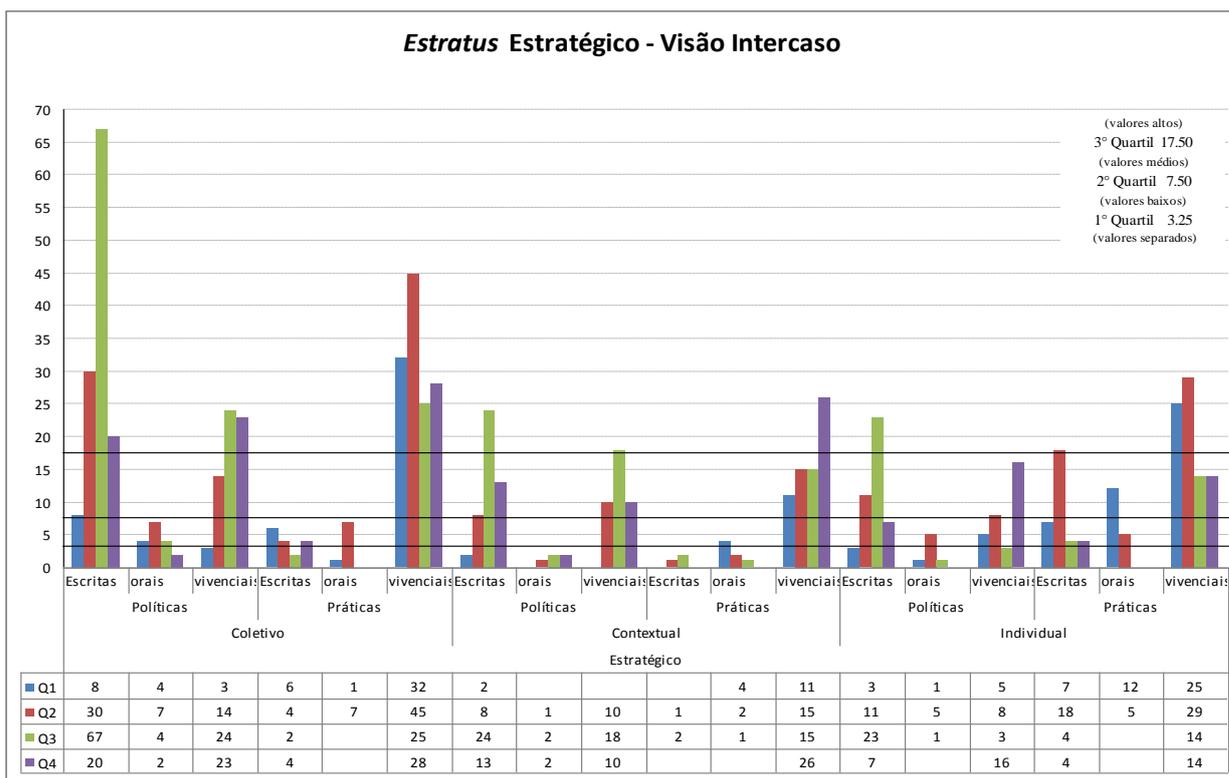


Gráfico 28: Representação de análise intercaso – *estratus* estratégico
 Fonte: elaborado pelo autor

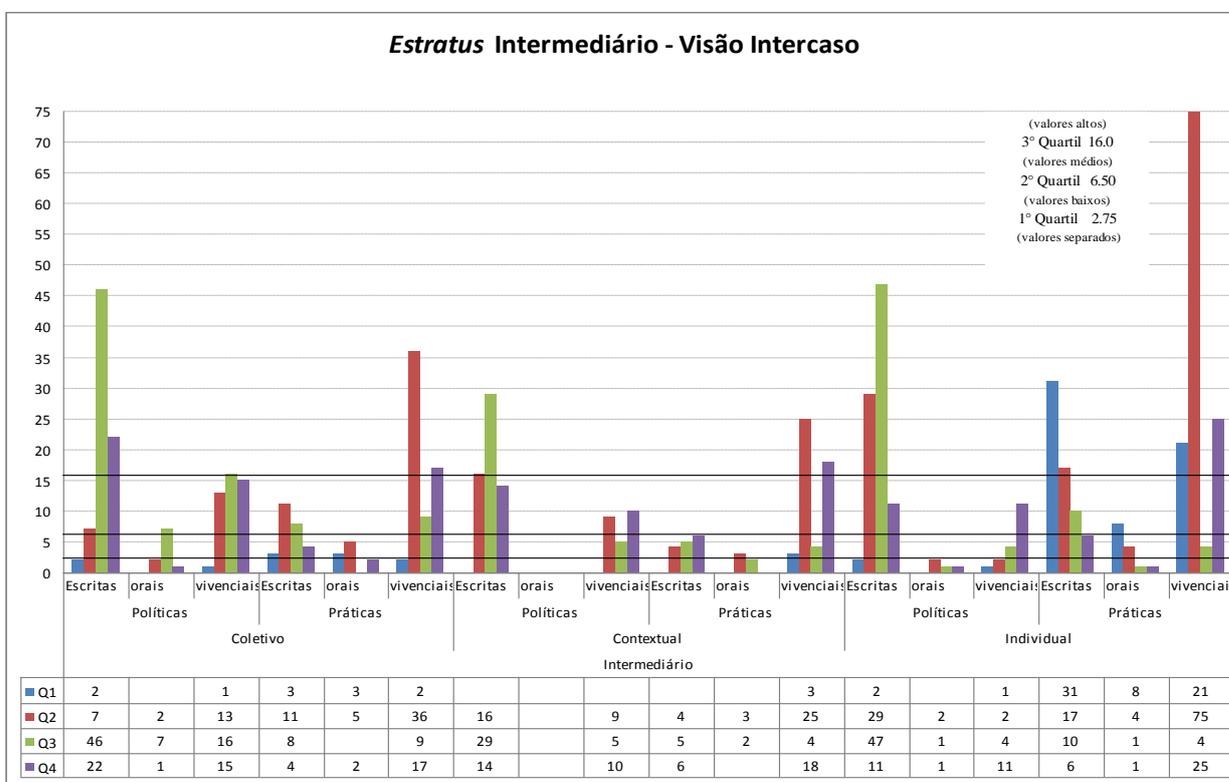


Gráfico 29: Representação de análise intercaso – *estratus* intermediário
 Fonte: elaborado pelo autor

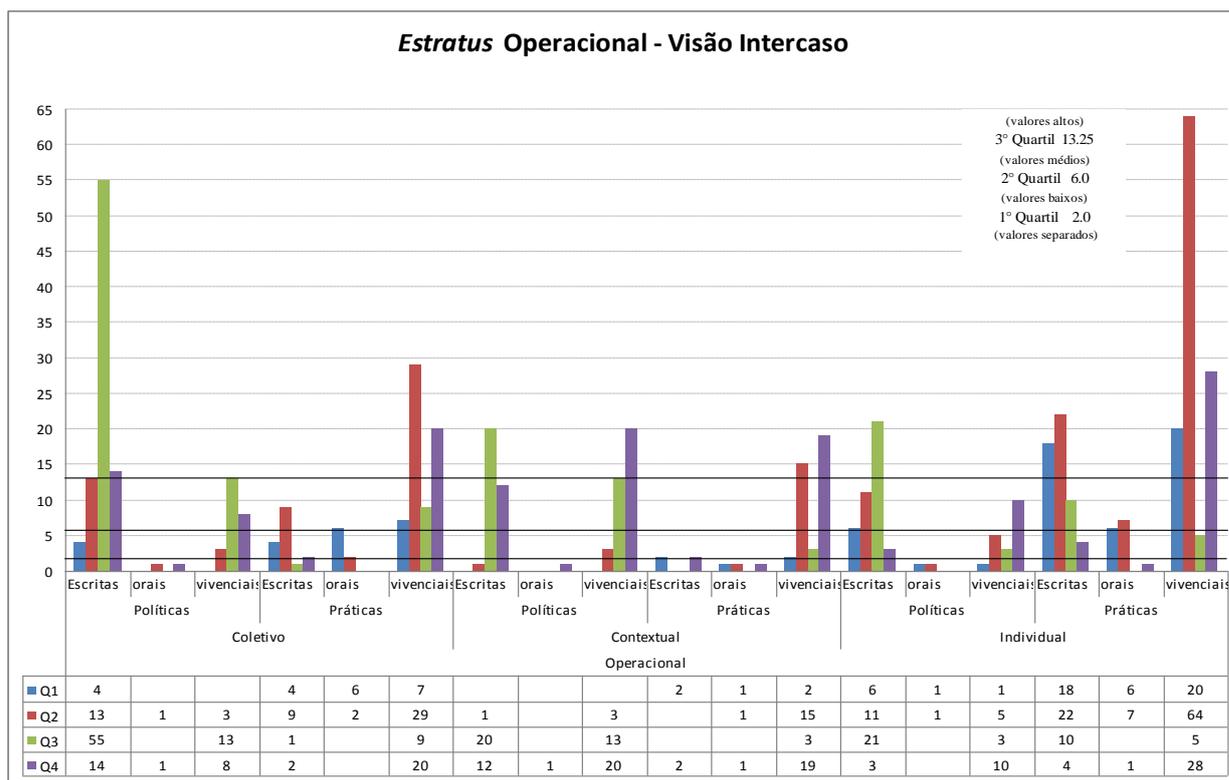


Gráfico 30: Representação de análise intercaso – *estratus* intermediário
Fonte: elaborado pelo autor

4.6.1.1 O ator individual na análise INTERCASO

Concentrando a análise comparativa no ator **individual** (gráficos 28, 29 e 30), os dados revelam o cume de quantidade de colunas com “valores altos” no tema do aprendizado individual e coletivo (Q2), no conjunto dos três *estratus*, seguido do tema da gestão do conhecimento (Q3) e das práticas de aquisição de conhecimento (Q1). Este resultado parece indicar que nas organizações inovadoras a prioridade é tributada ao aprendizado por meio da gestão do conhecimento individual que valoriza as práticas que conduzem à aquisição e geração de conhecimentos.

Ao focar a análise no conjunto dos *estratus*, mantendo o foco de exame no ator **individual** e direcionando o olhar para a subcategoria “escritas” (gráfico 31), percebe-se a predominância dos temas da gestão do conhecimento (Q3) e do aprendizado individual e coletivo (Q2). Nas “políticas escritas” a relação entre os dois temas pode ser observada de forma muito evidente. Além da predominância desses temas, no *estratus* intermediário de forma isolada, destacam-se a gestão do conhecimento (Q3) nas “políticas” e as práticas e aquisição de conhecimento (Q1) nas “práticas”, sendo que este último também se apresenta

com ligeira ênfase no *estratus* operacional. Este resultado sugere a percepção e reconhecimento da gestão do conhecimento (Q3) nas organizações inovadoras por todos os *estratus*, bem como a vinculação desta gestão com o aprendizado.

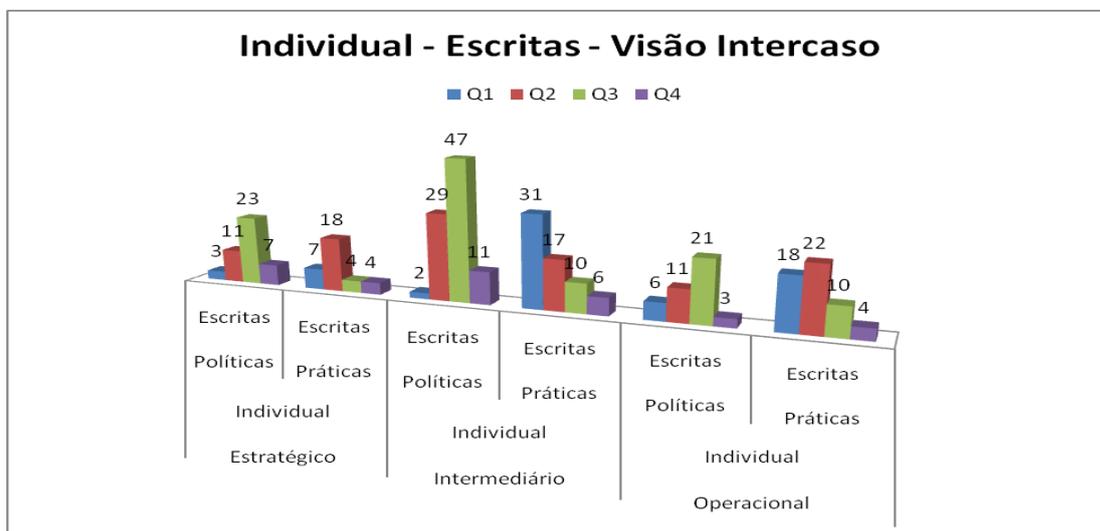


Gráfico 31: Representação parcial de análise intercaso – ator individual, categoria escritas
Fonte: elaborado pelo autor

A análise do conjunto dos *estratus* na visão intercaso, com olhar voltado para o ator **individual** e subcategoria “vivenciais” (gráfico 32), mostra alto volume de frequência no tema do aprendizado individual e coletivo (Q2) nos três *estratus*, em particular no intermediário e operacional, na categoria “práticas”. Este tema vem seguido dos temas do desenvolvimento da inovação (Q4) e das práticas e aquisição de conhecimento (Q1). O diagnóstico parece revelar alta incidência de aprendizado tanto individual quanto coletivo resultante de atividades de práticas vivenciais. Aprendizado que parece ser fruto de práticas de aquisição de conhecimento em estreita ligação com a dimensão da inovação.

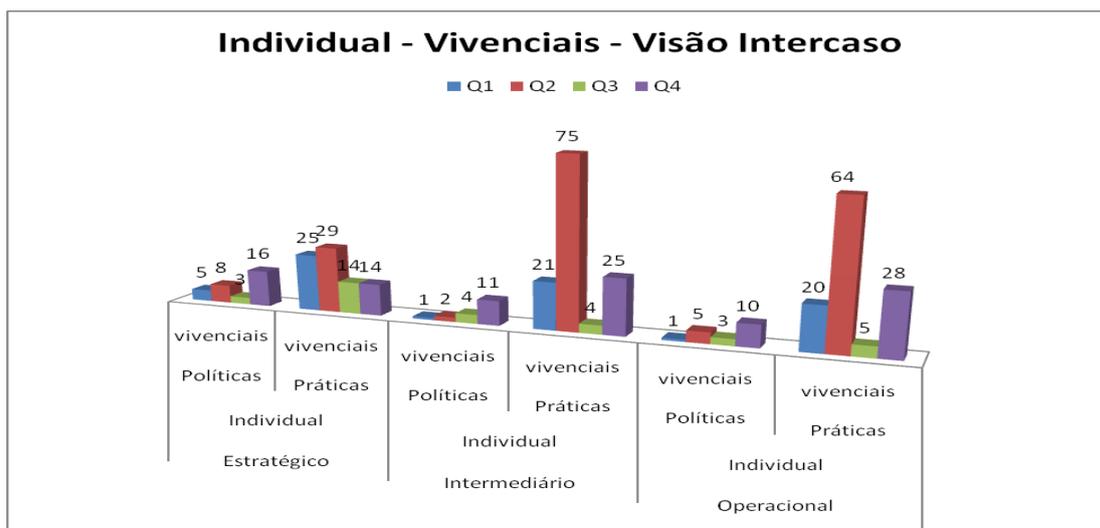


Gráfico 32: Representação parcial de análise intercaso – ator individual, categoria vivenciais
Fonte: elaborado pelo autor

4.6.1.2 O ator contextual na análise INTERCASO

Ao dirigir a análise intercaso comparativa para ator **contextual** (gráficos 28, 29 e 30), os dados apresentam maior paridade de volume entre os temas da gestão do conhecimento (Q3) e do desenvolvimento da inovação (Q4), nos três *estratus*. Em seguida, aparece o aprendizado individual e coletivo (Q2), com pouco menos representatividade. Estes dados tendem a indicar que no contexto das organizações inovadoras os representantes dos *estratus* percebem vinculação entre a gestão do conhecimento e a inovação. Embora isso represente maior consistência, a percepção desses *estratus* indica também influência do aprendizado nesse vínculo. Pela análise de presença e ausência e de frequências, observa-se baixa incidência de dados de “práticas escritas” identificadas nas entrevistas. Como consequência, os dados podem revelar a não priorização de registros de práticas no formato escrito, de experiências que se sucedem no *estratus* contextual dessas organizações. A ausência dessa prática pode distanciar ou retardar a percepção no cenário contextual do vínculo dessa gestão do conhecimento com a inovação organizacional.

Quando se observam os dados intercaso na consolidação dos *estratus*, com olhar analítico direcionado para o ator **contextual** e recorte nas subcategorias “escritas” (gráfico 33), se sobressai nos três *estratus* o tema da gestão do conhecimento (Q3) na categoria “políticas”. Predomina também com evidência, nesta mesma categoria, o paralelismo do tema do desenvolvimento da inovação (Q4). Esse resultado pode explicitar o reconhecimento por

todos os representantes dos *estratus* entrevistados da relação existente entre os temas nas “políticas escritas” dessas organizações.

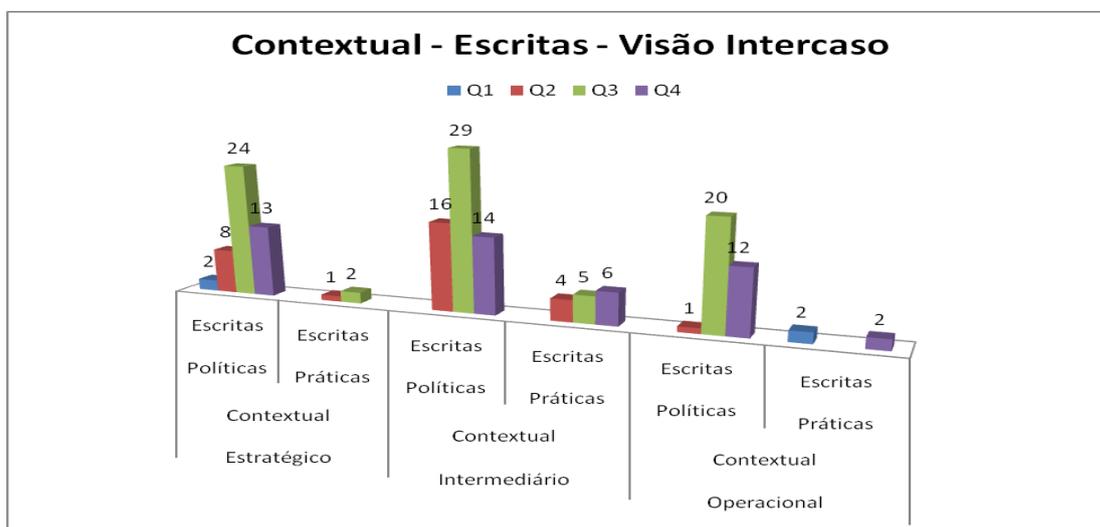


Gráfico 33: Representação parcial de análise intercaso – ator contextual, categoria escritas
Fonte: elaborado pelo autor

A análise conjunta dos *estratus*, com foco no ator **contextual** e atenção dirigida para a subcategoria “vivenciais” (gráfico 34) explicita “valores altos” no tema do desenvolvimento da inovação (Q4) tanto nas “políticas” quanto nas “práticas”. Este resultado pode demonstrar alto índice de percepção da equipe na inovação presente no contexto dessas organizações. O tema do aprendizado individual e coletivo (Q2) marca presença significativa nos três *estratus*, sugerindo, assim, a ênfase dessas empresas neste quesito como elemento essencial para potencializar a inovação.

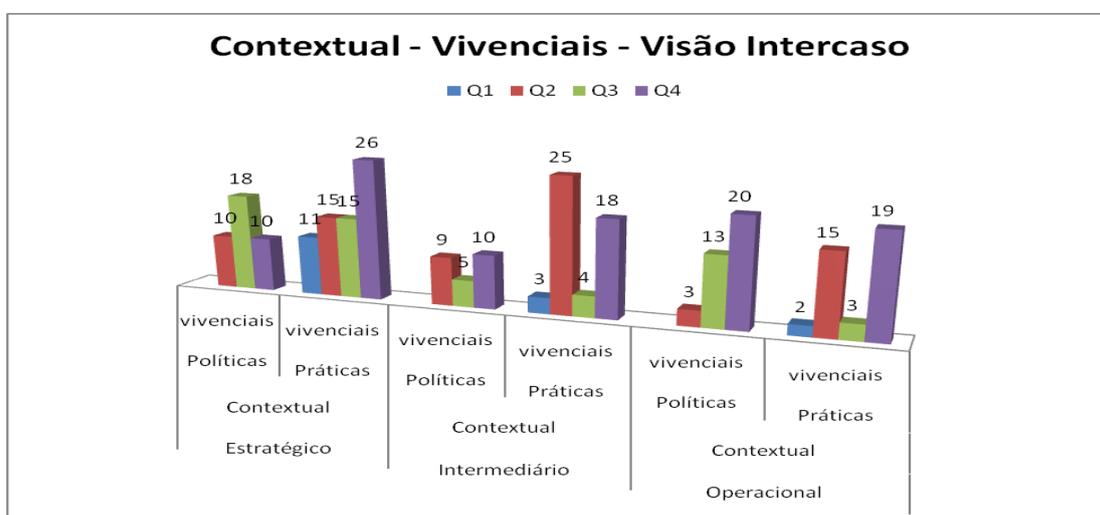


Gráfico 34: Representação parcial de análise intercaso – ator contextual, categoria vivenciais
Fonte: elaborado pelo autor

4.6.1.3 O ator coletivo na análise INTERCASO

O ator **coletivo** da visão intercaso, analisado comparativamente do ponto de vista de presença, ausência e de frequências, é o que apresenta maior número de subcategorias com a presença de todos os quatro temas (gráficos 28, 29 e 30). Também neste ator se sobressaem três temas: gestão do conhecimento (Q3), com cumes de dados com “valores altos” nos três *estratus*, nas “políticas escritas”; o aprendizado individual e coletivo (Q2), também nos três *estratus*, nas “práticas vivenciais”; e desenvolvimento da inovação (Q4), nos três *estratus*, na categoria “políticas escritas” e “vivenciais” e também na categoria *práticas vivenciais*. Estes resultados podem revelar que o **coletivo** das organizações inovadoras está perpassado, em primeiro lugar, pelo equilíbrio perceptivo da gestão do conhecimento (Q3), presente nas “políticas escritas”; em seguida, a existência de convergência de opinião no tema do aprendizado individual e coletivo (Q2), nas “práticas” que privilegiem os atributos coletivos vivenciados no cotidiano dessas organizações.

A análise do conjunto dos *estratus* com olhar atento para o ator **coletivo** e seleção da subcategoria “escritas” (gráfico 35) revela picos de dados com “valores altos” na categoria “políticas” dos três *estratus*, no tema da gestão do conhecimento (Q3), seguido de paralelo dos temas do desenvolvimento da inovação (Q4), e do aprendizado individual e coletivo (Q2). Estes elementos de análise podem indicar que na visão intercaso a gestão do conhecimento (Q3) se sobressai no ator coletivo, na categoria política e subcategoria escrita. Esse fato pode indicar reconhecimento por todos os níveis organizacionais que apreende nesta gestão o produto do aprendizado e consequência para a inovação.

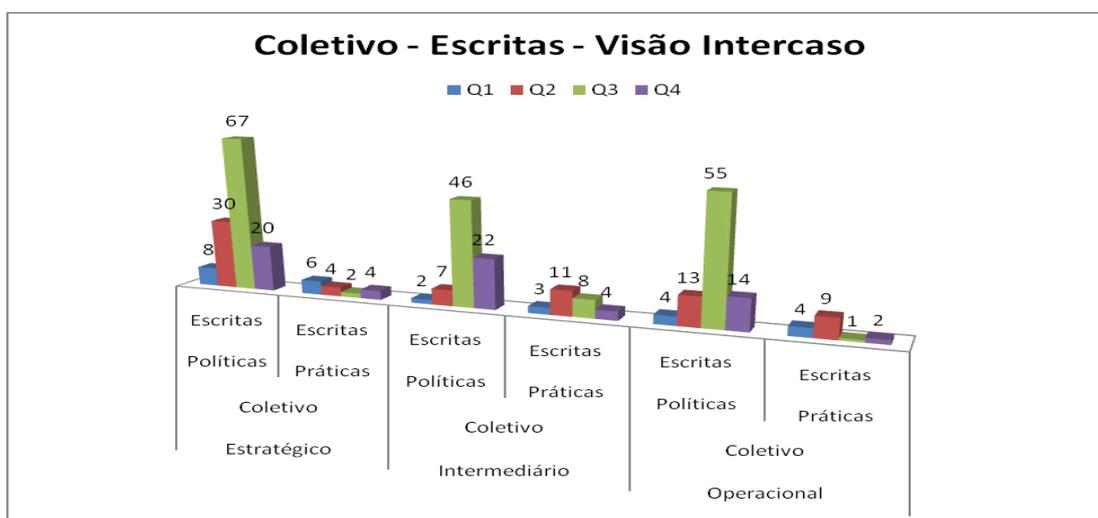


Gráfico 35: Representação parcial de análise intercaso – ator coletivo, categoria escritas
Fonte: elaborado pelo autor

Na análise do conjunto dos *estratus* com olhar direcionado para o ator **coletivo** e recorte para a subcategoria “vivenciais” (gráfico 36) desponta o aprendizado individual e coletivo (Q2), na categoria “práticas”, nos três *estratus*. Este tema vem seguido pelo desenvolvimento da inovação (Q4) e pela gestão do conhecimento (Q3), na mesma categoria. Já a categoria “políticas” apresenta paridade nos temas da gestão do conhecimento (Q3) e do desenvolvimento da inovação (Q4), nos três *estratus*. O despontar do tema do aprendizado pode corroborar a ênfase das empresas inovadoras nesta dimensão do conhecimento e pode sinalizar para a vivência coletiva como fonte provedora de inovação e de gestão do conhecimento. Os dados sugerem que a vivência coletiva transforma-se em experiência que parece se transformar aos poucos em “políticas vivenciais” como um passo precedente da “política escrita”.

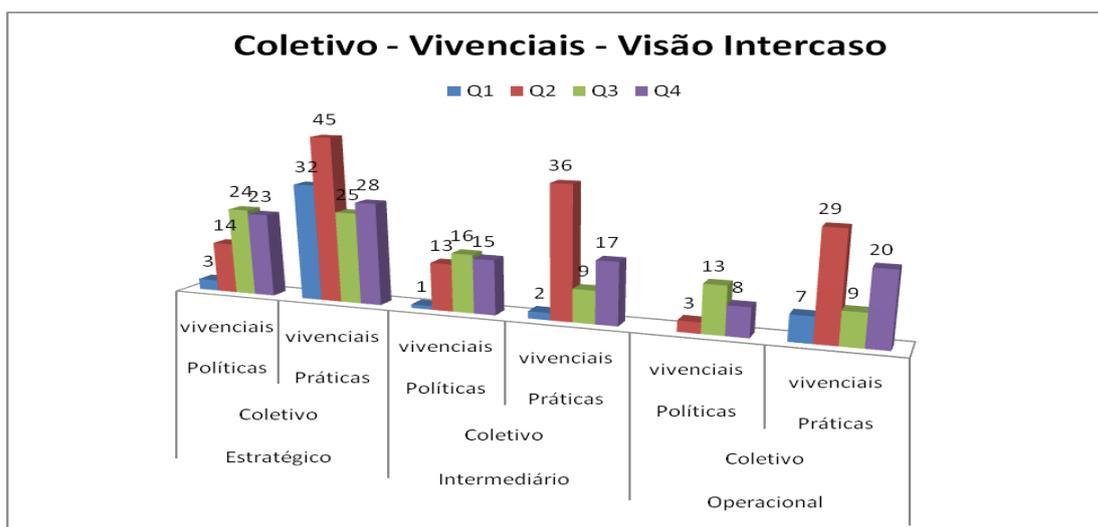


Gráfico 36: Representação parcial de análise intercaso – ator coletivo, categoria vivenciais
Fonte: elaborado pelo autor

4.6.2 Visão global: realce dos elementos de referência à leitura

O segundo foco de análise intercaso, que priorizou a visão global, no intuito de realçar os elementos que fazem referência à leitura nos temas estudados, se deu por meio da elaboração de mapas no formato radar. Estes mapas além de ressaltar os elementos alusivos à leitura identificaram as “políticas” e as “práticas”, por meio do deslocamento da área do radar, para cada tema nessas organizações inovadoras.

O gráfico 37 apresenta o radar das práticas de aquisição de conhecimentos (Q1), no qual o lado esquerdo contém as “práticas” e o lado direito as “políticas”. Neste tema é

perceptível a área preenchida ou a concentração existente no lado das “práticas”. Em primeiro lugar, se sobressaem as “práticas vivenciais individuais”, em seguida, as “práticas escritas individuais” – elemento que faz referência à leitura – e no terceiro destaque está as “práticas vivenciais coletivas”. Assim, de acordo com a percepção dos participantes da pesquisa, nas organizações inovadoras as práticas de aquisição de conhecimento (Q1) indicam estar calcadas em práticas fundamentadas em bases vivenciais – individuais e coletivas e numa prática escrita individual.

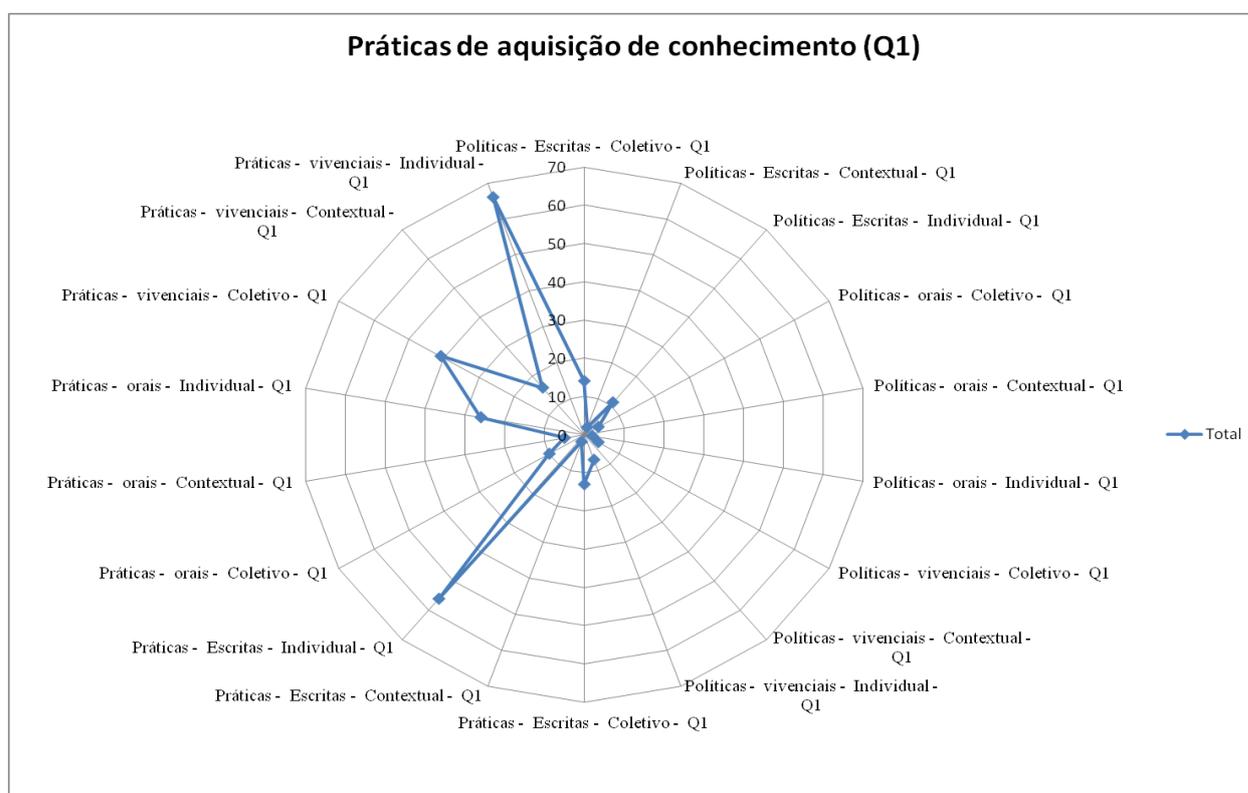


Gráfico 37: Radar das práticas e políticas – tema práticas e aquisição de conhecimentos (Q1)

Fonte: elaborado pelo autor

O aprendizado individual e coletivo (Q2) visto no gráfico 38 mantém maior ênfase no lado esquerdo, ou seja, nas “práticas”. Entretanto, adentra um pouco na área das *políticas*. Neste radar pode-se verificar um equilíbrio entre as “práticas – individuais e coletivas”, embora o aspecto da prática individual prevaleça. O elemento que faz referência à leitura está distribuído nas “práticas escritas individuais”, nas “políticas escritas coletivas” e nas “políticas escritas individuais”. O gráfico sugere que o aprendizado individual e coletivo (Q2) das organizações inovadoras está muito mais calcado na experiência prática vivencial do que em políticas organizacionais. Este resultado pode explicar a dificuldade muitas vezes

encontrada nas empresas em entender sua própria base de aprendizado e em estruturar programas de gestão e transmissão do conhecimento.

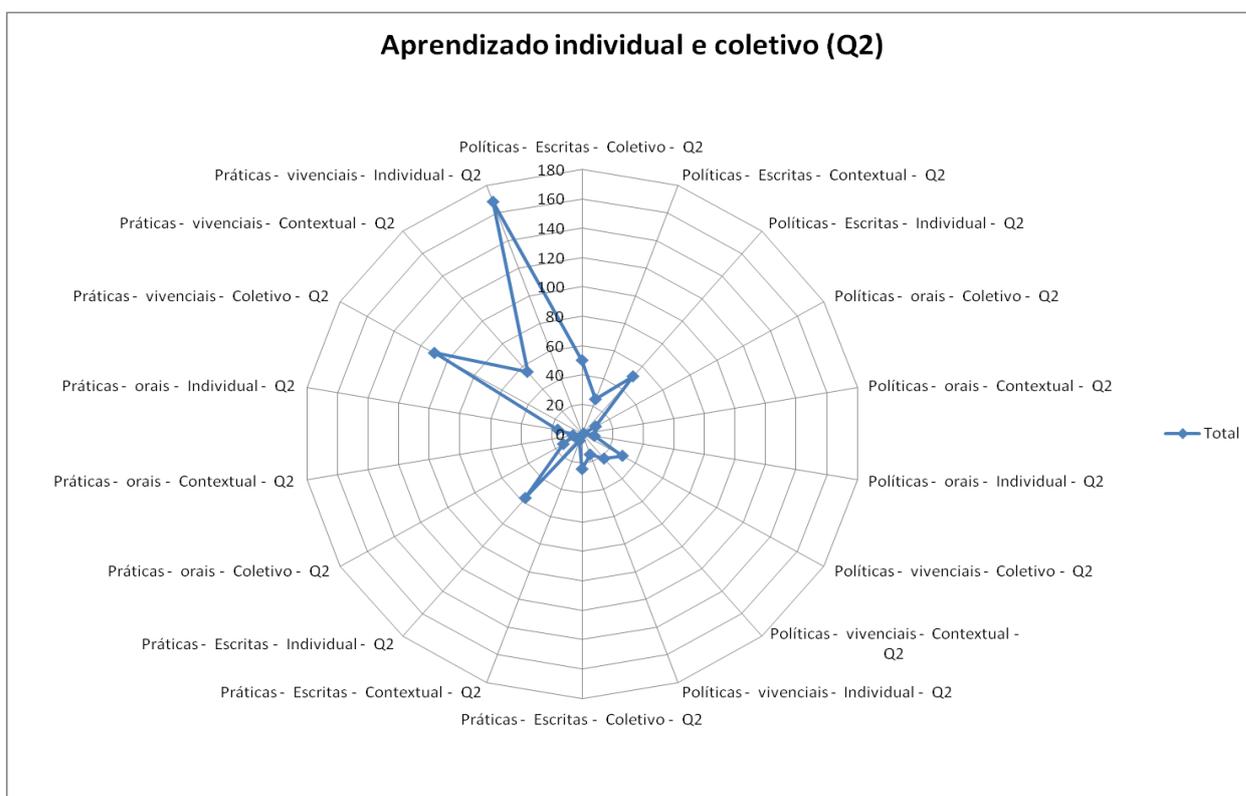


Gráfico 38: Radar das práticas e políticas – tema aprendizado individual e coletivo (Q2)
Fonte: elaborado pelo autor

O tema da gestão do conhecimento (Q3), observado no gráfico 39, evidencia as “políticas escritas coletivas”, “escritas individuais” e “escritas contextuais”. Em todas as três políticas de maior evidência está presente a dimensão da leitura. Com isso, no gráfico a área de preenchimento do mapa se desloca quase que completamente para o lado das “políticas”. Estes dados parecem indicar que quando se trata da gestão do conhecimento nas organizações inovadoras elas se pautam na existência de políticas em grande parte de constituição escritas.

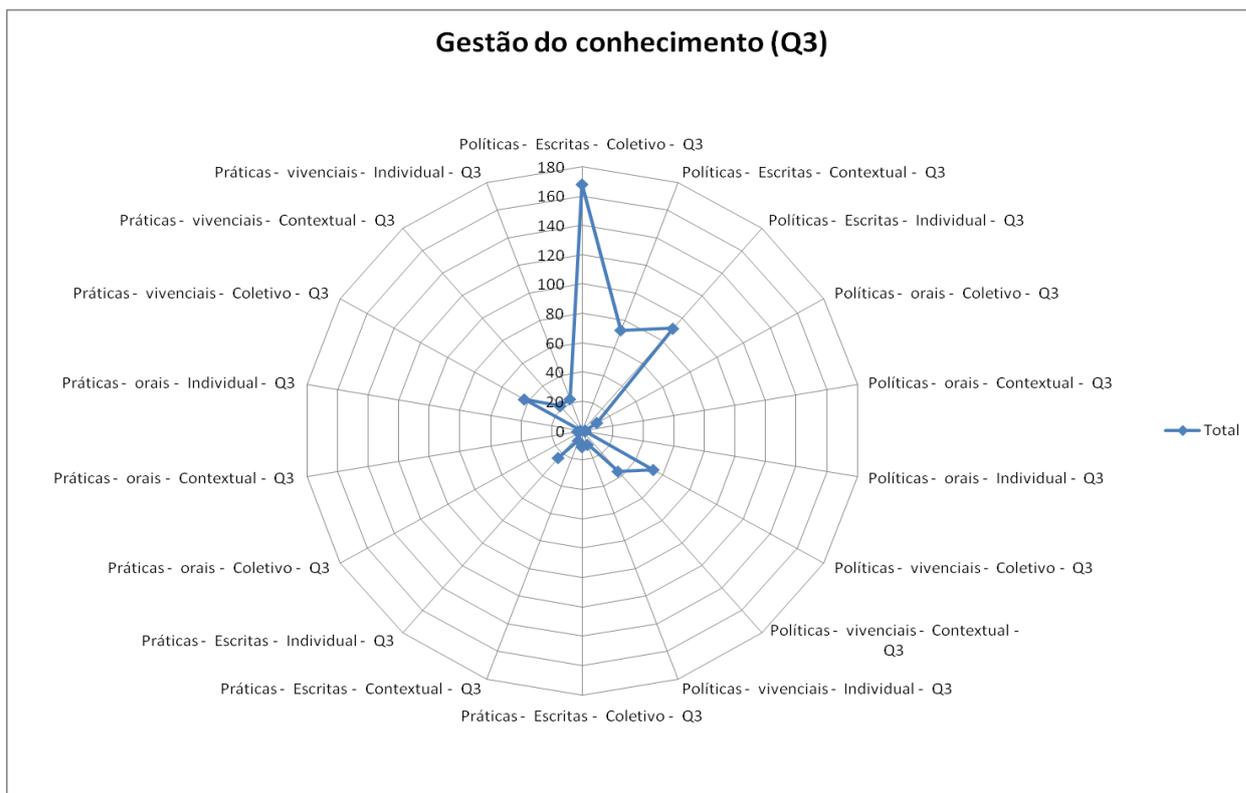


Gráfico 39: Radar das práticas e políticas – tema gestão do conhecimento (Q3)

Fonte: elaborado pelo autor

O desenvolvimento da inovação nas organizações (Q4) apresenta o radar (gráfico 40), com o preenchimento da área do mapa bastante diversificada. Existe boa parte de ocupação do lado das “práticas”, mas também ela avança para o lado das “políticas”. O caráter vivencial parece prevalecer nessas organizações inovadoras, tanto do lado das “práticas” quanto do lado das “políticas”. Este resultado pode enfatizar a importância dessa dimensão vivencial para a construção do corpo coletivo, seja ele no seu aspecto de aprendizado, individual ou coletivo, seja na elaboração de programas de gestão do conhecimento ou na criação de políticas escritas ou ainda na adoção de práticas que promovam a aquisição de conhecimentos.



Gráfico 40: Radar das práticas e políticas – tema desenvolvimento da inovação nas organizações (Q4)

Fonte: elaborado pelo autor

A sobreposição dos temas no radar (gráfico 41) mostra simetria entre eles, o que pode evidenciar uma fonte importante das organizações inovadoras na construção e no desenvolvimento de suas estratégias. Mesmo que essas estratégias não sejam planejadas e elaboradas racionalmente dentro desse princípio, abre-se essa possibilidade. O aprendizado individual e coletivo (Q1) reflete praticamente uma imagem invertida na gestão do conhecimento (Q3), fator significativo que sugere proporcionalidade entre essas duas faces essenciais para a base de sustentação da empresa. A dimensão do desenvolvimento da inovação (Q4) corta todos os demais temas com maior ênfase para a atitude vivencial. A análise da organização vista nesta perspectiva pode ampliar seu espaço de percepção, bem como facultar sua capacidade de elaboração de estratégias com base em necessidades específicas dos atores.

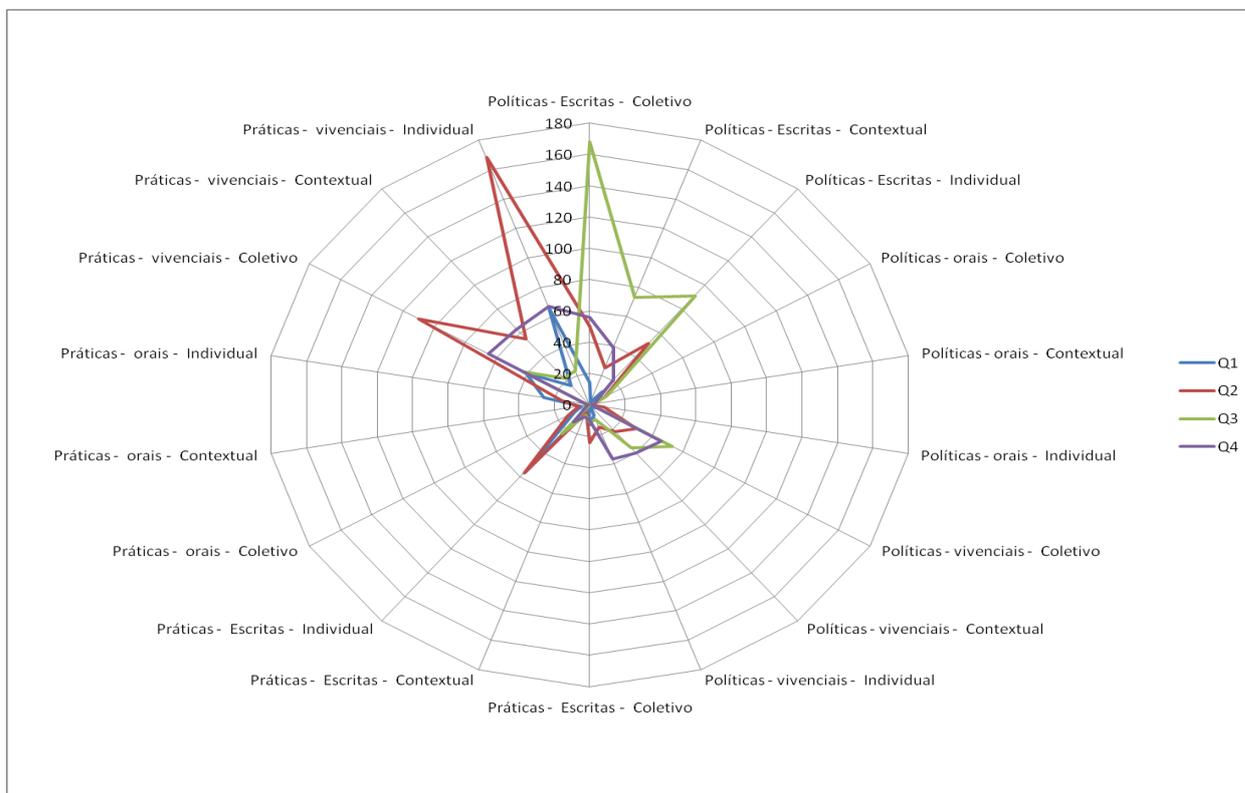


Gráfico 41: Radar das práticas e políticas – temas sobrepostos
Fonte: elaborado pelo autor

4.6.3 Caracterização da leitura nos *estratus*

O terceiro enfoque analítico, com olhar centrado em cada *corpus*, objetivando caracterizar a leitura nesses níveis estruturais da organização, foi restrito aos temas que apresentaram maior área de ocupação no radar, nas categorias “políticas” ou “práticas”, subcategoria “escritas”. Isso por apresentar elementos que faz referência à leitura. Desse modo, se excluiu o tema das práticas e aquisição de conhecimentos (Q1) dos gráficos apresentados na análise a seguir.

No *estratus* estratégico (gráfico 42), as subcategorias que fazem referência à leitura podem ser observadas com maior intensidade no tema da gestão do conhecimento (Q3), na categoria “políticas escritas coletivas”, “contextuais” e “individuais”. No aprendizado individual e coletivo (Q2) a referência à leitura está nas “políticas escritas coletivas” e nas “práticas escritas individuais”. Já no tema do desenvolvimento da inovação (Q4) essa referência encontra equilíbrio nas “políticas escritas coletivas”, “contextuais” e “individuais”. Neste *estratus*, nas organizações inovadoras, a caracterização da leitura pode ser compreendida como a pré-disposição para produzir e promover a gestão do conhecimento,

como fonte propulsora do aprendizado, nas suas dimensões individual e coletiva. Os dados sugerem maior preocupação nesse *estratus* com a gestão do conhecimento, em particular, no seu aspecto coletivo.

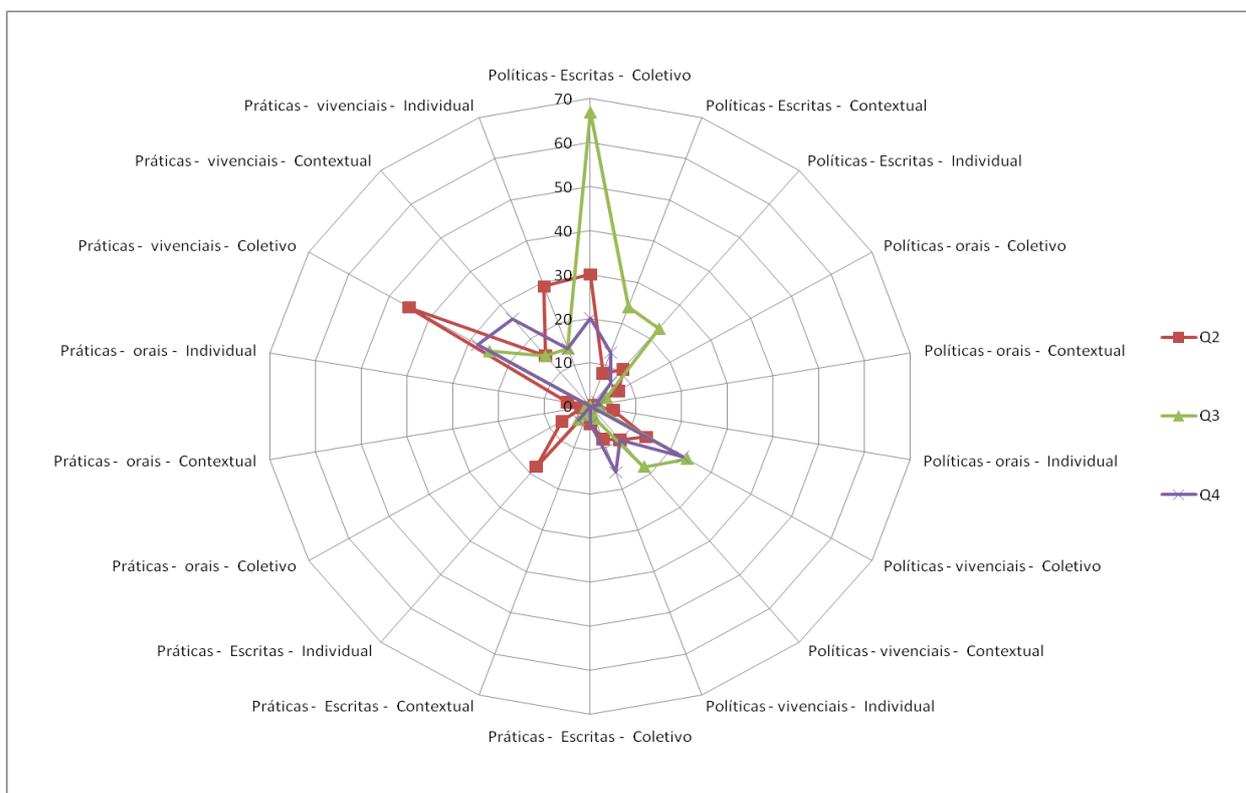


Gráfico 42: Radar de caracterização da leitura – *estratus* estratégico
Fonte: elaborado pelo autor

A caracterização da leitura no *estratus* intermediário (gráfico 43) pode ser entendida a partir dos dados que se sobressaem nas categorias “escritas”. Nesta perspectiva a gestão do conhecimento (Q3) apresenta similaridade nas “políticas coletivas” e “individuais”. Embora os dados sugiram equilíbrio, no tema da gestão do conhecimento (Q3), entre os atores coletivos e individuais, eles dão a entender a caracterização da leitura centrada na dimensão individual. Essa percepção pode emergir da tendência crescente no aprendizado individual e coletivo (Q2), em que as “políticas escritas” apresentam ascendência e pico nas “políticas escritas individuais”. Nesta perspectiva a leitura pode ser caracterizada, no *estratus* intermediário, com tendência a se ocupar mais da dimensão individual. O indivíduo parece ser a chave da gestão do conhecimento (Q3) e também do aprendizado individual e coletivo (Q2). Isso sem acentuar o individualismo, pois a dimensão do desenvolvimento da inovação (Q4), na categoria “escritas” o tema se apresenta oposto ao aprendizado, ou seja, ascendente do indivíduo para o coletivo, sugerindo o gerenciamento da dimensão individual.

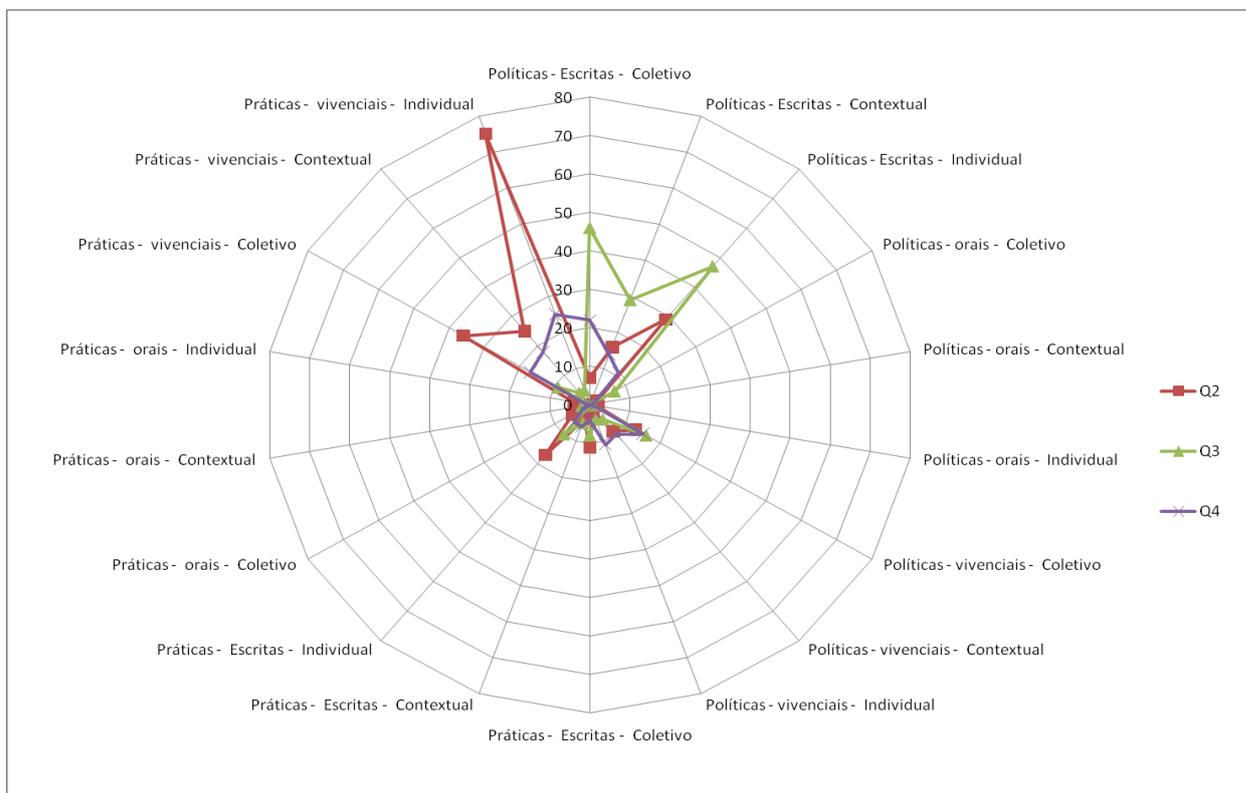


Gráfico 43: Radar de caracterização da leitura – *estratus* intermediário

Fonte: elaborado pelo autor

O *estratus* operacional (gráfico 44) se apresenta bastante similar ao *estratus* estratégico. Nele a ênfase também está na dimensão coletiva. Isto pode ser observado a partir do pico de dados na gestão do conhecimento (Q3), nas “políticas escritas coletivas”. Esta dimensão parece ser complementada pelo aprendizado individual e coletivo (Q2), em particular na esfera das “práticas escritas individuais”. A partir dessa análise, a caracterização da leitura no *estratus* operacional pode ser compreendida a partir da assimilação das “políticas escritas coletivas” e das “práticas escritas individuais”. Os dados sugerem uma percepção nesse *estratus* mais sensível à dimensão coletiva quando se trata de orientações escritas, bem como mais perceptível à visão e direcionamento do nível estratégico.

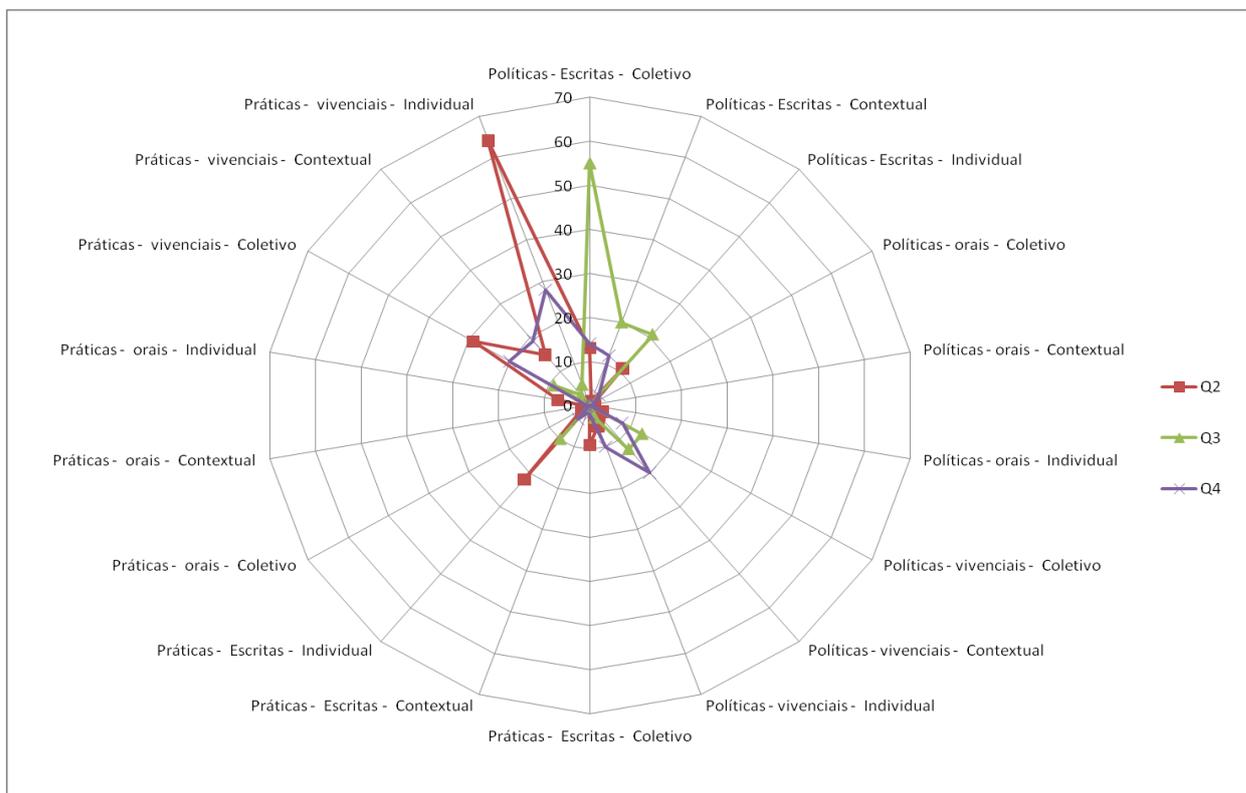


Gráfico 44: Radar de caracterização da leitura – *estratus* operacional

Fonte: elaborado pelo autor

4.6.4 Análises versus objetivos específicos

As análises empreendidas permitem a retomada dos objetivos específicos a fim de verificar o quanto desses objetivos foi alcançado. O primeiro deles se propunha a descrever as políticas de desenvolvimento da inovação nas organizações. A partir das análises é possível esboçar essa descrição com base no gráfico 40, página 174, específico do tema da inovação, e na sobreposição dos temas realizada no gráfico 41, página 175. Assim, delinear essas políticas pode reduzir a dimensão da inovação que se apresenta para além das políticas. Quando se observa apenas o tema da inovação, a área ocupada no radar mostra essas políticas com maior destaque para a dimensão coletiva, tanto escrita quanto vivencial. A conclusão rápida tenderia a descrever as políticas de inovação como fruto dessa ação coletiva. Entretanto, o olhar mais acurado enxerga toda a área ocupada na região do gráfico destinada às práticas que funcionam como base para a geração e estabelecimento de políticas. Além disso, quando se contempla a sobreposição dos temas, verifica-se que a área ocupada pela inovação coincide com as áreas de todos os demais temas. Por esse motivo principal, dar cabo de responder esse objetivo específico é tarefa árdua e abrangente que requer prudência e atitude analítica cuidadosa.

Trata-se da composição de parte de todos os temas estudados com forte influência da atitude vivencial, para a construção de políticas escritas. Os dados parecem sugerir que o conjunto desses elementos produz o desenvolvimento da inovação nestas organizações inovadoras.

O objetivo seguinte, que visava identificar as políticas e práticas de aquisição e gestão do conhecimento, teve menor dificuldade de realização. Quando se trata de “práticas de aquisição de conhecimento” a dimensão individual parece receber grande ênfase, tanto nos aspectos vivenciais como escritos. Quando, em vez disso, se volta para a realidade da gestão, a ênfase tende se dirigir para o coletivo, embora o indivíduo continue a receber grande parte de atenção.

Outro objetivo específico buscava verificar se as organizações inovadoras possuem práticas de leitura na estratégia de gestão, bem como analisar como se dá o processo de transmissão desse conhecimento no contexto de aprendizagem organizacional. Em maior ou menor grau, verificou-se positivamente a existência de práticas de leitura na estratégia de gestão. A empresa BRASILATA tem, efetivamente, uma prática de leitura coletiva presente na estratégia do quadro de gestão. As demais empresas utilizam práticas de leitura de forma menos explícitas ou mesmo sem ter muita consciência dessa prática presente na estratégia. Algumas dessas práticas se revelam por intermédio da solicitação de pesquisas temáticas, assinaturas de materiais impressos vinculados ao negócio da empresa, incentivos diretos e por meio de doação de livros, criação de acervo comum, dentre outras.

Quanto ao processo de transmissão verificou-se que o aprendizado individual e coletivo (Q2) se dá prioritariamente na esfera individual, mas na interação com a coletividade. Isso por meio de práticas vivenciais estabelecidas na coletividade. Essa vivência diária que se estabelece entre as pessoas faz o conhecimento de um indivíduo ser transmitido para outros e vice-versa. Conhecimento certo ou errado, crítico ou não, experimental ou mais especializado é transferido a partir da troca de experiência e da vivência em coletivo.

O objetivo que se propunha a investigar o papel atribuído à leitura pelos gestores nos processos organizacionais foi verificado a partir da análise do *corpus* estratégico. O gráfico 42 - radar correspondente ao *estratus* - sugere que o papel atribuído à leitura pelos gestores está estabelecido numa preocupação com a dimensão coletiva. Tanto a gestão do conhecimento (Q3), quanto o aprendizado individual e coletivo (Q2) apresentam valores elevados no ator *coletivo*. Esta orientação pode entrar em contradição com os resultados do objetivo anterior, em que o indivíduo tem primazia na transferência do conhecimento. Ainda que a dimensão coletiva seja significativa na interação e transferência do conhecimento, dedicar maior

atenção a ela pode levar a organização a ofuscar a visão em relação à dimensão individual como fonte primeira de aprendizado.

A caracterização da leitura, prevista noutro objetivo específico, foi fruto de análise dedicada a essa finalidade (item 4.6.3). Nela explicitaram-se os elementos característicos de cada *corpus* pesquisado. Em razão disso, serão omitidos outros comentários considerados desnecessários ou redundantes.

A análise da relação entre as práticas de leitura e o desenvolvimento da inovação nas organizações, último objetivo específico, também exige acuidade na sua execução. Para isso teve como fundamentação analítica o denominado “novo espaço público” de Lévy e Lemos (2010, p. 56-57), onde salientam aspectos da cultura oral, escrita e a prática da cidadania. A primeira, ou seja, a oralidade, segundo os autores, dominou 95% do tempo da nossa espécie até agora, sua limitação era a memória humana fixada na lembrança de um grupo de anciãos. Com a escrita o humano pode olhar o passado com perspectiva que vai além da imaginação dos mitos e dos traços materiais. Os testemunhos linguísticos da antiguidade ou mundos culturais distantes permitiram outras percepções de presente e projetos futuros. Restrita ao domínio dos escribas, significou instrumento de gestão e dominação, entretanto, abria o espaço do mais alto saber e de mais longa duração. Com as leis das cidades gregas do século VI a.C. escritas em caracteres alfabéticos, torna-se legível para “todos” - embora excluindo mulheres, estrangeiros e escravos - inaugura-se o conceito e a prática da cidadania e, com ela, o conceito de liberdade.

A influência desse conceito e a prática da cidadania estão presentes na relação entre a prática de leitura e o desenvolvimento da inovação nas organizações, em particular expresso no conceito de liberdade. É perceptível, por exemplo, nas entrevistas expressões como “liberdade”, “flexibilidade”, “abertura”, “dar espaço”, “oportunidade”, “filosofia”, “jeito de pensar”, “participação livre”, dentre outras, que revelam a prática da cidadania reforçada nessas organizações inovadoras. Associado a ele está o conceito de responsabilidade. Por um lado, a liberdade de busca associada a um desejo intenso de conquista e regada pela prática eficaz de leitura gera o conhecimento novo, que tende a ser registrado na forma gráfica. Por outro lado, ainda que a prática da leitura apresente admiráveis experiências nestas organizações inovadoras, ela não se restringe à escrita. Como a vivência é fator preponderante no ambiente de aprendizado organizacional, destacam-se também elementos que marcam essa vivência. No *corpus* estratégico, por exemplo, parte da prática como estratégia utilizada no relacionamento estabelecido com o *corpus* operacional mescla técnicas de leitura da escrita com instrumentos de vivência individual no dia a dia. Atitudes como “circular o tempo todo”,

“rodar todos os *sites*”, “fazer reuniões”, “saber ouvir”, “ouvir com o coração” refletem a combinação de habilidades da “leitura da palavra” com a “leitura do mundo” (FREIRE, 2008). Os gestores dessas organizações inovadoras sabiamente perceberam a dimensão humana assentada na memória fixada em lembranças, predominante no universo dos trabalhadores, que ainda encontram nessa dimensão a maior parte das formas de aquisição de conhecimentos.

5 RESULTADOS

5.1 LEITURA E INOVAÇÃO

O estudo realizado nas organizações inovadoras indica que as práticas de leituras são em si mesmas um processo de inovação. A BRASILATA, por exemplo, ao instituir o “grupo diretivo ampliado” – gerentes e diretores – e nele estabelecer a prática de leitura e discussão compartilhada mensal, cria um processo inovador, pelo qual possibilita a formação de ideias e valores compartilhados da equipe de gestores. A atitude de incentivo à leitura do *CEO* presidente da LANXESS encoraja a equipe a adquirir um comportamento proativo inovador por meio do processo de busca contínua. Na ABC WEB a formação de acervo comum, o investimento em livros especializados e a requisição de elaboração de pesquisas temáticas, expressa à equipe a importância de se investir no processo de autoformação.

Dentre tantas formas de projetos de incentivo à leitura, as empresas inovadoras estudadas buscaram estabelecer nas suas práticas de leitura o *innovare* (innovar) como uma *novitas* (novidade) para apresentar às equipes. Isso se coaduna perfeitamente com a definição de inovação de Shumpeter (1982), pela qual se realizam “novas combinações” entre materiais e forças ao alcance. Além disso, a prática não privilegia apenas a dimensão da leitura, mas o faz integrando as atividades da empresa e do colaborador. Essa sutileza processual da prática de leitura instituída nessas organizações inovadoras pode se identificar com o conceito de sistema de inovação de Cassiolato e Lastres (2000), ao aproximar indivíduo e instituição estabelecendo colaboração em harmonia com o meio, a fim de desenvolver e difundir o conhecimento como evolução, da esfera individual para o conhecimento coletivo (MEIRELLES, 2007; LE BOTERF, 2003). Identifica-se também com a perspectiva que

considera a inovação como um processo contínuo e também um fenômeno complexo e sistêmico (OSLO, 2005).

O processo de evolução ou acumulação de conhecimento desenvolve nos membros da equipe a potencialidade de antecipar ou criar conceitos que podem ser aplicados em qualquer um dos tipos de inovação possíveis – inovações de produto, inovações de processo, inovações organizacionais, inovações de *marketing* (OSLO, 2005). Na primeira entrevista realizada na LANXESS, por exemplo, o entrevistado antecipou intuitivamente o conceito constatado na ABC WEB. Disse o entrevistado:

Eu acho que seria legal ter um espaço mesmo né, umas cadeiras, uns livros, mesmo uma biblioteca, que às vezes até os funcionários poderiam doar livro. Ah! Esse livro eu tenho. Ah! Uma leitura legal. Pra que realmente tivesse isso? Por que eu acho que a leitura te, te instiga [...] (Entrevista do representante do nível operacional, concedida ao autor em 16/03/2010).

O conceito antecipado nesta entrevista foi constatado na ABC WEB exatamente como relatada, até mesmo a disposição da equipe em doar livros para o acervo comum. Isso nos faz retomar os conceitos de Schneider et al. (1996), que defendem a importância da criação da cultura da inovação na organização e também a afirmação de Robbins (2005), para quem as empresas inovadoras tendem a possuir culturas semelhantes.

Além dessas dimensões apresentadas, na prática dessas organizações se observaram outras experiências de leituras, entretanto, não percebidas ou não enfatizadas pelos entrevistados como relevantes no processo de desenvolvimento pessoal e organizacional. Práticas como, por exemplo, material institucional disponibilizado pelas empresas foi citado, porém sem destaque, manual de procedimentos apareceu em apenas uma entrevista, circulares internas, e-mail, material disponibilizado na intranet e mesmo assinaturas de revistas e jornais apareceram nas entrevistas, mas sem muita ênfase. O que se nota nesse resultado é uma espécie de invisibilidade nessas práticas de leitura, ou seja, parece que elas entraram na rotina da organização e enquanto percepções ficaram relegadas a um segundo plano. Sobressaem-se apenas as rotinas incomuns. Isso talvez se deva ao fato de essas empresas serem inovadoras, de modo que os entrevistados realçaram apenas a dimensão inovadora, deixando de lado o que é comum a outras empresas.

5.2 CONSTRUÇÃO INDIVIDUAL E COLETIVA DE CONHECIMENTOS E VISÃO SOCIOCULTURAL

Objetivando a transmissão e conservação de conhecimentos (ZILLES, 2005), ou por motivos comerciais (MANGUEL, 2001), a escrita revolucionou a produção e transferência individual e coletiva de conhecimentos. Seu efeito transformador continua a exercer impacto tanto social quanto cultural. Os dados obtidos da pesquisa apontam para a construção de conhecimentos pautada pela variável sociocultural.

O sistema de inovação, segundo Dorion (2002), envolve aspectos que incluem população, cultura, território, organização social, aparelho produtivo e decisório. A dimensão sociocultural nas organizações pesquisadas pôde ser verificada em elementos como: vocabulário comum compartilhado pelos respondentes; posicionamento frente a questões abertas, nas quais o entrevistado podia expressar suas ideias; crenças e valores afiançados em conformidade com valores da companhia.

O comportamento da população das empresas estudadas foi constatado em atitudes observadas durante as visitas e complementadas pelos dados coletados. Na ABC WEB, por exemplo, onde a equipe tem bastante liberdade, o pesquisador presenciou situações em que as pessoas agiam com muita naturalidade, como se estivessem na sala da própria residência, como por exemplo cantar ou saltar para comemorar algo e até mesmo aplaudir. Essa flexibilidade foi ressaltada nas entrevistas com muitas palavras sinônimas de liberdade. Na BRASILATA o aspecto cultural foi enfatizado, de maneira singular, a cultura familiar. A empresa aceita como estagiários filhos e outros parentes de funcionários. Os entrevistados salientaram o longo tempo de empresa, bem como as relações, similares as de família, estabelecidas entre a equipe e desta com a direção. Na LANXESS a noção de território foi ressaltada. As dimensões continentais da empresa, as distintas culturas que se harmonizam fazem a equipe expressar e se sentir internacionalizada.

A comparação da visão de negócio explicita a afinidade de ideais. Isso se pode perceber nas entrevistas e na análise de resultado dos dados, especialmente quando os atores são postos em paralelo. Os temas estudados apresentam resultados muito próximos. O mesmo tema que se destaca em determinada categoria num ator de um *estratus*, também se sobressai no outro *estratus*. Esse fato se repete ao comparar os demais atores, revelando assim que a cultura de determinada empresa passa pelo conjunto dos pressupostos básicos de um grupo, considerados válidos e ensinados a novos membros (SCHEIN, 1992). Quando uma pessoa

entra num novo emprego, inicialmente ela se sente confusa meio deslocada. Com o tempo ela vai aprendendo e assimilando os pressupostos, valores e se adaptando ao ritmo da empresa.

Um elemento que chama a atenção é a oralidade. As práticas orais ou a técnica da oralidade esteve ausente das análises em função do critério de glosa utilizado. Contudo, observando os dados nos gráficos radares 37, 38, 40, 41 e 42, percebe-se grande concentração de dados na categoria “práticas” com ênfase na subcategoria “vivencial”. Esse resultado pode aparentar contraditório, haja vista a percepção de que a vivência pode pressupor mais elementos da oralidade que escrita. No entanto, a explicação plausível para essa aparente contradição está no fato de que, em algumas citações das entrevistas, em que o entrevistado poderia se referir a elementos da oralidade, ele o fez expressando a palavra experiência, classificada na categoria vivencial. Essa aparente confusão de termos pode, em certa medida, influenciar o resultado dos dados. A exceção foi o *CEO* presidente da LANXESS que explora os elementos da oralidade, tanto ao expor quanto ao ouvir a equipe, extraindo informações importantes para a tomada de decisão.

5.3 FORMAÇÃO DA CULTURA E PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

A formação da cultura organizacional, segundo Schein (1992), possui três níveis pelos quais pode ser apreendida. O nível dos artefatos visíveis, o nível dos valores compartilhados e o nível dos pressupostos básicos. Seguindo o grau de apreensão: o primeiro nível, mais facilmente perceptível, se manifesta no *layout* da organização, comportamento e vestuário das pessoas, rituais, mitos, crenças expressas em documentos etc.; o segundo nível, de difícil identificação por meio da observação direta, mas somente através de entrevista a membros-chave ou análise de conteúdo de documentos formais da organização; o terceiro, de caráter inconsciente, determina a percepção, como pensam e sentem os membros do grupo.

Seguindo esta definição de Schein (1992), os resultados do estudo permitiram identificar elementos da cultura das organizações inovadoras, de modo mais específico, nos dois primeiros níveis. O primeiro nível pôde ser verificado em vários dados. O *layout* das três organizações, por exemplo, são semelhantes. Seguem a orientação das empresas japonesas, com divisões por células de trabalho e ambientes abertos, com poucas divisórias. O aspecto visual de ambiente e vestuário das pessoas também se assemelha. Predomina a aparência informal com ritos e atitudes espontâneas. Alguns valores, documentos e orientações estão

estampados e expostos nos espaços das empresas. O segundo nível foi percebido por meio das entrevistas que tiveram como representantes membros-chave das organizações pesquisadas. Além disso, os temas investigados permitiram indagar assuntos relevantes para a formação da cultura organizacional. Questões como a número dois, quatro e oito do roteiro de entrevistas (ANEXO A), que averiguaram o ingresso e momentos mais importantes, a história e o processo de aprendizagem na organização, foram fundamentais para a percepção desse nível. Ao falar sobre o período de ingresso e momentos importantes na empresa os entrevistados expressavam valores percebidos em contraste com os próprios valores. Uma das respostas coletada na LANXESS expressa os seguintes termos: “[...] Então eu chegava de fora com, cheguei de fora com todo o pique, com toda energia, com toda confiança e com toda a expectativa e me deparei, algumas vezes, com esse tipo de cultura”. Os valores foram expressos pelos entrevistados, ora de maneira mais explícita, como: algumas regras, o que se acredita, o que se pratica; ora de forma menos explícita, como por exemplo, o tratamento da diversidade, resolução de conflitos, benefícios que não agradam muito, dentre outros.

Dentro dessa dimensão da cultura organizacional destacam-se a relação de confiança estabelecida entre o grupo de gestão e a equipe, o clima de liberdade e responsabilidade instituído na empresa, o ambiente e relações flexíveis, o incentivo contínuo ao aprendizado e a visão voltada para a inovação. Além disso, percebe-se no espaço físico da empresa uma organização voltada para a funcionalidade prática, bem como pessoas focadas em buscar soluções. Outro dado que vale salientar é o clima de satisfação, a alegria e a espontaneidade demonstrados no trabalho.

Esses elementos culturais das organizações inovadoras produzem o espaço favorável para o processo de aprendizagem. A liberdade associada à confiança permite a equipe ousar e se arriscar por caminhos ainda não trilhados. Um dos entrevistados da LANXESS afirma: “Essa autonomia e essa liberdade que eu tenho de, realmente, discutir de igual pra igual, de levar as instâncias maiores uma ideia sem medo, né, que eu acho que o grande fator importante é esse”. A flexibilidade para agir e o ambiente propício à aprendizagem são percebidos, inclusive, como benefícios oferecidos pela empresa ao colaborador.

[...] E aqui a gente tem liberdade com todo mundo, tem acesso, pode trocar informação pode trocar conhecimento. Acho que isso é um incentivo que, também a empresa dá que é a parte dooo, do ambiente de trabalho que pra mim não tem preço né. Então acho que são também, éééé, ela incentiva muito você a ser empreendedor, a você criar dentro da sua área um novo, uma nova oferta, uma nova ideia (Entrevista do representante do nível operacional da ABC WEB, concedida ao autor em 17/03/2010).

[...] Ah eu acho que, eu acho que pelo acesso ao aprendizado. E pela liberdade de por em prática o aprendizado. Porque tem muitos lugares que você aprende várias coisas e você tem várias ideias, tem assim vários projetos e você não pode ou não tá na meta, não tá no cronograma, não tá na, na estratégia, e você não pode colocar em prática, você não inova, você fica preso aos processos (Entrevista do representante do nível intermediário da ABC WEB, concedida ao autor em 17/03/2010).

O aprendizado pela tentativa também é incentivado nas organizações inovadoras. No resultado das entrevistas todos os respondentes citaram que o erro é visto como possibilidade de aprendizado, e não como risco de punição. Essa atitude de encorajamento por parte da empresa permite ao trabalhador agir com mais segurança e se fixar na criação e nas soluções e não nos problemas que possivelmente teria frente ao fracasso.

[...] A gente sente que, a gente tem uma liderança vindo lá do *CEO*, que tá aberto pra isso queee, que vai tolerar erros não intencionais, mas em nome da inovação, em nome de trazer novas soluções. Éhhhh, incentiva a todo mundo tá no mercado e vê o que tem de ponta o que que a gente pode fazer pra tá igual ou pra tá melhor, éhh incentiva a dar os voos maiores [...] (Entrevista do representante do nível operacional da LANXESS, concedida ao autor em 16/03/2010).

[...] Eu acho que entra com a questão do errar de novo né? É o não medo do erro, né? Na hora que você não tem medo de errar, você ousa mais, porque o medo paralisa e quando você ousa mais, você sai do quadrado [...] (Entrevista do representante do nível estratégico da LANXESS, concedida ao autor em 16/03/2010).

Ela num, num, não barra, não fecha em processos gigantescos que você não consegue as vezes o que você pensa, uma ideia nova, ah, ela sempre procura viabilizar mesmo que você erre, erra rápido, mas tenta. Acho que isso também é um incentivo (Entrevista do representante do nível intermediário da ABC WEB, concedida ao autor em 17/03/2010).

As pessoas percebem que têm respaldo por parte dos representantes da direção da empresa para agir e executar suas ideias. Em alguns casos o apoio é total, até mesmo com recursos para operacionalizar as propostas apresentadas.

[...] E além de tudo o que cê tem de ideia, tem uma ideia legal cê senta e conversa com o presidente, se for legal, ele junta um grupo e monta. Então a liberdade que cê tem de ter umaaa, de poder falar com as pessoas que são capacitadas pra executar o que cê tá pensando é um, é um diferencial (Entrevista do representante do nível operacional da ABC WEB, concedida ao autor em 17/03/2010).

A prática da leitura na organização, na experiência da BRASILATA, possibilitou aos membros da “equipe diretiva ampliada” a abertura de mentalidade para aproximação com a academia e realização de experimento dentro da empresa. Reforçando, assim, a importância de a leitura ser integrada ao contexto da empresa e não ser tratada como um programa à parte

de incentivo, mas perpassar todos os temas formando vínculos. O diretor da BRASILATA relata a experiência:

[...] Esse mês nessa leitura nossa a gente leu uma reportagem que fala sobre..., uma entrevista, que falava sobre a questão do *design*. Do grupo diretivo, um *case* uma entrevista de um especialista em *design*, consultoria e abordagem de *design*, um conceito mais amplo na gestão. Ééé isso meio que simultaneamente tem um professor da USP que tem contato conosco que é da, da produção que ta dando aula do pessoal de *design*. Existe um curso novo de *design* e ele tinha perguntado se dava pra ter uma aproximação [...] essa leitura, de certa forma, nos deu ideias né. Então, a gente, todo o grupo leu. A gente trocou opiniões e experiências né, que as pessoas tinham antes acerca do assunto e isso deu base pra, ééé dá uma direcionada na aproximação com esse pessoal do grupo de *design*. Então [...] eles vão ter a aula deles aqui a gente vai fazer uma apresentação e vai abrir uma proposta de, a gente vai ser um tema de trabalho deles, um tema aberto. Então eles vão dar sugestões diversas, vai ter um concurso, eee o tema vai ser BRASILATA. [...] Porque tinha gente que já tinha visto essa experiência que a LG tava fazendo com a escola de comunicação em São Paulo. Ela serve pra coisas desse tipo, não tenho dúvida que a leitura é bastante importante (Entrevista do representante do nível estratégico da BRASILATA, concedida ao autor em 19/03/2010).

Experiências como a relatada pelo diretor da BRASILATA ilustram como a leitura pode influenciar tanto a aprendizagem organizacional como a prática de aquisição de conhecimentos, o aprendizado individual e coletivo e a gestão do conhecimento, dentre outras dimensões na organização. No conjunto, a leitura perpassando cada uma dessas dimensões, contribui como elemento e prática para o desenvolvimento de equipes e organizações inovadoras. O resultado gera a dinâmica da descoberta significativa e busca contínua de novas práticas de leitura, gerando, portanto o fluxo externo do modelo conceitual (figura 18) de conhecimento pela leitura.

5.4 INTERSECÇÃO DOS TEMAS

A intersecção dos temas propõe observar os resultados na perspectiva do entrecruzamento e na sobreposição de dois objetos. No primeiro, desenvolveu-se a figura 27, a seguir, cujas elipses, representando os quatro temas principais de estudo, foram entrecruzadas formando uma figura octogonal. Nesta figura identificaram-se os espaços de intersecção das elipses formando a área de entrecruzamento com dois, três e quatro temas.

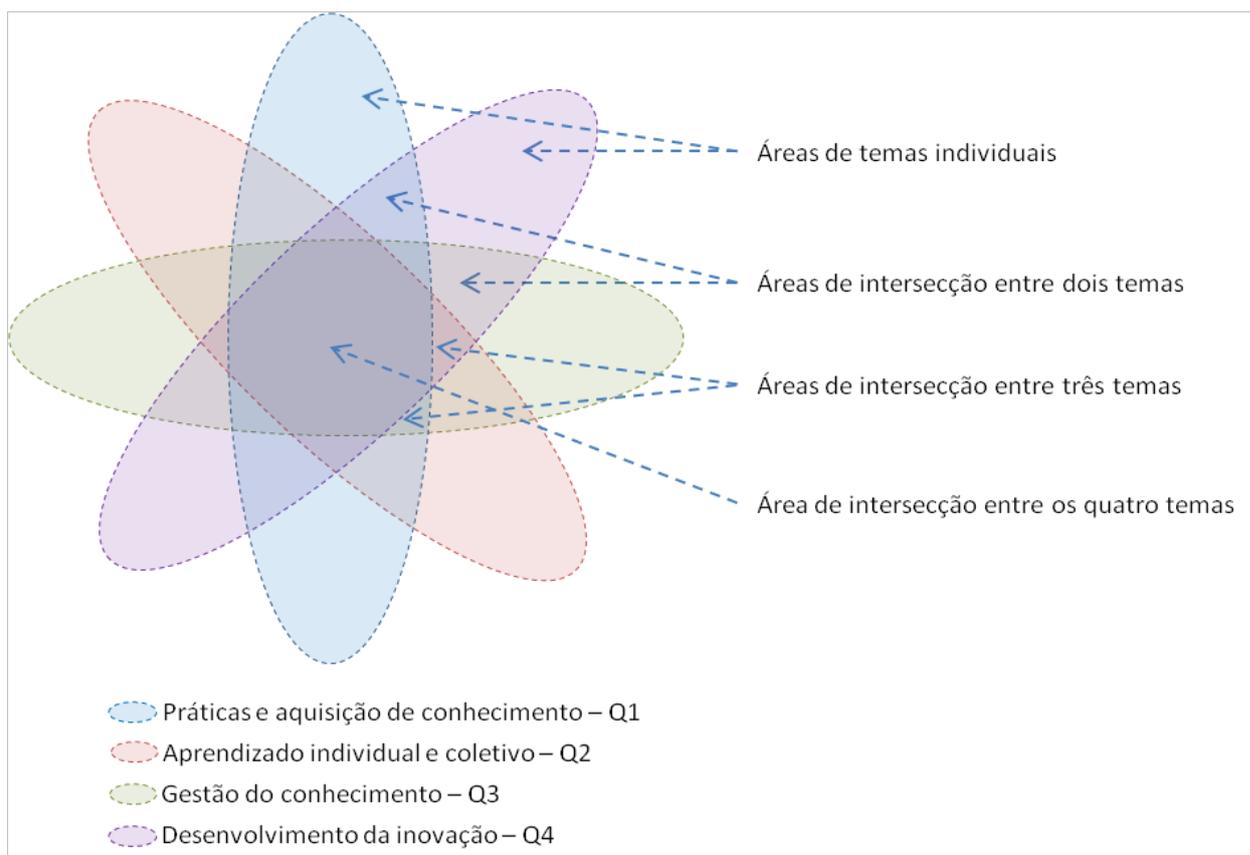


Figura 27: Áreas de intersecção dos temas – figura octogonal
 Fonte: elaborado pelo autor

O segundo objeto é o gráfico radar 45. O radar, porém, foi elaborado numa perspectiva oposta a dos anteriores. Nele os valores foram postos em ordem decrescente, a fim de observá-lo numa perspectiva de profundidade. Esta inversão teve como objetivo destacar o momento da sobreposição dos dois objetos, a fim de verificar quais subcategorias atingem as áreas de intersecção dos temas.

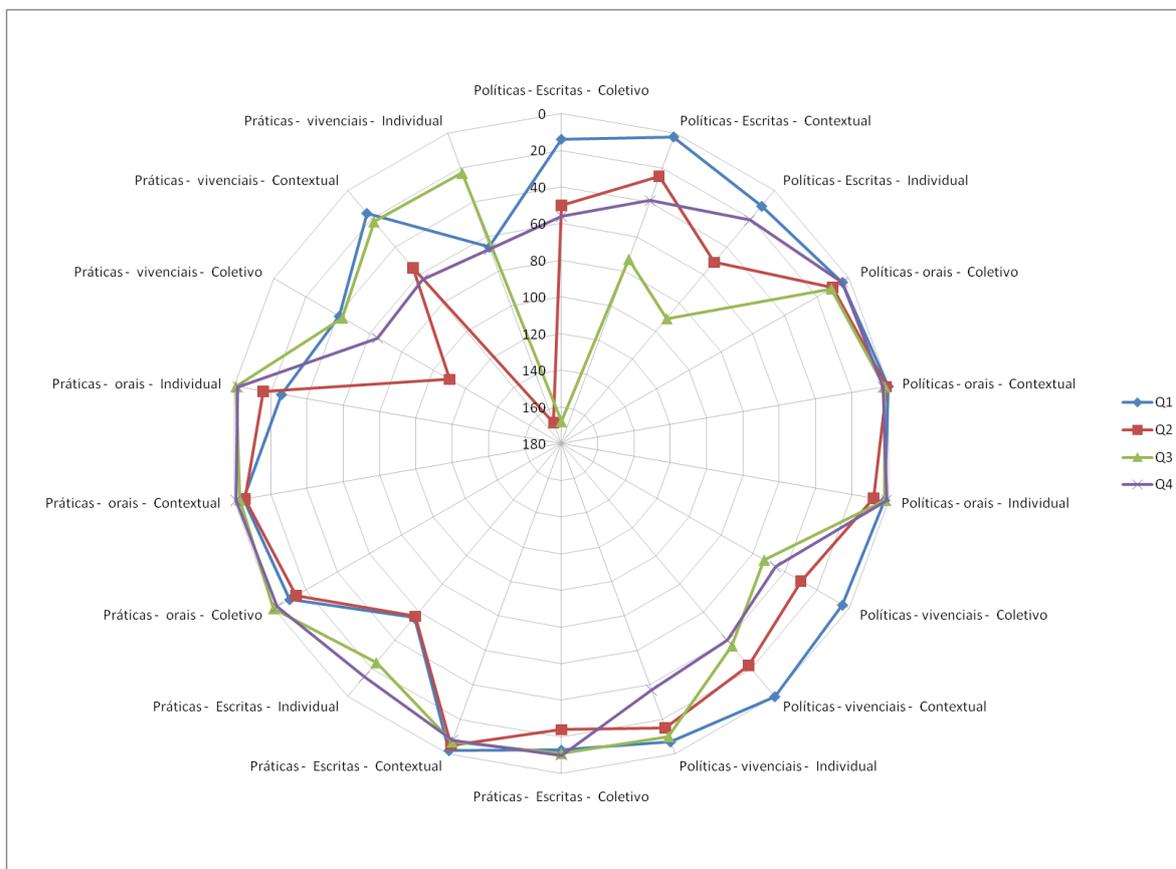


Gráfico 45: Radar de profundidade – da extremidade para o centro
 Fonte: elaborado pelo autor

A sobreposição dos dois objetos elaborada, que se denominou “gráfico radial octogonal de profundidade” (gráfico 46), mostra as profundidades de radar que cada subcategoria atinge e que área de intersecção dos temas alcança. O resultado do gráfico permite a identificação das subcategorias nos temas estudados e qual proporção de profundidade de influências cada uma mais exerce, ou ainda qual delas mais atrai consigo ao centro a linha correspondente ao desenvolvimento da inovação nas organizações.

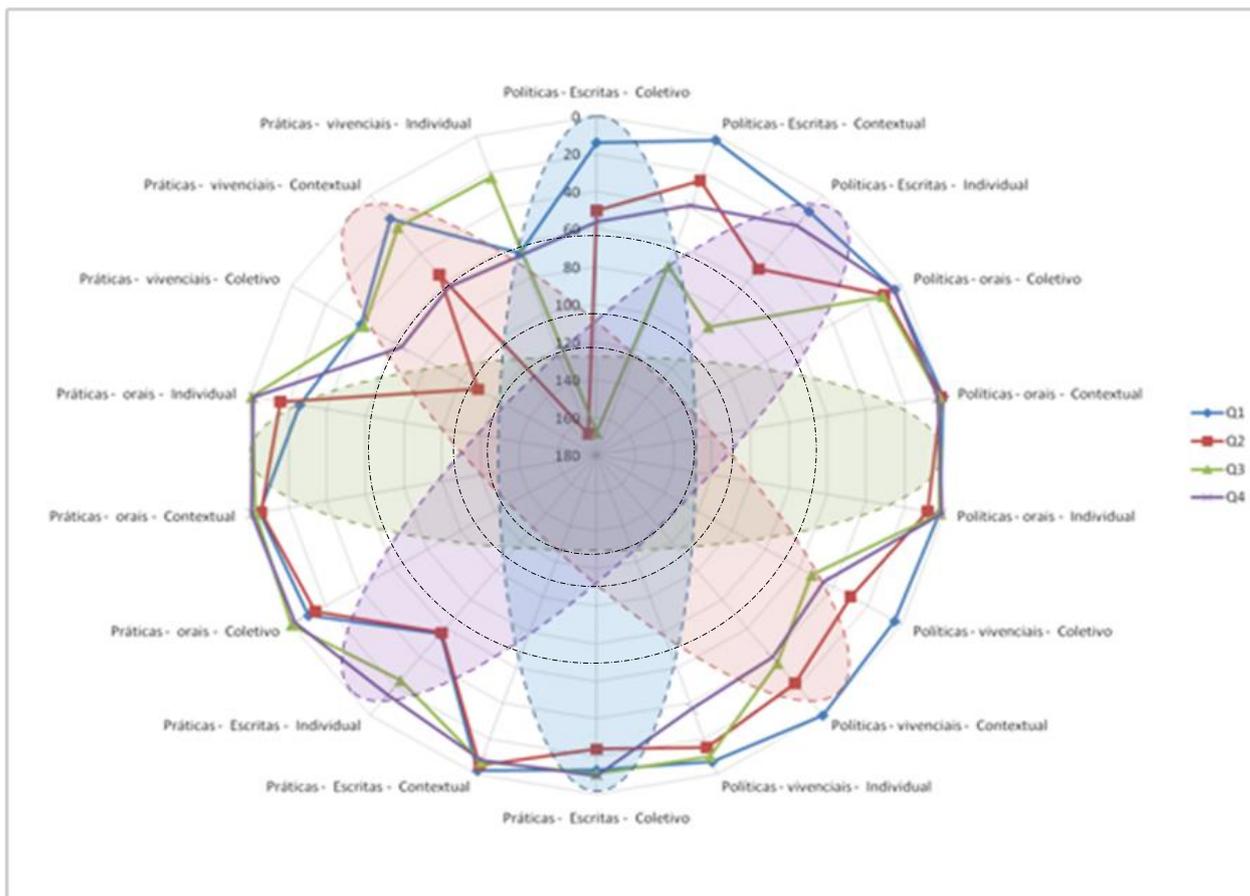


Gráfico 46: Gráfico radial octogonal de profundidade
 Fonte: elaborado pelo autor

O gráfico radial octogonal de profundidade sugere como espaço de inovação, neste estudo denominado “espaço inovativo”, aquele espaço cuja tendência está no maior número de intersecções. Este espaço parece ser complementado por elementos que privilegiam as dimensões de práticas vivenciais, porém conduzidas por políticas escritas que acentuam a gestão do conhecimento como metodologia de aprendizado individual e coletivo.

Este resultado permite mais uma vez fazer alusão ao princípio de organização do conhecimento defendido por Morin (2005), segundo o qual a “marca cultural” ensina o processo de simplificação separando e reduzindo o conhecimento, de complexo a simples, mas não ensina a relacionar e a fazer com que as coisas se comuniquem. A pessoa e a organização são realidades complexas cuja compreensão passa pelo paradigma da complexidade que possibilita diferenciar e ao mesmo tempo relacionar.

5.4.1 Relação entre os temas

A relação estabelecida entre os temas é uma das possibilidades entre tantas outras que podem ser formadas. No paradigma da complexidade diferenciar se torna mais simples do que relacionar. Talvez a dificuldade de se estabelecer relações, ou as inúmeras possibilidades de relacionamentos explique o fato de se exercitar pouco esse ofício.

Nos quatro temas em estudo, de acordo com as setas da figura 18, página 112, no mínimo seis relações com doze direções são possíveis. Essa quantidade aumenta a cada categoria e subcategoria acrescentadas. Assim, ao tomar a categoria “práticas”, por exemplo, ela comporta três olhares dirigidos a três subcategorias, de três atores, o que totaliza nove relações diferentes. O mesmo ocorre para a categoria “políticas”. Disso resulta que cada subcategoria permite dezessete tipos de relações possíveis. Esse total multiplicado por dezoito subcategorias resulta trezentos e seis relacionamentos diferentes (gráfico 46, página 190).

Como esta pesquisa tem caráter de estudo exploratório optou-se por analisar as relações primárias entre os temas (setas da figura 18, página 112) e alguns relacionamentos secundários que se sobressaem no gráfico 46, página 190. Isso por entender que os relacionamentos primários dão base para a compreensão dos demais relacionamentos.

A relação primária, entre as práticas de aquisição de conhecimentos (Q1) e o aprendizado individual e coletivo (Q2) pode ser verificada no gráfico citado pelas linhas correspondentes, azul e vermelha. Pode-se dizer que existe uma correlação entre um e outro tema pelas tendências das linhas. Em praticamente todas as subcategorias elas seguem uma a outra. O relacionamento entre práticas de aquisição de conhecimento (Q1) e a gestão do conhecimento (Q3) se apresenta com maior divergência que convergência. Nela notam-se poucas categorias que tendem a seguir o mesmo movimento. Isso pode revelar a não existência de gestão do conhecimento ajustada à necessidade das práticas de aquisição de conhecimento. O relacionamento seguinte, entre práticas de aquisição de conhecimento (Q1) e o desenvolvimento da inovação nas organizações (Q4) tem poucas linhas convergentes. Este fato pode distanciar as práticas de aquisição de conhecimento (Q1) da inovação. Entretanto, o que se abre como entendimento nestes relacionamentos é que as práticas de aquisição de conhecimento (Q1) tem relação direta com o aprendizado individual e coletivo (Q2), no entanto, está distante da gestão e da inovação. A reflexão que surge desse relacionar faculta o pensamento a uma possibilidade de aproximação entre gestão do conhecimento (Q3) e práticas de conhecimento (Q1), isso na expectativa de que aumente a profundidade da inovação.

Outra relação primária, entre aprendizado individual e coletivo (Q2) e os demais temas é obtido quando se observam o comportamento da linha vermelha do gráfico 46, página 190, comparada às demais. Esta linha parece servir de base para as outras, parece possuir uma força de atração, na qual todas as demais tendem a segui-la. Este movimento de atração sugere vínculo estreito entre o aprendizado individual e coletivo (Q2) com os demais temas. Neste caso relacionar as várias dimensões presente nas organizações com o aprendizado individual e coletivo (Q2) pode descortinar oportunidades importantes no contexto de negócios.

A relação primária entre a gestão do conhecimento (Q3) e as práticas de aquisição de conhecimento (Q1) são bem distintas e revela pouca convergência no gráfico 46, página 190. Já em relação ao aprendizado individual e coletivo (Q2) a aproximação é grande, com toda possibilidade de avaliar que a gestão do conhecimento (Q3), do lado das “práticas” no gráfico 46, página 190, segue o aprendizado individual e coletivo (Q2) e no lado das “políticas” é seguido por ele. No que tange ao desenvolvimento da inovação (Q4), a gestão do conhecimento (Q3) parece exercer também impacto. Ela tende a dividir com o aprendizado individual e coletivo (Q2) a condução da linha da inovação. Neste sentido, a relação da gestão do conhecimento (Q3) com os demais temas sugere que, por meio dessa gestão, a organização pode exercer influências nos demais temas. A gestão do conhecimento (Q3) parece ser produto importante ao alcance da empresa para o gerenciamento dos demais temas.

A última relação primária, o desenvolvimento da inovação nas organizações (Q4), tem percurso muito particular no gráfico 46, página 190. Ela parece obedecer aos próprios princípios, ora autônoma, ora se misturando aos demais temas. Esse movimento lhe confere a coesão da característica intrínseca de ser chamada inovação. Comparada às práticas de aquisição de conhecimento (Q1) ela parece ser muito mais autônoma. Na comparação com o aprendizado individual e coletivo (Q2) e a gestão do conhecimento (Q3) ela parece estar numa tangência intermediária. Seu posicionamento sugere equilíbrio entre os dois temas e também moderação entre indivíduo, coletividade e contexto. Desse exercício de relacionar emerge a reflexão para a leitura da inovação que perceba o conhecimento e o gerencie não apenas numa perspectiva voltada para a dimensão coletiva, mas se atente também ao indivíduo e ao contexto em que ambos se articulam.

As relações secundárias com maior grau de profundidade no gráfico 46, página 190, são as analisadas. No lado das “práticas” têm-se: “práticas escritas individuais”, “práticas vivenciais coletivas”, “práticas vivenciais contextuais”, “práticas vivenciais individuais”; no lado das “políticas” têm-se: “políticas escritas coletivas”, “políticas escritas contextuais”,

“políticas escritas individuais”, “políticas vivenciais coletivas”, “políticas vivenciais contextuais”.

As “práticas escritas individuais” tem grau de profundidade acentuada para os temas das práticas de aquisição de conhecimento (Q1) que coincide com o aprendizado individual e coletivo (Q2). Na subcategoria a relação entre gestão do conhecimento (Q3) e ao desenvolvimento da inovação nas organizações (Q4) se distanciam dos dois primeiros com menor profundidade.

As “práticas vivenciais coletivas” se apresentam com grande profundidade no tema do aprendizado individual e coletivo (Q2) que atinge a área de intersecção com três temas. Neste caso, a relação entre os temas parece ser intensificada pelo Q2 que tende a puxar os demais ao centro. Essa forte influência do aprendizado parece ser comprovada no comportamento dos temas observado na próxima subcategoria, às “práticas vivenciais contextuais”, onde o movimento do aprendizado individual e coletivo (Q2) sofre ligeira queda nos valores e carrega consigo os demais.

A subcategoria “práticas vivenciais individuais” é a que revela maior profundidade no tema do aprendizado individual e coletivo (Q2). Ele atinge a área de intersecção com quatro temas. Nesta subcategoria o tema da inovação também atinge sua maior profundidade de todo o estudo chegando praticamente à área de intersecção com dois temas, local onde se encontra também a marca do tema das práticas de aquisição de conhecimento (Q1). Chama a atenção nesta subcategoria a gestão do conhecimento (Q3) que tem o menor valor dos temas estudados. Ao relacionar os quatro temas desponta a questão do distanciamento entre a gestão do conhecimento (Q3) e o aprendizado individual e coletivo (Q2) que estão nos extremos.

No lado das “políticas” a primeira subcategoria, “políticas escritas coletivas” é a que tem a maior profundidade no tema da gestão do conhecimento (Q3), que atinge a área de intersecção com três temas. A relação entre os temas se apresentam diversificados com valores distantes entre si. O valor do tema do aprendizado individual e coletivo (Q2) está próximo ao valor do tema do desenvolvimento da inovação nas organizações (Q4). Nesta subcategoria o alto índice de valores na gestão do conhecimento (Q3) contrasta com a distância observada no aprendizado individual e coletivo (Q2) e ainda maior na comparação com as práticas de aquisição de conhecimento (Q1). Este fato analisado na relação dos temas dentro da mesma categoria pode parecer contraditório, mas se analisado na relação com a categoria “práticas vivenciais individuais”, na qual o Q2 tem alto índice de valores os dados se mostram coerentes.

A comparação dos temas na subcategoria “políticas escritas contextuais” revela a gestão do conhecimento (Q3) com valores que atinge a área de intersecção com dois temas. Entretanto, o tema do aprendizado individual e coletivo (Q2) reduz sua participação, o desenvolvimento da inovação nas organizações (Q4) começa a apresentar queda e as práticas de aquisição de conhecimento (Q1) com valores próximos a zero. Este relacionamento permite refletir se na realidade contextual a baixa percepção do aprendizado individual e coletivo (Q2) poderia influenciar na redução dos demais valores, em particular do desenvolvimento da inovação nas organizações (Q4).

Na subcategoria “políticas escritas individuais” o tema da gestão do conhecimento (Q3) atinge a área de intersecção com dois temas. Os demais se mantêm na área de temas individuais e com valores que os separam entre si. Ao relacionar os temas nesta subcategoria pode-se observar um distanciamento de percepção entre eles. A relação entre gestão do conhecimento (Q3) e as práticas de aquisição de conhecimento (Q1) se mostram distante, sendo que esta última está bem mais próxima do aprendizado individual e coletivo (Q2). Essas informações dos relacionamentos entre os temas podem abrir algumas possibilidades de entendimento dentre elas, percepções diferentes dos entrevistados, distanciamento entre gestão do conhecimento e práticas de aquisição do conhecimento, o que pode influenciar no desenvolvimento da inovação.

A categoria “políticas vivenciais coletivas” se apresenta com temas com pouca profundidade no gráfico, sendo que o tema que atinge maior profundidade é a gestão do conhecimento (Q3). Mesmo assim, todos permanecem na área de temas individuais. A relação entre eles se mostra próxima nos valores isso talvez se deva ao fato de que políticas vivenciais tendem a se tornar políticas escritas rapidamente e assim, não se destacam nessa subcategoria.

Ao observar a categoria “políticas vivenciais contextuais” percebe-se relação de proximidade de valores entre os temas. Nela aparecem valores para o aprendizado individual e coletivo (Q2), gestão do conhecimento (Q3) e para o desenvolvimento da inovação nas organizações (Q4), todos muito próximos. As políticas vivenciais são pouco percebidas no contexto das organizações. Entretanto, elas existem. O relacionar dos temas abre como leitura a possibilidade de maior observação no contexto das organizações para a percepção de políticas que se formam por meio de orientações vivenciais e que tendem a se tornar políticas escritas num curto prazo de tempo.

PARTE IV

.Considerações finais

Limites da pesquisa

Proposta de estudos futuros

6 CONCLUSÃO

A intuição inicial para este estudo era analisar a “leitura da palavra”, voltada para sua dimensão técnica, enquanto provocação e transformação que ela pode causar na vida da pessoa e no ambiente em que vive. Porém, já na elaboração do projeto percebeu-se que para compreender esse “ambiente em que se vive” seria importante abordar outras dimensões, que influenciam e são por elas influenciadas no processo de aprendizagem, descoberta e elaboração do pensamento crítico na “leitura da palavra”. O ambiente organizacional acolhe as mais diversas experiências e pessoas com diferentes visões e percepções da realidade à sua volta. De modo que, embora centrando o foco de estudo na “leitura da palavra”, fez-se mister abordar questões que dizem respeito à “leitura do mundo” (FREIRE, 2008).

6.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado teve por objetivo geral analisar a leitura e sua contribuição como prática para a inovação nas organizações. Partindo do princípio de que a leitura está presente na rotina organizacional, ainda que subentendida, pois implicitamente se dá por descontado que as pessoas presentes nas empresas têm o hábito, mesmo que mínimo, de leitura, nas mais variadas temáticas.

Para investigar esse objetivo buscou-se entender o fenômeno da leitura direcionando os esforços de pesquisa para a realidade das organizações, em específico as consideradas inovadoras e eleitas em 2009 pelo Fórum de Inovação FGV-EAESP. Com esse viés procedeu-se a revisão da literatura buscando identificar as referências “leitura” e “inovação” nos assuntos amplamente estudados nas organizações. São eles: gestão do conhecimento, aprendizado individual e coletivo, aprendizagem organizacional, práticas de aquisição de conhecimentos, inovação. Esses assuntos foram organizados em quatro temáticas: práticas de aquisição de conhecimentos, aprendizado individual e coletivo, gestão do conhecimento e desenvolvimento da inovação nas organizações. Em seguida, realizou-se a pesquisa empírica em três das empresas eleitas como inovadoras.

Dividido em quatro partes o trabalho apresentou na primeira parte a introdução e os objetivos, além do objetivo geral, os específicos. A segunda parte compreendeu a revisão da

literatura. A terceira abrangeu os aspectos metodológicos, o estudo multicaso e os resultados. Finalmente, a quarta parte comportou as considerações finais, os limites da pesquisa e proposta de estudos futuros.

A revisão da literatura foi estruturada ponderando uma evolução crescente de compreensão do problema de pesquisa. Em primeiro lugar esforçou-se em aclarar os conceitos de inovação, passando pela inovação nas organizações, a inovação e a capacidade de aprendizado e a inovação e a geração de conhecimentos. Na sequência inseriu-se a leitura como forma e conteúdo de elaboração e formação da visão de realidade dos atores individual e coletivo. Abordou-se ainda a leitura como construção individual e coletiva de conhecimentos, a leitura e formação do pensamento e da cultura organizacional, o papel da leitura para a aprendizagem e inovação e a gestão do conhecimento como nova identidade cultural.

No decorrer do estudo foi possível verificar que inovar implica assumir o elemento da incerteza, que combinado com o conhecimento adquirido pela experiência ou científico e acumulado ao longo do tempo, acrescido das atividades de interação – formais e informais – integradas a diversas organizações formais, resulta nas características fundamentais para as atividades de inovação. As organizações formais incluem o sistema de inovação (população, cultura, território, organização social, aparelho produtivo e decisório), cujo desenvolvimento econômico dependerá da utilização de ferramentas pela comunidade, que mobilize atores e recursos, para o crescimento do patrimônio da localidade (DORION, 2002).

As inovações organizacionais podem melhorar sua qualidade e eficiência, acentuar a troca de informações e refinar a capacidade de aprender e utilizar conhecimentos e tecnologias, por meio da implementação de novo método organizacional nas práticas de negócios, na organização do seu local de trabalho ou em suas relações externas (OSLO, 2005). Com isso, as organizações inovadoras tendem a possuir culturas semelhantes, estimulam a experimentação e recompensam não apenas o sucesso, mas também o fracasso (ROBBINS, 2005). Este elemento foi enfatizado pelos entrevistados nas empresas estudadas. Nas organizações onde as pessoas são recompensadas mais pela ausência do fracasso do que pela presença do sucesso, eliminam-se os riscos e, com eles, a inovação. As pessoas só apresentam ideias novas onde não são penalizadas por esse comportamento.

O estudo revelou certa confusão entre informação e conhecimento (DEMO, 2002). O conhecimento supõe estudo, ideias, experiência, maturidade, julgamento, perspectiva e reflexão e abre os desejos para perspectivas de invenções e inspiração. Implica provocação, compreensão e formulação de “novas possibilidades continuamente” (SCHUMPETER, 1982)

encontradas na conjugação do conhecimento apreendido com possibilidades oferecidas pelo mundo circundante. Essas descobertas são continuamente acrescentadas ao estoque de conhecimento existente. Um processo que, para Tidd, Bessant e Pavitt (2008), é o de criação de possibilidades por meio da combinação de diferentes conjuntos de conhecimentos tecnicamente possíveis ou de necessidade articulada ou latente. Conhecimentos que podem já existir na experiência ou ser adquiridos no processo de busca por tecnologias, mercados, ações da concorrência etc. Pode ser explícito em sua forma, codificado ou tácito, conhecido, mas sem formulação. Nesse processo de combinação de conhecimentos, a inovação ocorre sob condições de alta incerteza e sua gestão compreende a capacidade de transformar a incerteza em conhecimentos.

Dois são os tipos de leitura que contribuem para a absorção de conteúdo e a formação dos atores individual e coletivo, bem como a elaboração de visão e de percepção da realidade. A primeira é a leitura como o ato de foro íntimo, secreto, que reenvia à individualidade (BOURDIEU e CHARTIER, 2001). Nela o ator mergulha no universo de significação individual por meio do qual estabelece vínculos com seu “estoque de conhecimentos”. A segunda é a leitura que se refere ao conjunto de relações com os textos que passam por leituras coletivas (BOURDIEU e CHARTIER, 2001). Essa leitura põe em jogo alguma coisa que ultrapassa a capacidade individual de leitura, por isso, tende a ser dominante e a manipular os textos, decifrados de uns para outros, às vezes elaborada coletivamente. Com isso, pode gerar os pressupostos inconscientes que impõe tipos e formas ao leitor.

Esses dois tipos de leitura puderam ser identificados na pesquisa empírica. Ao se expressar sobre as leituras pessoais às falas dos entrevistados possuía maior fluidez, com poucas interrupções e menos frases explicativas, por sua vez, se referia a leituras que envolviam a dimensão coletiva, a tendência era refletir mais antes de se expressar e as frases explicativas como “ou seja” e “isto é” eram mais frequentes. Isto parece corresponder ao fato de envolver pressupostos conscientes ou inconscientes que tende a impor tipos de leituras ou julgamentos de valores.

Leitura e escrita são sem dúvidas práticas pelas quais se adquire o conhecimento, que podem levar à liberdade, ao exercício da cidadania e da criatividade, mas ao mesmo tempo podem induzir o ser humano a erros e aprisioná-lo a pressupostos inconsistentes. Como então compreender o processo dialético presente na leitura e seus consequentes? A tentativa empreendida neste estudo foi de realizar o esforço de esboçar a releitura histórica da leitura a partir do “nada” ou do “não-ser”, por meio do processo de abstração temporal, cultural e intelectual, retornando e retomando da tradição oral para a escrita na busca por compreender a

epistemologia presente nestas fases. Um primeiro momento marcado pelo discurso oral no qual os “bancos de conhecimento” se davam no processo vital ligado à experiência concreta de vida. O segundo momento marcado pela presença do *logos* com divisão e classificação das coisas e conhecimentos.

Com a escrita nascem os signos e significação sociocultural como construção de sentidos compartilhados por membros de determinada sociedade. Trata-se de expressões culturais que adquirem *status* de valores válidos para a comunidade. No pensamento de Barthes (2001), diante dos objetos faz-se “certa leitura”, de forma que “o homem moderno, o homem das cidades, passa o tempo a ler. Lê primeiro e principalmente imagens, gestos, comportamentos” (BARTHES, 2001, p. 179). E são leituras que implicam demasiados valores sociais, morais e ideológicos. Leituras que aludem a entrar na “cozinha do sentido” e de lá retirar a justa significação, pois este se tornou “o modo de pensar do mundo moderno” (BARTHES, 2001).

Ao tratar da leitura como construção individual e coletiva de conhecimento foram vistos os conceitos e tipos de conhecimento, com especial atenção ao conhecimento individual e coletivo na realidade das organizações. O ser humano temporalizado e situado e, ainda, ontologicamente inacabado deve estar situado em seu tempo e dele tomar conhecimento e consciência de sua situacionalidade (FREIRE, 2001). Quanto mais se refletir sobre sua condição de espaço-temporalidade tanto mais se assumirá compromisso com a realidade. Isso porque é sujeito e não espectador, um ser pensante que, segundo Robinet (2004), tem a capacidade de chegar ao pensamento, e chega-se ao pensamento a partir do sentimento de insuficiência no mundo, de sua desordem, de sua confusão, da possibilidade de se chocar com contradições e absurdos. O pensamento desses autores, aplicados ao ambiente das organizações inovadoras pode se ajustar aos conceitos de inovação. Quanto mais se deparar com a noção de temporalidade e com o sentimento de compromisso com a realidade, tanto mais se buscará tomar consciência de situacionalidade e, ao se chocar com contradições, descortinam-se novas possibilidades.

A formação do pensamento e da cultura organizacional se dá por meio da menor porção dentro da instituição, o indivíduo. Na reorganização que ele faz na relação consigo, com seus semelhantes, com coisas e signos que o conduzem ao conhecimento e aprendizado (LÉVY, 2000), neste estudo, da leitura e da síntese de tudo aquilo que o cerca. Tal síntese forma-lhe a competência como as capacidades de adaptação, de iniciativas e de aprendizado e da sinergia existente entre as competências individuais e da cooperação, emerge a competência coletiva (LE BOTERF, 2003). Nessa dinâmica, os conhecimentos sobre

inovação incorporados nas pessoas e em suas habilidades (OSLO, 2005), como recursos humanos de que a empresa carece para criar seus conhecimentos (NONAKA e TAKEUCHI, 1997), se dão na coexistência e interação entre indivíduos e organizações como organismos (MORGAN, 2002). Forma-se assim, o conjunto de pressupostos básicos que um grupo inventa ou descobre e que os consideram válidos para ser ensinados a novos membros como a forma correta de perceber, pensar e sentir (SCHEIN, 1992). Essa visão é semelhante ao modo de pensar que se dá por meio da leitura dos pensadores (ROBINET, 2004), ou vistas como culturas situadas numa condição de espaço-temporalidade determinada (FREIRE, 2001).

Adquire relevância nesse processo, a noção de comunidade que se faz fundamental para acolher a visão dos valores e das conexões que guiam o trabalho de indivíduos, equipes e suas relações. A comunidade inserida numa sociedade cria um futuro para si, compartilha a liderança (PINCHOT e PINCHOT, 1995), liderança que vai além de uma pessoa, partilha valores, ideais, contribui para produzir o ambiente de pensamento, de percepção, de ação e de comunicação. Numa expressão, produz a “gestão do conhecimento”.

Essa gestão do conhecimento tem início na fase da oralidade onde o conhecimento e transmissão de saberes se dá mediante a palavra falada, de geração em geração. Em seguida, na pré-história aparecem as primeiras representações pictográficas cunhadas em cavernas. Posteriormente, com o advento da escrita o conhecimento sofre inovação e passa por transformações tão significativas que atravessou milênios e se mantém em contínua evolução. Muitas foram as modificações e inovações em seu suporte e em seu signos, contudo se mantém como essência.

Na atualidade, a economia dos países tem dependido cada vez mais de representações dos objetos ou da transformação da base intelectual da produção. Ocorre um movimento de evolução da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento. É a época do “Desenvolvimento Baseado no Conhecimento – (DBC)” (CARRILLO, 2004), que prioriza o crescimento e aumento do denominado “capital humano” e que coloca ênfase no desenvolvimento do sistema social de capitais. Não é por menos que neste cenário econômico a denominação liga o humano ao capital. O conhecimento se transforma em moeda de troca; onde antes a força de trabalho se mensurava pela força do braço (braçal), agora se mede pela capacidade de transformação pelo conhecimento.

Também quando se utiliza o pressuposto de manipulação dos indivíduos, a leitura se posiciona como prática que a impede, pois persegue deliberadamente o desenvolvimento integral de todas as dimensões significativas da concretização humana. Aborda os bens

intangíveis a fim de trabalhar a expressão de identidade, sistematicidade e desenvolvimento do universo de capital social duma localidade.

O papel da leitura para a aprendizagem e inovação no ambiente organizacional tem antes de tudo a função de minimizar a manipulação do saber, do conhecimento. A leitura se reinventa, se recria, ou como denominado neste estudo, se autoinova. A cada leitura surge como resultado a produção de um novo texto realizado pelo leitor e, assim, “a imagem-texto ou espaço-pensamento cresce, prolifera e se metamorfoseia continuamente” (LÉVY, 2000). Daí as revoluções ou rupturas (CHARTIER, 2002) na escrita e leitura até chegar à grande ruptura introduzida pela revolução do texto digital, que para Chartier (2002), revoluciona a relação entre tipos de objetos, as categorias de textos e as formas de leitura.

O ato de aprender tem que passar também por essas revoluções. A mudança nessa relação entre os tipos de objeto exige modificações na relação que as pessoas estabelecem com esses objetos. O “livro-texto” agora vai além do “livro-impresso”, embora este também tenha que ser levado em conta. A materialidade do “livro-texto” passou por modificações que influem nas categorias de texto apresentadas também como: “áudio-livro”, “livro-eletrônico”, “livro-mídia-bolso” (aparelhos portáteis), “livro-pesquisa” (computador conectado à *internet*). As formas de leitura também já não são as mesmas. A aprendizagem nas organizações tem que levar em conta essa mudança profunda nas formas de leitura, entender essas formas de cada setor da organização e desafiar ou provocar a busca pelo aprendizado com “as formas” mais adequadas.

A geração do conhecimento, a obtenção do *know-how* e o estabelecimento de novas premissas (NONAKA e TAKEUCHI, 2002), a organização que aprende (SENGE, 1990), ou a aprendizagem experiencial (PIAGET, 1978; DEWEY, 1947), ou ainda, as relações entre conhecimento, experiência e habilidades (KOLB, 1976), como também o aprendizado que se dá de maneira coletiva (LE BOTERF, 2003), continuam a passar pela necessidade humana de preservação de “valores” e “saberes” considerados fundamentais e, portanto, de transmissão necessária às gerações.

A aprendizagem pela leitura nas organizações passa por uma gestão do conhecimento que lida com a nova identidade cultural. Não apenas como fruto de um projeto meticulosamente planejado, mas como organização do saber que possibilite revolucionar a história das pessoas, que nasça na experiência cotidiana da humanidade, no mundo que a cerca, que supere a dicotomia cartesiana da separação entre pessoa e organização; uma aprendizagem que abra espaço do saber com base na leitura interativa, cuja fundamentação teórica sócio-interativa se defina pelo bidirecionamento do fluxo de informação e pela

assimilação do discurso e leitura como processo de comunicação entre autor e leitor na relação de significados (MOITA LOPES, 1996; PAVIANI, 2008). A nova identidade cultural por meio do processo de gestão da leitura parece ocorrer na transformação da visão de mundo que se dá na percepção da realidade. Lentamente, a leitura tende a influir nesta identidade ou neste novo espaço cultural (LÉVY, 2000) da organização. Ela tende a projetar indivíduos que transformam o espaço organizacional semelhante à possibilidade que a leitura acende nas mentes.

No quadro retrospectivo e prospectivo de revisão da literatura retomou-se a revisão da literatura e a síntese dos conceitos estudados. Nesta redação procurou-se estabelecer vínculos entre os conceitos e o modelo prático do fluxo de inovação pela leitura (figura 1, página 23) explicando a relação com cada quadrante do modelo. Para reforçar a leitura como elo entre os temas e a importância de sua presença em todos os quadros propostos apoiou-se na reflexão de Morin (2005), segundo a qual se aprende a separar o conhecimento, mas não se aprende a relacionar. O denominado *imprinting* cultural, ou a marca da cultura, através da linguagem, das ideias fortes e das crenças impede que opiniões diferentes se expressem. Assim, reduz-se a complexidade dividindo-se em partes, fato que impede também a pertinência, ou seja, o conhecimento que permite situar as informações recebidas no seu contexto geográfico, cultural, social, histórico.

Na terceira parte do estudo desenvolveram-se os aspectos metodológicos, o estudo multicaso e os resultados da pesquisa empírica. Na metodologia apresentaram-se o tipo de pesquisa, os critérios de escolha da população, a demarcação da amostra e a definição do *corpus*, bem como o *design* da pesquisa, as propriedades de coleta de dados, e as características da análise dos dados. O estudo multicaso, onde se apresentou efetivamente a análise dos dados, foi dividido em: estudo intracaso, no qual as empresas foram analisadas individualmente e, estudo intercaso, no qual se analisou a consolidação das três empresas.

A estrutura utilizada para apresentação das empresas na análise intracaso obedeceu a seguinte composição: elementos de fundação, filosofia da empresa, dimensão de inovação, identificação das práticas de leitura e análise. O critério utilizado na análise foi a observação da presença ou ausência e a frequência dos temas, categorias e subcategorias nos atores dos *estratus*; examinaram-se comparativamente os atores e, por fim, verificou-se o conjunto dos *estratus* com recortes específicos em categorias ou subcategorias que se sobressaíram. Já o estudo intercaso pautou-se em três critérios. O primeiro foi idêntico à análise intracaso; o segundo priorizou a visão global a fim de realçar os elementos de referência à leitura; o terceiro priorizou cada *corpus* a fim de caracterizar a leitura em cada nível organizacional.

Finalmente, procedeu-se a verificação comparativa da análise versus objetivos específicos da pesquisa.

A análise dos resultados seguiu a proposta inicial do estudo de olhar a leitura como elo entre todos os temas, assim apresentaram-se resultados conjuntos: leitura e inovação, construção individual e coletiva de conhecimentos e visão sociocultural, formação da cultura e processo de aprendizagem organizacional, intersecção dos temas e, por fim, relação entre os temas.

Este elo temático permite interligar, pela leitura, práticas de aquisição de conhecimento com aprendizado individual e coletivo manifesto na gestão do conhecimento e na dimensão da inovação. Todos num espaço único: o *espaço inovativo*. Este espaço, que antes de tudo, faculta o campo para o novo, mas também convoca as pessoas a agir de outra maneira, imaginar, experimentar, explorar, investir e, acima de tudo, inovar. Uma inovação que surge, não do vazio, mas como inteligência coletiva semelhante à apresentada por Le Boterf (2003), uma competência coletiva que emerge da cooperação e da sinergia que se torna realidade a partir da capacidade de leitura de cada agente unitário e se faz coletiva nas trocas fundadas nas competências individuais.

Como término dessa pesquisa que se propunha explorar a temática da leitura no âmbito das organizações pode-se assegurar que foi possível identificar práticas relevantes de leituras nas organizações eleitas como inovadoras. Práticas presente na estratégia organizacional, outras estabelecidas como rotina experiencial. Dessa forma, é possível afirmar que existe uma prática de leitura que contribui para a inovação ou, em outras palavras, a leitura é uma das práticas que, presente nas organizações, contribui para a inovação. Quiçá um dia a leitura possa guiar estudos ou ser um dos critérios de avaliação para mensurar as organizações inovadoras.

6.2 LIMITES DA PESQUISA

A pesquisa apresentou alguns limites que se destacam:

- Bibliográfico: carência por ausência de fontes, no tema específico, com estudos anteriores, o que leva a uma fragilidade de revisão da literatura e necessidade de ampliar as leituras realizadas.

- Metodológico: necessidade de envolver muitos temas no mesmo estudo, dificultando o aprofundamento e aumentando a possibilidade de incoerência nos temas.
- População: como a população de empresas disponível para pesquisa era reduzida houve atrasos na pesquisa empírica, fato que impossibilitou amostra maior e mesmo ameaçou a própria realização.
- Tempo: o tempo para o término da pesquisa limitado exigiu abreviar ou renunciar a algumas análises.
- Decisão: busca pela melhor palavra na categorização que representasse as falas dos entrevistados pode ter induzido o pesquisador ao erro.
- Imparcialidade: como o roteiro de pesquisa foi semiestruturado foi possível aos entrevistados expressar dados subjetivos, o que pode não representar a realidade e induzir o pesquisador ao erro.

6.3 PROPOSTA DE ESTUDOS FUTUROS

O estudo realizado abre muitas possibilidades de continuidade em reflexões futuras. O caráter exploratório de compreensão da leitura no contexto das organizações provoca inquietações e ao mesmo tempo sinaliza caminhos para a busca da inovação no cenário de organização humana e empresarial.

As propostas vislumbradas de estudos futuros são:

- Aprofundar o estudo em uma das empresas inovadoras pesquisadas. Desenvolver neste aprofundamento uma pesquisa com um grupo de controle aplicando exercícios de leitura e mensurando ideias inovadoras a partir das leituras aplicadas.
- Aplicar a prática de leitura mais relevante de uma das empresas estudadas na outra empresa também estudada e avaliar os resultados comparativos.
- Aplicar o modelo de fluxo de inovação pela leitura numa empresa levantando dados antes e depois de aplicação do modelo para análise comparativa.

7 REFERÊNCIAS

ALVES MARTINS, Margarida. **Conhecimentos Precoces sobre a linguagem escrita e aprendizagem da leitura.** Revista Portuguesa de Pedagogia. Nr. 32 (1), 57-79. 1998.

ANNAUD, Jean-Jacques; ECO, Umberto. **O nome da rosa.** São Paulo: FlashStar Home Video, c1986. 1 disco (130 min.): NTSC/DVD: son., color.

ARGYRIS, Chris; SCHÖN, Donald A. **Organizational learning: a theory of action perspective.** MA: Addison-Wesley Publishing Co, 1978. 356 p. ISBN 9780201001747.

AUDI, Robert. **Dicionário de Filosofia.** São Paulo: Paulus, 2006. 1020 p. ISBN 8534923574.

AZEVEDO, Ricardo. **Dezenove poemas desengonçados.** São Paulo: Ática, 1998. 56 p. ISBN 9788508069507.

BALDISSERA, Rudimar. **Comunicação organizacional: o treinamento de recursos humanos como rito de passagem.** São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, c2000. 116 p. (Acadêmica) ISBN 8574310355.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004. 223 p. (Extra coleção).

_____. **Análise de conteúdo.** 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2009. 281 p. ISBN 9789724415062.

BARTHES, Roland. **A Aventura semiológica.** São Paulo: M. Fontes, 2001. 339 p. (Tópicos) ISBN 8533614306.

BATESON, Gregory. **Steps to an Ecology of Mind.** Londres. Paladin, 1973.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 516 p. ISBN 8532627277.

BESSANT, John; TIDD, Joseph. **Inovação e empreendedorismo.** Porto Alegre: Bookman, 2009. ix, 511 p. ISBN 9788577804818.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer.** 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1998. 188p. : (Clássicos; 4) ISBN 8531403294.

_____. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura.** 2. ed. rev. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 231-253. ISBN 8585865148.

_____. **O poder simbólico.** 9. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2006. 311 p. (Memória e Sociedade) ISBN 8528699633.

_____. Reading literature/culture: a translation of “reading as a cultural practice”. In: REESER, Todd W.; STEVEN D. Spalding. **Reading Literature/Culture: A Translation of Reading as a Cultural Practice.** *Style* 36.4 (2002): 659-79.

BOWDITCH, James L.; BUONO, Anthony F. **Elementos de comportamento organizacional**. São Paulo: Thomson Pioneira, 1992. 305 p. ISBN 8522101426.

CALEFATO, Patrizia. **Language in social reproduction: Sociolinguistics and sociosemiotics**. *Sign Systems Studies* 37, no. 1/2 (March 2009): 43-81. *Academic Search Premier*, EBSCOhost (accessed May 19, 2010).

CARRILLO, Javier. **Desarrollo basado en conocimiento**. Nota técnica CSC 2003-06. En: *Transferencia. Posgrado, Investigación y Extensión en el Campus Monterrey.*, año 17, No. 65, enero/2004. Tecnológico de Monterrey. México.

_____. **¿Qué es la economía del conocimiento?**, en *Transferencia. Posgrado, Investigación y Extensión en el Campus Monterrey*. Año 18, No. 69, enero/2005. Tecnológico de Monterrey. México.

CASSIOLATO, José Eduardo; LASTRES, Helena Maria Martins. **Sistemas de inovação: políticas e perspectivas**. *Parcerias Estratégicas*, n. 17, p. 5-30, 2000.

_____. **Inovação, globalização e as novas políticas de desenvolvimento industrial e tecnológico**. In: *Cluster e sistemas locais de inovação: estudos de caso e avaliação da região de Campinas*. Campinas, Unicamp – Instituto de Economia, set, 1999.

CARPENTER, Edmund; MCLUHAN, Marshall. **Revolução na comunicação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. 248 p.

CHALELA, Luciana Ribeiro; DORION, Eric. **O empreendedorismo e a inovação em ambientes de incubação**. Caxias do Sul, RS, 2008. 187 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Administração, 2008.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura - 1880/1980**. São Paulo: Ática, 1995. 590 p. (Coleção Múltiplas Escritas) ISBN 8508056117.

_____; CLESSE, Christiane; HÉBRARD, Jean. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1996. 166 p. (Biblioteca Artmed. Alfabetização e lingüística) ISBN 8573071125.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador, conversações com Jean Lebrun**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1998. 159 p. ISBN 8571392234.

_____. **A história cultural: entre práticas e representações**. 2. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002. 244 p. ISBN 9722905848.

_____. **Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier, com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit**. Porto Alegre: Artmed, 2001. 189 p. (Biblioteca Artmed. Alfabetização e lingüística) ISBN 8573077662.

_____. **Formas e sentido: cultura escrita: entre distinção e apropriação**. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil, 2003. 167 p. (História da literatura) ISBN 8575910124.

_____. **Os desafios da escrita.** São Paulo: UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, 2002. 144 p. ISBN 8571393907.

_____. **Práticas da leitura.** 2. ed. rev. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. 266 p. ISBN 8585865148.

CHAUVEAU, Gérard. **Quelle psychologie de l'enfant apprenti lecteur?** In Gérard Chauveau (Ed.), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur: Recherches actuelles en psychologie de l'écrit* (pp. 5-14). Paris: Éditions Retz, 2001.

CHAYTOR H. J. Ler e escrever. In: CARPENTER, Edmund; MCLUHAN, Marshall. **Revolução na comunicação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1968. p. 145-153.

CHRISTENSEN, Clayton M. **O dilema da inovação.** São Paulo: Makron Books, 2001. XXXI, 261 p. ISBN 8534613761.

_____; ANTHONY, Scott D.; ROTH, Erik A. **O futuro da inovação.** Rio de Janeiro, RJ: Elsevier, 2007. 322 p. ISBN 988535227253.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007. 248 p. (Biblioteca Artmed. Métodos de pesquisa) ISBN 9788536308920.

DAVENPORT, Tom. **The Future of Knowledge Management.** CIO Magazine (December 15/January 1, 1996).

DE SORDI, José Osvaldo. AZEVEDO, Marcia Carvalho. **Análise de competências individuais e organizacionais associadas à prática de gestão do conhecimento.** *Revista Brasileira de Gestão de Negócios.* São Paulo, v. 10, n. 29, p. 391-407, out./dez. 2008.

DEMO, Pedro; INSTITUTO PAULO FREIRE. **Saber pensar.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 159 p. ISBN 8524907622.

DENCKER, Ada de Freitas Maneti; VIÁ, Sarah Chucid da. **Pesquisa empírica em ciências humanas: com ênfase em comunicação.** São Paulo: Futura, 2001. 190 p. ISBN 8574130613.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S.. **The Sage handbook of qualitative research.** 3. ed. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2005. 1210 p. ISBN 0761927573.

DEWEY, John. **Democracy and education.** Plain Label Books, 1947. 527 p.

_____. **Essays in experimental logic.** New York: Dover, [19--] 444 p.

DORION, Eric. **La formation universitaire en entrepreneurship: une expérience brésilienne à Novo Hamburgo (RS), Université de Sherbrooke, Québec, Doctorate Thesis in Business Administration,** 2003.

_____. **Les stakeholders de l'entrepreneurship au Québec: une source de données à la base d'une réflexion holistique en matière d'aide aux entrepreneurs.** Communication

présentée à AIREPME – Association Internationale de Recherche en Entrepreneuriat et en PME, Mars 2002.

_____. **Visit to Hill/Levene School of Business.** Universty of Regina, 2010. Canada.

DRUCKER, Peter Ferdinand; NONAKA, Ikujiro; ARGYRIS, Chris. **Aprendizado organizacional:** gestão de pessoas para a inovação contínua. Rio de Janeiro: Campus, 2000. 322 p. (Harvard Business Review Book) ISBN 8535206205.

_____. **Fator humano e desempenho:** o melhor de Peter F. Drucker sobre administração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. 451 p. (Biblioteca de administração e negócios) ISBN 8522100721.

_____. **Inovação e espírito empreendedor:** (entrepreneurship): prática e princípios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. 378 p. (Biblioteca Pioneira de administração e negócios) ISBN 8522100853.

_____. **Drucker: O homem que inventou a administração.** Rio de Janeiro, RJ: Elsevier, 2006. 227 p. ISBN 8535221972.

_____. **Inovação e espírito empreendedor:** (entrepreneurship): prática e princípios. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1998. 378 p. (Biblioteca Pioneira de administração e negócios) ISBN 8522100853.

_____. **O gerente eficaz.** Rio de Janeiro: LTC, 1996. 166 p. ISBN 85-216-1112-9.

EMELO, Randy. **The future of knowledge management.** Chief Learning Officer 8, no. 5 (May 2009): 44-47. *Business Source Premier*, EBSCOhost (accessed November 26, 2009).

FERRATER MORA, José. **Dicionário de filosofia.** São Paulo: Edições Loyola, 2000. Tomo I, 786 p. ISBN 8515018691.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. **Estratégias empresarias e formação de competências.** São Paulo: Atlas, 1999.

FLEURY, Maria Tereza e SAMPAIO, Jader dos Reis. **As pessoas na organização:** uma discussão sobre cultura organizacional, São Paulo: Gente, 2002, p. 283-294.

_____; OLIVEIRA JR, Moacir de Miranda. **Gestão estratégica do conhecimento.** São Paulo: Atlas, 2001.

FONTANA, Niura Maria. **Competência de leitura e meio cultural:** procurando entender a relação. *Conjectura*, Caxias do Sul, RS: v.11, n.1, p. 141-156, jan. 2006.

_____; PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. **Práticas de leitura para universitários:** ler, gostar de ler e interagir pela leitura. *Chronos*, Caxias do Sul, RS: v.34, n1, p. 68-80, jan. 2007.

FORNELL, Claes. **The satisfied customer:** winners and losers in the battle for buyer preference. New York, NY: Palgrave Macmillan, 2007. 248 p. ISBN 1403981973.

FRANK, Lawrence K. Comunicação tátil. In: CARPENTER, Edmund; MCLUHAN, Marshall. **Revolução na comunicação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. p. 21-29.

FREEMAN, Christopher. **The National System of Innovation in historical perspective**. *Cambridge Journal of Economics*, 19, p.5-24, 1995.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 87 p. (Questões da nossa época; 13) ISBN 9788524903083

_____. **Educação e mudança**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. 79 p. (Coleção Educação e Comunicação v.1) ISBN 8521900147.

GARDNER, Howard. **A Nova ciência da mente: uma história da revolução cognitiva**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1996. 454 p. (Ponta; 9) ISBN 8531401453.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Edição revista. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 370 p. ISBN 85-7302-080-6.

GOMES, Luiz Flavio Autran Monteiro; GOMES, Carlos Francisco Simões; ALMEIDA, Adiel Teixeira de. **Tomada de decisão gerencial: enfoque multicritério**. São Paulo: Atlas, 2002. 264 p.

GONÇALVES, Sandro A.; SELEME, Acyr. **Conhecimento em organizações: complexidade teórica e possibilidades de aplicação**. In: *XXI ENANPAD*, 1997, Rio das Pedras. Anais do XXI ENANPAD. Rio de Janeiro: ANPAD, 1997.

GONZALEZ, Adriana Trujillo, et al. **A guide to excellent creative business libraries and business centers**. *Reference & User Services Quarterly* 48, no. 3 (Spring2009 2009): 232-238. Academic Search Premier, EBSCOhost (accessed November 26, 2009).

GOVINDARAJAN, Vijay; TRIMBLE, Chris. **Os 10 mandamentos da inovação estratégica: do conceito à implementação**. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier, 2006. 256 p. ISBN 8535218718.

GRANT, Robert M. **Prospering in dynamically-competitive environments: Organizational capability as knowledge integration**. *Organization Science*, 7. 1996. p. 375-387.

HALL, Richard H. **Organizações: estruturas, processos e resultados**. 8. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004. 322 p. ISBN 9788587918765.

HESELBEIN, Frances; COHEN, Paul M.; PETER F. DRUCKER FOUNDATION. **De líder para líder**. São Paulo: Futura, 1999. 428 p. ISBN 8574130109.

_____; GOLDSMITH, Marshall; BECKHARD, Richard; PETER F. DRUCKER FOUNDATION. **O líder do futuro: visões, estratégias e práticas para uma nova era**. 5. ed. São Paulo: Futura, 1997. 316 p. ISBN 8586082074.

HOUAIS, Antonio; SALLES Mauro de. **Dicionário Houais de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, 2925 p. ISBN 857302383X.

INSCH, Gary S.; MCINTYRE, Nancy; and DAWLEY, David. **Tacit knowledge**: a refinement and empirical test of the academic tacit knowledge scale. *Journal of Psychology* 142, no. 6 (November 2008): 561-580. Academic Search Premier, EBSCOhost (accessed November 26, 2009).

KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2 ed. Campinas: Pontes, 1996.

LASTRES, Helena Maria Martins; CASSIOLATO, José Eduardo; ARROIO, Ana. **Conhecimento, sistemas de inovação e desenvolvimento**. Rio de Janeiro, RJ: Editora UFRJ, 2005. 450 p. (Economia e Sociedade) ISBN 8571082812.

LAUGESEN, Amanda. **An inalienable right to read**: Unesco's promotion of a universal culture of reading and public libraries and its involvement in Africa, 1948-1968. *English in Africa* 35, no. 1 (May 2008): 67-88. Academic Search Premier, EBSCOhost (accessed November 26, 2009).

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3. ed. rev. e ampl. Porto Alegre, RS: Bookman, 2003. 278 p. ISBN 8536301295.

LEONARD-BARTON, Dorothy. **The factory as a learning laboratory**. Sloan Management Review. 23-38, Fall 1992.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2000. 212 p. ISBN 8515016133.

LUND, Reinhard, The managed interaction between innovation and learning and a complementary perspective, Product Innovation. Interactive Learning and Economic Performance. **Research on Technological Innovation and Management Policy**, Volume 8, 69-98. Elsevier, 2004.

LUNDVALL, Bengt-Åke. **The economics of knowledge and learning**. *Research on Technological Innovation and Management Policy*, v. 8, p. 21-42, Elsevier Ltd. 2004.

MACHADO, Denise Del Prá Netto. **Inovação e cultura organizacional**: um estudo dos elementos culturais que fazem parte de um ambiente inovador. 2004. 185p. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas. São Paulo. 2004.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. 2. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2001. 405 p. ISBN 8571647003.

MARCON, Silvana Regina Ampessan. **Comportamentos que constituem o trabalho de um gestor de curso de graduação**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. 2008. 220 p. Tese (Doutorado em Psicologia).

MANUAL DE OSLO. **Manual de Oslo**: diretrizes para coleta e interpretação de dados sobre inovação. 3 ed., Ed. Brasília, OCDE, Finep, 2005.

MATTOS, João Roberto Loureiro; GUIMARÃES, Leonam dos Santos. **Gestão da tecnologia e inovação**: uma abordagem prática. São Paulo: Saraiva, 2005. 278 p. ISBN 8502049887.

MAXWELL, Joseph A. **Qualitative research design: an interactive approach**. Thousand Oaks, Cal: Sage Publications, 2005. 174 p. (Applied social research methods series; 41) ISBN 9780761926078.

MAY, Matthew E. **Toyota: a fórmula da inovação**. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier, 2007. 242 p. ISBN 9788535224474.

MCLUHAN, Marshall. O efeito do livro impresso na linguagem do século XVI. In: CARPENTER, Edmund; MCLUHAN, Marshall. **Revolução na comunicação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. p. 154-165.

MEIRELLES, Durval Corrêa. **A Inovação e aprendizado coletivo: interação e cooperação de empresas de base tecnológica em incubadoras de empresas**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2007. 252 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais).

MENDES, Josué de Sousa. **Formação do leitor de literatura: do hábito da leitura à cultura literária**. 2008. 223 f. Tese (Doutorado em Literatura e Práticas Sociais)-Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MOITA LOPES, Luíz Paulo da. **Um modelo interacional de leitura in Oficina de Lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MORGAN, Gareth. **Imagens da organização: edição executiva**. 2. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2002. 380 p. ISBN 8522431671.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 118 p. ISBN: 85-249-0741-X.

_____. **Universo do conhecimento**. Planeta terra um olhara transdisciplinar – ciclo 2005 – educação na era planetária. São Paulo: 2005. Disponível em: <http://www.edgar-morin.org.br/textos.php?p=6&tx=21> Acesso em: 18 jun. 2010.

MOTTA, Paulo Roberto. **Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente**. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002. 256 p. ISBN 8501037869.

MOODYSSON, Jerker. **Principles and practices of knowledge creation: on the organization of "Buzz" and "Pipelines" in life science communities**. *Economic Geography* 84, no. 4 (October 2008): 449-469. Academic Search Premier, EBSCOhost (accessed November 26, 2009).

NADLER, David; GERSTEIN, Marc S.; SHAW, Robert B. **Arquitetura organizacional: a chave para a mudança empresarial**. 10. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2003. 265 p. ISBN 8570018207.

NÆVESTAD, Tor-Olav. **Safety cultural preconditions for organizational learning in high-risk organizations**. *Journal of Contingencies & Crisis Management* 16, no. 3 (September 2008): 154-163. Academic Search Premier, EBSCOhost (accessed November 26, 2009).

NELSON, Richard R. **As fontes do crescimento econômico**. Campinas, SP: UNICAMP, 2006. 500 p. (Clássicos da inovação) ISBN 8526807323.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de conhecimento na empresa**: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. 10. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997. 358 p. ISBN 8535201777.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Leitura**. Campinas, São Paulo: Cortez & Unicamp, 2000.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. **Linguagem e educação**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2008. 129 p. ISBN 9788570615114.

_____. **Hábito de leitura como uma prática cultural**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2006.

PELAEZ, V.; SBICCA, A., **Sistemas de Inovação**. In: PELAEZ, V.; SZMRECSÁNYI, T. (Orgs.) *Economia da Inovação Tecnológica*. Campinas: Editora Hucitec, 2006.

PETERS, Tom. **The future of reading**. *Library Journal* 134, no. 18 (November 2009): 18-22. Academic Search Premier, EBSCOhost (accessed November 26, 2009).

PEIXOTO, Flávio José Marques. **O Pensamento Estruturalista Brasileiro e os Sistemas de Inovação**: Uma Breve Reflexão Sobre o (Sub) Desenvolvimento. *Oikos* (Rio de Janeiro), v. V, p. 33-45, 2006.

PIAGET, JEAN. **Biologia e conhecimento**: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 423 p. ISBN 853261714X.

_____. **Psicologia e epistemologia**: por uma teoria do conhecimento. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978 159 p.

PINCHOT, Gifford; PINCHOT, Elizabeth. **O poder das pessoas**: como usar a inteligência de todos dentro da empresa para conquista de mercado. Rio de Janeiro: Campus, 1995. 442 p. ISBN 85-7001-939-4.

PRAHALAD, Coimbatore K., HAMEL Gary. **The Core competence of the corporation**. *Harvard Business Review*, v. 68, p. 79-91, 1990.

RANDOLPH, W. Alan; POSNER, Barry Z. **Designing meaning learning situations in management**: a contingency, decision tree approach. *Academy of Management Review*, v. 4, no. 3 (Jul., 1979), p. 459-467.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia**. 7. ed. São Paulo: Paulus, 1990. 3 v. (Coleção filosofia) ISBN 8505010760.

RIESMAN, David. As tradições oral e escrita. In: CARPENTER, Edmund; MCLUHAN, Marshall. **Revolução na comunicação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. p. 136-144.

RIGBY, Darrell K.; GRUVER, Kara; ALLEN, James. **Innovation in turbulent times**. *Harvard Business Review* 87, no. 6 (June 2009): 79-86. Business Source Premier, EBSCOhost (accessed November 26, 2009).

RITTO, Antonio Carlos de Azevedo. **Organizações caórdicas: modelagem de organizações inovadoras.** Rio de Janeiro, RJ: Ciência Moderna, 2005. 348 p. ISBN 8573933828.

ROBINET, Jean-François. **O tempo do pensamento.** São Paulo: Paulus, 2004. 300 p. ISBN 8534921709.

ROBBINS, Stephen Paul. **Comportamento organizacional.** 11. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005. 536 p. ISBN 8576050021.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo; BECKER, Grace Vieira; MELLO, Maria Ivone de. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2005. xxiv, 308 p. ISBN 9788522440498.

RUAS, Roberto L. **Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações.** In: RUAS, Roberto L.; ANTONELLO, C. S.; BOF, L. H. **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências.** Porto Alegre: Bookman, p. 34-54, 2005.

RYDLEWSKI, Carlos. **Escrito em bits.** *Revista Época Negócios.* Editora Globo, n. 37, março de 2010, p. 79-103.

SENGE, Peter. **A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem.** 2. ed. São Paulo: Círculo do Livro, 1990. 352 p. ISBN 85-7123-299-7.

SCHNEIDER, Benjamin; GUNNARSON, Sunnarson K.; NILES-JOLLY, Kathryn. **Creating the climate and culture of success.** *Organizational Dynamics.* Vol. 24 p. 17-23, 1996.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 104 p. ISBN 8524902892.

SCHEIN, Edgar H. **Organizational culture and leadership.** 2. ed. São Francisco, CA: Jossey-Bass, 1992. 418 p. ISBN 0787903620.

SCHUMPETER, Joseph Alois. **Teoria do desenvolvimento econômico: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico.** São Paulo: Nova Cultural, 1982. 169p.

STAL, Eva; CAMPANÁRIO, Milton de Abreu; ANDREASSI, Tales; SBRAGIA, Roberto. **Inovação: como vencer esse desafio empresarial.** São Paulo, SP: Clio, 2006. 238 p. (Fórum de líderes) ISBN 8586234680.

TEIXEIRA FILHO, Jayme. **Gerenciando conhecimento.** Rio de Janeiro: SENAC, 2001.

TIDD, Joseph; BESSANT, John; PAVITT, Keith. **Gestão da inovação.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2008. XVI, 600 p. ISBN 9788577802029.

TORRINHA, Francisco. **Dicionário latino português.** 2. ed. Porto: Gráficos Reunidos, 1982. 947 p.

TRUFFAUT, François. **Fahrenheit 451.** [Filme-DVD]. Inglaterra. Universal Pictures, 1966.

VAN WIJK, Raymond; JANSEN, Justin; LYLES, Marjorie. **Social capital, knowledge transfer and outcomes:** meta-analysis of a moderated mediation model. *Academy of Management Proceedings* (August 2009): 1-6. Business Source Premier, EBSCOhost (accessed November 26, 2009).

WAGNER, John A.; HOLLENBECK, John R. **Comportamento organizacional:** criando vantagem competitiva. São Paulo: Saraiva, 1999. 496 p. ISBN 8502028693.

WOOD JR., Thomaz. **Mudança organizacional:** liderança, teoria do caos, qualidade total, recursos humanos, logística integrada, inovações gerenciais, cultura organizacional, arquitetura organizacional. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004. 334 p. : ISBN 9788522438273.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005. 212 p. ISBN 8536304626.

YUAN, Feirong; WOODMAN Richard W. **Innovative behavior in the workplace:** the role of performance and image outcome expectations. *Academy of Management Journal* 53, no. 2 (April 2010): 323-342. *Business Source Premier*, EBSCOhost (accessed June 4, 2010).

ZANELLI, José Carlos; BORGES-ANDRADE, Jayro Eduardo; BASTOS, Antonio Virgilio Bitencourt. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil.** Porto Alegre: Artmed, 2004. 520 p. (Biblioteca Artmed. Psicologia geral, da personalidade, social e organizacional) ISBN 8536303646.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência:** por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001. 197 p. ISBN 8522428808.

ZILLES, Urbano. **Teoria do conhecimento e teoria da ciência.** São Paulo: Paulus, 2005. ISBN 8534924481.

ANEXOS

ANEXO A – Roteiro semiestruturado

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA

1. Nome completo – tempo de empresa – função – descrição sucinta do que realiza na empresa.
2. Conte como foi seu ingresso na organização. Destaque os momentos mais importantes.
Objetivo: deixar o entrevistado à vontade e investigar o seu processo de aquisição de conhecimentos (Q1).
3. Como você se preparou e se mantém preparado para realizar a sua função na empresa?
Objetivo: verificar as iniciativas individuais para busca e aquisição de conhecimentos – relação (Q1) – (Q2).
4. Conte como conheceu a história da organização (.....). De que forma você adquiriu mais conhecimentos sobre a empresa? (*Vídeo, leituras de documentos, pela instrução de colegas e superiores*)
Objetivo: certificar como se dá o processo de aquisição de conhecimentos individual (Q1) + (Q2).
5. O que você se lembra de ter lido sobre a empresa (.....) quando iniciou suas atividades?
Objetivo: investigar leituras consideradas importantes para o aprendizado organizacional (Q5) + (Q6).
 - a) O que a empresa forneceu?
Objetivo: identificar as leituras relevantes para a organização (Q3).
 - b) O que você procurou por iniciativa própria?
Objetivo: identificar as leituras relevantes para o indivíduo (Q1) + (Q2) + (Q5).
6. O que você lê diariamente, semanalmente e mensalmente aqui na organização (.....)? E sobre a organização (.....)?
Objetivo: conferir as leituras valorizadas pela empresa (Q1) + (Q2) + (Q3) + (Q5) + (Q6).
7. A organização (.....) tem espaços destinados ao lazer? A leitura? Ao aprendizado? Como são eles? Qual desses espaços você pode utilizar na hora do trabalho?
Objetivo: Certificar as práticas de aquisição de conhecimento valorizadas pela empresa e se entre elas se encontra a leitura (Q3) + (Q4) + (Q5) + (Q6).
8. Quais os programas de gestão do conhecimento a empresa tem?
Objetivo: Levantar políticas de gestão do conhecimento e aprendizado coletivo – relação (Q3) – (Q1).
9. Algum desses programas incentivam a inovação na empresa?
Objetivo: Investigar a relação entre a gestão do conhecimento e a inovação - relação (Q3) – (Q4).
10. Que tipos de incentivos a organização oferece e quais os que mais lhe agradam?
Objetivo: Detectar incentivos ligados ao desenvolvimento pessoal e coletivo de conhecimento (Q1)+(Q2)+(Q3).
11. O plano de promoções na empresa (.....) está mais ligado a que? (*ao desempenho pessoal ou a preparação formal de cada pessoa?*)
Objetivo: investigar as políticas e práticas da gestão do conhecimento (Q3) + relação (Q3) – (Q2).
12. O que faz da empresa (.....) inovadora?
Objetivo: Identificar elementos do desenvolvimento da inovação na organização (Q4) + relação (Q1) – (Q4)?.

13. De que forma o aprendizado aqui na empresa (.....) ajuda ela a inovar?
Objetivo: investigar a relação entre o aprendizado e a inovação na empresa – relação (Q2) – (Q4).
14. Fale sobre algo que você leu que se lembre de ter adquirido um conhecimento útil? Essa leitura despertou o desejo de outra leitura na mesma área?
Objetivo: Levantar leituras transformadas em sentido ou que gerou aprendizagem significativa (Q5) + (Q7).
15. Qual ideia você teve que considera inovadora a partir de alguma leitura?
Objetivo: verificar se a leitura gera um ambiente de inovação (Q8) + (Q5).
16. Apresentar o tema do trabalho e deixar a pessoa discorrer livremente.
Objetivo: Identificar percepções que a pessoa tem ao falar do tema da leitura.

ANEXO B – Autorização para pesquisa**AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE MESTRADO**

Autorizamos o aluno Sr. Valdecir Pereira Uveda, RG 4.436.308-9, do Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGA – UCS, curso de Mestrado, a realizar a validação do questionário de pesquisa sobre o tema LEITURA: UMA PRÁTICA PARA A INOVAÇÃO NAS ORGANIZAÇÕES, com representantes dos três níveis hierárquicos da empresa – operacional, intermediário e estratégico.

Caxias do sul, 16 de Julho de 2010



JOÃO PEDRO CANSO

JOST BRASIL
SISTEMAS AUTOMOTIVOS LTDA

ANEXO C - Carta de oportunidade de pesquisa

Caxias do Sul 12, de Agosto de 2010

À

BRASILATA

Rua Robert Bosch, 332 – CEP 01141-010

São Paulo - SP

Pela presente, o pesquisador abaixo identificado, vem à presença desta conceituada organização propor a participação no projeto de pesquisa intitulado: “LEITURA: UMA PRÁTICA PARA A INOVAÇÃO NAS ORGANIZAÇÕES”.

Tem-se a esclarecer que a escolha desta empresa se deu pelo fato de figurar entre as vinte e cinco organizações mais inovadoras de 2009, na divulgação, Época NEGÓCIOS/FGV-EAESP. O referido estudo científico tem como *objetivo* estudar de que forma a leitura, como uma construção individual e coletiva de conhecimentos, pode ser significativa no ambiente organizacional em vista da inovação. Para tanto, utilizar-se-á como objeto de estudo as organizações reconhecidamente inovadoras, dentre as quais destaca-se a BRASILATA.

A sua participação na pesquisa consiste em receber o pesquisador para uma visita orientada às instalações principais da organização e em responder a entrevista face-a-face por representantes dos três níveis da organização: operacional, intermediário e estratégico. Os resultados configurados no relatório final da pesquisa poderá ser manifesta ou oculta permanecendo a critério e decisão da BRASILATA.

Informam-se ainda os objetivos específicos da pesquisa para esclarecer quaisquer possibilidades de equívocos quanto aos reais interesses científicos do estudo em questão:

- Caracterizar a prática da leitura nos três níveis – estratégico, intermediário e operacional – da empresa.
- Identificar o papel atribuído à leitura pelos gestores nos processos organizacionais.
- Investigar as políticas e as práticas de aquisição e gestão do conhecimento.
- Caracterizar as organizações inovadoras, verificar se possuem práticas de leitura na estratégia de gestão e analisar como se dá o processo de transmissão desse conhecimento.

Outros eventuais pontos a serem esclarecidos poderão ser oferecidos a fim de viabilizar a participação desta empresa na pesquisa que, muito contribuirá para a prática das organizações, tanto na busca da excelência em gerenciamento de pessoas quanto de produtos e serviços.

No aguardo de uma resposta afirmativa de participação na pesquisa despede-se com cordial saudação,

Valdecir Pereira Uveda
Mestrando em Administração
Universidade de Caxias do Sul – UCS
Linha de pesquisa: Gestão da inovação e
competitividade
(54) 3229-4555 / (54) 8119-4307
uveda@paulus.com.br

Eric Dorion, DBA
Doutor em Administração
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em
Administração PPGA/UCS. Professor Permanente e
Pesquisador do Mestrado em Administração Universidade
de Caxias do Sul (UCS), Rio Grande do Sul, Brasil Rua:
Getúlio Vargas, 1130 B. Petrópolis, cep:95020-972 Tel: 55-
54 3218.2011 Cel:55-54 9164.33

ANEXO D – Autorização para pesquisa – BRASILATA**AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE MESTRADO**

Autorizamos o aluno Sr. Valdecir Pereira Uveda, RG 4.436.308-9, do Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGA – UCS, curso de Mestrado, a realizar a pesquisa sobre o tema LEITURA: UMA PRÁTICA PARA A INOVAÇÃO NAS ORGANIZAÇÕES, com representantes dos três níveis hierárquicos – operacional, intermediário e estratégico – da BRASILATA S/A.

Destacamos a seguir nossa opção sobre a configuração do nome da empresa nos resultados a serem apresentados no relatório final da dissertação:

- () Manter oculta a identidade da organização;
(X) Mencionar a identidade da organização;

São Paulo, 18 de Agosto de 2010,

Marilvia de Barri

BRASILATA S/A.
Rua Robert Bosch, 332 – CEP 01141-010
São Paulo - SP

BRASILATA S/A EMB. METÁLICAS
Marilvia de Barri
Coord. Desenv. Pessoal
RG. 21.804.092

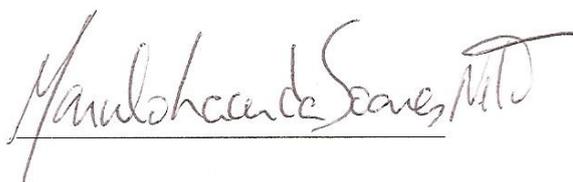
ANEXO E – Autorização para pesquisa – LANXESS**AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE MESTRADO**

Autorizamos o aluno Sr. Valdecir Pereira Uveda, RG 4.436.308-9, do Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGA – UCS, curso de Mestrado, a realizar a pesquisa sobre o tema LEITURA: UMA PRÁTICA PARA A INOVAÇÃO NAS ORGANIZAÇÕES, com representantes dos três níveis hierárquicos – operacional, intermediário e estratégico – da **LANXESS Indústria de Produtos Químicos e Plásticos LTDA.**

Destacamos a seguir nossa opção sobre a configuração do nome da empresa nos resultados a serem apresentados no relatório final da dissertação:

- () Manter oculta a identidade da organização;
() Mencionar a identidade da organização;

São Paulo, 16 de Agosto de 2010,



LANXESS Indústria de Produtos Químicos e Plásticos LTDA.
Av. Maria Coelho Aguiar, 215 - Bl. B - 2º andar
05804-902 - Jardim São Luis - São Paulo - SP – Brazil

ANEXO F – Autorização para pesquisa – ABC WEB**AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE MESTRADO**

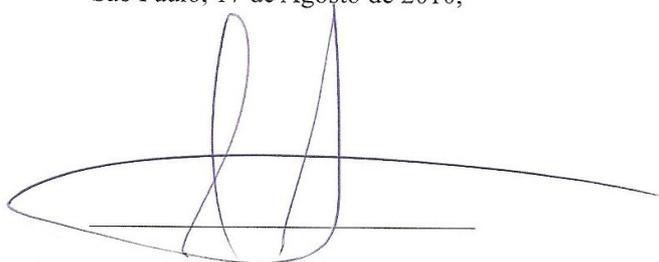
Autorizamos o aluno Sr. Valdecir Pereira Uveda, RG 4.436.308-9, do Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGA – UCS, curso de Mestrado, a realizar a pesquisa sobre o tema LEITURA: UMA PRÁTICA PARA A INOVAÇÃO NAS ORGANIZAÇÕES, com representantes dos três níveis hierárquicos – operacional, intermediário e estratégico – da

ABC WEB

Destacamos a seguir nossa opção sobre a configuração do nome da empresa nos resultados a serem apresentados no relatório final da dissertação:

- Manter oculta a identidade da organização;
 Mencionar a identidade da organização;

São Paulo, 17 de Agosto de 2010,



ABC WEB

Rua (*Supresso para preservar a identidade*) – Vila Olímpia – CEP 04547-005
São Paulo - SP