

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

ANTÔNIO INÁCIO DE SOUZA

**O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO CONHECIMENTO SENSÍVEL
DEMANDADO PELA PRÁTICA DE DESGUSTAR VINHOS NA
FORMAÇÃO DE *SOMMELIERS* PROFISSIONAIS**

VITÓRIA - ES

2019

ANTÔNIO INÁCIO DE SOUZA

**O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO CONHECIMENTO SENSÍVEL
DEMANDADO PELA PRÁTICA DE DESGUSTAR VINHOS NA
FORMAÇÃO DE *SOMMELIERS* PROFISSIONAIS**

Projeto de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Administração, do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para titulação de mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Rubens de Araújo Amaro.

VITÓRIA - ES

2019

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

D278p de Souza, Antônio Inácio, 1960-
O processo de aprendizagem do conhecimento sensível demandado pela prática de degustar vinhos na formação de sommeliers profissionais / Antônio Inácio de Souza. - 2019. 129 f. : il.

Orientador: Rubens de Araújo Amaro.
Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas.

1. Aprendizagem. 2. Conhecimento e aprendizagem. I. Amaro, Rubens de Araújo. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas. III. Título.

CDU: 65



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO
CONHECIMENTO SENSÍVEL DEMANDADO PELA
PRÁTICA DE DEGUSTAR VINHOS NA FORMAÇÃO DE
SOMMELIERS PROFISSIONAIS

Antônio Inácio de Souza

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em Administração da
Universidade Federal do Espírito Santo
como requisito parcial para obtenção do
Grau de Mestre em Administração.

Aprovada em: 15/07/2019

COMISSÃO EXAMINADORA


Prof. Dr. Rubens de Araujo Amaro
Universidade Federal do Espírito Santo


Prof. Dr. Leticia Dias Fantinel
Universidade Federal do Espírito Santo


1/ **Prof. Dr. Marcelo de Souza Bispo**
Universidade Federal da Paraíba

AGRADECIMENTOS

A Deus: por me abençoar, proteger e me conduzir por todos os lugares; pela dádiva de possuir todos os sentidos funcionando plenamente; pelo meu amor pela vida; pela oportunidade de ter vivido a experiência do mestrado; pelo aprendizado de novos conhecimentos; pela oportunidade de ter compartilhado o ambiente acadêmico com uma das minhas filhas, a Ariana, aluna do doutorado; pelas pessoas colocadas no meu caminho; e, em especial, pela vida.

À minha família pelo apoio incondicional e, em especial, às minhas filhas, Marcela e Ariana, sempre presentes nos momentos importantes da minha vida e cujo amor, carinho e confiança que depositam em mim, me fortalecem a cada dia.

À Elza, minha namorada, sempre presente com palavras e atitudes positivas para me impulsionar.

Ao Rubens, meu orientador e grande incentivador, que além de orientar, me inspirou e vibrou comigo a cada novo passo e conquista no desenrolar desta pesquisa.

Aos professores Letícia Fantinel e Marcelo Bispo pelas ricas e importantes contribuições na banca de qualificação.

À professora Inayara Gonzalez pelo grande apoio e ajuda no desenvolvimento do projeto para qualificação, durante a disciplina de metodologia de pesquisa.

Aos colegas da turma do Mestrado e do curso de Formação de *Sommeliers* pelo companheirismo, carinho e incentivo.

A todos os professores do PPGADM-UFES pelos ensinamentos e tratamento gentil e respeitoso.

A todos os funcionários do PPGADM-UFES pela presteza, compreensão e apoio.

RESUMO

O objetivo da presente dissertação foi analisar o processo de aprendizagem do conhecimento sensível demandado pela prática de degustar vinhos na formação de *Sommeliers* Profissionais. Para tanto, visando utilizar os princípios metodológicos da autoetnografia para compreender algo que não é visível quando praticado por outras pessoas, frequentei o curso de formação de *Sommeliers* Profissionais. O curso, composto por sete módulos, foi ministrado pela Associação Brasileira de *Sommeliers* do Rio Grande do Sul, que me conferiu o título de *Sommelier* Profissional. As experiências vividas durante o curso e a participação na comunidade de praticantes dos profissionais ligados ao negócio do vinho, me permitiram produzir os dados desta pesquisa, cuja principal fonte foi o meu corpo, através dos sentidos e da capacidade de fazer julgamentos estéticos. Os dados foram organizados de forma a mostrar a minha jornada como aprendiz desde a periferia até o centro da comunidade. Os resultados mostram que a prática da degustação de vinhos é um processo que envolve ativar as faculdades perceptivas, apreciar, sentir, interpretar e julgar esteticamente, e tem no corpo o seu *locus*. A prática da degustação é composta por um ritual que envolve elementos não humanos que potencializam as sensações, fundamento da aprendizagem. A aprendizagem do conhecimento sensível envolvido na degustação se dá na prática coletiva e individual. Na prática individual, a inserção de elementos não humanos estranhos à prática favoreceu o processo de aprendizagem. A jornada da periferia para o centro da comunidade de praticantes se dá por meio da aprendizagem do currículo de aprendizagem e de um vocabulário apropriado para expressar sensações e efetuar julgamentos estéticos. A aprendizagem do currículo situado se dá por meio da participação ativa no núcleo da comunidade e exige forte grau de comprometimento pessoal. O preço de alguns vinhos foi um fator limitador da prática individual, que foi contornado por meio da compreensão empática.

Palavras-chave: Conhecimento sensível. Autoetnografia. Aprendizagem. Degustação de vinhos. Praticantes de uma comunidade.

ABSTRACT

This dissertation aim was to analyze the learning process of sensible knowledge demanded by the wine tasting practice in the training course for professional sommeliers. Therefore, aiming to use the methodological principles of autoethnography in order to understand something that is not visible when practiced by other people, I attended the training course for professional sommeliers. The course, composed of seven modules, was offered by the Brazilian Association of Sommeliers from the Rio Grande do Sul State, which gave me the title of professional sommelier. The experience gained in the course and in taking part in the community of practice formed by professionals from the wine sector made me able to produce the data of this research, whose main source was my body, through the senses and the capacity of making aesthetic judgments. The data was organized in order to show my journey as an apprentice from the periphery to center of the community. The findings show that the wine tasting practice is a process which involves activating perceptive faculties, appreciating, feeling, interpreting and judging aesthetically, and has in the body its locus. The wine tasting practice is composed of a ritual which involves non-human elements that enhance the sensations, the foundation of learning. The learning of sensible knowledge involved in the wine tasting happens through collective and individual practice. In the individual practice, the insertion of non-human elements, foreign to the practice, enhanced the learning process. The journey from periphery to the center of the community of practice happens through learning the learning curriculum and an appropriated vocabulary to express sensations and making aesthetic judgment. The learning of the situated curriculum happens through active participation in the community core and demand high level of personal commitment. The price of some wines was a limiting to the individual practice, which was minimized through empathic understanding.

Keywords: Sensible knowledge. Autoethnography. Learning. Wine tasting. Practitioners of a community.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANPAD	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração
ABS/RS	Associação Brasileira de <i>Sommeliers</i> do Rio Grande do Sul
CoP	<i>Communities of practice</i>
OIV	Organização Internacional da Vinha e do Vinho
PPGADM	Programa de Pós-Graduação em Administração
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Contextualização da pesquisa de campo	49
Figura 2 – Preparação para degustação às cegas	61
Figura 3 – Disposição do material para degustação durante as aulas	66
Figura 4 – Sistema de condução da videira em espaldeira	73
Figura 5 – Desengaçadeira de uvas	78
Figura 6 – Fluxograma de operações na produção de vinhos tintos	79
Figura 7 – Espaço para recepção e degustação da vinícola <i>Terragnolo</i>	81
Figura 8 – Lágrimas na taça de um vinho tinto	86
Figura 9 – Halo aquoso indicando evolução de um <i>Pinot Noir</i>	87
Figura 10 – Kit aromático da <i>Spiritu</i> aromas de vinho	89
Figura 11 – Exemplo de cartões que compõem o kit <i>Spiritu</i> aromas de vinho	91
Figura 12 – Cartão de Sommelier profissional	99
Figura 13 – Trajetória para legitimação	101
Figura 14 – Ciclo participação, aprendizagem e transformação	102
Figura 15 – A conjugação dos sentidos na avaliação dos vinhos	104
Figura 16 – Processo de aprendizagem do conhecimento sensível	106
Figura 17 – Resultado de uma das provas do curso	114

SUMÁRIO

PRÓLOGO	11
1 INTRODUÇÃO	14
1.1 OBJETIVOS	18
1.1.1 Objetivo geral	18
1.1.2 objetivos específicos	18
1.2 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA	18
2 REFERENCIAL TEÓRICO	23
2.1 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	23
2.2 APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA SOCIAL	24
2.2.1 Comunidades de práticas	26
2.3 ESTÉTICA ORGANIZACIONAL	32
2.3.1 Categorias estéticas	33
2.4 O GOSTO E A SOCIOLOGIA DO VÍNCULO	35
3 O MUNDO DO VINHO	39
3.1 UM PEQUENO PASSEIO PELA HISTÓRIA	39
3.2 ANÁLISE SENSORIAL DE VINHOS	41
3.3 <i>SOMMELIER</i> : DEFINIÇÃO, PAPEL E HABILIDADES	44
4 ABORDAGEM METODOLÓGICA	47
4.1 DEFINIÇÃO DA PESQUISA	48
4.2 FONTES DE DADOS DA PESQUISA	52
4.3 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	53
5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	59
5.1 A PRÁTICA DA DEGUSTAÇÃO	59
5.2 JORNADA DE APRENDIZAGEM	62
5.2.1 As primeiras interações com os participantes do curso	62
5.2.2 Transitando na periferia	63

5.2.3 Mudando o rumo e transitando em direção ao núcleo da comunidade	72
5.2.4 Aprendendo a descrever a degustação	83
5.2.5 Aprendendo a ‘degustar’ o vinho com os olhos	85
5.2.6 Aprendendo a degustar o vinho com as narinas	87
5.2.7 Juntando o tato e o olfato ao paladar para aprender a fazer uma boa análise gustativa	93
5.2.8 Vencendo as dificuldades para começar avaliar a tipicidade dos vinhos	95
5.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	99
5.3.1 O caminho para legitimar a participação	99
5.3.2 O currículo situado e a aprendizagem do conhecimento sensível	103
5.3.3 A influência do ritual da degustação na formação do gosto	109
5.3.4 A presença das categorias estéticas na prática de degustação e na jornada de aprendizagem.....	111
5.3.5 Dimensão ontológica: as transformações no meu modo de ser.....	115
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	123

PRÓLOGO

Quase três décadas depois de ter concluído a graduação em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), finalmente consegui voltar à Universidade para colocar em prática um plano antigo e realizar o desejo de fazer o mestrado. Quando terminei a graduação eu já estava trabalhando e, felizmente, engrenei direto numa carreira com muitas oportunidades de aprendizagem, desenvolvimento e crescimento profissional. Como enveredei pela linha gerencial acabei entrando numa rotina de trabalho muito pesada, com longas jornadas, viagens constantes e foco total na carreira e na família. Assim, fui adiando o desejo de cursar o mestrado, até que em julho de 2016, após ter tomado uma decisão radical de deixar o emprego e entrar num período sabático, aproveitei o mês de agosto para me preparar para a prova da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD) e na sequência elaborei um pré-projeto para participar do processo seletivo do mestrado em Administração do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGADM) – UFES.

Fui aprovado no processo seletivo com um pré-projeto direcionado ao tema de competências, na linha de pesquisa organização e trabalho, uma opção que considero audaciosa, pois se fosse seguir a minha aptidão natural, teria escolhido a linha de pesquisa de estratégia e inovação, onde seria possível trabalhar com temas relacionados com a minha experiência profissional e utilizar a metodologia quantitativa, dado a minha facilidade para trabalhar com estatística. No entanto, eu queria ter a oportunidade de aprender coisas novas e desafiadoras, o que justifica a escolha da linha de pesquisa que fiz. No início do curso, primeiro semestre de 2017, fui surpreendido com a notícia que a minha orientadora iria deixar o Programa e, portanto, precisava encontrar outra pessoa para me orientar, o que não foi nenhum problema, pois tive o privilégio de ser aceito pelo professor Rubens de Araújo Amaro, que me desafiou a trabalhar com o tema aprendizagem, porém, focado no processo de formação do conhecimento sensível da prática de degustação de vinhos.

Segundo relato do professor Rubens, quando ele tocou no assunto pela primeira vez comigo, ao ouvir a palavra vinho os meus olhos brilharam imediatamente. Na verdade, eu nem sei explicar porque isto aconteceu, pois embora eu gostasse de vinhos, não entendia nada do assunto e sempre tive muita dificuldade para

identificar aromas ou sabores, a ponto de até servir de chacota no meio familiar devido a esta minha inabilidade. Sem pensar muito, aceitei o desafio e decidimos que a minha pesquisa seria sobre o processo de aprendizagem da prática de degustar vinhos na formação de *sommeliers* profissionais.

Ao ler o artigo publicado por Gherardi (2013), 'Prática? É uma questão de gosto!', tomei conhecimento do trabalho desenvolvido por Teil (1998), onde, para desenvolver sua capacidade olfativa, ela participou de um treinamento e conduziu uma autoetnografia. A partir de então, começamos a considerar a possibilidade de utilizar tal metodologia na minha pesquisa. Fiz uma busca na internet sobre cursos de formação de *sommeliers* profissionais no Brasil e encontrei uma alternativa que cabia perfeitamente dentro do prazo do mestrado. Tratava-se do curso oferecido pela Associação Brasileira de *Sommeliers* do Rio Grande do Sul (ABS/RS), que teve início em março e término em novembro de 2018, cuja aprovação e certificação estavam condicionadas ao desempenho em três provas teóricas sobre todos os processos que envolvem a produção dos diferentes tipos de vinhos e das diversas regiões do mundo onde a bebida é produzida, e de três provas práticas de degustação de vinhos às cegas.

Assim, os desafios do mestrado só aumentavam, pois fazer um curso de formação de *sommelier* profissional, com elevado nível de exigência, cuja conclusão era pré-requisito para produção dos dados da pesquisa de mestrado, fez com que eu tivesse que dar conta de duas coisas difíceis ao mesmo tempo, que requeriam muito estudo, tempo de dedicação e deslocamentos. Somando-se a isto, a utilização da autoetnografia, uma metodologia pouco explorada, gerou uma produção de dados bem maior do que imaginávamos inicialmente, o que aumentou o grau de complexidade e dificuldade das análises.

Uma vez definidos o tema e a metodologia da pesquisa, era hora de pensar no projeto de qualificação. Então passei à fase de leitura e me debrucei sobre temas, como: aprendizagem; metodologia de pesquisa qualitativa, em especial etnografia e autoetnografia; estética organizacional; comunidades de prática; e vinhos. Em maio de 2018 apresentei o projeto para a banca de qualificação, cujos membros, professores Letícia Fantinel e Marcelo Bispo validaram o projeto e apresentaram diversas contribuições que nortearam a pesquisa.

Em novembro de 2018 concluí o curso de Formação de *Sommelier*, tendo sido um dos melhores alunos da turma, e recebi meu certificado numa pomposa festa em

um famoso hotel ligado ao mundo dos vinhos, no Vale dos Vinhedos – RS, ocasião em que passei a me dedicar diretamente na produção desta dissertação que, em meados de maio de 2019, consegui concluí-la.

No texto produzido, o leitor, a quem convido para continuar com a leitura, encontrará uma descrição da jornada que me conduziu à aprendizagem da prática de degustação e avaliação técnica de vinhos, incluindo as diversas estratégias adotadas para facilitar o desenvolvimento das minhas capacidades olfativas e gustativas, bem como uma análise de todo o processo de aprendizagem do conhecimento sensível demandado pela função de *sommelier* de vinhos e que tem aplicação prática em diversas outras funções, como por exemplo, na indústria de alimentos e perfumes.

1 INTRODUÇÃO

Os sentidos humanos – visão, olfato, tato, paladar e audição – e as habilidades profissionais associadas aos mesmos constituem uma importante área de especialização demandada pelas indústrias de alimentos, bebidas, cosméticos, higiene pessoal, perfumes e outros (GHERARDI, 2013; TEIXEIRA, 2009). De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 1993), a disciplina científica usada para evocar, medir, analisar e interpretar atributos e reações das características de diversos produtos, através dos nossos sistemas sensoriais, é a análise sensorial. Além de grande importância na avaliação da qualidade dos produtos, a análise sensorial desempenha relevante papel: no entendimento das preferências do consumidor sobre os produtos ou sobre uma determinada característica de um produto específico; na aceitação do mercado; no desenvolvimento de novos produtos; e na otimização de fórmulas dos produtos (TEIXEIRA, 2009).

Na indústria do vinho, presente em três setores da economia – agricultura, manufatura e comércio –, as habilidades associadas aos sentidos utilizados na prática do degustar (visão, olfato, paladar e tato) desempenham função importante tanto na produção quanto na comercialização do produto. Através da interpretação das cores, dos aromas e dos sabores, além de avaliar a qualidade do produto, é possível deduzir parte da história do vinho, região de origem, tipos de uvas utilizadas, *terroir*¹, tempo de amadurecimento e métodos de produção (LEONARDI, 2016).

O *sommelier*², ator fundamental da presente discussão, é o profissional demandado desde o planejamento até a organização do consumo do vinho, e é também responsável pela execução do serviço especializado de vinhos em

¹ Terroir (palavra de origem francesa, que significa 'solo') é o conjunto de características especiais que a geografia, a geologia e o clima de um determinado lugar, interagindo com a genética da planta, expressam, em forma de sabor e aroma, em produtos agrícolas como vinho, café, chocolate e tomate, entre outros. Disponível em: <http://www.tintosetantos.com/index.php/desmistificando/184-terroir-o-que-e-isso>. Acesso em: 10 fev. 2018.

² De acordo com a Organização Internacional da Vinha e do Vinho (OIV) – o *sommelier* é um profissional dos setores vitivinícolas e de comercialização de vinhos em hotéis, restaurantes, supermercados, empresas aéreas, ou qualquer outro canal de distribuição, que recomenda e serve o vinho de forma profissional.

diferentes segmentos e locais, como: restaurantes, hotéis, supermercados, lojas especializadas e companhias aéreas (JONES; DEWALD, 2006; PAULINO, 2009).

A degustação pode ser classificada como hedonista ou profissional, sendo que a primeira tem apenas a finalidade de exprimir o prazer com a bebida, ou seja, o fato de gostar ou não do vinho. “Já na degustação profissional o objetivo é outro: descrever a cor, os aromas, a expressão do vinho no paladar, os atributos, se há alguma alteração ou defeito e finalmente estimar a qualidade, porém sem denotar o gosto pessoal” (LEONARDI, 2016, p. 5).

De um modo geral, os seres humanos ao nascerem já possuem capacidade sensorial. Uns até possuem maiores habilidades que outros, mas mesmo assim ao nascer possuem apenas uma determinada capacidade básica que pode ser desenvolvida ao longo da vida. Em uma pesquisa realizada por Teil (1998), através de uma autoetnografia, onde a pesquisadora participou de um curso para desenvolvimento da capacidade olfativa, ela relata que em apenas cinco dias conseguiu melhorar significativamente a sua capacidade, porém ressalta que para manter o nível são necessárias dedicação e prática constante.

O conhecimento fornecido pelas faculdades perceptivas sensórias e pela capacidade de fazer julgamentos estéticos é denominado de conhecimento sensível ou estético. Strati (2007a) enfatiza que através deste tipo de conhecimento a estética se faz presente na vida organizacional e tem impacto direto nos resultados, podendo ser positivo ou negativo a depender da capacidade dos gestores para perceber (sentir) o que está acontecendo na organização, em especial em relação às pessoas e ao ambiente com todos os seus artefatos, e assim, agir preventivamente, visando evitar problemas que tornem o ambiente ‘tóxico’, o que inevitavelmente interfere na produtividade.

Para alguém se tornar um profissional competente – capaz de agir em situações complexas e obter resultados favoráveis – em áreas que demandam apurado desenvolvimento das habilidades associadas aos sentidos, terá que superar o desafio de romper com a tradição dominante da teoria cognitiva na aprendizagem e buscar compreender a natureza interpessoal do saber prático e do conhecimento estético – como experimentado pelos sentidos e baseados neles, e não apenas na maneira como pensamos (GHERARDI; STRATI, 2014).

O conhecimento não é o que reside na cabeça de uma pessoa, ou nos livros, ou nos bancos de dados. Conhecer é ser capaz de participar com a necessária competência na complexa teia de relações entre pessoas, artefatos materiais e atividades (GHERARDI; STRATI, 2014, p. 22).

Para algumas pessoas, a tarefa de desenvolver as habilidades associadas aos sentidos pode não ser algo tão desafiador, como parece ser o caso de Geneviève Teil que comentou, em um artigo publicado em 1998, que aprender as habilidades associadas ao olfato pode ocorrer num curto período de cinco dias. Porém, no meu caso, eu acreditava, e tinha razão, que seria bem mais desafiador, pois há menos de um ano, antes de cursar a disciplina *aprendizagem e competências em organizações*, eu comungava com a tradição quase hegemônica da teoria cognitiva na aprendizagem e, além disso, eu sempre tive dificuldades para identificar odores e sabores, a ponto de, por diversas vezes, ter sido motivo de brincadeiras entre familiares que me desafiavam para rir da minha 'incompetência'. Conhecedor das minhas limitações, ávido por pesquisar sobre o processo de aprendizagem e tendo, já há algum tempo, me tornado um amante do vinho, me senti altamente motivado para aventurar-me em desenvolver uma pesquisa que abordasse o processo de aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades sensoriais demandadas pela indústria do vinho.

Embora boa parte da literatura sobre aprendizagem organizacional seja orientada pela perspectiva psicológica, sugerindo que o *locus* da aprendizagem é a mente das pessoas, através da aquisição de informações e de conhecimentos explícitos (ARGYRIS; SCHÖN, 1996; MARCH; SIMON, 1958), existe outra corrente de pesquisadores, entre eles Gherardi, Nicolini e Odella (1998), que consideram que esta visão tradicional da aprendizagem não é uma descrição apropriada de como as coisas acontecem na vida real. Eu, particularmente, me alinho com os últimos e faço isto não com base na minha experiência como pesquisador, pois neste campo ainda sou um novato dando os primeiros passos, mas suportado pela minha vivência organizacional de mais 25 anos atuando como gestor. É fato verdadeiro que se pode conhecer muitas coisas ao assistir aulas, ler livros, seguir manuais de instrução ou assistir vídeos instrucionais, mas certos conhecimentos, como por exemplo o sensível (STRATI, 2007a), só se aprende na prática, através da interação social com pessoas mais experientes por meio de ação e reflexão cotidianas do que, como e por quê fazemos as coisas.

Por isso, nesta pesquisa tratei da forma como são desenvolvidas as habilidades necessárias para a prática da degustação profissional de vinhos, suportada principalmente pela utilização dos sentidos: visão, olfato, paladar, tato e pelo juízo estético, ou seja, pelo conhecimento sensível. Soares (2015) relata que o processo de aprendizagem que envolve um jeito de fazer próprio, é um campo a ser explorado por cientistas sociais e estudiosos organizacionais como um fazer prático. Assim, assumi, neste estudo, que a degustação profissional pode ser mais bem compreendida através das lentes das teorias da prática e da estética organizacional e, portanto, neste contexto, coube investigar a seguinte questão: **como ocorre o processo de aprendizagem do conhecimento sensível demandado pela prática de degustar vinhos na formação de *sommeliers* profissionais?**

A prática da degustação profissional de vinhos é construída por meio da aprendizagem, que neste trabalho foi vista como um processo, como uma prática social, sob a luz da perspectiva sociológica. Na visão de Gherardi e Nicolini (2001), a aprendizagem é algo produzido e reproduzido nas relações sociais dos indivíduos quando eles participam de uma sociedade. Os mesmos autores destacam ainda que, nesta perspectiva, a aprendizagem não é uma atividade isolada, é parte do processo de tornar-se membro de uma organização e é intrínseca às práticas que sustentam essa organização. Bispo (2013a) afirma que, mesmo na abordagem sociológica, há formas diferentes de compreender o processo, sendo possível tanto um posicionamento epistemológico mais funcionalista - como a tradição Durkheimiana; quanto um posicionamento mais construtivista e interpretativista - como as tradições microinteracionista e pós-moderna. Neste trabalho, visando utilizar um método que compartilhe dos pressupostos de um estudo qualitativo, adotei a abordagem denominada **autoetnografia**. Para tanto me matriculei, frequentei e me formei no curso de formação de *Sommeliers* Profissionais oferecido pela Associação Brasileira de *Sommeliers* do Rio Grande do Sul.

Assim, por meio da vivência e interação constantes com os praticantes da comunidade formada pelos profissionais ligados aos negócios do vinho e à luz da teoria das práticas e da estética organizacional, alinhado com o posicionamento epistemológico interpretativista, busquei entender o processo de aprendizagem do conhecimento sensível na prática de degustação profissional de vinhos.

Os elementos estéticos, de aprendizagem social e de conhecimento, ditos como práticos, são imbricados, por isso estudá-los em conjunto é essencial. A sua investigação por meio das práticas permite um olhar do cotidiano da organização (SOARES, 2015, p. 19).

Na sequência apresentarei os objetivos gerais e específicos desta pesquisa, bem como a justificativa e relevância da mesma.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral

Analisar como ocorre o processo de aprendizagem do conhecimento sensível demandado pela prática de degustar vinhos na formação de *sommeliers* profissionais, durante o programa oferecido pela Associação Brasileira de *Sommeliers* do Rio Grande do Sul.

1.1.2 Objetivos específicos

- identificar as principais estratégias que aceleram o desenvolvimento das capacidades olfativa e gustativa;
- descrever o processo de aprendizagem do conhecimento sensível demandado pela prática de degustação de vinhos;
- descrever como as categorias estéticas se apresentam na prática de degustação e no processo de aprendizagem.

1.2 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA

Apesar da literatura e do número de estudiosos preocupados com aprendizagem organizacional ter crescido significativamente nos últimos 30 anos do século passado, o tema não foi bem explorado (EASTERBY-SMITH, 1997; GHERARDI, 2001) e, como poderá ser visto a seguir, ainda apresenta muitas lacunas para o desenvolvimento de novos estudos. Segundo Gherardi (2001), devido ao viés com

que o assunto foi tratado, a qualidade não acompanhou o crescimento da quantidade de literatura. Entre os vieses considerados por Gherardi (2001), destacam-se: i) considerar o processo de aprendizagem segundo uma ontologia realista; ii) considerar aprendizagem como sinônimo de mudança; e iii) considerar que a aprendizagem pode ser dividida em níveis (individual, grupal, organizacional e intraorganizacional). Assim, ao fazer esta crítica, a autora evidencia uma lacuna para o desenvolvimento de novos estudos considerando a aprendizagem segundo uma ontologia construcionista e baseada na prática social.

Antonello e Godoy (2009) desenvolveram um estudo com o objetivo de explorar os discursos formadores do campo da aprendizagem organizacional. Na pesquisa, as autoras analisaram, nos principais periódicos nacionais, os artigos que abordavam o tema no período de 2001 a 2005 e, com base nos resultados propuseram uma agenda para os estudos em aprendizagem organizacional no Brasil visando superar as inúmeras lacunas que fazem o campo ainda ser considerado inacabado, dentre as quais cabe destacar: investigar, em maior profundidade, temas específicos que visem identificar variáveis que possam facilitar e ou influenciar os processos de aprendizagem; utilizar métodos como a etnografia e a pesquisa-ação para investigar as práticas de aprendizagem; desenvolver estudos com base em uma perspectiva sociológica, baseada em práticas, para compreender os microprocessos que ocorrem na interação social entre os atores.

Bispo e Mello (2012) realizaram um levantamento da produção brasileira nos principais periódicos da área de Administração e nos anais da ANPAD no período de 2000 a 2011. Os resultados mostraram, por exemplo, que os autores que estudaram aprendizagem nos níveis grupal e/ou organizacional, o fizeram, quase que exclusivamente, através das lentes da perspectiva cognitiva psicológica. De 31 (trinta e um) trabalhos analisados apenas em 4 (quatro) os pesquisadores utilizaram a perspectiva sociológica. O achado do estudo elaborado por Bispo e Mello (2012) evidencia a hegemonia da perspectiva cognitiva psicológica para a compreensão da aprendizagem coletiva e reforça a lacuna apontada por Antonello e Godoy (2009), de que a perspectiva sociológica da aprendizagem é muito pouco utilizada nas pesquisas da área.

Visando estender a análise das lacunas referente ao tema da aprendizagem organizacional, no final do ano de 2017 realizei um levantamento através da *Web of Science* – todas as bases de dados – combinando os termos aprendizagem e

estética e observei que de um resultado inicial que trouxe mais de 3 (três) mil artigos, quando refinei a pesquisa com filtros para trabalhos desenvolvidos no Brasil na última década encontrei apenas 50 estudos, dos quais somente 5 (cinco) foram identificados como pesquisas realizadas segundo uma perspectiva sociológica sob as lentes das práticas e da estética organizacional, o que evidenciou uma grande lacuna para o tipo de estudo que me propus a realizar neste trabalho.

Paes e Moriceau (2016) desenvolveram uma pesquisa intitulada '*An apprenticeship to pleasure: aesthetics dynamics in organizational learning*', com o objetivo de mostrar o que se pode aprender a partir de uma perspectiva estética sobre aprendizagem organizacional. Por meio de um estudo etnográfico, os autores analisaram o processo de aprendizagem organizacional a partir da perspectiva estética e destacaram que os efeitos estéticos que bloqueiam rotinas, papéis e representações quase nunca são levados em consideração nos processos de aprendizagem organizacional. Na conclusão do artigo eles enfatizam que para melhor entender a dinâmica da estética na aprendizagem organizacional, novas pesquisas se fazem necessárias.

Com o estudo '*Reflexões sobre água, sabão e conhecimento: aprendizagem organizacional na prática das serventes de limpeza de uma instituição de ensino Federal*', Cassandre e Santos (2017) visaram a conhecer como se dá o processo de aprendizagem das serventes de limpeza de uma instituição pública de ensino superior e relatam que a aprendizagem das serventes se dá por meio das interações sociais, mediada pelos elementos e artefatos que afetam o processo frequentemente. Os autores afirmam que atingiram o objetivo do estudo, mas consideram que, por ser o processo de aprendizagem complexo e dinâmico, o tema ainda carece de muitos estudos de aprofundamento.

Bispo e Soares (2017) analisaram o processo de aprendizagem do cozinhar em dois restaurantes de comida regional nordestinos à luz das práticas sociais e da estética organizacional e concluíram que a aprendizagem do cozinhar ocorre através do uso das faculdades perceptivas individuais conjugadas com a capacidade de fazer julgamentos estéticos, ou seja, através da formação de conhecimento sensível.

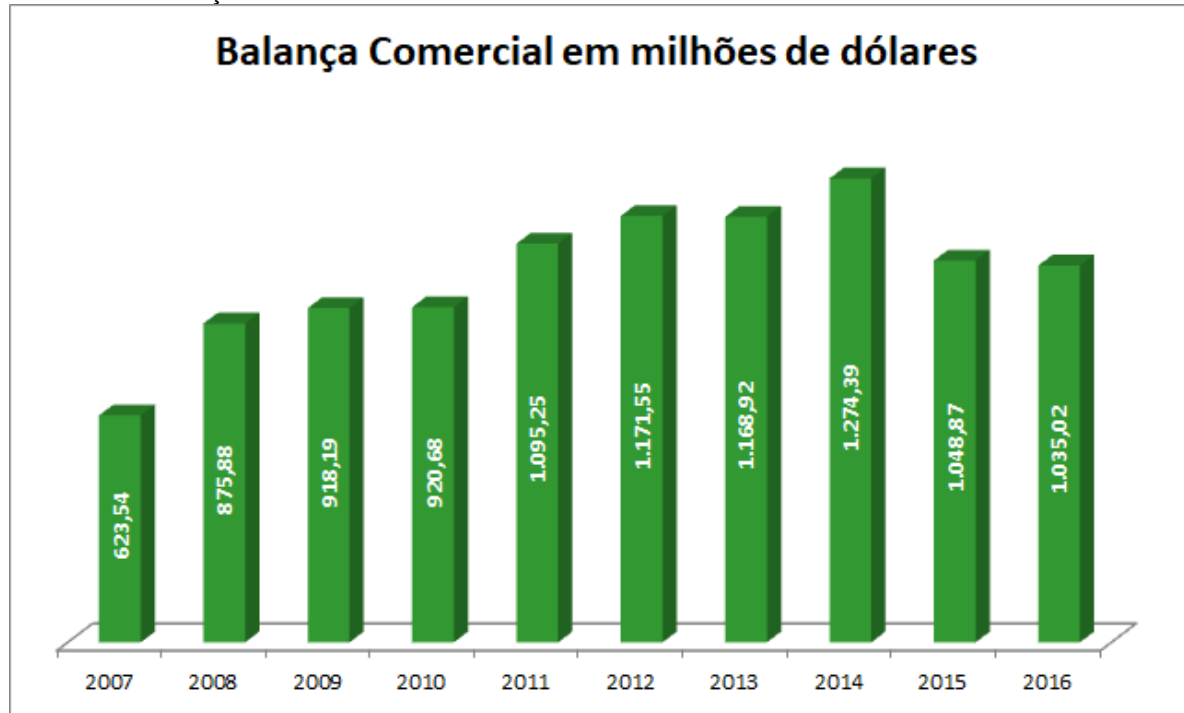
Ao observarmos, no texto acima, as considerações feitas por Easterby-Smith (1997) e Gherardi (2001) a respeito das lacunas nos estudos organizacionais sobre o tema aprendizagem, bem como nas oportunidades para novos estudos, identificadas nos trabalhos realizados por Antonello e Godoy (2009), Bispo e Mello

(2012), Paes e Moriceau (2016), Cassandre e Santos (2017), Bispo e Soares (2017), acrescidos do levantamento que realizei na *web of Science*, não restam dúvidas sobre a importância do desenvolvimento de novas pesquisas para aprofundar o entendimento do processo de aprendizagem segundo uma perspectiva sociológica, baseada na prática e levando em consideração os aspectos relacionados à estética organizacional.

Desta forma, entendi que esta pesquisa, com o objetivo de compreender como ocorre o processo de aprendizagem do conhecimento sensível demandado pela prática de degustar vinhos na formação de *sommeliers* profissionais, através da perspectiva sociológica, sob a lente das práticas e da estética organizacional, se tornou relevante à medida que explorou um campo destacado nas lacunas de diversos trabalhos e muito pouco estudado pelos pesquisadores brasileiros. Soma-se a isso o fato de se tratar de um estudo empírico sobre a formação do conhecimento sensível, um tipo de conhecimento muitas vezes negligenciado nas organizações, porém, como enfatizado por Strati (2007a), muito importante na gestão de qualquer tipo de organização. Os achados desta pesquisa poderão ser úteis para facilitar o desenvolvimento do aprendizado e formação do conhecimento sensível necessário em profissões similares à de *sommelier* demandadas tanto pela indústria de bebidas e alimentos quanto pela de perfumes.

Embora eu considere que as argumentações acima sejam suficientemente adequadas para justificar e demonstrar a relevância desta pesquisa, ainda assim, acrescento o fato de que do ponto de vista econômico, por tratar da formação do *Sommelier*, um importante profissional não só para o negócio do vinho, mas para toda indústria de bebidas e alimentos, não tenho dúvidas em afirmar que este estudo também se justifica. Apenas para dar um exemplo da relevância deste setor da economia, o Gráfico 01, a seguir, mostra os resultados da balança comercial (soma de importações e exportações de um país) brasileira da indústria de bebidas alcoólicas, que a partir de 2011 superou a casa de um bilhão de dólares.

Gráfico 1 - Balança comercial brasileira da indústria de bebidas alcoólicas



Fonte: Viana (2017).

Nota: Adaptado pelo autor.

Este capítulo introdutório apresentou a problematização da presente pesquisa de Dissertação e seus respectivos objetivos, justificativas e contribuições. No capítulo 2 o referencial teórico exibirá os tópicos que suportarão esta pesquisa: aprendizagem, estética organizacional e o gosto e a sociologia do vínculo; no capítulo 3 apresentarei um pequeno passeio pela história do 'mundo' dos vinhos, noções gerais sobre análise sensorial de vinhos e o papel do *sommelier*; no capítulo 4 detalharei os procedimentos metodológicos; já no quinto capítulo apresentarei a descrição e análise do processo de aprendizagem; e, por fim, o último capítulo com as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

A literatura sobre aprendizagem organizacional foi primeiramente denominada, dentro do campo da gestão, como teorias do comportamento organizacional (CYERT; MARCH, 1963; MARCH; SIMON, 1958). O foco inicial do campo da aprendizagem organizacional era o processamento de informações e a tomada de decisão nas organizações, visando ajudá-las no aprendizado para enfrentarem as mudanças do ambiente onde estavam inseridas (BRANDI; ELKJAER, 2011).

Grande parte da literatura sobre aprendizagem organizacional é orientada pela perspectiva psicológica, que defende que a aprendizagem se dá na mente dos indivíduos, por meio da aquisição de informações, conhecimento e habilidades de análise e comunicação (ARGYRIS; SCHÖN, 1996; MARCH; SIMON, 1958). Brandi e Elkjaer (2011) explicam que, segundo a literatura prevalente no campo da aprendizagem, orientada por essa perspectiva, os resultados da aprendizagem individual, por meio das ações dos indivíduos em favor das organizações, se cristalizam em valores e rotinas organizacionais e se transformam em aprendizagem organizacional.

Cook e Brown (1999) e Nicolini, Gherardi e Yanow (2003) criticaram a visão de que o ponto de partida para a aprendizagem organizacional seja a aquisição de conhecimento e habilidades através da mente dos indivíduos e, em contrapartida, sugeriram que a aprendizagem se dá por meio da participação dos indivíduos em comunidades de práticas.

Essas duas perspectivas da aprendizagem organizacional podem ser representadas pelas metáforas da aquisição e da participação. A metáfora da aquisição enfatiza que a aprendizagem humana é concebida como aquisição de conhecimento, onde os conceitos são considerados unidades básicas de conhecimento que podem ser acumuladas, similarmente ao processo de acúmulo de bens materiais. Nessa abordagem, é como se a mente humana fosse um contêiner a ser preenchido com certos materiais que se tornariam posse dos aprendizes; enquanto, de acordo com a metáfora da participação, aprender um assunto é

concebido como um processo de se tornar um membro de uma determinada comunidade e ter a capacidade de se comunicar e agir de acordo com as regras da mesma. Os aprendizes são vistos como pessoas interessadas em participar de certos tipos de atividades. Por isso, a metáfora da participação é usada para simbolizar essa visão do processo de aprendizagem (SFARD, 1998).

Esta visão representada pela metáfora da participação muda o local da aprendizagem da mente dos indivíduos para a esfera da interação social e, portanto, abre caminho para uma nova visão do processo de aprendizagem (COOK; BROWN, 1999; GHERARDI, 2000; NICOLINI; GHERARDI; YANOW, 2003). Neste trabalho será adotada a perspectiva social da aprendizagem (metáfora da participação).

2.2 APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA SOCIAL

Na literatura sobre aprendizagem organizacional, a 'teoria da aprendizagem social', termo preferido por Brandi e Elkjaer (2011), recebeu vários nomes, tais como: aprendizagem situada (BROWN; DUGUID, 1991); aprendizagem baseada na prática (GHERARDI, 2000); teoria ator-rede (FOX, 2006); aprendizagem como processo cultural (COOK; YANOW, 1993).

A teoria da aprendizagem social parte do entendimento da aprendizagem como participação em processos sociais com ênfase nas questões do conhecer, do ser e do se tornar. Ou seja, isto significa que esta perspectiva da aprendizagem engloba tanto questões relativas ao desenvolvimento, socialização e existência humana (ontologia) quanto às questões ligadas ao vir a conhecer e o que significa fazer parte do mundo (epistemologia). Na teoria da aprendizagem social, aprendizagem e socialização são processos inseparáveis e constituem um entendimento da aprendizagem como participação em processos sociais (BRANDI; ELKJAER, 2011).

Segundo a teoria da aprendizagem social, a aprendizagem é parte da vida e do trabalho diário e não pode ser evitada. Além do mais, a aprendizagem não se dá somente na mente dos indivíduos, mas através de um processo de participação e interação social. Em outras palavras, a aprendizagem ocorre por meio de atividades relacionais com outras pessoas e artefatos. Esta visão muda o local do processo de aprendizagem da mente dos indivíduos para o processo de participação dos

indivíduos como membros de organizações, onde a aprendizagem acontece (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998; GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998).

Gherardi, Nicolini e Odella (1998) enfatizam que a visão tradicional de que a aprendizagem só ocorre quando assistimos aulas, ou lemos um livro, ou seguimos um manual de instrução, ou assistimos vídeos instrucionais, não é uma descrição apropriada de como as coisas acontecem. Eles ressaltam que os estudos e as instruções são realmente importantes, mas que tanto as atividades diárias quanto a experiência impactam profundamente no processo de aprendizagem. De acordo com Schön (1983), a maior parte do conhecimento relevante que diferencia um novato de um *expert* é adquirida numa base diária de ação e reflexão sobre o que fazemos e porque fazemos, bem como pela conversa com outras pessoas. Enquanto na teoria da aprendizagem individual aprender é passar a conhecer sobre ações e práticas, na teoria da aprendizagem social aprender é um meio de ser e se tornar parte das comunidades de práticas – grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou uma paixão por algo que fazem e aprendem a fazer, cada vez melhor, na medida em que interagem regularmente – que compõem a organização e nas quais a questão principal da aprendizagem é se tornar um praticante competente (BROWN; DUGUID, 1991). Por praticante competente refiro-me àquele que tem capacidade para agir, mobilizar recursos e integrar saberes múltiplos para lidar com problemas complexos em situações adversas (ZARIFIAN, 2003).

A aprendizagem é mais uma questão prática do que puramente intelectual ou cognitiva; é um processo de desenvolvimento de identidade e socialização. Mudar o conteúdo da aprendizagem, de aquisição de conhecimento para socialização (participação), expande o conceito para incluir uma dimensão ontológica. Isso envolve também uma mudança do termo ‘conhecimento’, à medida que este se torna o conhecimento situado na organização e, não algo armazenado em livros, cérebros e sistemas de informações. O conhecimento é o processo ativo do conhecer, é o resultado da participação em práticas organizacionais (COOK; BROWN, 1999; GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998).

O conteúdo que está sendo aprendido é específico do contexto, e a aprendizagem propriamente dita é a descoberta do que precisa ser feito, quando e como fazer, de acordo com rotinas organizacionais específicas, bem como quais artefatos usar, onde e como usá-los. Aprender também envolve ser capaz de dar explicações razoáveis do porque as coisas são feitas e do tipo de pessoa que

alguém precisa se tornar para ser considerado um membro competente de uma organização específica. De acordo com a teoria da aprendizagem social, conhecer é ser capaz de participar, com a devida competência, na complexa rede de relacionamentos entre atividades, pessoas e artefatos. A aprendizagem demanda modificação de comportamento em relação aos outros de forma a contribuir em atividades compartilhadas. Assim, mudar o *locus* da aprendizagem da mente para as relações sociais implica também em mover a aprendizagem para uma área de conflitos e poder, o que faz com que a questão do empoderamento seja essencial, pois a aprendizagem requer acesso e oportunidade para participar das práticas vigentes. As estruturas sociais das comunidades de práticas, suas relações de poder e suas condições para legitimação, estabelecem as possibilidades de aprendizagem (BRANDI; ELKJAER, 2011; GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998).

Para Brandi e Elkjaer (2011), na teoria da aprendizagem social, os aprendizes são seres sociais que constroem seu entendimento e aprendem com a participação na prática, dentro dos contextos socioculturais específicos das organizações. Esses autores ressaltam ainda que o papel do aprendiz é se envolver na construção de sentido de tudo que lhe é fornecido, pelos seus sentidos, ao longo da trajetória de participação e que os indivíduos são considerados com participantes dos processos sociais da vida diária das organizações, enquanto estas são responsáveis por fornecer situações de aprendizagem.

Na perspectiva da aprendizagem social, a linguagem é um elemento central em qualquer processo de aprendizagem e, portanto, não é apenas um meio de transmissão de conhecimento, mas um elemento crucial no processo de interação entre indivíduos (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998). Gherardi (1999) destaca que aprender não é apenas adquirir conhecimentos explícitos, é um processo de caminhar por territórios desconhecidos numa jornada de novas descobertas. Assim, esta abordagem social da aprendizagem traz dois conceitos relacionados: Comunidades de práticas e participação periférica legitimada (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998).

2.2.1 Comunidades de práticas

Comunidades de práticas são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou uma paixão por algo que fazem e aprendem a fazer, cada vez

melhor, na medida em que interagem regularmente. A aprendizagem pode acontecer, e não raro acontece, de forma não intencional, como resultado do processo de interação social (WENGER, 1998).

Muitos autores conceituam comunidades de práticas como uma agregação informal de pessoas definida pelos seus membros e pela maneira compartilhada como fazem as coisas e interpretam eventos (LAVE; WENGER, 1991; BROWN; DUGUID, 1991; ECKERT, 1993; ZUCCHERMAGLIO, 1996).

Wenger (1998) alerta que é necessário distinguir entre o que é uma comunidade de práticas – (CoP – do termo em inglês *communities of practice*) – e o que não é. Para o autor, uma CoP demanda três componentes: 1) precisa ter uma identidade definida por um domínio compartilhado de interesse (por exemplo enxadristas brasileiros, *sommeliers*, engenheiros de segurança no trabalho, etc.); não se trata apenas de uma rede de pessoas ou clube de amigos, a associação implica compromisso com o domínio; 2) outro componente necessário é que os membros de um domínio específico interajam e participem de atividades compartilhadas e façam as informações fluírem entre o grupo, criando relacionamentos que lhes permitam aprender uns com os outros. Um site estático, por exemplo, não é uma comunidade de práticas, pois não há interação e aprendizagem conjunta das pessoas; 3) precisa existir uma prática – uma CoP não é apenas um conjunto de pessoas que têm interesse comum em algo. O terceiro requisito é que os membros sejam praticantes e desenvolvam um repertório compartilhado que pode incluir histórias, experiências, formas de lidar com problemas típicos, etc.

Bispo (2013a) considera que as comunidades de prática são importantes, porque além de construírem e transmitirem conhecimento, ainda proporcionam a aprendizagem em grupo. Segundo Gherardi, Nicolini e Odella (1998), os relacionamentos entre as pessoas e suas atividades no mundo se dão por meio das comunidades de práticas. Estes autores ressaltam a importância das comunidades de práticas para entender o processo de transmissão de conhecimento tácito, aquele que é difícil de ser expresso através de palavras. Embora, não seja facilmente perceptível, a maior parte do conhecimento nas organizações é tácito (TSOUKAS, 1996).

Nas comunidades de prática, as relações se fortalecem por meio das interações sociais e experiências de seus membros e, assim, o conhecimento e as habilidades compõem parte da identidade dos indivíduos que ganham espaço na comunidade

(LAVE; WENGER, 1991). Desta forma, o conceito de comunidade de práticas está relacionado com a noção de participação periférica legitimada, uma forma específica de engajamento por meio da qual os novos membros da comunidade socializam e aprendem, bem como, é também uma forma de perpetuar a própria comunidade (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998).

Na definição dada por Gherardi, Nicolini e Odella (1998), o termo 'periférico' pressupõe a existência de um caminho que o novato tem que seguir para ser reconhecido como um participante pleno da comunidade. Por outro lado, a palavra 'legitimada' enfatiza que o caminho através dos diversos níveis da aprendizagem só é possível se o novato for legitimado pelo grupo como um membro do mesmo. O resultado deste processo depende grandemente do nível de legitimidade dado ao novato, que por sua vez define o leque de oportunidades de aprendizagem e ações práticas oferecidas aos mesmos. Por isso, Engeaström (1987) considera que o engajamento na comunidade, a aprendizagem e a expansão de conhecimento existente está intimamente ligado a alguma forma de poder: aprendizagem requer acesso e oportunidade para participar das práticas correntes.

Outro importante tema tratado no trabalho de Gherardi, Nicolini e Odella (1998) é o conceito de currículo situado, que teve origem no conceito de currículo de aprendizagem criado por Lave e Wenger (1991), para descrever os conhecimentos e atributos a serem aprendidos pelos novatos para que se tornem membros em uma comunidade profissional. Ou seja, o currículo de aprendizagem é pré-requisito para ingresso em uma carreira profissional. Por outro lado, o currículo situado trata dos conhecimentos e atributos que precisam ser aprendidos para atuar em comunidades específicas e situadas em determinados contextos como, por exemplo, ser médico no hospital A, engenheiro na empresa B ou administrador na empresa C (BISPO, 2013a).

Nosso entendimento sobre esse conceito é que a comunidade forma ao longo do tempo um currículo (conteúdos) que deve ser aprendido pelo novato para que ele possa alcançar o *status* de membro efetivo daquele grupo determinado e possa, a partir daí, transmitir seu conhecimento para os futuros ingressantes. O currículo situado possui sempre um caráter tácito. (BISPO, 2013a, p.148).

Para maioria dos estudiosos o termo comunidade de práticas teve origem com o livro de Lave e Wenger (1991), cujo título é aprendizagem situada e subtítulo participação periférica legitimada. Porém, embora poucos se lembrem, no debate

entre ciência e tecnologia, o termo CoP tem um antecedente na expressão 'comunidade de praticantes', cunhada por Constant II em 1984, para denotar o *locus* onde o conhecimento tecnológico era alimentado e reproduzido pelos desenvolvedores de uma determinada tecnologia (GHERARDI, 2008). Além do livro de Lave e Wenger (1991), Gherardi (2008) destaca outras obras, relacionadas ao tema comunidade de práticas, que mereceram destaque na literatura sobre aprendizagem que foram publicadas na série editada por Roy Pea e John Seely Brown intitulada *Learning in doing: social, cognitive, and computational perspectives*, tais como: *working for cognitive change in school* (NEWMAN; GRIFFIN; COLE, 1989); *plans and situated actions* (SUCHMAN, 1987) e a coleção de Chaiklin e Lave (1993) sobre o título *understanding practice: perspectives on activity and context*.

A ideia de comunidades de prática na literatura sobre aprendizagem, para Lave e Wenger (1991), diz respeito ao processo pelo qual os recém-chegados se tornam parte de uma comunidade de prática e, como observou Fox (2006), o aprendizado se dá através de uma relação recíproca entre as pessoas e a prática, porque à medida que os novatos se movem em direção à participação plena, a prática propriamente dita também está em movimento.

Gherardi (2008) analisa como o termo 'comunidade de práticas' migrou para a literatura de gestão do conhecimento e como esta migração alterou o seu significado. O princípio da migração se deu quando Wenger se tornou um consultor e, em conjunto com estudiosos com experiências diversas, publicou em 2002 a obra intitulada *Cultivating Communities of Practice: a Guide to Managing Knowledge*. A autora destaca que Wenger teve a preocupação de enfatizar, em seu livro de 1998, que uma comunidade de prática não é uma entidade estática e nem estável, que sua existência pode não ser evidente para seus membros e que os gestores podem facilitar o surgimento de uma CoP, mas não são capazes de criá-las. Porém, mais tarde, em 2000, Wenger, ao desenvolver um trabalho direcionado para fins gerenciais, concebeu um conceito de comunidades de práticas como um mecanismo por meio do qual o conhecimento pode ser criado, mantido e transferido. Isto fez com que muitos pesquisadores, assumindo que uma CoP designa uma entidade dotada de existência real, comesçassem um debate acerca do fato de um grupo de trabalhadores constituir ou não uma comunidade de prática. Na visão de Gherardi (2008), mesmo Wenger sendo muito mais cauteloso que seus seguidores, ele acabou deixando uma margem de ambiguidade em seu trabalho.

Ao migrar para a literatura gerencial o conceito de comunidades de práticas passou a ser usado como um meio para permitir aos gestores entender e intervir nos processos de gestão do conhecimento (GHERARDI, 2008). Wenger e Snyder (2000) consideram que as comunidades de práticas adicionam valor para as organizações de várias formas: na formulação de estratégias; no desenvolvimento de novos negócios; na rápida solução de problemas; na transferência de melhores práticas; no desenvolvimento de competências profissionais; e na aquisição e retenção de talentos. Neste artigo, os autores definem comunidades de práticas como ‘uma nova fronteira’, o que pode ser inferido que são formas organizacionais que podem ser comparadas com grupos formais de trabalho, equipes de projeto e redes de relacionamentos informais que compartilham formas de complementaridades (GHERARDI, 2008).

Comunidades de prática estão surgindo em empresas que prosperam em conhecimento. Agora, o primeiro passo para os gerentes é entender o que estas comunidades são e o como elas funcionam. O segundo passo é reconhecer que elas são as fontes ocultas para o desenvolvimento do conhecimento e, portanto, a chave para o desafio da economia do conhecimento. O terceiro passo é apreciar o paradoxo que estas estruturas informais requerem esforços gerenciais específicos para desenvolvê-las e para integrá-las na organização, de forma que o seu potencial máximo possa ser alavancado (WENGER; SNYDER, 2000, p. 145, *tradução nossa*).

No contexto da gestão do conhecimento, o conceito de comunidades de práticas quase se tornou um símbolo de um ‘novo tipo’ de governança corporativa do conhecimento – gestão por comunidades – e o uso geral do termo enfraqueceu o conceito original das CoPs em relação à aprendizagem e o conhecer situado em todos os tipos de práticas sociais. Assim, como afirma Gherardi (2008), essa ambiguidade criada pela migração do conceito de comunidades de prática, do contexto da literatura de aprendizagem para o contexto de gestão do conhecimento foi duramente criticada e deixou muita margem para contestação nos estudos organizacionais.

Dois trabalhos, um desenvolvido por Handley *et al.* (2006) e outro por Roberts (2006), documentaram muito bem os principais pontos levantados contra o termo comunidades de práticas. Gherardi (2008) resumiu e agrupou estas críticas nos seguintes temas: **comunidades** – o conceito de comunidade foi duramente criticado por assumir o sentido não problemático, quase sinônimo de um local harmonioso, onde não existem conflitos, onde a solidariedade flui naturalmente; **poder** – embora

a significância do poder tenha sido considerada por Lave e Wenger (1991), na definição de participação periférica legitimada, com tempo desvaneceu. A ideia de negociação de significados, presente no conceito de comunidades de práticas, assumiu um tom excessivamente consensual e não considerou as relações de poder dentro das organizações nem entre estas e as fontes externas de conhecimento e poder; **confiança** – a principal crítica neste caso recai sobre o fato de que a relação entre confiança e compartilhamento de conhecimento é considerada com não problemática, como se a confiança fosse um atributo natural de um grupo ou um efeito social automático, ou seja, o fato da confiança ser um produto contingente da construção social e que, portanto, é afetada pela dinâmica do poder dentro do grupo entre recém-chegados e veteranos ou entre trabalhadores e gestores não é devidamente levada em consideração; **participação** – Handley *et al.* (2006) contestaram o uso do conceito de comunidades de práticas como um modelo no qual a transformação de um novato em especialista se dá de forma linear. A intenção deles foi mostrar que os conceitos de participação e prática são conectados e que ambos são ligados a ideia de desenvolvimento de processos, tanto individuais quanto sociais, cujos resultados são incertos; **tamanho, alcance espacial e duração** – quanto a essas dimensões, as críticas sugerem que as comunidades de práticas devem ser consideradas como altamente diferenciadas, pois o tamanho, o alcance espacial e duração de uma comunidade possuem limites. O debate desenvolvido sobre a ausência ou subvalorização destas dimensões demonstrou que os tipos de comunidades de práticas variam grandemente e que é necessário distinguir as diferenças entre o conceito teórico e o seu uso.

Paradoxalmente, as críticas acabaram por contribuir para a vitalidade do conceito de comunidades de práticas, uma vez que elas foram consideradas uma oportunidade para uma melhor elaboração deste conceito. Tendo passado a moda e o poder persuasivo da retórica associada com o rótulo, Gherardi (2008) propôs uma mudança radical de reversão do termo de **comunidades de práticas** para **práticas de uma comunidade**. Para a autora, essa mudança produz alguns efeitos relevantes: 1) desconsidera uma comunidade de prática como um contexto em que a aprendizagem ocorre e passa a considerar que as ações situadas e repetidas criam um contexto em que as relações sociais entre as pessoas, e entre estas e o mundo material e cultural, se estabilizam e se tornam sustentáveis; 2) a ênfase muda do termo 'comunidade' para a atividade compreendida na 'prática'. Depositada

no primeiro caso, a comunidade constitui o contexto, porém quando depositada no segundo, são as atividades em si que geram uma comunidade, uma vez que estas atraem e unem pessoas e artefatos; 3) há, também, uma mudança na ênfase colocada no conhecimento: no primeiro caso, a aprendizagem é vista como o acesso e domínio do conhecimento especializado possuído e nutrido pela comunidade; enquanto no segundo, a atenção é direcionada ao conhecimento prático contextualmente empregado durante a realização de uma prática, ou seja, o conhecimento não é um 'ativo' da comunidade, mas sim uma atividade (a *'knowing'*) e uma atividade que constitui a prática (*'knowing-in-practice'*). Neste trabalho seguirei alinhado com a reversão proposta por Gherardi.

2.3 ESTÉTICA ORGANIZACIONAL

De acordo com Strati (2007a), a estética está presente na vida organizacional através de uma forma de conhecimento, denominado conhecimento sensível, fornecido pelas faculdades perceptivas sensoriais da audição, da visão, do tato, do olfato e do paladar e pela capacidade de fazer julgamentos estéticos. “Esta última permite avaliar se alguma coisa é agradável ou não, se corresponde ao nosso gosto ou não, se nos ‘envolve’ ou nos deixa indiferentes, ou mesmo se nos repugna” (STRATI, 2007a, p. 11).

Strati (2007a, p.77) explica que as faculdades sensoriais são apuradas e educadas socialmente:

[...] saliento que as faculdades sensoriais às quais faz referência a abordagem estética das organizações, não são tanto as faculdades inerentes à percepção humana e, sim, às faculdades educadas e sofisticadas desenvolvidas por processos de construção social e coletiva. A razão principal disso é que juízos estéticos têm sua própria história: eles são moldados por negociações sociais complexas, sendo muito menos imediatos do que se crê normalmente.

O conhecimento sensível é aquele produzido e reproduzido por meio dos sentidos. Strati (2007b), em seu artigo sobre conhecimento sensível e aprendizagem baseada na prática, apresenta alguns exemplos retirados de várias pesquisas empíricas para mostrar a importância deste tipo de conhecimento para os estudos organizacionais e conclui que não é possível estudar conhecimento e aprendizagem

baseados em prática nas organizações sem considerar a compreensão estética possuída pelo pesquisador e pelos atores da organização.

A capacidade de fazer julgamentos estéticos é uma componente importante do conhecimento sensível. “Os sujeitos imersos em uma realidade organizacional fazem uso da sua percepção e julgam se o que veem, ouvem, experimentam, cheiram e sentem é bom ou ruim e ao expressá-lo fazem uso dos mais variados adjetivos” (SOARES, 2015, p. 38). Os adjetivos usados para expressar o juízo estético são classificados por Strati (2007a) como categorias estéticas.

2.3.1 Categorias estéticas

Ao falar da importância das faculdades sensoriais e do juízo estético, juízo este definido como o sexto sentido que se soma aos da visão, da audição, do olfato, do tato e do paladar, Strati (2007a) enfatiza a utilidade das categorias estéticas como forma de expressar o juízo estético. Segundo este mesmo autor, estas categorias são as do belo, do feio, do sublime, do gracioso, do trágico, do pitoresco, do cômico, do sagrado e também as chamadas categorias ‘agógicas’, relacionadas ao ritmo. Os indivíduos manifestam suas experiências vivenciadas na vida e nas organizações através do juízo estético que eles constroem, utilizando-se das categorias estéticas como repertório de linguagem para expressar uma representação das organizações, ou seja, os pesquisadores não podem deixar de levar em consideração o entrelaçamento entre a vida organizacional, a capacidade de julgamento estético e as categorias estéticas como importante caminho para compreensão da vida organizacional (STRATI, 2007a; LOPES; SOUZA; IPIRANGA, 2014).

A categoria estética do **belo** está muito presente na linguagem que expressa o juízo estético e, portanto, tem importância ímpar para o estudo das organizações. Não existe um conceito universal para esta categoria, ao contrário, o ‘belo’ tem uma pluralidade de significados como, por exemplo, luminosidade, simetria, capacidade de atrair ou enganar e força percussiva (STRATI, 2000; SOARES, 2015). Assim, o atributo ‘belo’, por não possuir um conceito engessado, assume um caráter múltiplo quando utilizado pelos sujeitos para expressar a relação com as organizações, com o trabalho que realizam e com os artefatos que utilizam (STRATI, 2000; 2007a; LOPES; SOUZA; IPIRANGA, 2014). A beleza é a categoria estética mais utilizada nas pesquisas empíricas realizadas por Strati (2007a), mas ele faz questão de

ressaltar que isto não significa que as outras categorias forneçam menos informações sobre a experiência cotidiana das organizações.

A categoria estética do **sagrado** é utilizada para denotar caráter de excepcionalidade e compreende aquilo que é lendário, fantástico, inviolável, indivisível, único, mágico, divino, e misterioso na organização. Essa categoria suscita reverência e adoração e ressalta o maravilhoso, o inexplicável, o invisível nas organizações e enfatiza que, para os sujeitos, a realidade e a ficção estão entrelaçadas (STRATI, 2007a).

A categoria estética do **pitoresco** é utilizada principalmente na linguagem cotidiana para descrever coisas agradáveis que provocam emoções estéticas, que lembram o fascínio das paisagens e das arquiteturas, mas também se refere a paisagens grosseiras e rústicas que são bizarras e incomuns. O pitoresco nos faz 'viajar' por experiências vividas que nos foram agradáveis (STRATI, 2007a; BISPO; SOARES, 2017).

A categoria estética do **trágico** engloba tudo aquilo que é tido como 'heroico' na vida organizacional, inclusive o prazer misterioso composto pelo sofrimento e sua representação. "A tragédia denota o heroísmo daqueles que desafiam o desconhecido e o inevitável, o ameaçador e o dilacerador, mas enfatizando não o que é moral e, sim, o que é estético-lúdico" (STRATI, 2007a, p. 283). Essa categoria destaca também as paixões presentes na rotina da organização, tanto as individuais quanto as coletivas que provocam desafios nas organizações (STRATI, 2000, 2007a).

A categoria estética do **feio**, embora não seja definida como o negativo do belo, se relaciona diretamente com ele. "A feiura ameaça a beleza e, por esse motivo, deve ser eliminada". [...] "Provoca mal estar, é perigosa, agressiva, chocante, impura, assimétrica, desagradável e repugnante" (SOARES, 2015, p.40-41). Tudo aquilo que não é bem-vindo às organizações é considerado feio, aí se incluem: ambiente organizacional hostil, deslealdade, relações conflituosas entre líderes e liderados, entre colegas de trabalho, ambiente inseguro e clima de desconfiança (STRATI, 2000, 2007a).

As categorias estéticas **agógicas** são aquelas que têm a ver com o ritmo das atividades nas organizações. O ritmo é fundamental nos processos produtivos e interfere diretamente nos resultados. Quando há atrasos e perdas em algum processo operacional, as categorias agógicas se relacionam com o ritmo

insuportável do trabalho, com o prolongamento das jornadas, com a cadência dos intervalos para café (STRATI, 2000, 2007a).

A categoria estética do **cômico** expressa o grotesco na vida organizacional, porém o faz utilizando a ironia, o riso, o sarcasmo e o senso de humor. Desta forma, o grotesco e o ridículo, mesmo sendo feios, ficam mais leves devido à presença do humor. Para Strati (2007a), embora haja uma estreita relação entre a categoria estética do cômico e a do feio, a primeira não classifica, necessariamente, de forma negativa as questões da vida organizacional que ela explicita.

A categoria estética do **sublime** é próxima da do belo. A 'dignidade' e a 'nobreza de espírito', ressaltadas por esta categoria, faz aparecer a grandeza daqueles que pertencem à organização. "A categoria estética do sublime ressalta o belo na vida organizacional, mas o faz impregnando-o de mistério, sentimento e perturbação" (STRATI, 2007a, p. 285).

A categoria estética do **gracioso** se destaca por ser a que mais ressalta a qualidade de vida organizacional. Ela está intimamente relacionada com a elegância, polidez, gentileza, espontaneidade, virtuosidade e simpatia das pessoas que pertencem à organização.

2.4 O GOSTO E A SOCIOLOGIA DO VÍNCULO

A leitura crítica dos gostos e preferências das pessoas, fruto do condicionamento provocado pela sociologia da cultura, tem produzido diversos estudos versando sobre a natureza do gosto como construído socialmente e determinado por uma multiplicidade de fatores, como, por exemplo, a dominação entre alta cultura e cultura popular, autoridade de líderes, imitação dos íntimos, e marcação de diferenças sociais e identidades (HENNION, 2011).

Bourdieu (1984) em sua famosa obra *Distinction – a social critique of the judgement of taste* – aponta que as práticas culturais e as preferências em assuntos como arte, esporte, educação, música e posições políticas, entre outros, estão correlacionadas ao nível de instrução e ao volume geral de capital acumulado, medidas pelos diplomas escolares ou pelos anos de estudo e, secundariamente, pela origem social. Esse autor busca desmistificar colocações do senso comum que afirmam que o gosto sobre determinadas matérias não se discute e enfatiza que o

gosto classifica e distingue, bem como, aproxima e afasta. Ainda, segundo Bourdieu (1984), o gosto manifestado através das práticas de consumo é resultado do condicionamento associado a uma determinada classe social ou fração de classe e tem o poder de unir aqueles que possuem condições parecidas, ao mesmo tempo em que os diferencia dos que estão fora do campo socialmente instituído pelas semelhanças. Para o autor, o gosto é a aversão, a intolerância às preferências dos outros.

Visando a afastar a sociologia do gosto da concepção crítica proposta por Bourdieu (1984), que havia se tornada hegemônica, na qual o gosto é concebido como um jogo social passivo, Hennion (2005), com base em investigações sobre diferentes formas de vínculo, afirma que o gosto é uma modalidade problemática de ligação com o mundo.

O gosto, a paixão, as diversas formas de ligação não são dados primários, propriedades fixas dos amadores que podem ser simplesmente desconstruídos analiticamente. As pessoas são ativas e produtivas; elas transformam incessantemente tanto objetos e obras quanto performances e gostos (HENNION, 2005, p. 256).

O gosto que as pessoas desenvolvem não só por um objeto físico como a comida, o vinho ou as drogas, mas também por coisas abstratas como as marcas de um carro ou a matemática; não são dados, mas resultados da performance daqueles que degustam, apreciam e compartilham suas emoções, prazeres e paixões dentro de uma comunidade de praticantes. “O gosto é produzido, ele não é dado, ele é ‘tentativo’. Ele está ‘por fazer’ a partir daquilo que se passa, ele não é a comprovação de uma realidade externa” (HENNION, 2011, p. 265). O gosto, o prazer e os efeitos provocados no corpo e na mente são reflexos de uma prática corporal e coletiva, desempenhada segundo técnicas, treinamentos corporais e repetidos testes (TEIL, 1998; GOMART; HENNION, 1999; HENNION, 2005).

A sociologia dos vínculos se desenvolveu sobre uma base empírica constituída por práticas amadoras, como as de apreciadores de vinho, amantes de música e viciados em drogas (HENNION, 2001; TEIL, 1998; GOMART; HENNION, 1999; HENNION, 2005; GHERARDI, 2013). Amador, aqui se refere àquele que ama e que tem paixão por algo. “A palavra ‘amador’ tem uma raiz latina: amare, que significa literalmente ‘amar’. Um amador é alguém que pratica como um diletante (ou seja, não profissional, não por dever) é alguém que pratica pelo amor ao que faz”

(GHERARDI, 2013, p.110). Se alguém degusta um vinho casualmente, sem se concentrar na degustação, não é um amador (HENNION, 2005). Nas palavras de Gherardi (2013), encontramos suporte a esta afirmação:

A relação com o objeto – alimento, música, drogas – exemplifica uma relação na qual o amador é de fato ativo, isto é, ele/ela emprega um conjunto de práticas situadas a fim de usar e gozar o objeto de sua paixão individual e coletivamente, mas ele/ela também é passivo/a, já que deliberadamente, e de uma maneira ‘cultivada’, abandona a si mesmo/a aos efeitos do objeto, na medida em que ele/ela predispõe as condições materiais para o gozo de música, comida ou drogas e socialmente compartilha essa paixão dentro de uma comunidade de amadores (GHERARDI, 2013, p.110).

Hennion (2011) aponta quatro elementos que ele considera ‘pontos de apoio’ para construir o gosto – o objeto degustado, a comunidade praticante ou coletivo dos amadores, os dispositivos e condições da degustação e o corpo que experimenta. Como ressaltado por Hennion (2011), o gosto é produzido, não é dado e, portanto, obter prazer a partir do objeto degustado em uma prática, bem como, compartilhar esse prazer com outros praticantes, pode ser aprendido e ensinado aos novatos (recém-chegados a uma comunidade de praticantes) através de um vocabulário específico de apreciação. A elaboração deste vocabulário permite aos praticantes demonstrarem o seu amor pelo objeto da prática bem como expressarem julgamentos estéticos (TEIL, 1998; GHERARDI, 2013).

Neste trabalho, ao estudar o processo de aprendizagem da prática de degustar vinhos na formação de *sommeliers* profissionais, seguirei a abordagem apresentada por Hennion (2005), que questiona a ideia do gosto como um jogo social passivo e o considera como uma atividade reflexiva. Gherardi (2013), em seu trabalho intitulado: ‘*Prática? É uma questão de gosto!*’ corrobora com o posicionamento de Antoine Hennion e enfatiza que a aprendizagem do conhecimento sensorial se dá em etapas, onde o novato ao participar de uma comunidade de praticantes se apodera de um vocabulário específico para apreciação, com o qual poderá expressar juízos estéticos. No desenrolar do processo de aprendizagem, o amador pode se tornar um especialista, e o especialista, um crítico de gosto. No mundo do vinho, essas três figuras são encontradas: os amadores, também chamados de enófilos, são os que têm paixão pelo vinho; os *sommeliers*, aqueles focados nos serviços do vinho; e os enólogos, aqueles que atuam no processo de produção, são os especialistas; já os críticos, normalmente com formação de enólogos ou *sommeliers*, são profissionais

altamente reconhecidos, com profunda influência no mercado, cujo uma opinião favorável ou não deles pode afetar o preço do produto. O processo de aprendizagem na formação de enólogos e de críticos não faz parte do escopo desta pesquisa.

3 O MUNDO DO VINHO

3.1 UM PEQUENO PASSEIO PELA HISTÓRIA

Não há certeza sobre quando e onde o primeiro vinho foi produzido, porém, de acordo com a crença popular, ele fez parte da civilização desde a sua origem. Especula-se que foi consumido pela primeira vez, na região da Pérsia, por volta dos anos 5.000 a 6.000 a.C. (MCGOVERN, 2003). Não se sabe também ao certo se o primeiro vinho produzido foi feito com uvas viníferas – aquelas apropriadas para produzir os vinhos denominados finos – ou se, por exemplo, feito com tâmaras ou outras frutas arbóreas da região. Todavia, segundo Henderson e Rex (2014), há evidências de que a produção de vinhos finos teve início por volta de 3.000 a. C.

De acordo com Johnson (1989), os egípcios não foram os primeiros a produzir vinhos, mas foram eles os primeiros a registrar, através da arte e das esculturas egípcias antigas, grande quantidade de informação sobre a prática e os detalhes da vinificação – conjunto de operações técnicas que garantem a transformação da uva em vinho – daquela época. Diversas pinturas encontradas nas tumbas dos faraós mostram a evolução dos procedimentos para produção do vinho, desde a colheita das uvas, passando pela prensagem até a fermentação e deixam claro a sua importância nas refeições e comemorações da aristocracia egípcia (JOHNSON, 1989). O vinho foi incorporado na cultura grega por volta de 2.000 a.C., e com a expansão do Império Grego as videiras e a viticultura foram levadas para regiões da bacia do Mediterrâneo, “[...] incluindo partes do norte da África, sul da Espanha, sudoeste da França, Sicília e boa parte do continente italiano” (HENDERSON; REX, 2014, p. 7).

Na Era Romana, o cultivo da uva e a vinificação atingiram um novo patamar. Foram os romanos que introduziram a estratégia de utilizar treliças para levantar as videiras, com o objetivo de facilitar o crescimento das mesmas sobre árvores e, também, a utilização de barris de madeira para armazenar o vinho, prática ainda utilizada pelos vinicultores atuais. Através da arte e da literatura, a avançada tecnologia romana na produção de vinhos foi cuidadosamente documentada. A expansão do cultivo das uvas viníferas, feita pelos romanos por volta de 250 a.C.,

para regiões de Borgonha, Bordeaux, Paris, Languedoc, Auvergne, os Vales do Rhone e do Loire, Champagne e ao longo dos rios Reno e Mosel, principais regiões que compõem o mapa do vinho Europeu, levou à fundação da viticultura moderna (HENDERSON; REX, 2014).

Johnson (1989) destaca que, além dos gregos e romanos, os judeus e as primeiras comunidades cristãs davam grande importância ao vinho. “O vinho é mencionado mais de 150 (cento e cinquenta) vezes no Velho Testamento e é parte importante de celebrações religiosas judaicas, como casamentos e Páscoa” (HENDERSON; REX, 2014, p. 8). O significado religioso do vinho acompanhou o crescimento da popularidade do cristianismo e espalhou-se pelo Império Romano.

No novo testamento, o primeiro milagre feito por Cristo foi a transformação da água em vinho na festa de casamento de Canaã. Os cristãos também consomem vinho como um sacramento durante a missa, representando a reencarnação de Jesus e referindo-se ao vinho consagrado como o ‘sangue de Cristo’ (HENDERSON; REX, 2014, p. 9).

Na Idade Média, toda produção agrícola em escala mais relevante era atribuída à Igreja Católica. O simbolismo do vinho na liturgia católica fez com que a igreja desenvolvesse importante papel no aprimoramento dos vinhedos e da produção de vinhos. Diversos mosteiros da Europa se envolveram com a agricultura, auferindo ganhos significativos com o vinho, o que fez com que os monges continuassem estudando a vinificação, assim como fizeram seus predecessores romanos. Técnicas de combinação de variedades de uvas, aliadas às condições de solo e clima, condução da videira, prensagem, fermentação e estocagem, eram estudadas cuidadosamente visando melhorar a qualidade dos vinhos e surtiu grande efeito (JOHNSON, 1989; HENDERSON; REX, 2014).

Já na Idade Moderna, o casamento do rei da Inglaterra e duque da Normandia, Henrique II, com Leonor de Aquitânia, divorciada de Luís VII da França, cujo dote incluía toda a região vinícola de Bordeaux no sudoeste da França, fez com que Henrique II, já detentor das comunas de *Anjou, no vale do Loire*, se tornasse o maior proprietário individual de vinhedos daquela época. Enquanto Henrique II e seu filho, Ricardo Coração de Leão reinaram, a Inglaterra ocupou importantes vinhedos franceses. A França levou mais de dois séculos para expulsar os ingleses dos preciosos vinhedos do vale do Loire e Bordeaux. A perda dos territórios franceses levou os ingleses para outras regiões, como Espanha, Itália, Portugal e Alemanha, o

que contribuiu para o desenvolvimento da indústria vinícola por todo continente europeu. No século XIX duas fases distintas ocorreram, na primeira metade houve a chamada ‘Era de Ouro do Vinho’, já na segunda metade a filoxera – pequeno inseto que se alimenta nas raízes e nas folhas – se espalhou pela Europa e destruiu a maioria dos vinhedos, o que aliado à desordem econômica e política, levou os vinicultores a buscarem novas terras viníferas, o que fez a indústria do vinho no chamado ‘Novo Mundo’ – Américas do Norte e do Sul, Austrália e África do Sul – importante comercialmente (JOHNSON, 1989; HENDERSON; REX, 2014).

Nos últimos trinta anos do século passado começou uma grande transformação no mundo do vinho e hoje já não é mais privilégio de poucos produtores fazer vinhos de alta qualidade. Na verdade milhares de produtores, espalhados tanto pelo Velho quanto no Novo Mundo, estão produzindo vinhos de ótima qualidade. O surgimento de tecnologias modernas na indústria do vinho aliado à existência de ótimas escolas de enologia e viticultura, espalhadas pelo mundo, contribuiu para a explosão do crescimento do número de produtores de qualidade. Assim, até mesmo países que só produziam vinhos baratos, de baixa qualidade, apenas para consumo interno, perceberam que se melhorassem a qualidade de seus produtos poderiam conseguir melhores preços vendendo no mercado internacional. O aumento da competição no mercado global resultou na consolidação de várias empresas produtoras de vinho, o que gerou um movimento de compras de pequenas vinícolas por grandes corporações multinacionais (JOHNSON, 1989; HENDERSON; REX, 2014). Evidências deste acirramento da competição no mercado global podem ser encontradas no trabalho elaborado por Anderson, Nelgen e Pinilla (2017) denominado *global wine markets, 1860 to 2016: a statistival compendium* que mostra que volume anual de exportação de vinhos mais que dobrou se comparados os períodos dos anos 1960 com o atual.

3.2 ANÁLISE SENSORIAL DE VINHOS

A análise sensorial de vinhos, definida pela ISO, como o exame das propriedades organolépticas (características de uma substância que podem ser percebidas com nossos sentidos) é tratada por muitos como sinônimo de **degustação**, embora este último termo consista na avaliação de um produto

alimentar pela boca. Nesta pesquisa, adotarei o termo degustação com significado amplo e sinônimo de análise sensorial de vinhos, ou seja, aqui será possível usar os termos: ‘degustar com os olhos’, ‘degustar com o nariz’ e ‘degustar com a boca’, como enfatiza (LEONARDI, 2016, p.5), “[...] degustar um vinho é prová-lo com atenção, utilizando todos os nossos sentidos a fim de analisá-lo, descrevê-lo e qualificá-lo”.

A degustação de vinhos pode ser feita de forma hedonística ou profissional. A primeira tem apenas a finalidade de exprimir o fato de gostar ou não gostar do vinho, já a última tem por objetivo avaliar os atributos do vinho através da descrição da cor, dos aromas, da expressão do vinho no paladar e, em última instância, estimar a qualidade do mesmo, de forma profissional, sem explicitar o gosto pessoal (LEONARDI, 2016).

Os seres humanos nascem dotados com uma determinada capacidade sensorial, mas esta é básica, apenas um embrião que pode ser desenvolvido ao longo da vida. Teil (1998) conta a sua experiência ao participar de um curso para o desenvolvimento da capacidade olfativa e destaca que cinco dias são suficientes para desenvolver esta habilidade, porém a sua manutenção exige dedicação e prática constante. “Esse sentido e as habilidades profissionais a ele associadas constituem uma área de especialização em demanda tanto pela indústria de alimentos quanto pela de perfumes” (GHERARDI, 2013, p. 113).

Na degustação de vinhos, quatro são os sentidos mais utilizados: visão, olfato, tato e paladar. Através da interpretação das cores, dos aromas e dos sabores é possível deduzir parte da história do vinho, região de origem, tipos de uvas utilizadas, *terroir*, tempo de amadurecimento e métodos de produção (LEONARDI, 2016). Na sequência, com base no trabalho de Leonardi (2016), descrevo o que pode ser ‘lido’ através da análise visual, olfativa e gustativa.

Na **análise visual** temos o primeiro contato com o vinho e podemos observar a cor, limpidez, efervescência e viscosidade ou fluidez. Nesta fase, ‘garimpamos’ informações sobre a qualidade e possíveis alterações ou defeitos, mas é importante frisar que as conclusões só devem ser feitas após as três fases. A idade e a condição de um vinho podem ser reveladas pelas **cores**, de modo geral os tintos com o passar do tempo perdem a força da cor e se esmaecem, enquanto os brancos tendem ao amarelo-ouro; a **limpidez** é um importante aspecto na análise visual e fornece indícios sobre o estado de sanidade do produto, um vinho de qualidade não

deve estar turvo e se for jovem não deve ter partículas em suspensão. A **viscosidade ou fluidez** do vinho está relacionada com a sua estrutura, que é constituída pelos álcoois; a **efervescência** indica a presença do gás carbônico produzido pelas fermentações do vinho, nos tintos é dificilmente detectada visualmente, mas nos espumantes as borbulhas são facilmente percebidas e devem ser finas, numerosas e persistentes, a depender das características do vinho base, das temperaturas e das leveduras utilizadas.

Na **análise olfativa** podemos detectar falhas, aromas primários, secundários e terciários, este último chamado de buquê (do francês *bouquet*). Através do olfato podemos, facilmente, detectar se um vinho está estragado, pois neste caso sentiremos cheiro de vinagre, de papelão mofado e gosto de rolha. Devido à capacidade do nariz humano de gravar e lembrar milhares de aroma, o olfato é tido como o mais crítico dos sentidos para degustar um vinho. A formação dos aromas se dá durante todo o processo de produção dos vinhos, começando no vinhedo, passando pelos processos de fermentação, envelhecimento e terminando na taça, portanto, os aromas trazem informações sobre os tipos de uvas, processos de produção e envelhecimento. Os **aromas primários**, também chamados de varietais, são típicos das uvas e sofrem influência das práticas de cultivo e da maturação das uvas, se forem muito intensos podem indicar problemas de maturação; os **aromas secundários** ou fermentativos são produzidos, principalmente, durante o processo de fermentação, tendo o álcool etílico e os ácidos graxos entre seus principais produtos, o ácido acético (um tipo de ácido graxo) compõe a complexidade do vinho, mas se muito presente passa a ser um defeito e deixa o vinho avinagrado; os **aromas terciários** ou buquê são formados durante a evolução do vinho com o tempo, sua formação começa no amadurecimento em barricas ou tonéis de carvalho e atinge o apogeu na garrafa, portanto, é necessário observar o ciclo de vida de cada vinho, pois passado este período o produto tende a apresentar algum tipo de alteração como, por exemplo, contaminação e oxidação.

Na **análise gustativa**, momento de provar o vinho na boca, muito daquilo que foi analisado nas fases anteriores pode ser confirmado. Muitas são as sensações percebidas nesta etapa: gosto doce, ácido, amargo e salgado; temperatura, adstringência, borbulhas, untuosidade, sensação de calor produzido pelo álcool; e a combinação de tudo percebido na boca somado aos aromas retronasais que é o sabor. Através do paladar pode se avaliar o corpo do vinho, a doçura, frutas

presentes, madeira, tanino, acidez, álcool, persistência, tipicidade, equilíbrio e complexidade.

3.3 SOMMELIER: DEFINIÇÃO, PAPEL E HABILIDADES.

A palavra *sommelier*, oriunda da idade média, inicialmente foi usada para designar aqueles que conduziam animais de carga. Mais tarde passou a ser usada para referir às pessoas responsáveis pelo transporte e guarda dos mantimentos da corte real em suas viagens. Com o passar do tempo o termo *sommelier* evoluiu para nominar os oficiais da corte que serviam vinho ao rei. Cabia a estes profissionais, antes de servir, provar o vinho para garantir que a bebida não envenenaria o rei. Apenas no século XIX que o termo passou a ser utilizado para indicar os profissionais especializados em bebidas alcoólicas (VACCARINI, 2005).

A OIV – Organização Internacional da Vinha e do Vinho – através da resolução OIV-ECO 474-2014 define *sommelier* como um profissional dos setores vitivinícolas e de comercialização de vinhos em hotéis, restaurantes, supermercados, empresas aéreas, ou qualquer outro canal de distribuição, que recomenda e serve o vinho de forma profissional. Ainda de acordo com a OIV o *sommelier* atua na compra dos vinhos, na gestão do estoque, na definição e no *design* da lista de vinhos, bem como no aconselhamento dos clientes sobre a escolha e harmonização do vinho com a comida.

No Brasil o exercício da profissão de *sommelier* foi regulamentado pela Lei Nº 12.467, de 26 de agosto de 2011. Dentre as atividades específicas deste profissional a lei define: i) participar no planejamento e na organização do serviço de vinhos em empresas de eventos gastronômicos; ii) assegurar a gestão do aprovisionamento e armazenagem dos produtos relacionados ao serviço de vinho; iii) preparar e executar o serviço de vinhos; iv) atender e resolver reclamações do cliente; v) aconselhar e informar sobre as características do produto; e vi) ensinar em cursos básicos e avançados de profissionais *sommelier*.

Embora existam diferentes definições sobre o papel do *sommelier*, parece haver um consenso a respeito da importância deste profissional como um elo entre os produtores e os consumidores (JONES; DEWALD, 2006). Hochstein (1994) defende que a utilização de um *sommelier* aumenta o volume de vendas da bebida. Nesta

mesma linha, Manske e Cordua (2005) sugerem que um *sommelier* bem preparado, com conhecimento do produto e com técnicas adequadas de vendas, consegue passar credibilidade e influenciar significativamente no fechamento da venda do vinho.

A função de *sommelier*, tida por muitos como uma posição gratificante e repleta de glamour, inclui muito mais que sugerir a bebida, a harmonização com a comida e abrir garrafas. Para satisfazer as necessidades e curiosidades dos clientes o *sommelier* necessita ter conhecimento profundo sobre as diversas variedades de uvas, regiões vinícolas do mundo, influência do clima e dos solos no vinho, processos de vinicultura e, ainda, saber o que esperar de cada garrafa a ser aberta. Porém, a essência da posição é ganhar dinheiro para o estabelecimento onde trabalha (JONES; DEWALD, 2006; VACCARINI, 2005). Com base em Jones e Dewald (2006), descrevo, na sequência, algumas das responsabilidades que o mercado demanda dos *sommeliers*.

Treinar a equipe – não por acaso, destacado em primeiro lugar, a função de treinar a equipe é fundamental para atingir o objetivo de gerar lucro para o estabelecimento, pois não só o *sommelier*, mas todo o pessoal envolvido com o processo de vendas precisa ter conhecimento e habilidades adequados para lidar com o público e persuadi-los a comprar vinho. Num restaurante, por exemplo, o *sommelier* não consegue sozinho atender todas as mesas, normalmente são os garçons que fazem o primeiro atendimento e, uma vez feito o pedido, cabe ao *sommelier* fazer o serviço de servir o vinho. Portanto, a equipe precisa estar bem afinada e ter, pelo menos, os conhecimentos básicos do vinho, além de conhecer bem os produtos da carta e como eles harmonizam com os pratos da casa.

Elaborar a carta de vinhos – uma carta bem elaborada conta com uma grande diversidade de opções, corresponde ao estilo de comida do estabelecimento e é compatível, em termos de preço, com o público-alvo. Porém, *sommeliers* experientes, independente do tipo de cozinha, sempre terão na lista boas garrafas de Cabernet Sauvignon e Chardonnay para atender aos clientes que não se preocupam com harmonização.

Manter a carta atualizada – a carta deve representar fielmente o que tem na adega, pois caso contrário, o cliente poderá se irritar após manuseá-la e escolher um vinho que não tem no estoque. Ou seja, carta desatualizada significa baixo nível de serviço.

Gerenciar o estoque – ao mesmo tempo em que é necessário manter um estoque que garanta uma carta bem diversificada e atualizada, o *sommelier* não pode perder de vista que o estoque tem custo. Portanto, ele/ela precisa controlar muito bem o fluxo de vendas para determinar o que, em que quantidade e em periodicidade deve ser adquirido.

Manter-se atualizado sobre tendências e novos lançamentos – na era dos *smartphones* as pessoas têm acesso a inúmeras informações, inclusive sobre a pontuação dos vinhos. Isto exige que o *sommelier* participe, constantemente, de degustações para conhecer e avaliar os lançamentos mais recentes. Só assim, ele/ela terá condições de incrementar a carta com os produtos que estão na mídia e esclarecer as dúvidas e curiosidades dos clientes.

Trabalhar a relação com fornecedores – o alinhamento com os fornecedores ajuda na tarefa de se manter atualizado com os últimos lançamentos e propicia a degustação de tais produtos. Manter uma relação estreita com os fornecedores ajuda também em outros aspectos, como por exemplo, na substituição de produtos com defeito, na obtenção de informações sobre aceitação de determinados vinhos pelo mercado e de eventuais promoções.

Trabalhar afinado com chef – a relação com o chef deve ser a mais próxima possível. Cabe ao *sommelier* conhecer bem todos os pratos do cardápio e se manter atualizado sobre eventuais alterações, pois só assim ele/ela conseguirá manter uma carta compatível para harmonização com a comida. Na verdade, para garantir um bom nível de serviço, todas as pessoas, que têm contato direto com o público, precisam estar aptas para sugerir harmonizações e saber explicar porque elas funcionam bem.

Conhecer bem os clientes – lembrar os nomes dos clientes frequentes e memorizar suas preferências resulta em melhores vendas, ajuda a gerenciar o estoque e facilita direcioná-los para experimentar algo novo.

4 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Neste capítulo apresento os procedimentos metodológicos que foram adotados nesta pesquisa, cujo objetivo geral foi analisar como ocorre o processo de aprendizagem da prática do degustar vinhos na formação de *sommeliers* profissionais, durante o programa oferecido pela Associação Brasileira de *Sommeliers* do Rio Grande do Sul, realizado no período de março a novembro de 2018. O curso foi constituído de 07 (sete) módulos – cada módulo foi oferecido em uma vinícola diferente no Estado do Rio Grande do Sul – que ocorreram conforme a programação a seguir:

Módulo 01 (02 a 04 de março) – Definição e funções do *sommelier*; noções básicas de degustação e análise sensorial de vinhos; aspectos organolépticos dos vinhos: visuais, olfativos e gustativos; conceitos de AOC – *Appellation d’Origini Contrôlée*; vinhos franceses das regiões de: Alsácia, Loire, Provence, Jura, Savoie, Corsega, Rhone, Sudoeste da França e Languedoc-Roussilon; o uso do carvalho na produção de vinhos; e envelhecimento e amadurecimento dos vinhos.

Módulo 02 (13 a 15 de abril) – Noções básicas de viticultura: a influência do solo, do clima e da localização dos vinhedos na produção de uvas viníferas; conceito de microclima (*terroir*); decisões do manejo dos vinhedos que afetam a qualidade do vinho; uvas viníferas: características básicas das principais uvas viníferas e sua expressão nos vinhos de diferentes países; vinhos de Portugal, México, Canadá e Estados Unidos; e arquitetura da refeição.

Módulo 03 (18 a 20 de maio) – Noções básicas de vinificação: a produção de vinhos tintos, brancos e rosados; a região de Champagne: solo, clima, uvas e vinificação; técnica de degustação de espumantes; vinhos da Espanha; e vinhos de Jerez.

Módulo 04 (08 a 10 de junho) – Enogastronomia: a arte de harmonizar vinho e comida; harmonizações clássicas; vinhos da região de Bordeaux e Borgonha; vinhos da Áustria, da Hungria, de Israel, e do Líbano.

Módulo 05 (20 a 22 de julho) – Espumantes do mundo; vinhos do Chile, Argentina, Uruguai, Bolívia e Peru; adegas, rolhas e garrafas; estratégias de compras; e vinhos brasileiros.

Módulo 06 (24 a 26 de agosto) – Técnicas especiais de vinificação: vinhos doces e fortificados; Vinhos da Itália, Austrália, Nova Zelândia e Alemanha.

Módulo 07 (21 a 23 de setembro) – Serviços do vinho: técnicas de abertura de garrafa, decantação; serviços dos espumantes; organização de adega; o *sommelier* no restaurante; organização de cartas de vinho; e prática dos procedimentos.

A prática da degustação de vinhos esteve presente em todas as aulas e a obtenção do certificado de *sommelier* foi condicionada à aprovação nas três provas (teóricas e práticas) que ocorreram a cada dois módulos.

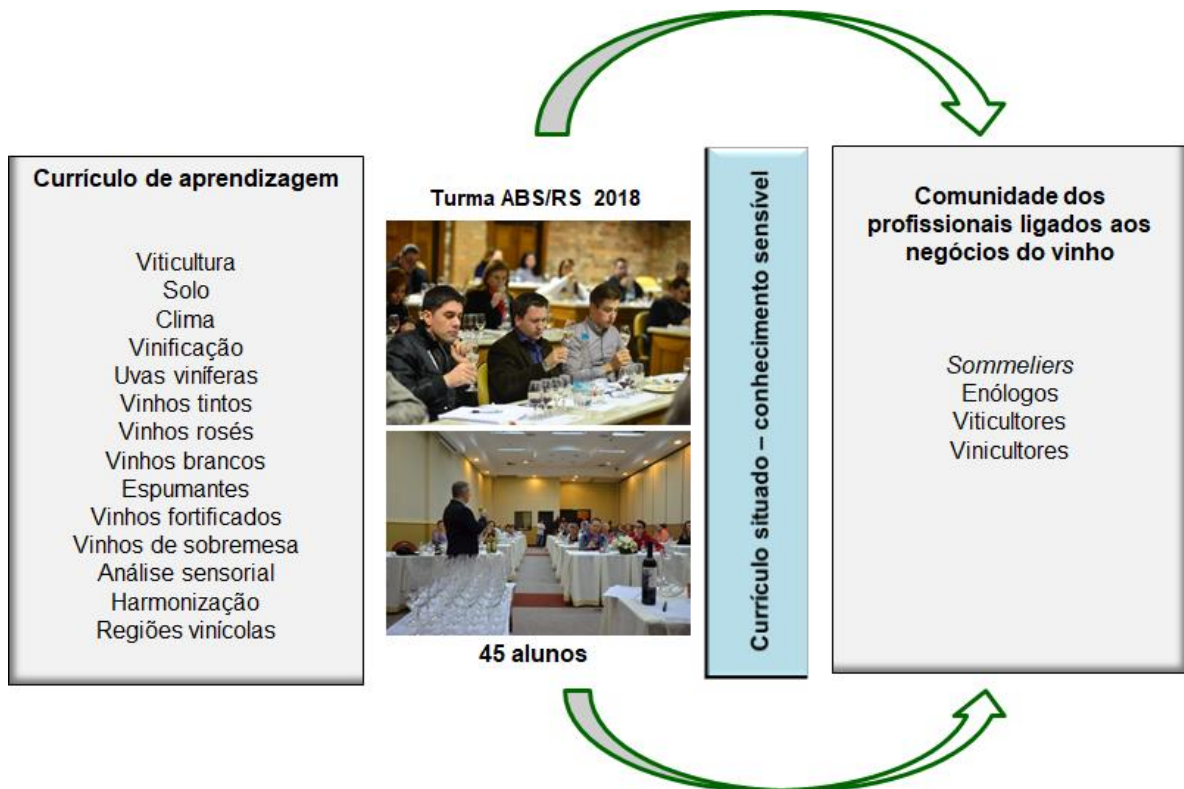
4.1 DEFINIÇÃO DA PESQUISA

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa qualitativa genérica, de caráter exploratório e descritivo.

Pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. A pesquisa qualitativa consiste em um conjunto de práticas materiais interpretativas que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo. Elas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, registros e lembretes para a pessoa. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativista e naturalística do mundo. Isso significa que os pesquisadores qualitativos estudam coisas dentro dos seus contextos naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem (DENZIN; LINCOLN, 2011, p.3).

Segundo Merriam (1998), o estudo qualitativo genérico tem como objetivo descobrir ou entender um fenômeno, um processo ou as perspectivas e visões de mundo. A Figura 1 serve para contextualizar como se deu a pesquisa de campo. Na parte esquerda da figura temos o currículo de aprendizagem, composto por uma vasta gama de conhecimentos explícitos, cujo aprendizado se fez necessário para que os novatos, na parte central da figura, adquirissem, pelo menos, o vocabulário apropriado para interagir socialmente com os praticantes experientes da comunidade, de forma a propiciar aprendizagem do currículo situado – recheado de conhecimento sensível – e, gradativamente, conquistar reconhecimento e legitimação para galgar posição de membro pleno na comunidade dos profissionais dos negócios ligados ao vinho, representada na Figura 1 pelo lado direito da mesma.

Figura 1 – Contextualização da pesquisa de campo



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Visando utilizar um método que compartilhasse dos pressupostos de um estudo qualitativo genérico, de caráter exploratório e descritivo, como definido por Merriam (1998), nesta pesquisa adotei uma abordagem **autoetnográfica**, um método de pesquisa que busca analisar e descrever sistematicamente a experiência pessoal (auto), para compreender a experiência cultural (etno) (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011).

Para desenvolver uma autoetnografia os pesquisadores usam princípios de autobiografia e etnografia. Normalmente, autobiógrafos escrevem sobre: 'epifanias' – sensação de realização por considerar ter compreendido a essência de algo e tê-lo resolvido por completo; períodos de crises existenciais que os forçaram a reviver e analisar determinadas experiências vividas; e sobre eventos que provocaram significativas transformações de vida. Já os etnógrafos estudam as práticas, os valores e as crenças de uma cultura, visando melhor compreendê-la (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011). Godoy (2006) enfatiza que a pesquisa etnográfica abarca a descrição dos eventos da vida cotidiana de um grupo, com foco especial para o comportamento individual e das estruturas sociais, e a interpretação do

significado destes eventos na cultura do grupo. Para Cavedon (2014), fazer etnografia significa realizar uma viagem científica, na qual o pesquisador terá a oportunidade de viver a cultura a ser pesquisada, no seu dia a dia e estabelecer relações afetivas com os informantes: ouvir, observar, sentir aromas, desenvolver o tato, o paladar, ou seja, o pesquisador não permanece imune ao que ele vive no campo.

A autoetnografia, tida como um gênero da etnografia, “[...] aprofunda a pesquisa nas múltiplas lacunas da consciência do indivíduo, relacionando-o com o meio em que está inserido através da experiência pessoal” (KOCK; GODOI; LENZI, 2012, p. 95). Assim, nesta abordagem, desafiando as formas canônicas de fazer pesquisa (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011) e utilizando os princípios da autobiografia e da etnografia, procurei descrever os resultados da análise sistemática da minha experiência pessoal de aprendizagem do currículo situado da prática de degustação de vinhos ao participar e obter o certificado do curso de formação de sommeliers profissionais.

Para embasar a justificativa da escolha da autoetnografia para estudar o processo de aprendizagem da prática de degustar vinhos utilizei, como exemplo, três artigos envolvendo aprendizagem que utilizaram este método: Teil (1998) sobre o desenvolvimento da capacidade olfativa; Kock, Godoi e Lenzi (2012) em um estudo sobre aprendizagem organizacional em uma situação de catástrofe; e Kempster e Stewart (2010) sobre aprendizagem situada na prática de liderança.

Para estudar como se dá a construção de conhecimento no desenvolvimento da capacidade olfativa, Teil (1998) matriculou-se no curso e conduziu uma autoetnografia e observação participante. Ela descreve que, para o caso presente, esta metodologia é melhor que qualquer outra, pois permite detalhar e explicar as transformações ocorridas em sua percepção, à medida que o treinamento avançava, impulsionadas pelos ensinamentos do professor e pela prática constante, altamente dirigida. Teil (1998) enfatiza que as transformações são muito sutis e podem, facilmente, passarem despercebidas. Por isso, ela destaca que teve um cuidado especial para observar e registrar detalhadamente as mudanças que estavam ocorrendo nela. O artigo baseia-se, principalmente, nas notas de campo tomadas ao longo do curso.

Kock, Godoi e Lenzi em um artigo publicado em 2012 relatam a experiência vivida na condução de uma pesquisa denominada discussão e prática da

autoetnografia: um estudo sobre aprendizagem organizacional em situação de catástrofe. Uma das pesquisadoras era diretora de uma organização localizada em um dos principais patrimônios históricos da cidade que foi completamente afetada pelas chuvas torrenciais ocorridas em Blumenau – SC no final do ano de 2008. Com o objetivo de compreender as reações da organização frente à situação ocorrida, um estudo foi realizado seguindo a metodologia da autoetnografia. Os autores justificam a escolha do método em função da complexidade do tema, da escassez de teoria específica e da necessidade de imersão no campo, no qual uma das pesquisadoras já estava inserida. O trabalho de campo foi realizado no período de novembro de 2008 a outubro de 2009 e contou com as seguintes técnicas complementares à observação participante: diários de campo, em torno de 60 páginas de registro; entrevistas em profundidade com 12 pessoas – 100% da equipe; e pesquisa em jornais locais totalizando 213 páginas arquivadas na pesquisa. Ao final do trabalho os autores concluíram que a autoetnografia, como escolha metodológica, foi altamente acertada para o tema e o contexto. Eles destacaram que o método permitiu narrar e questionar a própria dinâmica da sobrevivência da vida pessoal e organizacional e da busca de restabelecimento do estado estável.

O terceiro exemplo de estudo empírico utilizando a autoetnografia como método de pesquisa vem de Kempster e Stewart (2010) que examinaram as práticas de liderança situada durante os três primeiros meses do Stewart no cargo de diretor de operações. A escassez de pesquisas em profundidade sobre o desenvolvimento da prática de liderança a partir de uma perspectiva relacional, social e situada foi o argumento principal deles para a escolha da abordagem autoetnográfica. Através desta abordagem os autores colocaram luz no processo de aprendizagem do currículo situado de um membro dos níveis de alta gestão das organizações.

Pelo exame da literatura teórica e de artigos empíricos verifiquei que entre as justificativas para a escolha da autoetnografia como método surgem a complexidade e a escassez de pesquisas específicas sobre o tema, a necessidade de imersão no campo e a possibilidade de explicar as transformações ocorridas na própria percepção. Ellis e Bochner (2000) acreditam que o próprio indivíduo envolvido no contexto do estudo é a melhor pessoa para analisar e refletir sobre o mesmo. Segundo estes autores, os estudos autoetnográficos abrem caminhos para uma série de reflexões significativas não só para o autor, mas também para o mundo.

Assim, a opção pelo método da autoetnografia nesta pesquisa se justificou pelo fato de que compreender um fenômeno complexo como o processo de aprendizagem, em especial a aprendizagem que se dá através da utilização dos sentidos, está alinhada com alguns princípios que norteiam a escolha de tal metodologia, princípios estes citados no parágrafo anterior.

Desta forma, uma vez justificada a escolha da autoetnografia como método, concluo este tópico apresentando a caracterização desta pesquisa como: uma pesquisa qualitativa genérica de caráter exploratório e descritivo que compartilha da ontologia construcionista – os alunos do curso sofreram influência dos professores e extraíram conhecimento e sentido da prática de degustar a partir de uma perspectiva histórica e social – e da epistemologia interpretativista – o processo de aprendizagem sob a lente das práticas atrela-se à perspectiva interpretativista, na medida em que a compreensão da natureza do mundo social no nível do sujeito se dá através das interações sociais, ou seja, através da participação.

4.2 FONTES DE DADOS DA PESQUISA

A produção de dados qualitativos não se resume a definir os tipos de dados e os procedimentos para obtê-los. Creswell (2014) argumenta que esta etapa da pesquisa vai bem além e envolve: a) obter permissões; b) definir uma boa estratégia de amostragem; c) desenvolver meios para registrar as informações; e d) prever possíveis questões éticas.

Clandinin e Connelly (2000) sugerem um amplo leque de fontes para produção de dados: autobiografias, diários, notas de campo do pesquisador, cartas, conversas, entrevistas, histórias de famílias, documentos, fotografias e artefatos pessoais.

Para a execução desta pesquisa eu, ao frequentar e ser aprovado no curso de formação de *sommeliers*, trilhei pelos caminhos que conduzem um aprendiz da participação periférica ao reconhecimento e legitimação até se tornar um participante pleno em uma comunidade de práticas e, portanto, fui a principal fonte de produção dos dados primários desta pesquisa. Para tanto, usei a mente, o corpo, todos os sentidos – visão, audição, olfato, paladar e tato – e a capacidade de fazer julgamento estético para vivenciar, observar, analisar, refletir, questionar, concluir e

registrar os eventos, as percepções, as sensações boas e ruins, as angústias, as vitórias e todos os tipos de sentimentos que ocorreram ao longo da jornada e que, por conseguinte, constituíram os dados primários, descritos e analisados no capítulo seguinte. Destacando, mas não se limitando a estes: os procedimentos pedagógicos que os professores utilizaram; as metáforas utilizadas nos processos de socialização para transmissão de conhecimento tácito; a linguagem específica relacionada à prática de degustação; as práticas dirigidas; os protocolos de degustação; eventuais instrumentos para facilitar o processo de memorização de odores e sabores; técnicas sugeridas pelos professores para facilitar o desenvolvimento da capacidade sensorial; as experiências relatadas pelos demais participantes sobre os seus processos de aprendizagem; a gravação de todas as aulas; e o registro das experiências vividas em degustações fora da sala de aula; em visita às vinícolas e às adegas de estabelecimentos comerciais, bem como na participação em eventos ligados ao vinho.

Como exemplo de dados secundários utilizados neste estudo, merece destaque o material didático, revistas especializadas sobre degustação, o programa do curso, o acervo técnico da Associação Brasileira de *Sommeliers* do Rio Grande do Sul e eventuais trabalhos realizados pelas turmas anteriores do mesmo curso.

4.3 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para a produção de dados desta pesquisa, por se tratar de uma autoetnografia e por estar em conformidade com as sugestões da literatura para esta metodologia (ELLIS; BOCHNER, 2000; ANDION; SERVA, 2006; GODOY, 2006), foram adotados os seguintes procedimentos: diário de campo, gravações de áudios, conversas informais, fotografias, anotações das aulas e das reflexões que fiz sobre o meu processo de aprendizagem.

A justificativa da escolha acima para as técnicas de produção de dados se dá, como exemplificado abaixo, com base na literatura existente para o método da autoetnografia.

De acordo com Ellis e Bochner (2000), a autoetnografia, como método qualitativo, tem por essência ser multimétodo e, portanto, demanda a utilização de diversas formas de informações combinadas de diferentes maneiras. Nesta mesma

linha, Ybema *et al.* (2009) alertam que para estudar processos organizacionais complexos, a utilização de diversos métodos de coleta de dados se constituem em ‘ferramentas’ importantes para acessar os dados.

Para estudar as práticas em pesquisas etnográficas, Nicolini (2009) sugere o que ele denomina de *package*, um conjunto de meios utilizados para realizar a coleta de dados no próprio local da ocorrência, pois ele considera não ser adequado estudar práticas por meio de um único método de coleta de dados. Assim, para estudar práticas, o autor sugere a técnica de movimentos recursivos de *zooming in* e *zooming out* nos dados e entre os dados e a teoria. A técnica do *zooming in* consiste em aumentar o *zoom* para identificar os detalhes da realização de uma prática no local onde ela acontece, considerando também a interação com outras atividades que podem estar próximas ou longe; já a técnica do *zooming out* consiste em ampliar o escopo da observação, seguindo as conexões entre as práticas e seus produtos. A alternância (*zooming in* e *zooming out*) só deve cessar quando o pesquisador for capaz de fornecer uma explicação convincente e defensável da prática e seus efeitos na dinâmica da organização, mostrando o que é local, e como isto contribui para a geração de efeitos mais amplos (NICOLINI, 2009).

A esta variação entre *zooming in* e *zooming out*, Nicolini (2009) chama de movimentos recursivos, pois para investigar as conexões materiais e as dependências mútuas entre as práticas, inevitavelmente o pesquisador realizará sucessivas investigações locais dirigidas pelas conexões que emergem do campo. O *zooming in* em uma atividade revela as conexões que a liga diversas outras. Para exemplificar, o autor cita que quando lemos um livro, a prática da leitura está conectada com a prática daqueles que trabalharam para fornecer a iluminação do nosso ambiente ou com a prática daqueles que editaram e publicaram o texto. Ao seguir as conexões entre as atividades, o que Nicolini (2009) chama de *zooming out*, a pesquisa é conduzida para novos *sites*, onde novo esforço é necessário e novos aspectos interessantes ganham vida. A cada passo, o pesquisador deve estudar pacientemente a prática presente, se envolver com os dados, traçar conexões e reinterpretar os achados à luz dos *insights* fornecidos pelo novo posicionamento no campo. Assim, a pesquisa deve continuar até que um quadro coerente surja (NICOLINI, 2009).

Aumentar o zoom para tentar identificar os detalhes da prática da degustação – *zooming in* – realizada pelos professores em sala de aula me permitiu observar a

sequência das atividades, os movimentos e gestos do professor enquanto performava a degustação, os detalhes de posicionamento da taça para uma melhor análise visual, o movimento circular da bebida para facilitar a liberação dos aromas, os 'ataques' do nariz à taça buscando identificar os aromas, o bochecho para fazer o vinho percorrer toda a parte interna da boca e as especificidades do vocabulário para expressar o resultado da prática, no caso, a avaliação do vinho degustado. Porém, entre a prática e o resultado produzido por ela existia o saber prático e o conhecimento sensível do professor, que o credenciava a desempenhar todo o trabalho, que não era possível de ser observado. Para buscar a conexão prática–resultado, entre os módulos do curso, estando afastado – *zooming out* – do local onde ocorria a prática de forma sistematizada (a sala de aula) eu desenvolvia uma série de estratégias, (as quais estão descritas no capítulo seguinte), para acessar tal conexão, o que culminou com a produção de material que serviu de base para as reflexões que fiz sobre o processo de aprendizagem.

Andion e Serva (2006) consideram o diário de campo, técnica característica da pesquisa etnográfica, composto pelo registro dos fatos e das reflexões do pesquisador, como a principal técnica de produção de dados na pesquisa autoetnográfica. Neste importante instrumento, eles defendem que devem constar peculiaridades, impressões pessoais diversas, pensamentos, subjetividades do contexto, enfim o relato da experiência vivida pelo pesquisador. Seguindo esta orientação, assim o fiz. Por vezes, para facilitar o meu trabalho utilizei a técnica de gravar áudios onde eu narrava as experiências e expressava sentimentos.

As conversas informais tiveram papel relevante nesta pesquisa. Elas aconteceram em adegas de restaurantes e supermercados, em estabelecimentos especializados na comercialização de vinhos, em visitas às vinícolas e, com bastante intensidade, no *WhatsApp* entre alunos, professores e diretores da ABS/RS.

Para compreender e descrever o processo de aprendizagem da prática de degustar vinhos, além das minhas reflexões sobre o processo de aprendizagem, a socialização, como descrito no parágrafo anterior, foi fundamental. Portanto, a compreensão empática proposta por Strati (2007a) teve importância primordial neste trabalho. Quando o professor Strati fala da compreensão empática ele se refere à necessidade do pesquisador se colocar no lugar do ator que está sendo estudado, pois só assim poderá descrever com propriedade a ação do mesmo. Embora, no presente caso, eu seja o pesquisador e o ator que está sendo estudado, ainda

assim, me norteiei nos pressupostos teóricos da compreensão empática propostos por Strati (2007a) para buscar compreender, interpretar e analisar os dados produzidos. Na sequência, para facilitar o entendimento do leitor, sobre as reflexões que faço nas considerações finais, descrevo resumidamente tais pressupostos.

Disposição do pesquisador para se colocar no lugar do outro – o pesquisador precisa estar disposto e ativar as suas faculdades perceptivas e sensoriais para viver a experiência na sua imaginação. Portanto, a imersão na prática estudada, característica da compreensão empática, exige aproximação, identificação e envolvimento com a outra pessoa, a fim de melhor compreender as suas ações.

Métodos de coleta de conhecimento específicos da empatia – Há quatro métodos, que podem ser usados em conjunto (o que acontece na maioria das vezes) ou não, desde que se priorize o caráter indutivo dos mesmos em detrimento do dedutivo. No método da *auto-observação*, ao mesmo tempo em que se coloca no lugar da outra pessoa o pesquisador observa o que a ação do outro provoca em si, como por exemplo: humores, emoções e pensamentos secundários. É por meio deste método que são produzidos dados qualitativos cruciais para o conhecimento empático e, portanto, anotá-los de forma precisa é essencial para a compreensão das ações do outro. No método da *intuição*, para assumir o papel do outro o pesquisador precisa acionar suas capacidades intuitivas e se concentrar nos sinais que lhe permitem intuir sobre os estados emocionais, estéticos e cognitivos da outra pessoa. Strati (2007a) enfatiza que sem intuição não existe conhecimento empático. Através da *analogia*, outro método, o pesquisador pode estabelecer relações entre sentimentos e pensamentos bem como imaginar sentidos para a ação do outro, até mesmo, para casos em que este não tenha consciência. O método de *reviver a experiência na imaginação* é uma importante fonte para o conhecimento empático. Ao utilizar sua capacidade intuitiva, em conjunto ou separadamente, com a analogia para se colocar no lugar do outro é possível, ao pesquisador, descrever não só as ações da outra pessoa, mas também as motivações do mesmo para si ou para outros.

Definição das situações de empatia – o compartilhamento de experiências e a observação participante imaginativa são maneiras de definir a situação de empatia. O primeiro caso pressupõe que o pesquisador já tenha vivido a situação para que através de analogia com situações familiares possa acessar o conhecimento. Já na observação participante imaginativa, o pesquisador pode não só se colocar no lugar

do outro, mas também utilizar a imaginação para ‘assumir’ o papel do outro e refletir sobre a situação, pensamentos e sentimentos ao considerar a ação a partir de diferentes ângulos.

Arquitetura e estilo de descrição – Na produção do conhecimento empático a descrição tem papel relevante. Ao descrever o conhecimento gerado pela combinação dos quatro métodos citados anteriormente (auto-observação, intuição, analogia e reviver a experiência na imaginação) constantemente são criados dados qualitativos, pois ao acessar o conhecimento memorizado, mais informações são geradas. A construção do texto provoca revisão contínua de sentimentos, pensamentos, compreensão e reargumentação num processo ativo de reviver a experiência na imaginação. Neste sentido, a descrição do texto não pode ser apenas um registro mecânico dos dados, informações e resultados obtidos, tem que evocar a experiência e aguçar o foco para acrescentar detalhes e argumentos através de um reexame da experiência pessoal vivida pelo pesquisador. “Em sua arquitetura e estilo, a descrição deve se esforçar para refundir o *pathos* da vida organizacional, sua sensualidade e seu fascínio” (STRATI, 2007a, p. 113).

A análise de dados, como Huberman e Miles (1994) apontam, demanda cuidados e técnica, ela precisa ser feita de forma coerente, ser revisada e adequada, quando necessário. “O processo de coleta de dados, análise de dados e redação do relatório não são passos distintos no processo – eles estão inter-relacionados e muitas vezes ocorrem simultaneamente em um projeto de pesquisa” (CRESWELL, 2014, p. 147). Ainda de acordo com Creswell (2014), embora os pesquisadores qualitativos formulem os estudos de forma diferente, ele acredita que o processo de análise se acomoda em torno de passos centrais. Mesmo autores de diferentes perspectivas: Madison (2005), Huberman e Miles (1994) e Wolcott (1994), defendem passos centrais similares: codificação dos dados, combinação dos códigos em temas ou categorias e apresentação dos dados em gráficos ou tabelas.

Além desses elementos, os autores apresentam diferentes fases no processo de análise de dados. Huberman e Miles (1994), por exemplo, apresentam passos mais detalhados no processo, tais como a escrita de notas, resumos das notas de campo e observação das relações entre as categorias. Madison (2005), no entanto, introduz a necessidade de criar um ponto de vista – uma postura que sinaliza a estrutura interpretativa (p. ex., crítica, feminista) assumido no estudo. Esse ponto de vista é essencial para a análise de estudos qualitativos críticos orientados teoricamente. Wolcott (1994), por outro lado, discute a importância de formar uma descrição a

partir dos dados, além de relacionar a descrição à literatura e temas culturais em antropologia cultural (CRESWELL, 2014, p. 147).

Como procedimento para análise dos dados, ao final de cada módulo do curso realizado sintetizei as observações registradas até aquele momento, revivi as experiências de forma imaginária, registrei novas sensações, refleti sobre o meu desempenho no curso, nas interações sociais com os praticantes da comunidade mais experientes, no desenvolvimento da minha caminhada em direção ao núcleo da comunidade e gerei novos registros. Ao final do curso reli todo o material que constituía a produção dos dados e elaborei um texto que intitulei de 'jornada de aprendizagem', o qual serviu de base para minhas análises e reflexões, além de me proporcionar a oportunidade de reviver, de forma imaginária, inúmeras experiências que, à luz da teoria das práticas e da estética organizacional, foram fundamentais para que eu chegasse às conclusões que apresento no último capítulo desta dissertação.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Neste capítulo, abordo a maneira como a prática da degustação é desenvolvida pela maioria dos profissionais. Na sequência, faço uma descrição detalhada da minha jornada de aprendizagem e finalizo com as análises e reflexões sobre o meu processo de aprendizagem da prática de degustação.

5.1 A PRÁTICA DA DEGUSTAÇÃO

Antes de começar a descrever a jornada que me conduziu ao aprendizado da prática do degustar vinhos, cabe destacar em que consiste essa prática. Assim, neste tópico, apresento as principais nuances da prática da degustação.

Alguns autores, entre eles Jackson (2002), afirmam que a prática da degustação é tão antiga quanto a história do vinho. Porém, até os dias atuais, não há um padrão de degustação que seja aceito universalmente na íntegra. No entanto, a prática da degustação segue uma linha mestra, que é adotada pela ampla maioria dos profissionais mais experientes. Se o objetivo de uma degustação for apresentar o produto para um público potencial comprador da bebida, esta deverá ser feita de forma descontraída, acompanhada de explicações e informações sobre os vinhos expostos para apreciação e conduzida por profissionais. Mas quando o objetivo é auxiliar os profissionais (enólogos e *sommeliers*) na tomada de decisões durante o processo produtivo, na fase de envelhecimento, ou na avaliação qualitativa dos vinhos, a degustação toma um caráter formal e analítico, que demanda certos cuidados e refinamento da prática. Neste trabalho, o foco foi a degustação formal.

A prática exige concentração e apuração dos sentidos, portanto, demanda uma organização adequada que se inicia com a escolha do local e culmina com a seleção apropriada dos artefatos que são utilizados ao longo da degustação. A sala escolhida deve ser silenciosa, mantida a uma temperatura confortável e não exposta a correntes de ar. Para que a análise visual não seja prejudicada, uma boa iluminação se faz necessária e é recomendado, sempre que possível, utilizar a luz solar, que é a melhor opção. Outro cuidado fundamental na área de degustação é garantir a ausência de qualquer cheiro que possa distrair ou confundir os degustadores. Todos os tipos de aromas – produtos de limpeza, tabaco, fumaças de

lareira, tinta fresca, perfumes, cheiros de alimentos em preparação ou colônias pós-barba – que não sejam os do próprio vinho devem ser evitados, pois interferem na capacidade olfativa dos degustadores (HENDERSON; REX, 2014).

A taça, principal artefato utilizado na degustação, segundo Henderson e Rex (2014), deve ter capacidade volumétrica entre 235 a 350 mililitros. Deve ser preenchida com cerca de 25 a 30% do total, de forma a fornecer uma quantidade suficiente para várias provas e, ao mesmo, tempo permitir que seja girada sem que haja derramamento do vinho. O formato adequado é de tulipa, mais larga na base e mais estreita no topo, o que facilita o giro e ajuda a manter os aromas concentrados na taça. A haste que conecta a base ao bojo deve ser longa o suficiente para que o degustador possa segurá-la sem que sua mão aqueça o vinho. A limpeza e o enxágue da taça são primordiais, para que resíduos de sabão não alterem os aromas do vinho.

Os degustadores têm preferências e às vezes, até mesmo preconceitos, o que, conscientemente ou não, pode influenciar o julgamento que fazem sobre a qualidade dos vinhos, principalmente quando se trata de uma avaliação comparativa de produtores ou regiões. Por isso, uma forma de eliminar, ou pelo menos minimizar, estes possíveis efeitos é promover a degustação às cegas (FIGURA 2).

É comum numa mesma rodada se avaliar vários vinhos – a quantidade pode variar de 4 a 12, sendo 6 uma quantidade considerada mais adequada – portanto, ao longo da avaliação existe a possibilidade de o degustador começar a ficar fatigado. Por isso, a maioria dos degustadores profissionais utiliza o método sistemático de, primeiramente, fazer a análise visual de todas as amostras, depois a olfativa e finalmente a gustativa, sempre nesta ordem. Assim, espera-se diminuir a possibilidade de cansaço e de eventuais perdas de concentração, o que poderia prejudicar a avaliação das amostras analisadas. Esse processo permite, também, eliminar os efeitos da mudança dos aromas com o tempo de permanência do vinho nas taças (HENDERSON; REX, 2014).

Figura 2 – Preparação para degustação às cegas



Fonte: Henderson e Rex (2014).

Para proceder com a análise visual, a taça deve ser inclinada a mais ou menos 45 graus sobre uma superfície branca. Na sequência, devem ser observadas a tonalidade e a intensidade da cor no centro da taça, fazendo os devidos registros para posterior comparação com os outros vinhos da rodada. No caso dos tintos, é importante verificar se existem diferenças entre as tonalidades de cor no centro e nas bordas, pois isto dá um indicativo de evolução do vinho. A limpidez, ausência de partículas em suspensão, e a transparência são outros itens a serem avaliados, pois trazem indicativos de qualidade. Ainda na fase visual, segurando a taça pela haste ou pela base, deve-se fazer uma pequena agitação para observar como o vinho escorrerá pelas paredes da taça. A quantidade, a espessura e a velocidade de descida das 'lágrimas' dão informações sobre o teor alcoólico e de açúcar dos vinhos. Antes de passar para a próxima fase, todas as observações devem ser devidamente registradas.

Na análise olfativa, primeiramente, antes de agitar, o vinho deve ser aproximado da boca para sentir se possui ou não boa intensidade aromática. Na sequência, para liberar os aromas, a taça é girada para agitar o vinho. Depois disso, o degustador deve aproximar o nariz da borda e tentar identificar os primeiros aromas. Depois, deve aprofundar o nariz um pouco mais na taça para buscar aromas menos voláteis. Enquanto o vinho descansa por alguns segundos (aproximadamente 30 segundos),

as primeiras observações devem ser registradas. Depois, o procedimento de giro e inalação deve ser repetido, para observar se houve alguma alteração nos aromas.

Para começar a fase gustativa, um pequeno gole deve ser colocado na boca, algo entre 6 a 10 mililitros. Com os lábios entreabertos, uma pequena quantidade de ar deve ser inalada para intensificar os aromas. O vinho, então, deve ser movido, como se estivesse bochechando, para que entre em contato com todas as partes da língua e das bochechas, de forma a intensificar as texturas e os sabores. Deve ser mantido na boca por aproximadamente 10 a 15 segundos, para que sejam avaliadas acidez, açúcar, amargor e a adstringência. Especial atenção deve ser dada às sensações táteis provocadas, para avaliar o nível de álcool, corpo do vinho e qualidade dos taninos. Após engolir ou cuspir o vinho, o degustador deve expirar devagar pela boca e nariz, para que os aromas atinjam o bulbo olfativo pela via retro nasal e seja calculado o tempo que os aromas residuais e as sensações provocadas na boca permanecerão. Assim, como nas fases anteriores todas as observações devem ser cuidadosamente registradas.

5.2 JORNADA DE APRENDIZAGEM

Como a metodologia utilizada nesta pesquisa foi a autoetnografia, com foco específico na avaliação do meu processo de aprendizagem, a produção de dados se deu por meio das emoções e sensações estéticas geradas pelo meu corpo. Nos próximos subitens, procurei relatá-los detalhadamente para, no item posterior, analisá-los.

5.2.1 As primeiras interações com os participantes do curso

Eu esperava ansioso para garantir minha vaga na sexta turma do curso de formação de *sommeliers* profissionais da Associação Brasileira de *Sommeliers* do Rio Grande do Sul – ABS RS. A minha ansiedade se dava por dois motivos, um técnico e outro emocional. O primeiro porque eu sabia que o curso era concorrido e que as vagas eram preenchidas com no máximo uma semana após a abertura das inscrições e eu não podia perder a oportunidade, pois as aulas desta turma

aconteceriam de março a setembro de 2018, período perfeito para permitir a conclusão da minha dissertação no prazo.

O segundo motivo da ansiedade, o emocional, trazia uma mistura de excitação e insegurança. Embora já fizesse algum tempo que eu gostasse de tomar vinho, eu era apenas um apreciador da bebida e a única coisa que eu me atrevia a comentar era se agradava ou não ao meu paladar, sem nenhuma palavra para justificar a minha opinião. Aliás, sempre que eu tomava vinho pela primeira vez com uma pessoa, como forma de defesa, eu logo dizia eu gosto de tomar vinho, mas não entendo nada sobre o assunto. A possibilidade de aprender algo muito desafiador e novo para mim, aliado ao fato de conhecer e conviver com novas pessoas ao longo dos sete meses do curso, sem falar nas constantes viagens para a famosa e bonita Serra Gaúcha, onde seriam realizadas as aulas, era motivo de muita expectativa e motivação.

Por outro lado, conhecedor da minha dificuldade em fazer uso do olfato e do paladar para descrever odores e sabores, habilidades essenciais para o que eu estava me propondo a fazer, somado ao fato de que desenvolver uma pesquisa qualitativa, de cunho autoetnográfico, era um vôo que poderia apresentar muitas turbulências, me trazia uma sensação de insegurança e, por que não dizer, de medo.

No dia 27 de dezembro de 2017, às 22 horas e 30 minutos eu recebi um e-mail informando que as inscrições para a sexta turma estavam abertas, imediatamente entrei no site e quinze minutos depois a minha vaga estava garantida. Ainda na primeira semana de janeiro de 2018 todas as vagas foram preenchidas e, na sequência, a coordenação do curso criou um grupo no *WhatsApp* com a equipe da ABS, todos praticantes experientes, e com os 48 alunos inscritos, o que permitiu as primeiras interações entre os futuros colegas de turma.

À medida que as pessoas iam se apresentando deu para perceber que o perfil dos participantes era bastante variado, um pouco mais da metade eram mulheres, aproximadamente um terço era de pessoas ligadas profissionalmente ao mundo dos vinhos, entre os quais existiam membros de famílias proprietárias de vinícolas, empresários do ramo de comercialização de vinhos, jornalistas com matérias frequentes sobre a 'bebida sagrada' e empregados do setor vitivinícola. O restante da turma era composto por pessoas que, de alguma forma, pretendia trabalhar com

o vinho e, também por aqueles que, por serem apreciadores da bebida, apenas queriam adquirir conhecimento sobre a mesma.

Ainda nos primeiros dias após a criação do grupo no *WhatsApp* já começaram a surgir alguns participantes mais extrovertidos que pareciam ser conhecedores do assunto. Logo alguém sugeriu que cada um falasse um pouco das suas preferências e gostos. Eu não atrevi a me manifestar, pois não me sentia à vontade e, além disto, me faltava conhecimento e vocabulário adequado para tal. Na verdade, poucos se manifestaram e os que se aventuraram a fazê-lo, apenas fizeram descrições relacionadas à questão do gosto pessoal. Da criação do grupo até a realização do primeiro módulo se passaram aproximadamente trinta dias, o que serviu para começar a quebrar o gelo entre os participantes.

5.2.2 Transitando na periferia

No dia 02 de março de 2018 - primeira aula do curso - cheguei com bastante antecedência em Bento Gonçalves – RS. Na bagagem muita expectativa, afinal tinha chegado o grande dia de começar a me aventurar no fantástico mundo dos vinhos. Os colegas de turma que moravam na cidade foram muito receptivos e alguns se ofereceram para passar no hotel e me dar carona para a vinícola onde seria realizado o primeiro módulo. O início do curso se deu com uma rápida visita guiada pela vinícola, seguida de um coquetel de boas vindas, regado a espumantes brasileiros, onde estavam presentes boa parte da diretoria da ABS RS, alguns profissionais da vinícola anfitriã e o professor do primeiro módulo.

Terminado o coquetel, tivemos o início formal do curso. Fomos direcionados para uma ampla sala, com as mesas dispostas em formato de U, de forma a facilitar a circulação do professor entre os alunos. À frente de cada aluno, situado sobre um papel branco com posições numeradas, havia cinco taças, uma para água e quatro pra vinhos, além de um cuspidor de vinhos – acessório muito utilizado em degustações para evitar a ingestão em grandes quantidades de álcool (FIGURA 3). O professor, um profissional com mais de trinta anos de experiência no mundo do vinho, após se apresentar, deu a oportunidade para que cada aluno também se apresentasse. Quando chegou a minha vez de falar aproveitei para externar as razões pela qual eu estava matriculado no curso, o que despertou bastante

curiosidade de alguns colegas da turma e facilitou a aproximação para conversas informais já no primeiro *coffee break*.

Terminada a rodada de apresentações, o professor falou sobre o curso como um todo, destacou a agenda do primeiro módulo, fez ‘terrorismo’ ao falar sobre o sistema de avaliações – três provas teóricas envolvendo viticultura, vinicultura e regiões viníferas do mundo todo; e três provas práticas de degustação às cegas. Enfatizou que em 100% das aulas haveria degustação às cegas e que o nosso aprendizado demandaria muita prática e estudo. O primeiro módulo teve uma ênfase muito grande em algumas regiões viníferas da França – Alsácia, Loire, Provence, Jura, Savoie, Corsega, Rhône, Sudoeste da França e Languedoc-Roussillon – mas também tratou das noções básicas de degustação e do uso do carvalho nos processos de produção de vinhos.

A aula transcorreu de uma forma bem tradicional, aliás, até bem mais tradicional do que eu esperava, com o professor apresentando uma gama enorme de conteúdos via slides. Enquanto o mestre ia conduzindo a aula, as nossas taças foram abastecidas. Quando todos já tinham vinhos em suas taças o professor fez uma pequena pausa e disse: quero que vocês degustem o vinho da taça número 1 e registrem todas as suas impressões, pois um pouco antes de fazermos o primeiro intervalo eu vou pedir para vocês comentarem sobre este vinho. Sem dar maiores orientações, voltou para os seus slides e continuou a aula. Bom, a partir daquele momento eu já não conseguia mais prestar atenção no que ele estava falando e fiquei o tempo todo tentando encontrar algumas palavras para descrever o vinho do exercício, mas me faltava conhecimento. Mais do que isso, me faltava a linguagem adequada para fazer tal descrição. Só de pensar na possibilidade de receber o microfone e ter que comentar as minhas impressões, me fazia quase entrar em pânico, o coração batia acelerado, eu não queria passar a vergonha de ter que demonstrar toda a minha ‘incompetência’ perante tantas pessoas recém-conhecidas.

Figura 3 – Disposição do material para degustação durante as aulas



Fonte: O autor (2018).

Chegado o momento de colher os comentários o professor disse que pediria apenas para duas pessoas se manifestarem e, enquanto falava, veio caminhando em minha direção. Provavelmente, a minha frequência cardíaca naquele momento estava mais alta do que quando chego de uma corrida de dez quilômetros, mas para

meu alívio ele entregou o microfone para o colega que estava ao meu lado. Não por acaso, tratava-se de um dos alunos que já atuava no mundo do vinho há algum tempo. O professor, com boa memória visual, havia registrado os alunos que já tinham experiência com vinhos, pois, por questões didáticas, ele queria explorar e demonstrar que, mesmo os que, teoricamente, já dominavam parte do assunto, ainda tinham muito a desenvolver, quando se tratava de degustação às cegas. O colega usou uns dois ou três adjetivos para descrever o vinho. O professor agradeceu e escolheu outro aluno que também já tinha experiência com vinhos e pediu que ele compartilhasse com os demais a descrição que ele havia feito. Este foi um pouco mais longe e usou algo próximo a cinco ou seis adjetivos.

O professor retomou o microfone e, com um sorriso disfarçado no rosto, não conseguia esconder a felicidade de ter acabado de demonstrar que a gente tinha muito a aprender. Então, ele começou a explicar que, para descrever tecnicamente as características de um vinho através da análise sensorial, era necessário dominar um vocabulário específico e abordar os diversos elementos que são passíveis de serem avaliados através da degustação. Esta fala do professor encontra eco em Gherardi (2013), quando ela afirma que a pragmática da comunicação entre os praticantes, dentro de uma comunidade, consiste tanto da apropriação de um vocabulário especializado e do seu uso competente nos relacionamentos, quanto em poder entender o que os outros estão falando.

Na sequência, o professor começou a demonstrar como uma degustação técnica deve ser feita e descrita. Posicionou a taça com uma pequena inclinação, aproximadamente 45 graus e fez uma longa descrição, que eu só sou capaz de reproduzir aqui, porque eu tenho a gravação do áudio. Ele dividiu a análise em três fases e a descreveu assim:

Visual - trata-se de um vinho tinto, tranquilo (significa que não é efervescente), límpido, medianamente transparente, brilhante, de cor vermelha, com tonalidade rubi e intensidade média, sem evolução aparente, pois não apresenta halo aquoso (tonalidade da borda diferente daquela encontrada no centro da taça), apresenta quantidade numerosa de lágrimas, de espessura fina e velocidade de descida rápida. Olfativo – é um vinho franco (significa que não tem defeitos), intenso, fragrante (aromas facilmente reconhecíveis), apresenta boa complexidade aromática, com destaque para os aromas frutados, empíreumáticos e de especiarias, o que sugere passagem por barris de carvalho, a intensidade aromática abriu com o passar do tempo, apresenta características de um *Merlot* e trata-se de um vinho de boa qualidade. Gustativo – vinho seco, acidez média, amargor ausente, álcool equilibrado, macio, corpo médio, média tanicidade, fino, boa concentração de sabores, persistência aromática intensa média,

equilibrado, elegante e apresenta um potencial de guarda de cinco a seis anos.

Para finalizar o exercício ele esclareceu que, nas provas práticas, além de fazer toda a avaliação anterior, seria necessário sugerir harmonizações enogastronômicas devidamente justificadas e indicar a faixa de preço provável do vinho degustado no mercado brasileiro.

Se ao definir o projeto de dissertação, já não tinha dúvidas que o desafio seria grande, ao término daquele primeiro exercício prático percebi que seria bem maior do eu imaginava. No intervalo, ocorrido imediatamente após a primeira prática de degustação, as conversas giraram em torno das experiências e dificuldades de cada um em reconhecer os aromas e distinguir entre acidez, amargor e adstringência. Deu para perceber que, neste assunto, éramos todos novatos, até mesmo aqueles que, de uma forma ou de outra, já possuíam alguma experiência com vinhos.

Ao retornar para sala de aula, antes de voltar a falar sobre as regiões da França, o professor enfatizou que na avaliação técnica de vinhos é necessário considerar cinco parâmetros – complexidade, intensidade, tipicidade, equilíbrio e persistência aromática intensa – através dos quais é possível, inclusive, fazer comparação de qualidade entre vinhos. Como forma de facilitar a nossa memorização dos cinco parâmetros, ele apresentou o acrônimo CITEP formado pela primeira letra de cada palavra e os descreveu como a seguir.

A **complexidade** se refere ao número de famílias aromáticas presentes no olfato, quanto maior a quantidade de aromas presentes na taça, maior será a complexidade e quanto maior a complexidade maior a qualidade do vinho. Os especialistas dividem os aromas nas seguintes famílias: a) frutados (ameixa, amora, cereja, morango, pêsego, abacaxi, limão, laranja, maçã); b) florais (flores brancas, violetas, rosas, acácia, jasmim); c) especiarias (canela, cravo, pimenta do reino, noz-moscada); d) vegetais (pimentão, ervas, chá, capim); e) animais (couro, carne, pelo molhado); f) balsâmicos (resinoso, pinho, eucalipto); g) minerais (petróleo, pedra de isqueiro, plástico); h) químicos (fermento de pão, enxofre, esmalte de unha, cola, removedor de esmalte) e i) empireumáticos (chocolate, baunilha, alcatrão, mel, charutos, café torrado, tostado, caramelo, café torrado). A **intensidade** indica a presença ou não dos aromas na taça mesmo antes de agitá-la e alta intensidade é indicativo de qualidade. Ao citar que os bons vinhos têm **tipicidade**, o professor fez questão de ressaltar que esse não é um assunto para amadores, nem mesmo para

profissionais pouco experientes, pois para entender e aplicar o conceito de tipicidade é necessário conhecer os diversos tipos de vinhos e a sua expressão na taça em função das diversas regiões do mundo. Ou seja, para analisar a tipicidade de um vinho é necessário ter um registro mental das diferenças de expressão das diversas castas e dos diferenciais da mesma numa determinada região. Em outras palavras, o profissional precisa de conhecimento teórico sobre as uvas e suas características específicas, bem como da influência do *terroir* na expressão das mesmas, e capacidade para identifica-las através da prática da degustação. O quarto parâmetro, **equilíbrio**, trata da harmonia entre acidez, taninos, álcool e corpo. É importante que não haja sobra nem falta de álcool, que a acidez seja adequada para proporcionar frescor, que os taninos acompanhem o corpo do vinho (maior corpo e estrutura, maior presença tânica). O quinto fator a ser avaliado é a **persistência** aromática intensa que mede a duração dos aromas e dos sabores na boca. Quanto mais prolongada, mais valorizado será o vinho. De forma prática, este tempo de duração pode ser medido em segundos. Menos de 4 segundos indica curta persistência, de 5 a 7 segundos, média persistência e igual ou superior a 8 segundos, longa persistência. Quanto melhor for o vinho, seus aromas serão mais complexos e duradouros.

Tendo concluído as considerações sobre a análise técnica de vinhos, o mestre voltou a demonstrar todo o seu conhecimento sobre as regiões viníferas da França e, enquanto a aula ia transcorrendo, novamente nossas taças foram abastecidas, de forma que todo o módulo foi uma combinação de apresentação de conhecimentos explícitos com exercícios práticos de degustação.

Ao refletir sobre a forma como o primeiro módulo do curso foi conduzido e analisar o que estava previsto para os módulos seguintes, alguns pontos foram ficando claros pra mim: i) eu não dominava o conjunto de conhecimentos e atributos que representam a condição básica para ingresso na categoria profissional dos *sommeliers*, ou seja, para me tornar um praticante da comunidade eu precisaria dominar o currículo de aprendizagem – conceito criado por Lave e Wenger (1991); ii) o domínio do currículo de aprendizagem facilitaria a legitimação da minha participação como novato na comunidade dos profissionais do mundo do vinho e, conseqüentemente, me ajudaria a encontrar modos específicos de engajamento e socialização com membros experientes, o que inevitavelmente resultaria em aprendizado (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998; LAVE; WENGER, 1991); iii)

para me tornar um *sommelier* profissional, muito além de dominar o currículo de aprendizagem, eu precisaria dominar um outro conjunto de conhecimentos e atributos específicos da comunidade, o que Gherardi, Nicolini e Odella (1998) chamam de currículo situado; iv) o conteúdo do currículo situado, no presente caso, tratava, preponderantemente, do que Strati (2007a) denominou de conhecimento sensível – aquele fornecido pelas faculdades perceptivas sensoriais da audição, visão, tato, olfato e paladar e pela capacidade de fazer julgamentos estéticos.

Quanto ao currículo de aprendizagem, uma breve análise do conteúdo programático do curso era suficiente para garantir que este seria abordado em detalhes durante os 7 módulos presenciais do curso e que, dominá-lo ou não, dependeria apenas do quanto eu me esforçaria, uma vez que se tratava de conhecimento explícito, registrado abundantemente em livros, artigos, revistas e vídeos. No entanto, no que se refere ao currículo situado, estreitamente ligado ao conhecimento sensível, a certeza que ficou após o primeiro módulo era que o curso, por si só, não seria suficiente para promover o aprendizado necessário, pois a prática em sala de aula consistia em fazer exercícios para descrever as características organolépticas do vinho. Mas para descrever essas características era preciso identificar famílias aromáticas, aromas específicos, acidez, adstringência, amargor, álcool, persistência aromática e outras. Assim, a grande questão que ficava era: como desenvolver esta capacidade para identificar tais características?

Ao longo do curso, à medida que as pessoas iam se aproximando mais umas das outras, diversas oportunidades de socialização, como almoços e jantares, foram surgindo e, conseqüentemente, nas conversas informais os colegas expressavam suas angústias, ansiedades, dificuldades, experiências e aprendizados. Assim, algumas sugestões de estratégias para facilitar a aprendizagem foram emergindo no grupo. Um dos colegas, que já tinha formação de *sommelier* de cervejas, compartilhou que para desenvolver a sua capacidade olfativa ele costumava ir aos supermercados e comprava os itens que tinham aromas presentes nas cervejas, depois, em casa ele fazia dois tipos de exercícios. Primeiramente, ele ficava cheirando frutas, verduras e temperos para memorizar os aromas e, na sequência, de olhos vendados, ele pedia para que a esposa escolhesse algum item e aproximasse do seu nariz para que ele tentasse reconhecer e, desta forma, após muito treino, ele passou a reconhecer com mais facilidade os aromas.

Um segundo colega relatou que tinha comprado um *kit* aromático, com os principais aromas encontrados nos vinhos, e que ao treinar constantemente já estava sentindo melhorias na sua capacidade olfativa. Um terceiro, que já atuava no setor vitivinícola, membro de uma família proprietária de uma pequena vinícola que produzia algo em torno de cem mil garrafas por ano, disse que tinha passado a comprar vinhos varietais – aqueles de uma única casta ou em alguns casos com pequenas porcentagens de outras castas, porém, sem ultrapassar os limites estabelecidos pela lei para que um vinho pudesse ser denominado varietal – e que de posse da ficha técnica do vinho ele fazia uma degustação direcionada para que as suas memórias olfativas e gustativas pudessem fazer os registros e atrelá-los àquela variedade. Outras sugestões também apareceram. No grupo de WhatsApp, alguém sugeriu para que sempre que degustássemos um vinho fizéssemos a descrição do mesmo e compartilhasse no grupo; um dos professores sugeriu que participássemos o máximo possível de eventos de degustação, seja em lojas de vinhos, supermercados ou vinícolas. Eu, com certeza, aproveitei um pouco de cada uma destas sugestões, mas num tópico específico, um pouco mais a frente, relatarei em detalhes quais as estratégias que facilitaram o desenvolvimento do meu processo de aprendizagem.

À medida que o curso avançava eu percebi que algumas das minhas características pessoais, como perfeccionismo e timidez, estavam atuando como inibidores para o meu desenvolvimento. Dois fatos recorrentes me levaram a esta constatação: 1) toda vez que alguém comentava com outras pessoas, na minha presença, que eu estava fazendo o curso de *sommelier*, eu sentia certo desconforto, muito provavelmente pelo medo de ser colocado à prova e não corresponder às expectativas; 2) sempre que eu participava de alguma degustação fora do curso, praticamente não interagia com o *sommelier* que estava conduzindo a degustação. Ao refletir sobre esses fatos concluí que não era apenas uma questão de características pessoais, mais do que isso, tratava-se de falta de confiança no domínio dos assuntos relacionados ao vinho. Percebi também que com essa limitação dificilmente eu legitimaria a minha participação na comunidade e, assim, estaria fadado a continuar um novato transitando apenas na periferia.

5.2.3 Mudando o rumo e transitando em direção ao núcleo da comunidade

Vários professores do curso, frequentemente, repetiam que os *sommeliers* têm que ter muito conhecimento sobre vinhos. No início, essas falas me assustavam um pouco, mas eu acabava não dando muita atenção para o que diziam, afinal o meu interesse maior era ‘apenas’ o processo de aprendizagem da prática de degustação. Com o passar do tempo, fui percebendo que a expressão do vinho na taça estava completamente ligada a uma série de fatores que iam muito além do tipo da uva utilizada na vinificação. Uma vez convencido que, para aprender a avaliar bem, tecnicamente, a qualidade de um vinho através da prática da degustação – uma das atribuições mais relevantes de um *sommelier* – era necessário entender que os vinhos superiores são feitos de uvas superiores e que a qualidade final de um vinho é determinada tanto na viticultura quanto na vinicultura. Não tive mais dúvidas e passei a explorar, diariamente, o farto material didático disponível sobre o tema.

Comecei estudando sobre os vinhedos, sempre com o foco em entender como as práticas da viticultura influenciavam a qualidade final da uva e conseqüentemente dos vinhos. Dois fatores, o ambiente e a cultura, influenciam diretamente as características das uvas. O primeiro se refere aos atributos naturais da localização do vinhedo e incluem o clima, o solo e a drenagem do mesmo; o segundo trata das práticas culturais, ações praticadas pelo viticultor, tais como seleção de variedade da uva, poda e a forma de condução da videira – para vinhos de qualidade é adotado um método chamado de ‘espaldeira’ que favorece a exposição dos cachos ao sol e facilita a colheita (FIGURA 4). A saúde dos vinhedos e a qualidade das uvas que ele produz são fortemente impactadas pela composição do solo, geralmente as uvas viníferas se adaptam melhor em solos leves ou pedregosos, pois nestes as raízes das videiras não são encharcadas e eles possuem a característica de se aquecerem mais rápido na primavera, o que permite que as uvas cresçam em climas mais frios. O clima do vinhedo, aliás, pode ter até maior influência que o solo sobre a qualidade do vinho que ele produz. O avanço nos estudos me permitiu entender que os viticultores – administradores de vinhedos – embora quase nunca recebam o devido reconhecimento, apresentam contribuições muito importantes para a produção de bons vinhos. Cientes de que, se não manejados adequadamente, até mesmo excelentes vinhedos podem produzir uvas de qualidade inferior, os produtores precisam monitorá-los, constantemente, durante a estação de crescimento, para

identificar e reagir a eventuais problemas – doenças, pragas, estresse hídrico e deficiência de nutrientes – tão logo estes se manifestem. Felizmente, o ferramental moderno existente, permite ao viticultor influenciar o desenvolvimento da cultura e atuar para corrigir pequenos desvios antes que se tornem verdadeiros problemas (HENDERSON; REX, 2014).

Figura 4 – Sistema de condução da videira em espaldeira



Fonte: ABS-SP (2018).

Enquanto aprendia um pouco sobre os vinhedos fui descobrindo também algumas características específicas de algumas das variedades mais cultivadas, características estas que estão presentes nos vinhos e, que buscamos reconhecê-las através da utilização dos sentidos no processo de degustação. Dada à relevância desta etapa, nesta seção, incluirei exemplos de algumas das mais conhecidas variedades: a **Cabernet Sauvignon**. Essa variedade clássica francesa, mais especificamente da região de *Bordeaux*, uma das castas mais cultivadas e conhecidas do mundo, é reconhecida pelo bom tanino, excelente cor e por seus sabores complexos. As de melhores qualidades exalam forte aroma de cassis,

interessantes notas aromáticas de tabaco, menta e cedro e dão origem a vinhos encorpados de grande sucesso.

Outra casta, também francesa, a **Cabernet Franc**, com bagos e cachos pequenos, amadurece relativamente cedo e produz vinhos menos encorpados, com menor complexidade, aroma característico de frutas negras, como framboesas e groselha, além de toques de especiarias. O varietal produzido com estas uvas apresenta corpo de leve a médio e não possui cor marcante. É muito comum a utilização desta variedade em combinação com a *Cabernet Sauvignon* e a *Merlot* – chamado de corte ‘bordalês’ – para moderar o caráter tânico muitas vezes presente na *Cabernet Sauvignon* e também para acrescentar o caráter frutado.

A variedade **Merlot**, também francesa da região de Bordeaux, assim como a *Cabernet Franc* é muito usada em cortes com a *Cabernet Sauvignon*, mas também produz variedades de ótima qualidade, não muito encorpados, que apresentam na boca textura macia e bastante aveludada, com aromas marcantes de frutas negras, como ameixa e jabuticaba, além de especiarias como canelas e noz-moscada. Quando seus vinhos passam por barricas de madeira podem apresentar aromas de café, baunilha e caramelo.

Outra variedade clássica de *Bordeaux*, a **Malbec**, produz vinhos de cor intensa e escura, quase púrpura, ricos em taninos, bem frutados, com aroma característico que lembra ameixas maduras. Embora nos últimos anos o cultivo da *Malbec* tenha diminuído na França, esta casta tem ganhado muita popularidade na Califórnia e na América do Sul, especialmente na Argentina, conhecida por suas grandes plantações de Malbec, muito utilizada na produção de vinhos variedades. Ao passar por barricas de carvalho seus vinhos ganham estrutura e tornam-se muito mais complexos.

Outra casta francesa, porém do norte do vale do Rhône, a **Syrah** produz um varietal encorpado, bastante tânico, com acidez agradável e aromas característicos de frutas negras maduras, especialmente ameixas e amoras, com notas de especiarias. Esta variedade é muito popular na Austrália, onde é conhecida como Shiraz.

Muito conhecida também no mundo todo, a **Pinot Noir**, principal uva da Borgonha na França, produz excelentes vinhos e, para muitos especialistas, só é superada pela *Cabernet Sauvignon*. Esta variedade possui maturação precoce e se desenvolve melhor em climas frios, apresenta cor vermelha clara com tons entre

rosado e violáceo. Seus aromas combinam frutas frescas (cereja, morango, framboesa e amora) com flores (rosas e violetas) e também apresentam especiarias como anis ou aromas terrosos que lembram cogumelos. Trata-se de um vinho leve, elegante, de taninos suaves e, quando bem produzido, de alta complexidade aromática.

A **Sangiovese**, uva tradicional da região da Toscana na Itália, principal variedade usada nos famosos Chianti, produz vinhos com alta acidez, corpo médio e aromas de cereja, frutas vermelhas maduras e frescas, tabaco e especiarias. Produz ótimos varietais, mas sua combinação com a *Cabernet Sauvignon* e a *Merlot* resulta em grandes vinhos.

A **Nebbiolo**, casta tradicional de Piemonte, noroeste da Itália, é a uva que dá origem ao Barolo e ao Barbaresco, vinhos de qualidade inquestionável com destaque entre os melhores do mundo. Normalmente, produz vinhos marcantes, de coloração forte, estruturados que, quando jovens, não são apropriados para consumo, pois apresentam muita acidez e forte adstringência. Com o envelhecimento atingem o equilíbrio, crescem em complexidade e elegância e adquirem um aroma intenso de frutas negras, alcatrão, especiarias e couro.

Também oriunda da Europa, a **Tempranillo**, uva dominante em Rioja, mas cultivada amplamente em toda a Espanha, muito conhecida também em Portugal, porém com o nome de Tinta Roriz, é uma casta que dá origem a vinhos de cor intensa e taninos acentuados. Quando jovens seus vinhos exalam aromas de morango, cereja e framboesa, com o envelhecimento apresentam aromas de figo, geleias de frutas e notas de alcaçuz e torrefação.

Outra casta muito conhecida mundialmente, que vem da região de Borgonha na França, é a **Chardonnay**, uma variedade branca de grande popularidade que se adapta bem em regiões frias e é cultivada em diversas regiões do mundo. Conhecida também por sua versatilidade, esta uva pode produzir vinhos em vários estilos, de corpo que varia entre fresco e ácido na região de Chablis – Borgonha, até leve e untuoso como os produzidos na Califórnia. Apresenta aromas de frutas tropicais (abacaxi, limão, maçã verde e pera) e quando passa por fermentação malolática em pequenos barris de carvalho adquire aroma de baunilha tostada e amanteigada.

Outra variedade branca clássica da França, a **Sauvignon Blanc**, assim como a Chardonnay, goza de grande popularidade e é muito cultivada também no Novo

Mundo, com destaque na Nova Zelândia, Califórnia e Chile. Seus vinhos, geralmente, são secos, elegantes e frescos, com aromas característicos que inclui notas herbáceas, vegetais, e de amora silvestre e melão. Quando jovens apresentam tonalidade esverdeada e com o passar do tempo vai se tornando ‘amarela palha’ (HENDERSON; REX, 2014).

Com o aprendizado referente aos estudos de viticultura e sobre as principais características das uvas viníferas mais utilizadas mundialmente, tanto meu vocabulário quanto a minha confiança para interagir com membros mais experientes da comunidade aumentou e eu comecei a perceber isto claramente ao participar de alguns eventos.

Dia 26 de julho de 2018, após já ter melhorado os meus conhecimentos sobre vinhos, tive a oportunidade de testar o meu desempenho ao participar de um evento de degustação realizado em uma das lojas de uma grande rede de supermercados do Espírito Santo. Confesso que estava um pouco ansioso e torcendo para chegar logo o momento. Àquela altura eu já não fazia mais questão de esconder que estava fazendo curso de *sommelier*, inclusive, recentemente, havia compartilhado isto com o profissional anfitrião do evento. Não ficava falando isso a todo o momento, apenas não ficava mais desconfortável se o assunto surgisse.

Ao chegar ao local do evento, um corredor relativamente amplo, onde ficava a adega da loja, encontrei três frentes de degustação, uma com vinhos italianos, outra com portugueses e a terceira com alguns rótulos brasileiros de uma vinícola do Vale dos Vinhedos na Serra Gaúcha. Neste tipo de evento, o objetivo não é degustação técnica, trata-se na verdade de um esforço de comunicação e divulgação dos produtos de determinadas vinícolas, normalmente conduzidos por profissionais *sommeliers*. Inicialmente, me aproximei da frente onde havia os vinhos italianos, degustei alguns rótulos – parece estranho dizer que alguém degusta um rótulo, mas esta é uma fala frequente no meio – ouvi as explicações do profissional, fiz algumas perguntas, principalmente sobre a uva que dava origem àqueles vinhos, tratava-se da variedade Primitivo, também conhecida como Zinfandel na Califórnia, fiz alguns comentários sobre os vinhos, agradei e me desloquei para a próxima frente. Ao passar pela exposição dos vinhos portugueses percebi que nenhum dos rótulos era novidade, pois já os havia degustado recentemente, então apenas saldei rapidamente os profissionais e me dirigi ao estande dos vinhos brasileiros, onde eu pretendia passar a maior parte do meu tempo.

Alguns dos rótulos brasileiros disponíveis na degustação exibiam o selo D.O. Vale dos Vinhedos – um sistema de certificação que assegura procedência geográfica delimitada; características do *terroir*; e práticas de vitivinicultura regulamentadas pela legislação do local. Já tinha tido a oportunidade de degustar a todos por mais de uma vez, tanto em sala de aula, com a condução técnica dos professores, quanto em restaurantes locais em Bento Gonçalves, durante almoços e jantares com os colegas da turma. Para receber os clientes no estande dos vinhos brasileiros, havia uma *sommelier*, muito simpática e comunicativa, que me cumprimentou e perguntou qual dos rótulos eu gostaria de degustar. Eu sorri e respondi que gostaria de provar todos, a começar pelo *Tannat*, único exemplar que não tinha o selo D.O. Vale dos Vinhedos, pois por se tratar de um varietal *Tannat*, não respeitava o regulamento local que exige o mínimo de 60% de *Merlot* como uma das exigências da D.O.

Enquanto degustava, me apresentei e aproveitei para falar do curso que estava fazendo lá no Vale dos Vinhedos, expressei também a minha admiração pelo local e pelos vinhos da região. A conversa estava fluindo muito fácil, às vezes, era interrompida para que ela atendesse outras pessoas, mas logo continuávamos o bate papo. Durante as interrupções, eu aproveitava para observar o tipo de perguntas que os visitantes ao estande faziam e notei que eu tinha condições de responder a todos sem dificuldade. Naquele momento, percebi que eu estava me sentindo muito à vontade e ousei pedir autorização para, junto com ela, receber alguns visitantes. Para minha alegria, ela concordou com a ‘brincadeira’ e, durante mais ou menos uma hora, abri garrafas, abasteci taças e respondi a diversas perguntas. Considerando que, em eventos anteriores, eu nem tinha coragem de interagir com os *sommeliers*, acredito que naquele dia dei um grande passo.

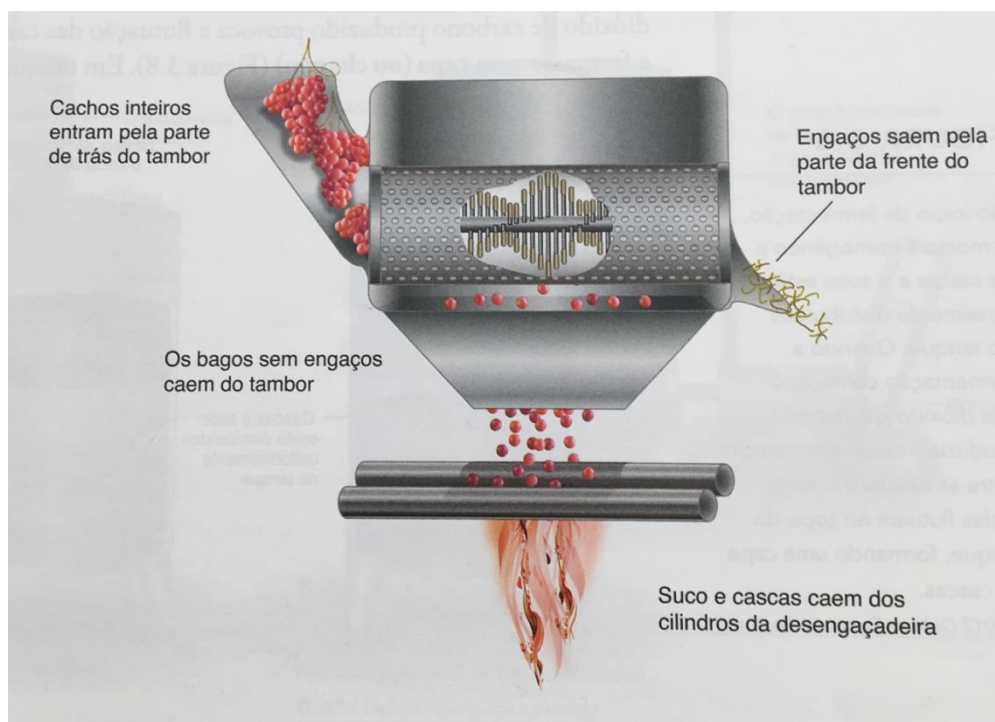
O progresso, traduzido em aumento de confiança, só fazia aumentar a minha motivação e coragem para buscar novas oportunidades de socializar com membros mais experientes da comunidade profissional. Lave e Wenger (1991) propõem que o processo de participação em comunidades de práticas leva ao aprendizado, mas que a aprendizagem ocorre, de fato, quando os aprendizes, como novos membros da comunidade, demonstram atitudes perceptíveis de engajamento e começam a dominar habilidades que, passo a passo, legitimam a participação em maior complexidade. Convicto de que estava no caminho certo e que minhas atitudes

estavam, cada dia mais, legitimando a caminhada em direção ao núcleo da comunidade, passei a dedicar ainda mais tempo aos estudos sobre vinhos.

Ao ampliar meus conhecimentos sobre a viticultura e sobre as características das principais variedades utilizadas na produção dos vinhos, perdi o medo de participar e, conseqüentemente, passei a aproveitar melhor as oportunidades de interação no seio da comunidade. Apesar da evolução, era nítido que eu precisava incrementar, e muito, os meus conhecimentos relativos ao processo de vinificação e sobre as regiões produtoras espalhadas pelo mundo. Aproveitando o embalo, embarquei numa viagem ao mundo do vinicultor para tentar entender como o produtor combina arte e ciência para trabalhar aromas e sabores na criação de uma bebida que confira ao consumidor o máximo de prazer sensorial. Como visto nas seções anteriores, vinhos de qualidade superior demandam uvas de qualidade superior, ou seja, a produção de grandes vinhos começa no vinhedo, mas cabe ao vinicultor finalizá-los (HENDERSON; REX, 2014).

Tão logo as uvas atinjam maturação e sabores ótimos, devem ser colhidas e processadas. Ao chegar à vinícola, as uvas são inspecionadas, pesadas e colocadas na cuba receptora, de onde vão para a desengaçadeira de uvas, onde os bagos são separados dos engaços e rompidos para liberar o suco (FIGURA 5).

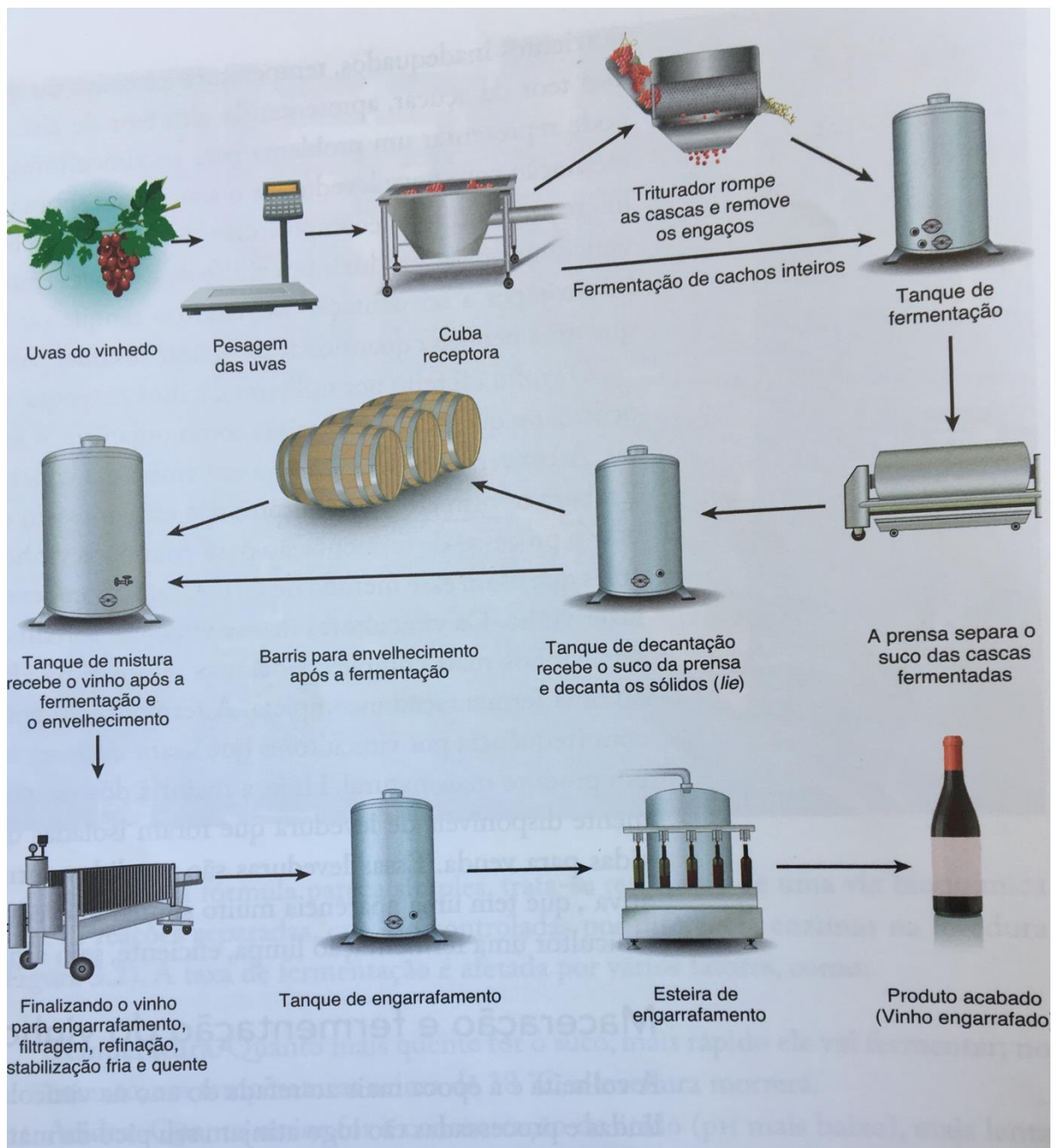
Figura 5 – Desengaçadeira de uvas



Fonte: Henderson e Rex (2014).

O produto que sai da desengaçadeira é chamado **mosto** – uma de mistura de suco, casca e semente em proporções aproximadas, respectivamente, de 80%, 16% e 4%. O tratamento deste líquido denso e turvo, mas precioso, é parte determinante do processo, pois nele encontramos substâncias como açúcar (glicose e frutose), ácidos orgânicos (tartárico, málico e cítrico), taninos, vitaminas, enzimas e sais minerais, cujo equilíbrio influenciará na qualidade final do vinho.

Figura 6 – Fluxograma de operações na produção de vinhos tintos



Fonte: Henderson e Rex (2014).

Ao analisar o fluxograma de operações na produção de um vinho, como o da Figura 6, pode-se ter a falsa impressão que se trata de um processo relativamente simples e que, com um pouco de estudo, qualquer um é capaz de produzir um vinho. Isto não é totalmente falso, mas há uma enorme diferença entre produzir um vinho e produzir vinhos de qualidade.

Para conferir aos vinhos complexidade, intensidade, tipicidade, equilíbrio e persistência aromática intensa, elementos que determinam a qualidade de um vinho, o enólogo, além de usar todo o ferramental tecnológico adquirido durante sua formação enológica tradicional, precisa de sentidos apurados e refinados para identificar, através das sensações provocadas no seu corpo, parâmetros como acidez, tanicidade, álcool e aromas, pois só assim ele poderá agir para buscar o equilíbrio destes elementos e produzir vinhos de qualidade superior.

As sutilezas do processo de vinificação foram me seduzindo, cada vez mais, à medida que eu avançava nos estudos. Ao adentrar nos processos de produção de tintos, rosés, brancos e espumantes, quase sem perceber ampliei significativamente inúmeros termos técnicos, o que Gherardi (2013) chama de vocabulário especializado utilizado pelos praticantes experientes das comunidades.

No dia 03 de agosto de 2018, enquanto me dirigia à vinícola onde seria realizado mais um módulo do curso de *sommelier*, já dominando conhecimentos sobre viticultura e vinificação, e dispondo de boa parte do vocabulário especializado utilizado no núcleo da comunidade, eu avistei uma pequena vinícola no início da Via Trento do Vale dos Vinhedos. Já havia degustado alguns de seus vinhos e tinha ficado muito bem impressionado com sua qualidade, então, resolvi parar e fazer uma pequena visita. O local estava em completo silêncio, cheguei a pensar que não estivesse aberto para visitas, mas resolvi descer do carro e me aventurei a entrar por uma porta semiaberta que me conduziu a um local, cuja magia era contagiante, repleto de barricas de carvalho em meio a alguns tanques de aço inoxidável, com um pequeno corredor que conduzia a uma bancada apropriada para degustação (FIGURA 7). Não havia ninguém no local, mas em poucos segundos apareceu uma senhora, muito simpática, irradiando hospitalidade e gentileza, que me fez sentir feliz por estar ali naquele momento. No início da conversa, percebi que ela era a dona da vinícola. Por meio das palavras, dos gestos e de suas atitudes, deixava transbordar todo o carinho e paixão que nutria pelo negócio.

Figura 7 – Espaço para recepção e degustação da vinícola *Terragnolo*.



Fonte: O autor (2018).

Enquanto conversávamos, ela gentilmente me ofereceu alguns vinhos para degustar. O primeiro servido foi um *Merlot* reserva safra 2013 com maturação de 24 meses em barricas de carvalho francês e americano, corpo leve e bem equilibrado. Entusiasmado com a oportunidade de estar sendo muito bem recebido pela proprietária da vinícola, senti que era um momento ímpar para testar a minha capacidade de interagir com um membro do núcleo da comunidade dos profissionais do vinho. Comecei, então, a me arriscar a fazer algumas perguntas que denotavam que eu já possuía alguma legitimidade para participar mais efetivamente da comunidade. Conversamos sobre os vinhedos, as técnicas de condução e manejo, os tipos de solos, os processos de maceração (contato do mosto com as cascas para extrair cor, aromas e taninos) e fermentação (transformação do açúcar presente na uva em álcool).

Assim, descobri que se tratava de uma empresa familiar com poucos empregados e com forte envolvimento pessoal dos donos em todos os processos de produção. Os vinhedos eram próprios, com manejo e colheita totalmente manuais, pensados e administrados com foco no desenvolvimento de vinhos mais complexos,

primando por maior agregação de valor. O segundo vinho servido para degustação foi um *Marcelan* (uva originada pelo cruzamento da *Cabernet Sauvignon* com a *Grenache*, produzida pela primeira vez em 1961), também reserva 2013 com maturação de 24 meses em barricas de carvalho. Coincidentemente, eu havia degustado este vinho na noite anterior em um restaurante da cidade de Bento Gonçalves.

Eu estava verdadeiramente encantado com a qualidade dos vinhos produzidos por aquela pequena vinícola, então, não poupei elogios e externei a minha satisfação com aquele momento que ela estava me proporcionando. Ela também parecia empolgada com a conversa e fazia questão de descrever, com detalhes, cada uma de suas criações. Em determinado momento ela disse que iria me apresentar o *Pinot Noir – Loess 2015*, um dos vinhos de sua linha *top*, que homenageia a composição do solo dos Vales dos Vinhedos. *Loess* é o nome de um solo fértil, bem drenado, formado por sedimentos de fina granulação trazidos pelo vento, com passagem de 12 meses em barricas de carvalho francês e volume de álcool de 15%. Com o que eu havia aprendido até aquele momento, a palavra *Pinot Noir* me remetia a vinhos com teor alcóolico menores, na ordem de 12 a 13%, especialmente os da Borgonha, berço dos vinhos *Pinot Noir* de maior reputação e também entre os mais caros do mundo. Então, de bate pronto, perguntei: *Pinot Noir* com teor alcóolico de 15%? Vocês fazem *chaptalização*³? Antes de responder aos meus questionamentos explicando que eles não fazem *chaptalização*, ela perguntou: você é *sommelier*? Ao ouvir àquela pergunta, vibrei de alegria, pois tive a confirmação de que eu já havia ultrapassado a linha da fronteira da periferia e estava caminhando em direção ao núcleo da comunidade.

O dia 03 de agosto ainda ficou marcado porque, após ter vivido essa fantástica experiência na vinícola *Terragnolo*, eu segui para mais um módulo do curso, que sempre começava com uma visita à vinícola anfitriã, seguida de um coquetel de boas-vindas. Naquele dia, especificamente, no início do módulo, teve a segunda prova prática de degustação, na qual eu tirei a nota máxima. Fechar a prova de degustação foi também um passo muito importante para aumento de confiança e motivação. Naquele estágio do curso, eu já interagia com certa tranquilidade com

³ Chaptalização é o processo de adição de açúcar ao mosto, durante a fermentação, para aumentar o teor de álcool do vinho.

membros mais experientes da comunidade, o que ampliava as oportunidades de aprendizagem. De acordo com Gherardi, Nicolini e Odella (1998), a aprendizagem requer acesso e oportunidade para participar das práticas vigentes. Mas eu tinha convicção que, embora eu houvesse evoluído, a evolução era muito baseada no domínio de conhecimentos explícitos, etapa que considero ter sido muito importante e necessária, porém, o foco da minha pesquisa era o conhecimento sensível, mais especificamente, o processo de aprendizagem da prática de degustar vinhos na formação de *sommeliers* profissionais. Assim, nos próximos tópicos, descrevo como se deu o meu processo de aprendizagem do conhecimento sensível demandado pela função de *sommelier*, incluindo as estratégias adotadas para facilitar / acelerar o processo de aprendizagem e superar as dificuldades da práxis.

5.2.4 Aprendendo a descrever a degustação

“Degustação ou avaliação sensorial é o processo de usar o efeito que um vinho tem sobre os sentidos para analisa-lo e descrevê-lo” (HENDERSON; REX, 2014, p. 88). Os professores da ABS, desde a primeira aula do curso, sempre enfatizaram que a degustação técnica demanda uma sequência lógica de utilização dos sentidos – começando com a análise visual, seguida da olfativa e concluindo com a gustativa, nesta ordem obrigatoriamente – e um vocabulário apropriado para descrevê-la. Portanto, para facilitar a nossa prática e aprendizagem, os professores recomendaram, com bastante veemência, que seguíssemos um roteiro detalhado fornecido pela ABS. Trata-se de um extenso padrão, denominado roteiro de degustação, fornecido como material didático pela ABS-SP, que, a princípio, deveria ser memorizado pelos alunos, pois na prova prática de degustação às cegas não haveria consulta, o qual descrevo abaixo na íntegra:

Cuidados antes de iniciar a degustação: verifique se a taça está limpa e se não há aroma de ovo ou pó na taça; procure um local adequado com boa iluminação e livre de odores; verifique se a temperatura de serviço está adequada para o vinho em análise; não use perfumes para não confundir a identificação de aromas; utilize taças adequadas (padrão ISO/INAO); segure a taça sempre pela base ou haste e nunca pelo corpo, para não alterar a temperatura do vinho e nem sujar a taça, o que pode dificultar a análise visual; para acompanhar os vinhos durante a degustação use apenas água mineral (com ou sem gás) e pão francês simples, que devem ser consumidos entre um vinho e outro; estando tudo certo, passe para a degustação do vinho, anotando cuidadosamente todos os elementos citados no roteiro abaixo.

Análise visual

Tipo: branco, rosado ou tinto; tranquilo (vinhos que não passaram por uma segunda fermentação e, portanto, não possuem gás carbônico, que na taça se expressa através de bolhinhas) ou efervescente (vinhos que passaram por uma segunda fermentação e que, de acordo com a pressão, são classificados em frisantes ou espumantes).

Limpidez: límpido, com material particulado em suspensão ou com corpos estranhos.

Transparência: transparente, medianamente transparente ou opaco.

Brilho: brilhante ou fosco.

Cor: amarelo, rosado ou vermelho.

Tonalidade da cor: amarelo (esverdeado, palha, ouro, topázio ou âmbar); rosado (rosa, olho de perdiz, casca de cebola, cobre, salmão); vermelho (púrpura, rubi, tijolo e âmbar).

Intensidade da cor: claro, intensidade média, escuro.

Halo (vinhos tintos): evoluído, média evolução ou sem evolução aparente. Analise a tonalidade da borda, com a taça inclinada a 45°, contra um fundo branco. A tonalidade diferente daquela verificada no centro da taça, tendendo ao alaranjado, telha, tijolo ou ocre, indica evolução do vinho.

Reflexos: verdes ou dourados nos vinhos brancos; violáceos ou marrons nos vinhos tintos.

Lágrimas: quantidade (numerosas lágrimas, média quantidade ou pouca quantidade); espessura (fina, média ou grossa); velocidade de descida (rápida ou lenta).

Análise olfativa

Franqueza: franco ou defeituoso (se defeituoso, descrever o defeito e interromper a degustação). Os defeitos mais comuns são: oxidação (os vinhos oxidados geralmente adquirem um tom mais amarronzado do que esperado em função da idade e no nariz e na boca apresentam pouco frescor, pouca fruta, e um final marcado por um caráter amargo e secante); *brettanomyces* (ou *brett*, como costuma ser chamado, é uma levedura intrometida que prolifera em vinhos com baixa acidez, e, se presente em níveis mais elevados, pode conferir ao vinho um cheiro de matéria vegetal ou animal em decomposição); notas de suco de uva (vinho feito com uvas americanas); *bouchonée* (contaminação por *trichloroanisol* que mascaram a fruta e conferem aromas mofados ao vinho).

Intensidade: pouco intenso; intenso ou; muito intenso.

Fragrância: fragrante (aromas que são facilmente reconhecíveis); ou etéreos (aromas de difícil reconhecimento).

Complexidade: descrever as famílias aromáticas presentes: aromas frutados, empireumáticos, florais, herbáceos, de especiarias, animais, balsâmicos e químicos. Lembrar que, em geral, associa-se o aroma de frutas e flores brancas aos vinhos brancos e de frutas vermelhas aos vinhos tintos.

Persistência: ao final da degustação, volte e verifique a intensidade dos aromas – se aumentou (“abriu”) ou diminuiu.

Qualidade: conclusão a partir dos parâmetros acima, incluindo verificar a tipicidade em função da(s) uva(s) que deram origem ao vinho e a região de origem do mesmo (excepcional, ótima, boa, média ou baixa).

Análise gustativa

Açúcar: seco, levemente doce (*off dry*) ou doce.

Acidez: baixa, média, alta ou acídulo (muito alta).

Amargor: ausente, leve, médio ou intenso.

Álcool: carente, equilibrado, quente ou alcoólico.
Maciez: macio, levemente áspero, média aspereza, áspero ou muito áspero.
Corpo: leve, leve a médio, médio, médio a encorpado ou encorpado.
Tanino: quantidade (carente, pouco tânico, média tanicidade ou tânico), qualidade (finíssimo, fino, médio ou rústico).
Concentração de sabores: boa concentração ou diluído.
Persistência aromática intensa: curta, de curta a média persistência, média, média a longa persistência ou longa persistência.
Equilíbrio Geral do vinho: equilibrado ou desequilibrado (se desequilibrado, especificar o elemento predomina).
Aroma de boca ou retro-olfato: intensidade e qualidade, comparar com aromas diretos para ver se é igual ou diferente.
Impressões finais: amargor persistente, adstringência intensa e persistente, saboroso, agradável, elegante ou complexo.
Potencial de guarda: avaliar o potencial de guarda do vinho em anos.

O roteiro foi importante em vários aspectos, mas principalmente porque me fez ficar familiarizado com os parâmetros que precisam ser avaliados e com o vocabulário para descrevê-los. Ao começar a utilizá-lo durante as degustações, eu ia relativamente bem até a análise visual, mas quando chegava nas fases olfativa e gustativa eu não conseguia avançar, pois me faltava conhecimento sensível. No próximo tópico abordarei as estratégias que usei para desenvolver e apurar a capacidade sensorial bem como para entender e interpretar os efeitos que a sensação provoca no corpo.

5.2.5 Aprendendo a ‘degustar’ o vinho com os olhos

Na análise visual, eu quase não tive dificuldades. Basicamente, o que precisei fazer foi conhecer os itens a serem considerados e interpretá-los de acordo com as orientações dos professores. Resultados de repetidas degustações e análises nos dizem que, ao olhar um vinho, devemos estar atentos não só à sua cor, mas também à flocculação (partículas em suspensão), a quantidade de ‘lágrimas’ (FIGURA 8) e a viscosidade.

Figura 8 – Lágrimas na taça de um vinho tinto



Fonte: ABS (2018).

Itens como a cor e a opacidade fornecem dicas sobre a idade aproximada do vinho, o teor aproximado de álcool e açúcar, e até mesmo das possíveis variedades de uvas e do potencial clima onde foram cultivadas. Na sala de aulas, os professores destacaram que: i) geralmente os vinhos brancos, quando jovens, têm cor amarelo-palha e ao envelhecer evoluem para amarelo-ouro e âmbar, enquanto os tintos quando jovens apresentam cor púrpura e com o envelhecimento perdem cor, se tornam mais transparentes e evoluem para vermelho-rubi e âmbar. Curiosamente, brancos e tintos terminam sua vida com a mesma cor. No caso dos tintos é importante observar, com a taça inclinada a mais ou menos 45 graus sobre uma superfície branca, se existe diferença de tonalidade de cor entre o centro da taça e a borda da mesma (FIGURA 9 - Halo aquoso), pois isto indica grau de evolução e maturidade do vinho; ii) a quantidade e a espessura das lágrimas estão correlacionadas com o teor de álcool do vinho, quanto mais lágrimas o vinho apresentar e quanto mais finas forem as mesmas, maior o teor alcoólico; iii) o nível

de açúcar está relacionado com a viscosidade do vinho, quanto mais doce maior será a viscosidade; iv) um vinho com maior teor alcoólico, se produzido sem *chaptalização*, demanda uvas bem maduras, o que geralmente acontece quando são cultivadas em regiões mais quentes.

Figura 9 – Halo aquoso indicando evolução de um *Pinot Noir*



Fonte: ABS (2018).

A prática constante da degustação guiada pelos professores em sala de aula, complementada com frequente troca de experiência com os colegas da turma, via *WhatsApp*, a cada novo vinho degustado, nos intervalos entre módulos do curso, aliado ao hábito que adquiri de confrontar minhas análises com as fichas técnicas dos vinhos, pouco a pouco foi aumentando a minha assertividade e consolidando o meu aprendizado nesta fase. Um dos professores do módulo, profissional com mais de 20 anos de atuação no mundo dos vinhos, destacou que a análise visual costuma ser a etapa mais negligenciada na degustação. Porém, se realizada com o devido esmero, dá alguns indicativos para as fases seguintes e traz dicas valiosas na avaliação técnica dos vinhos.

5.2.6 Aprendendo a degustar o vinho com as narinas

Se a prática da degustação em sala de aula ajudou muito no desenvolvimento da minha capacidade para fazer uma boa análise visual, no que diz respeito às fases da análise olfativa e gustativa eu não posso dizer o mesmo. Ainda que tivesse muitas oportunidades para degustar, eu percebia que a identificação dos aromas

continuava um grande desafio para mim. Em conversas informais com praticantes mais experientes da comunidade, descobri que não se tratava de um 'privilégio' só meu. Na verdade, a maioria das pessoas, enquanto novatos, têm essa dificuldade.

No meu caso específico, antes de tentar identificar os complexos aromas que os vinhos apresentam (existem muitos aromas sendo exalados ao mesmo tempo numa taça de vinho), eu precisava aprender a reconhecer os aromas existentes na natureza, ou seja, eu tinha que formar uma memória olfativa, pelo menos, dos principais aromas encontrados nos vinhos. Para tanto, seguindo algumas dicas recebidas nas interações com profissionais da área, eu adotei as seguintes estratégias: i) passei a comprar e cheirar constantemente os itens (frutas, verduras, especiarias), cujos aromas aparecem frequentemente nos vinhos; ii) adquiri um *kit* aromático desenvolvido para treinar a capacidade olfativa e; iii) sempre que possível, eu comprava garrafas com os varietais mais conhecidos (*Sauvignon Blanc*, *Chardonnay*, *Riesling*, *Cabernet Sauvignon*, *Merlot*, *Malbec*, *Syrah*, *Tannat*, *Tempranillo*, *Carmenere*, *Sangiovese*) e procurava identificar primeiramente os aromas mais fáceis e na sequência os mais sutis.

Para colocar a primeira estratégia em prática, inicialmente, fiz um levantamento dos principais aromas esperados nos vinhos, com o objetivo de treinar a reconhecê-los e adicioná-los à memória olfativa. As famílias aromáticas mais destacadas pelos professores da ABS foram: **florais** – rosas, violetas, jasmims, acácias, flor de laranjeira; **frutados** – cassis, cerejas, ameixas, pêssegos, limões, abacaxis, melões, bananas, framboesas, morangos, maçãs, laranjas; **especiarias** – pimenta, cravo, canela, alcaçuz, noz-moscada; **animais** – caça, carne, pelo molhado, couro; **herbáceos ou vegetais** – grama verde cortada, pimentão, eucalipto, menta, feno, cana de açúcar, cogumelos, chá, tabaco, alcachofra, azeitonas, aspargos; **minerai**s – diesel, querosene, plástico, alcatrão, borracha, fósforo queimado, dióxido de enxofre, etanol, ácido acético, fermento de pão, removedor de esmalte, esmalte de unha; **empireumáticos** – carvalho, cedro, baunilha, defumado, tostado, café, toucinho, mel, rapadura, manteiga, chocolate, caixa de charutos.

Para desenvolver a capacidade olfativa, precisei de tempo, disciplina e muita dedicação, mas confesso que não foi sacrifício, pelo contrário, a constante presença do vinho nos estudos, as oportunidades de interação com outros praticantes para compartilhar descobertas, avanços ou até mesmo dificuldades e a satisfação de perceber uma evolução gradativa fizeram com que a tarefa se tornasse bastante

prazerosa, aspecto este que abordarei na discussão e análise dos resultados no tópico ‘influência do ritual da degustação na formação do gosto’. À medida que os primeiros sinais de que os esforços estavam valendo à pena, a motivação só aumentava. No dia 21 de julho de 2018, nas degustações às cegas do quinto módulo do curso, pela primeira vez consegui identificar com clareza os aromas de maçã e abacaxi, que mais tarde aprendi que são aromas típicos de um Chardonnay do Vale dos Vinhedos. Normalmente, após terminar as minhas descrições, enquanto aguardava a análise dos professores, eu costumava compartilhar com os colegas do lado os principais pontos da minha análise e também ouvia os comentários dos mesmos. Naquele dia, imensa foi a minha alegria quando recebi os aplausos de uma colega por ter feito uma análise muito alinhada com a do professor.

Esta primeira estratégia estava trazendo resultados positivos, mas além de ser trabalhosa, a evolução era mais lenta do que eu gostaria. Então, em paralelo, passei a adotar também a utilização de um *kit* aromático (FIGURA 10), com o objetivo de acelerar o aprendizado. Trata-se de um *kit* com vinte fragrâncias (QUADRO 1), que foi projetado para treinar o nariz a reconhecer diferentes descritores, cujo uso frequente ajuda a aguçar a percepção, memorizar aromas, identifica-los, lembra-los e reconhece-los, quando provando um vinho.

O *kit* é composto por vinte frascos, devidamente numerados, mas sem identificação e por vinte cartões (FIGURA 10), também numerados, que contém as informações sobre o aroma do frasco correspondente.

Figura 10 – Kit aromático da *Spiritu* aromas de vinho



Fonte: O autor (2018).

Quadro 1 – Aromas que compõem o kit

Nº do tubo	Aromas	Principais uvas onde são encontrados
01	Frutas vermelhas	Malbec, Cabernet Sauvignon, Merlot, Pinot Noir, Syrah, Tempranillo e Zinfandel.
02	Ameixa	Malbec, Carmenere, Nebbiolo, Pinotage, Sangiovese, Tempranillo, Zinfandel e Merlot.
03	Cereja	Cabernet Sauvignon, Carmenere, Merlot, Syrah, Nebbiolo, Pinot Noir e Sangiovese.
04	Pera	Chardonnay, Chenin Blanc, Viognier, Pinot Gris, Pinot Blanc e Roussanne.
05	Abacaxi	Chardonnay, Sauvignon Blanc, Semillón, Torrontés, Pinot Gris e Viognier.
06	Toranja	Moscatel, Chenin Blanc, Sauvignon Blanc e Torrontés.
07	Pêssego	Moscatel, Torrontés, Semillón, Sauvignon Blanc, Riesling, Malvasia, Viognier e Tokai Friulano.
08	Limão	Torrontés, Chenin Blanc e Sauvignon Blanc.
09	Banana	Chenin Blanc, Dolceto, Furmint e Chardonnay.
10	Maçã	Dolceto, Chardonnay, Torrontés e Chenin Blanc.
11	Violeta	Sangiovese, Syrah e Malbec.
12	Flor de Laranjeira	Furmint, Gewürstraminer, Marsane, Moscatel, Pinot Gris, Tokai Friulano, Torrontés e Viognier.
13	Figo	Merlot, Malbec, Nebbiolo, Tempranillo e Zinfandel.
14	Coco	Semillón, Chardonnay, Malbec, Tempranillo e Syrah.
15	Baunilha	Syrah, Malbec, Sangiovese, Merlot e Dolceto.
16	Mel	Dolceto, Malvasia, Sauvignon Blanc, Semillón, Viognier, Chenin Blanc e Chardonnay.
17	Chocolate	Cabernet Sauvignon, Syrah, Malbec e Zinfandel.
18	Café	Cabernet Sauvignon, Grenache, Merlot, Tempranillo e Malbec.
19	Fumaça	Malbec, Cabernet Sauvignon, Cabernet Franc, Pinot Noir, Gamay, Riesling, Sauvignon Blanc e Semillón.
20	Pimenta	Cabernet Sauvignon, Carmenere, Grenache, Sangiovese, Gewürstraminer, Syrah e Pinot Noir.

Fonte: O autor (2018).

Nota: Com base no *kit* aromático *Spiritu* aromas de vinho.

O princípio básico de utilização deste artefato é que, quanto mais se treina com o *kit*, mais familiar os aromas se tornarão e, portanto, mais facilmente será o reconhecimento dos mesmos ao se provar um vinho. O fornecedor do *Spiritu* aromas de vinho traz algumas recomendações para melhor aproveitamento dos benefícios do mesmo: i) antes de começar a treinar, certifique-se de estar em um local silencioso, sem outros aromas presentes que possam interferir ou distrair a sua atenção; ii) para uso correto do kit, selecione um dos frascos, abra-o, aproxime-o do nariz até perceber o aroma e tente identificá-lo; iii) em seguida, verifique o número do frasco e procure o cartão correspondente para confirmar se a sua percepção está correta; e iv) tente memorizar cada nota das fragrâncias para resgatá-las no futuro quando estiver apreciando um vinho.

Figura 11 – Exemplo de cartões que compõem o kit *Spiritu* aromas de vinho



Fonte: O autor (2018).

A minha primeira experiência com o kit mostrou que eu precisava praticar muito, consegui identificar na primeira tentativa apenas os aromas de baunilha, café, chocolate, abacaxi, banana, maçã e pimenta. Sei que não foi nada brilhante, mas mesmo assim eu fiquei feliz, pois tinha certeza que eu estava progredindo e, mais do que isso, eu tinha nas mãos uma ferramenta que iria me ajudar muito.

Embora não se tratasse de um jogo ou uma brincadeira, o artefato *kit* tinha certo caráter de ludicidade que tornou a prática muito envolvente e fez com que, a todo o momento, eu me sentisse motivado a testar o desenvolvimento da minha memória olfativa. Na verdade, desde que adquiri tal artefato, não mais parei de utilizá-lo como instrumento para aguçar a capacidade de reconhecer diferentes aromas. O leitor poderá concluir que identificar aromas isolados e independentes, como no caso do *kit*, seja relativamente mais fácil que fazê-lo quando se tem uma complexidade aromática maior acontecendo simultaneamente dentro da taça e, se assim o fizer, não estará errado, pois a tarefa é bem mais árdua mesmo. Porém, a capacidade para identificar os aromas de forma individual é uma etapa no processo de aprendizagem, pois, pelo que vivenciei, acredito que quem não consegue reconhecer os aromas na forma como se apresentam na natureza, como era o meu caso para a maioria dos odores, terá muito mais dificuldade de reconhecê-los quando estiverem misturados.

A prática, quase que diária, com os aromas do *kit* os tornaram bem familiares para minha memória olfativa e, conseqüentemente, aumentou muito a confiança em expressar o que eu identificava nas degustações, tanto em sala de aula, quanto nos diversos eventos de degustação que passei a frequentar. Para avançar, adquiri o hábito de prestar atenção em todos os odores da natureza ao meu redor, assim, alguém me encontrar apreciando o perfume de flores, frutas, vegetais e especiarias se tornou uma cena comum.

A terceira estratégia que utilizei no desenvolvimento da capacidade olfativa foi a prática de degustar, em conjunto com alguns colegas da turma do curso ou até mesmo sozinho, garrafas de vinhos varietais, com o objetivo de reconhecer na taça os diversos aromas que àquela altura eu já era capaz de identificar isoladamente. Neste estágio do processo de aprendizagem, não se tratava de degustação às cegas, pois eu buscava evoluir gradativamente dando um passo de cada vez. Ou seja, havia elementos que facilitavam a minha tarefa, pois como se tratava de varietais, ao olhar o rótulo da garrafa dava para identificar a variedade que deu origem ao vinho e, assim, era possível utilizar o conhecimento prévio do que esperar encontrar na taça dos diversos varietais e conjugar com a memória olfativa para exercitar a capacidade de perceber ali aqueles aromas. Eu sempre procurava fazer estes exercícios de forma sistemática, registrando no papel todos os achados para depois comparar com a ficha técnica do vinho e fazer uma autoavaliação.

Com o avançar do curso e com os frequentes exercícios práticos realizados, a partir das estratégias selecionadas, a evolução da aprendizagem se revelava na confiança, na leveza e no prazer em interagir com outros praticantes da comunidade.

5.2.7 Juntando o tato e o olfato ao paladar para aprender a fazer uma boa análise gustativa

O professor Artur Azevedo, com quem tive o prazer de estudar dois dos sete módulos do curso, iniciou a aula enfatizando que as sensações cutâneas e olfativas retro-nasais são tão importantes quanto às sensações gustativas na última etapa da avaliação sensorial do vinho – análise gustativa.

Os sabores doces, salgados, ácidos e amargos são revelados pelas sensações gustativas; enquanto as sensações cutâneas – série de sensações percebidas pela pele e interpretadas pelo cérebro, tais como: sensação tátil, de pressão, térmica e dolorosa – revelam, através da sensação tátil, a adstringência, aspereza, maciez ou untuosidade, ou seja, as características que indicam a quantidade e qualidade dos taninos e, via sensações térmicas, o teor alcoólico dos vinhos; já as sensações olfativas retro-nasais fornecem o aroma, importante componente do gosto.

Ocorre que a percepção de todas estas sensações se dá de forma aproximadamente simultânea, o que dificulta a análise e identificação de cada modalidade sensorial. Por isso, o mestre Artur sempre batia na tecla de que a técnica correta era essencial para uma boa avaliação. Para que todas as sensações possam ser percebidas, é necessário levar a taça à boca e colocar uma quantidade bastante o suficiente para que o vinho possa percorrer todas as suas partes, mantendo-o por aproximadamente dez a quinze segundos em contato com as diversas regiões da língua e das mucosas e observando, cuidadosamente, as sensações que ocorrem.

Por mais que o professor dissesse faça assim ou faça assado, pelo menos para mim, não era fácil fazer tal análise. Então, após conversar com ele, com outros professores e também com alguns colegas mais experientes, decidi seguir os seguintes passos: i) estudar a literatura disponível sobre análise gustativa e; ii) identificar formas práticas para reconhecer acidez e adstringência, itens em que, até então, eu tinha mais dificuldade.

Ao estudar a literatura e conteúdos abordados nas aulas, sobre os diversos itens a serem avaliados na fase gustativa da análise, descobri algumas características dos mesmos bem como algumas dicas que me foram muito úteis para começar a perceber as diversas sensações, algumas das quais destaco aqui: a) **doçura** – provocada pela frutose e glicose (açúcares residuais) pode ser percebida na ponta da língua logo na entrada do vinho na boca e também por provocar uma sensação tátil de maciez e untuosidade nas mucosas da boca; b) **acidez** – proveniente tanto dos ácidos da própria uva quanto daqueles da fermentação alcoólica, é percebida nas bordas laterais da língua através da salivação que provoca; c) **amargor** – vinhos jovens de boa qualidade podem apresentar um amargor discreto que é percebido no fundo da língua, porém se for um amargor intenso e desagradável, trata-se de um defeito; d) **corpo do vinho** – refere-se ao peso que o mesmo demonstra ter na boca e para avalia-lo, normalmente, usa-se a água como referência; e) **álcool** – o teor alcoólico tem relação direta com o corpo do vinho e com a quantidade e espessura de lágrimas do mesmo (como já descrito na fase de análise visual). Na boca a sensação de calor, às vezes, acompanhada de uma pequena ardência na mucosa bucal, é provocada pelo nível de álcool; f) **adstringência** – sensação de secura na boca, provocada pela presença dos taninos. Quanto mais intensa for a sensação de adstringência sentida mais grosseiro será o tanino, porém não se pode esquecer que vinhos tintos jovens podem possuir taninos um pouco mais agressivos, variando de intensidade de acordo com a variedade da uva, embora se a adstringência for excessiva, independente da idade ou da varietal pode ser sinal de falta de delicadeza na vinificação ou de uvas colhidas muito cedo. Os grandes vinhos, até mesmo quando jovens, possuem taninos macios e não provocam adstringência excessiva; g) **persistência aromática intensa** – trata-se do tempo em que os aromas e sabores do vinho permanecem na boca até diminuir de forma acentuada. É um dos principais indicadores para medir a qualidade de um vinho, quanto mais prolongada for, mais valorizado será o vinho. O tempo é medido em segundos e, de modo geral costuma-se classificar de curta persistência quando a duração for menor que quatro segundos, de média persistência se o tempo durar entre cinco e sete segundos e de longa persistência quando for maior que oito segundos. Dizem, e eu já pude comprovar que nos grandes vinhos a persistência aromática intensa pode ultrapassar a casa de um minuto.

Mesmo já conhecendo a teoria e sabendo o que avaliar na fase gustativa, eu continuava tendo dificuldades para avaliar, principalmente a acidez e adstringência. Então, por meio da interação com praticantes mais experientes da comunidade, recebi algumas dicas práticas, que imediatamente comecei a exercitar: a) para desenvolver a capacidade de identificar a acidez passei a degustar frutas ácidas como abacaxi, laranja e limão e a observar a quantidade de salivas que elas provocavam na minha língua; b) em relação à adstringência usei uma estratégia parecida, passei a degustar kiwi e maçã verde para prestar atenção na sensação de secura e numa espécie de aperto que eles deixam na boca. Adicionalmente, fiz mais dois exercícios: i) comprei uvas verdes e maduras, mastiguei primeiro a casca da madura e na sequência a casca da verde, deu para perceber claramente a presença dos taninos na casca da uva verde; ii) comprei dois saquinhos de chá preto, o primeiro eu deixei na água fervente pelo tempo recomendado, o segundo eu deixei por mais três minutos. Ao degustar os dois ficou muito evidente a diferença, o que foi adequadamente preparado apresentou adstringência moderada enquanto o que ficou por mais tempo em contato com a água fervente apresentou forte adstringência, beirando ao desagradável.

Assim, à medida que aumentava a minha legitimação junto aos praticantes da comunidade, as interações sociais com os mesmos se intensificavam, bem como as oportunidades de aprendizagem. Por volta do quinto módulo do curso, eu já era capaz de fazer uma boa análise visual, olfativa e gustativa, o que era suficiente para alcançar ótimas notas nas provas de degustação às cegas do curso. Porém, era preciso mais do que isso. Um sommelier precisa saber fazer avaliação técnica dos vinhos. Como já descrevi em tópicos anteriores, a qualidade de um vinho está relacionada com a complexidade e intensidade dos aromas, com a tipicidade, equilíbrio e a persistência aromática intensa. Destes cinco itens, quatro eu já tinha capacidade para avaliar, mas a tipicidade era um grande desafio, pois como dizia um dos professores, este é um assunto para profissionais experientes.

5.2.8 Vencendo as dificuldades para começar avaliar a tipicidade dos vinhos

Não é raro o tema **tipicidade de vinhos** aparecer em roda de enófilos, especialmente entre os mais experientes. Entender o conceito e avaliar a tipicidade demanda saber como os vinhos de uma determinada casta, provenientes de uma

determinada região do mundo se expressam na taça. Em outras palavras, significa analisar o vinho em questão e compará-lo com outros vinhos da mesma casta e região para verificar se eles apresentam características similares e concluir se tem ou não tipicidade, ou seja, esta é uma atividade que exige que o avaliador tenha na memória o registro das semelhanças e diferenças dos diversos vinhos.

Pela definição acima, podemos concluir que para avaliar a tipicidade dos vinhos é necessário conjugar conhecimento teórico com muita prática em análise técnica de degustação. Por isso, os professores sempre fizeram questão de frisar que, mesmo entre degustadores experientes, não é fácil encontrar profissionais capacitados para tal tarefa.

Diante de tamanho desafio me veio à mente os seguintes questionamentos: Em quanto tempo eu vou conseguir degustar vinhos do mundo todo? Quanto vai custar a tarefa de repetir a degustação das principais castas de cada região, por diversas vezes, até conseguir registrar em minha memória o que esperar, de cada vinho, na taça em termos de tipicidade? Na verdade, não existe uma resposta assertiva para essas questões, tanto os professores quanto os praticantes da comunidade com os quais tenho interagido com mais frequência são unânimes em dizer que conhecer a tipicidade dos vinhos de todas as castas do mundo todo é praticamente impossível.

Mesmo com tantas evidências do grau de dificuldade da empreitada, não me dei por vencido e resolvi pensar em estratégias que pudessem me ajudar a evoluir neste tema. Ainda que de forma menos pretenciosa, concentrando esforços, primeiramente, apenas em algumas castas de algumas regiões, como por exemplo, o *Merlot* e o *Chardonnay* do Vale dos Vinhedos no Brasil; o *Malbec* da região de Mendoza na Argentina; o *Pinot Noir* de *Côte de Nuits* da Borgonha na França; o *Chardonnay* de *Côte de Beaune* e de *Chablis*, ambos na região da Borgonha; o corte Bortalês da margem esquerda de *Bordeaux* na França; o *Nebbiolo* da região do Piemonte na Itália; o *Sangiovese* da região da Toscana na Itália e; o *Cabernet Sauvignon* do Vale do Maipo no Chile.

Inicialmente, fiquei pensando em como facilitar o meu processo de aprendizagem, especialmente no tange ao registro mental das sensações olfativas e gustativas e da expressão dos diversos vinhos na taça, já que a primeira etapa que é o conhecimento teórico não é tão desafiadora. O registro mental das diversas sensações, segundo os especialistas, só vem com o tempo, depois de repetidas práticas de degustação daquele vinho, daquela casta, daquela região. Assim, fica

claro que este é um caminho longo e caro. Refletindo sobre isto e tentando encontrar uma alternativa, lembrei-me que Strati (2007a) da estratégia da observação participante imaginária, situação em que o leitor possa mergulhar de forma imaginativa em uma situação real e, através da reflexão, ativar suas faculdades perceptivo-sensoriais, emoções e sentimentos estéticos para reviver determinadas experiências repetidas vezes.

A observação participante imaginária (STRATI, 2007a) me fez recordar de uma experiência que, por diversas vezes, vivenciei ao longo da minha carreira profissional. Experiência esta que, às vezes, eu costumava chamar de prática imaginária ou mental de uma situação que ainda não tinha vivido, mas que poderia vir a viver no futuro. Aqui, eu me refiro à prática que costumava adotar para ganhar experiência no enfrentamento dos desafios dos meus superiores hierárquicos, mesmo sem estar na posição deles. Mesmo sem conhecer o conceito de compreensão empática, trabalhado por Strati (2007a) – onde ele diz que reviver a experiência na imaginação, se colocando no lugar do outro, ajuda muito ao pesquisador a criar dados qualitativos muito úteis para o desenvolvimento da pesquisa – eu usava algo muito parecido com esta técnica. Porém, ao invés de reviver uma experiência na imaginação eu vivia uma experiência futura na imaginação, ou seja, eu criava uma oportunidade de exercer uma prática através da minha imaginação, uma prática imaginária ou mental e, isto me ajudou muito a chegar mais preparado e confiante para as novas posições na hierarquia, sempre que eu era promovido.

A lembrança dos conceitos de observação participante imaginária e compreensão empática do professor Strati (2007a), bem como da prática imaginária ou mental, usada por mim no decorrer da carreira profissional, me fizeram acreditar que eu podia utilizar a prática imaginária ou mental para reproduzir, de forma imaginária, as sensações olfativas, gustativas, cutâneas e olfativas retro-nasais que a degustação de determinados vinhos havia provocado no meu corpo.

Para colocar a ideia em prática comprei três garrafas de *Chardonnay*, uma da DO Vale dos Vinhedos, e duas da Borgonha, sendo uma de Chablis e a outra de Côte de Beaune. Na boca, os três se mostraram bem distintos, o Chablis nem parecia ser um *Chardonnay*. Se eu colocasse aqui a descrição técnica da degustação de cada um destes vinhos, provavelmente o leitor iria perceber, sem muita dificuldade, que todos apresentaram boa complexidade e intensidade

aromática, que estavam bem equilibrados, que a persistência aromática intensa de todos era média, que eram bem frutados e que, embora todos apresentassem aromas de pera e maçã, no geral, os aromas eram bem distintos. Porém, estas descrições, nem de longe, dariam ao leitor uma ideia de quão diferentes foram as sensações que provocaram na minha boca.

Eu peço desculpas ao leitor por não descrever aqui tais sensações, tentar até tentei, mas não tive competência para tanto. Eu não consegui encontrar palavras para traduzir o que cada gole de vinho provocava na minha língua, nas mucosas da boca e nas vias retro-nasais, mas quando eu pensava em cada uma das garrafas era como se eu estivesse revivendo cada uma daquelas sensações. Ou seja, eu conseguia, na minha imaginação, repetir a experiência com o *Chardonnay* do Vale dos Vinhedos, de Côte de Beaune e de Chablis e, assim manter vivo em minha memória as sensações que cada um deles provocou em mim.

Alguns meses depois de ter degustado estes três ótimos vinhos, resolvi repetir a experiência, mas desta vez a degustação foi às cegas. O meu objetivo era verificar se a prática continuada de reviver a degustação de forma imaginária estava ou não causando o efeito que eu esperava. Abri as três garrafas e coloquei cada uma dentro de sacolas de papel não transparente, de forma que não era possível ver as garrafas, sai da sala e pedi para um colega servir as três taças. Ao voltar, peguei a primeira taça e depois de uma rápida análise visual, aproximei-a do nariz, ainda sem agité-la pude perceber a intensidade aromática, ao agité-la reconheci alguns de seus aromas, pelo menos os que estavam mais explícitos, ao dar o primeiro gole e fazer aquela saborosa bebida percorrer todas as partes da boca, descobri que as sensações provocadas eram familiares e me lembravam o *Chardonnay* de *Chablis*. Repeti o rito com as outras duas taças e fui capaz de identificar também o *Chardonnay* do Vale dos Vinhedos e o de Côte de Beaune.

O resultado deste teste me fez acreditar que estava no caminho certo e, portanto, passei a exercitar com frequência a prática de reviver algumas degustações de forma imaginária. O efeito colateral negativo desta prática, que enxergo com clareza, é que quando revivo na imaginação a degustação de um grande vinho, acabo ficando com vontade de degustá-lo novamente de forma física, o que tem feito aumentar os meus gastos. O fato é que esta técnica tem me ajudado muito a dar os primeiros passos na difícil missão de avaliar tecnicamente a qualidade dos vinhos.

Em novembro de 2018, o curso de formação de *sommeliers* profissionais terminou, mas a jornada de aprendizagem não. A interação com os praticantes da comunidade, que agora se tornou rotina na minha vida, traz novos conhecimentos e desenvolvimento a cada dia. A mudança no meu modo de ser, provocada pela participação no curso e na interação social com os praticantes da comunidade, me conduzirá na direção de novos aprendizados, mesmo que eu não perceba que isto esteja acontecendo.

Assim, eu termino a descrição da jornada de aprendizagem da prática de degustação de vinhos, que foi longa, mas, com raras exceções, foi também muito prazerosa. O indicador oficial que mediu o meu desempenho ao longo do curso foi a nota média das provas, em especial, das três provas práticas de degustação às cegas, nas quais eu pontuei noventa por cento na primeira e cem por cento nas duas últimas. Este desempenho somado com o das provas teóricas sobre o currículo de aprendizagem me garantiu o título de **sommelier profissional** (FIGURA 12).

Figura 12 – Cartão de Sommelier profissional



Fonte: O autor (2018).

5.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.3.1 O caminho para legitimar a participação

Agora, após ter relido todo o relato da jornada de aprendizagem e me transportado no espaço e no tempo, por meio da compreensão empática (STRATI, 2007a), para cada momento vivido e revivido, passo a descrever como se deu o processo de aprendizagem da prática de degustação de vinhos.

De acordo com Wenger (1998) a aprendizagem se dá através da participação em comunidades de prática. Na mesma direção, Cook e Brown (1999) e Nicolini, Gherardi e Yanow (2003) refutam a ideia de que a aquisição de conhecimento através da mente dos indivíduos seja o ponto de partida para a aprendizagem. Sugerem que a aprendizagem se dá por meio de participação dos indivíduos em comunidades de prática. Ao refletir sobre a minha caminhada ao longo desta pesquisa constatei que o conhecimento explícito, armazenado nos livros, nos manuais de instrução ou em vídeos instrucionais, é importante, mas o conhecimento que realmente diferencia um novato de um *expert*, como afirmado por Schön (1983), é aquele forjado na interação social, ou seja, por meio da vivência como praticante pleno de uma comunidade.

Ao ingressar no curso de formação de *sommeliers* profissionais, quase simultaneamente comecei a participar, mesmo que periféricamente, da comunidade dos profissionais dos negócios ligados ao vinho. Os praticantes centrais desta comunidade são viticultores, vinicultores, enólogos e *sommeliers*. No entorno (periferia), encontramos os candidatos a praticantes plenos (novatos) que, na medida em que vão ganhando experiência e se tornando mais competentes, começam a se mover em direção ao 'centro' da comunidade.

Na minha trajetória de aprendizagem, ou seja, da periferia em direção ao núcleo da comunidade, logo na partida, sofri o impacto de não dominar o vocabulário apropriado para me comunicar dentro da comunidade. Sem a linguagem adequada, é difícil entender, se fazer entender, questionar e descrever os resultados da prática. Assim, me vi na seguinte situação: para aprender o vocabulário, precisava participar, mas para participar precisava dominar o vocabulário. Soma-se a isto o efeito emocional que a falta de domínio desta linguagem me causava, pois, com medo de fazer feio, me retraía e perdia oportunidades de participação. Ainda no início do curso me dei conta que a falta de confiança era, em parte ou totalmente, fruto do não domínio do currículo de aprendizagem (LAVE; WENGER, 1991). Se eu fosse esperar o desenrolar de todos os módulos do curso para ter esse domínio, o meu aprendizado do currículo situado, objetivo principal da minha jornada, ficaria muito

prejudicado. Por isso, considerando que o conteúdo do currículo de aprendizagem trata-se de conhecimento explícito, resolvi antecipar a aprendizagem do mesmo por meio do estudo do amplo material disponível nos livros e vídeos instrucionais. A Figura 13 mostra o caminho que percorri para legitimar a participação, pré-requisito para deixar a periferia e transitar em direção ao núcleo da comunidade.

Figura 13 – Trajetória para legitimação

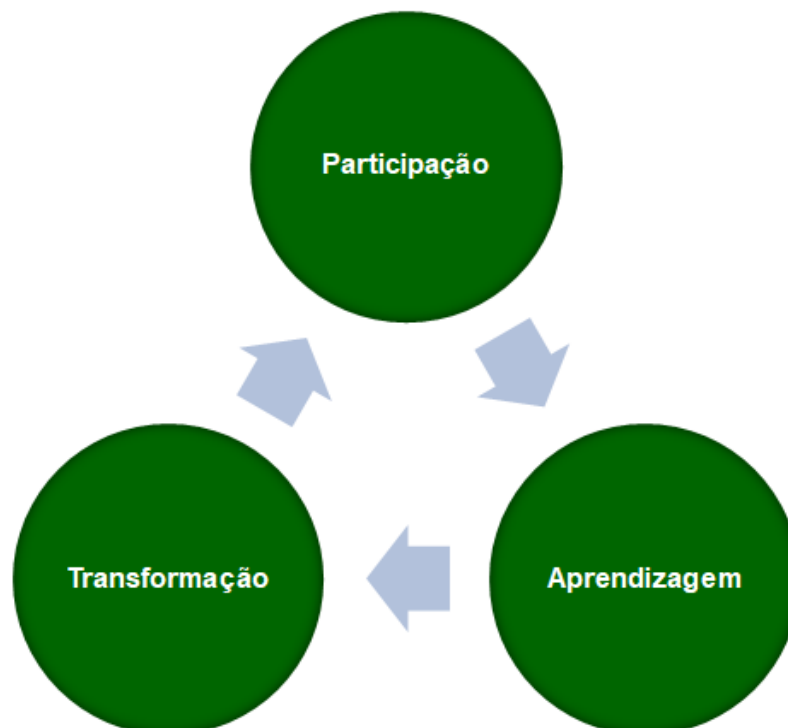


Fonte: o autor (2018)

Nota: com base no referencial teórico e na jornada de aprendizagem.

Inicialmente, eu praticamente não participava, nem mesmo periféricamente, mas à medida que comecei aprender o currículo de aprendizagem, a participação teve início e, quanto mais eu dominava os conhecimentos básicos, mais eu participava e, conseqüentemente, mais eu aprendia e mais queria participar. Este ciclo positivo ampliava, a cada dia, o domínio do vocabulário adequado e me legitimava a trilhar rumo à participação plena. O ganho de experiência, a superação do medo e o prazer de interagir socialmente dentro e fora da comunidade trouxeram-me momentos indescritíveis, belos, saborosos e apaixonantes. Tudo isto me motivou muito e passei buscar oportunidades para participar o máximo que podia. Visita a vinícolas e bate papo com *sommeliers* dos estabelecimentos comerciais virou rotina. A participação, como destacado na fala de diversos autores no referencial teórico, trazia aprendizado, a aprendizagem me transformava e ao me transformar eu queria cada vez mais participar (FIGURA 14).

Figura 14– Ciclo participação, aprendizagem e transformação.



Fonte: o autor (2018)

Nota: com base no referencial teórico e na jornada de aprendizagem

O domínio do vocabulário me empoderou e transformou o ato de participar: de algo estranho, desconfortável e tedioso em momentos agradáveis, prazerosos e ricos de oportunidades de aprendizagem. Assim, venci as primeiras barreiras e

passei a ser reconhecido e acolhido pelos praticantes mais experientes da comunidade. Os sinais de legitimação começaram a surgir quando em visita a vinícolas ou adegas de estabelecimentos comerciais os profissionais com os quais eu conversava, ao perceberem o domínio da linguagem, normalmente, me perguntavam se eu era *sommelier* ou algum profissional ligado ao mundo do vinho. Isto aconteceu tanto aqui no Brasil quanto em uma visita que fiz a algumas vinícolas no Chile.

5.3.2 O currículo situado e a aprendizagem do conhecimento sensível

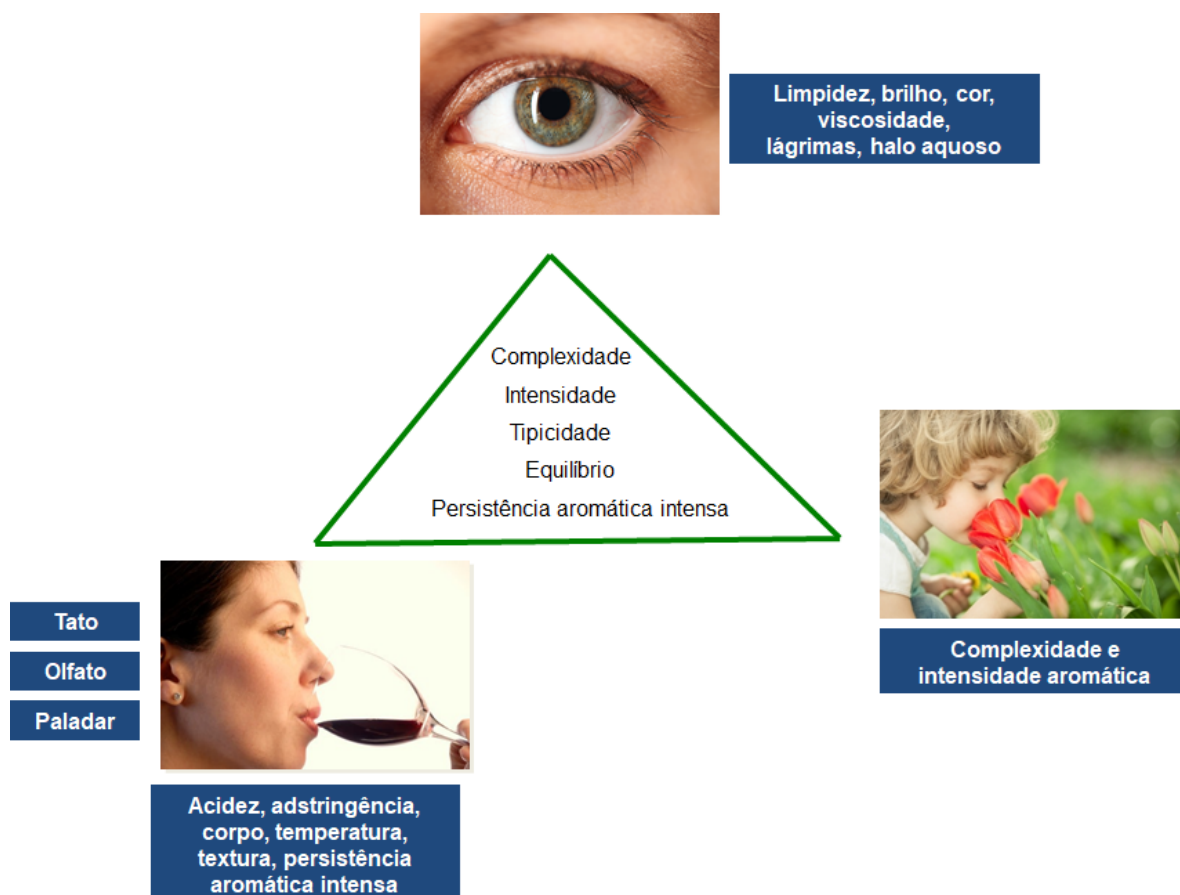
Ter vencido as primeiras barreiras significava apenas ter me livrado das amarras que me impediam de transitar com desenvoltura no núcleo da comunidade, mas o desafio maior, aprender o currículo situado, ainda estava por superar. Alinhado com o que dizem Gherardi, Nicolini e Odella (1998), o currículo situado da prática de degustação de vinhos tem natureza essencialmente tácita, pois, literalmente, trata-se de aprender a gerir e interpretar as sensações do corpo para identificar e quantificar características que atribuem qualidade aos vinhos, ou seja, é uma prática que está totalmente relacionada com o aprendizado de conhecimento sensível.

Gherardi e Strati (2014) classificam o conhecimento sensível como uma forma de saber e agir muito diferente do conhecimento produzido pelas faculdades cognitivas lógicas e citam Merleau-Ponty (2002) para dizer que o corpo é muito mais que um recipiente da mente, é a fonte de conhecimento sensível e é através dele que o Outro é conhecível, ou seja, por meio de seus gestos, olhares, atitudes e pelas sensações que podem provocar no observador. É importante destacar que, neste caso, o Outro se refere ao ser humano com seu jeito de ser, mas os autores enfatizam que o elemento não humano, detectado por meio dos sentidos, também tem seu 'jeito de ser' e tem participação ativa no processo de produção de conhecimento sensível, pois quando o corpo interage com estes, eles demonstram sua atividade e provocam alterações no corpo, normalmente sensações perceptíveis pelos sentidos, através das quais se podem avaliar e reconhecer suas características.

A Figura 15 mostra as principais características que são analisadas nas etapas visual, olfativa e gustativa e os sentidos a elas atrelados. Leituras feitas nas fases iniciais dão indicativos de informações sobre o vinho que quando somadas com as

interpretações na fase gustativa podem ser confirmadas ou refinadas. O corpo é o ‘instrumento’ que, por exemplo, mede acidez, determina o peso do vinho, classifica o caráter tânico através do nível de adstringência, avalia a qualidade dos taninos pela textura do vinho na boca, estima o nível de álcool pelo calor gerado nas mucosas e avalia qualidade geral de um vinho pelo tempo de permanência das sensações provocadas no corpo após a ingestão da bebida. Literalmente, a avaliação da qualidade dos vinhos é feita pelo corpo, aqui não me refiro ao corpo do vinho, mas sim ao corpo treinado dos degustadores profissionais.

Figura 15 – A conjugação dos sentidos na avaliação dos vinhos



Fonte: o autor (2018)

Nota: com base na jornada de aprendizagem

Para aprender a medir o nível de acidez, a quantidade e qualidade dos taninos, o nível de álcool, o corpo (peso do vinho) e o equilíbrio destes elementos eu utilizei várias estratégias (já descritas na jornada de aprendizagem), sugeridas por profissionais experientes, para ensinar o meu corpo a fazer a leitura e interpretação dos dados através dos sentidos visão, olfato, tato e paladar e da capacidade de

fazer julgamentos estéticos. Em suma, eu precisei encontrar uma forma para acessar um conhecimento totalmente imbricado no meu corpo.

Bispo e Soares (2017) descreveram a formação do conhecimento sensível, no cozinhar como prática, em quatro estágios: sentir; julgar esteticamente; entender; e agir.

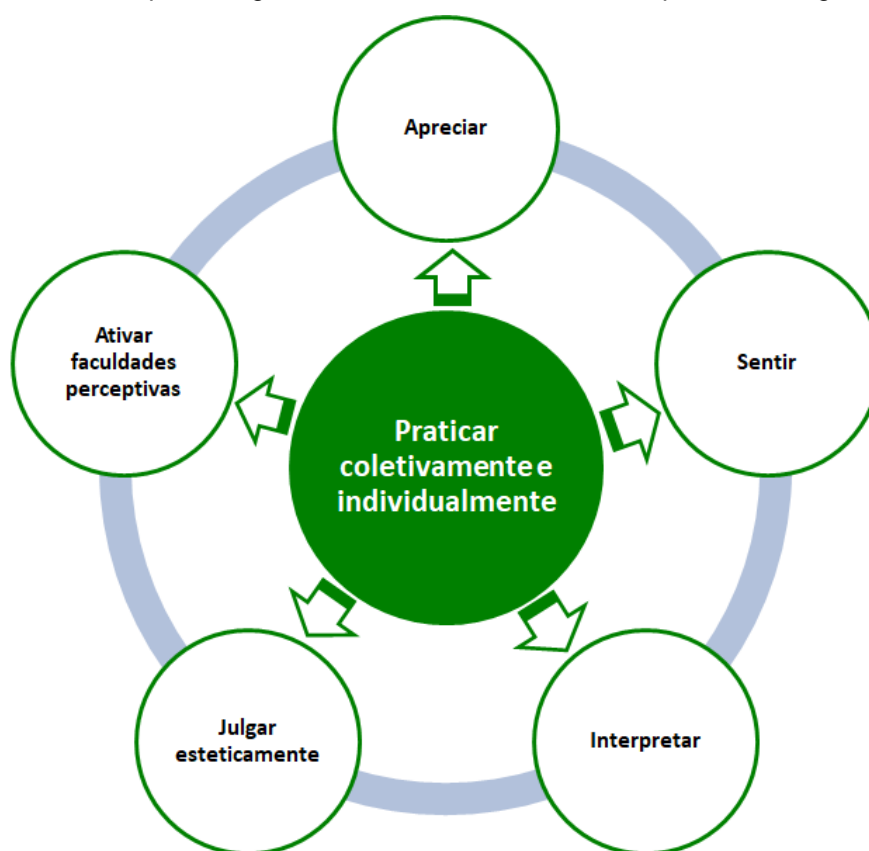
Assim, ao entrar na cozinha, um novato interage socialmente e **sente**, por meio da ativação das suas faculdades perceptivas, o que também envolve a sensação apreensão de um juízo estético coletivo; em seguida, ele **julga** esteticamente a impressão corporal, não de maneira particular, mas de acordo com a construção social e coletiva dos demais praticantes; ao **entender**, o ator social categoriza a sensação expressando a categoria estética e, baseado nisso, ele **age** desempenhando as atividades da prática do cozinhar, produzindo e reproduzindo não só o seu trabalho, mas, por extensão, a sociedade (BISPO; SOARES, 2017, p. 266).

Na prática da degustação de vinhos a formação do conhecimento sensível se deu por meio de um processo calcado em exercícios práticos (FIGURA 16), realizados quase que diariamente ao longo dos 8 meses do curso, desenvolvidos tanto de forma coletiva como individual, com o objetivo de aprender cada uma das etapas que compõem a prática da degustação: ativar as faculdades perceptivas; apreciar; sentir; interpretar; e julgar esteticamente.

A prática coletiva, majoritariamente, ocorreu durante as aulas, ocasiões em que tivemos a oportunidade de degustar muitos vinhos, os mais diversos possíveis, com toda a formalidade e extensão que uma degustação profissional demanda. No entanto, como já descrevi em tópicos anteriores, por mais que os professores se esforçassem e conduzissem todo o ritual da degustação, detalhadamente, incansáveis vezes, eu não estava conseguindo evoluir na velocidade que queria e precisava. Assim, visando acelerar o meu aprendizado, lancei mão de algumas atividades práticas que eram passíveis de serem realizadas individualmente, as quais eu descrevi, em detalhes, na jornada de aprendizagem, mas apenas para enfatizar vou citar algumas novamente: i) criei o hábito de cheirar tudo que via ao meu redor, principalmente frutas, especiarias, flores, e doces; ii) comprei um kit aromático com 20 fragrâncias e passei a fazer exercícios diários com o mesmo até que todas as fragrâncias se tornassem familiares ao meu olfato; iii) fiz diversos exercícios com frutas ácidas para que meu corpo aprendesse a reconhecer acidez; iv) para identificar adstringência, inicialmente, trabalhei com maçã verde, mas depois descobri um outro exercício muito bom, mastigar a casca de uma uva verde e de

uma uva madura e comparar as sensações, a provocada pela casca da uva verde é a adstringência; v) passei a comprar garrafas de vinhos varietais para degustar em casa e testar a minha capacidade de identificar aromas, níveis de acidez, tanino, álcool, corpo do vinho, evolução e equilíbrio; e vi) visando desenvolver a capacidade de identificar tipicidade trabalhei com o que chamei de prática imaginária, uma série de exercícios por meio dos quais eu utilizava a imaginação para reviver as sensações que determinados vinhos haviam provocado em meu corpo.

Figura 16 - Processo de aprendizagem do conhecimento sensível na prática da degustação de vinhos



Fonte: o autor (2018).

Nota: adaptado com base em Bispo e Soares (2017) e na jornada de aprendizagem

A Figura 16 nos mostra que o praticar, seja coletiva ou individualmente, foi a base para o desenvolvimento da aprendizagem de cada uma das etapas da prática de degustação de vinhos. Mesmo as pessoas que receberam a dádiva de possuir todos os sentidos mais apurados podem, mediante determinados exercícios práticos, desenvolvê-los e ativá-los para torna-los mais refinados e aptos para atuar em condições específicas, como no caso da degustação de vinhos, por exemplo, que exige refinada capacidade olfativa e gustativa. Particularmente, ao longo da

jornada de aprendizagem, tive que empreender um grande esforço para melhorar minhas faculdades perceptivas e o fiz à base de muitas repetições, como já descrito nos itens anteriores. Contudo, é importante frisar o significado das repetições na aprendizagem sensível.

O artigo provocativo intitulado '*Variatio Est Mater Studiorum*', de Marton e Trigwell (2000), ajuda a compreender o papel da repetição na aprendizagem. O título que, em Português, significa 'a variação é a mãe da aprendizagem' é uma provocação ao antigo ditado romano que dizia '*repetitio studiorum est matter*', que quer dizer 'a repetição é a mãe da aprendizagem'. A repetição é substituída por um de seus possíveis opostos – a variação.

A repetição está intimamente associada com a visão de senso comum da aprendizagem: Se alguém não consegue fazer algo, deve continuar tentando repetidamente. Eventualmente, será capaz de fazê-lo. Então, terá aprendido. Se há algo que alguém queira ser capaz de lembrar, repita para si várias vezes e, então, será capaz de recordar, para dizê-lo de novo. Essa visão também foi a pedra angular dos estudos científicos de aprendizagem. Os primeiros cem anos de pesquisa nessa área foram dominados por estudos da probabilidade do aparecimento de respostas, reações e comportamentos como uma função da exposição repetida a estímulos ou reforços às respostas. Depois de um tempo, a repetição passou a ser menos referenciada. O foco mudou para a natureza da aprendizagem, para a estrutura do ambiente e para as qualidades da interação entre o aprendiz e o mundo ao seu redor. Mas enquanto essa mudança estava acontecendo no mundo científico, a repetição manteve-se como um elemento central na visão e nas práticas cotidianas de aprendizagem (MARTON; TRIGWELL, 2000).

Esses autores constroem sua argumentação sobre um suposto paradoxo no campo da aprendizagem sobre o papel da repetição na memorização e na compreensão nas práticas de aprendizagem de estudantes chineses, que possuem a reputação de serem diligentes, mas passivos e dados à memorização. Como eles aparecem muito bem ranqueados em relação aos estudantes de outros países? Pesquisas nos anos 1990 mostraram que os chineses não atribuem o mesmo sentido à memorização que os ocidentais adotam. Para eles, a cada leitura de um texto, novas compreensões vão surgindo, ou seja, nas leituras posteriores o texto já não é mais 'o mesmo'. As repetições que supostamente levariam à memorização trazem em seu bojo uma maior compreensão do texto. O paradoxo é resolvido

porque, para os leitores chineses, a distinção não é entre memorização e compreensão, mas entre memorização para recordar ou memorização para compreender (MARTON; TRIGWELL, 2000).

Uma implicação dessa linha de raciocínio é que há uma relação dialética entre a repetição e a variação. Uma não pode existir sem a outra. Se alguma coisa varia, deve ser repetida. Ao mesmo tempo, aquilo que está sendo repetido nunca pode ser exatamente a mesma coisa se for vista sob o ponto de vista do aprendiz. Outra forma de ver o relacionamento entre repetição e variação (o mesmo evento ocorrendo repetidas vezes) é ver o último como um caso especial limitando o primeiro. Há um número ilimitado de maneiras em que repetições de um mesmo texto (ou qualquer outra coisa) podem diferir umas das outras. Um corolário da linha de raciocínio acima é que a natureza da variação inerente à repetição pode ser um objeto de estudo mais interessante do que a quantidade de repetição (MARTON; TRIGWELL, 2000).

Assim, as repetições que empreendi à exaustão tinham o papel de que meus sentidos fossem capazes de identificar as inúmeras variações encontradas nos vinhos varietais. Como explicam Marton e Pong (2005), não há aprendizagem sem discernimento, e este não é possível sem variação. Cada característica discernida corresponde a certa dimensão de variação em que o objeto é comparado a outros objetos. É possível que uma pessoa seja incapaz de discernir uma característica que está sempre presente em seu ambiente. Por exemplo, se o ruído do ar condicionado está presente o tempo todo no ambiente de trabalho, será difícil para uma pessoa ouvi-lo, até que este seja desligado. O contraste entre o ruído despercebido inicialmente e o silêncio torna a pessoa consciente (ou atenta) de ambos. Degustar vinhos profissionalmente é aprender a reconhecer variações. E, nesse sentido, a repetição é um elemento fundamental.

Na sequência descrevo as etapas da prática da degustação, por meio das quais, o corpo produz os dados, analisa-os e tira conclusões sobre a qualidade dos vinhos.

Na prática de degustação de vinhos, além de **ativar as faculdades perceptivas**, para melhor aproveitá-las, é necessário criar as condições adequadas para que a bebida possa ser devidamente apreciada, o que demanda um ritual de preparação que vai desde os cuidados com a temperatura do vinho, passa pela seleção das taças e demais artefatos, até a escolha de um local bem iluminado, isento de odores e barulhos, de forma a não interferir na concentração dos

degustadores. **Apreciar** significa provar o vinho prestando atenção nos detalhes, segundo um ritual construído socialmente, que se acredita ser o meio mais eficiente para produzir a maior quantidade possível de dados consistentes sobre a bebida em análise.

A fonte para produção dos dados gerados no ritual de apreciação é o corpo do degustador. Ao ativar as faculdades perceptivas e desempenhar o ritual, com a devida concentração exigida pelo momento, o corpo **sentirá** o reflexo da ação das características do vinho – atividade do elemento não humano enfatizado por Gherardi e Strati (2014) – através das diversas sensações provocadas no olfato e nas mucosas gustativas: calor; saliva; peso; textura, seca, doce e aromas.

Os dados identificados (produzidos) pelas sensações percebidas pelo corpo são **interpretados** (analisados) e transformados em novos dados que são as características do vinho: calor se refere ao nível de álcool; saliva à acidez; peso à estrutura do vinho; textura à qualidade dos taninos; seca ao nível de tanicidade; doce ao açúcar; e os aromas que trazem informações sobre as fases de produção do vinho (viticultura, vinicultura, amadurecimento e envelhecimento).

Para tirar conclusões sobre a qualidade dos vinhos o degustador, com base na interpretação dos dados e na “[...] construção social e coletiva dos demais praticantes” Bispo e Soares, (2017, p. 266) usa a sua capacidade de **fazer julgamentos estéticos** e estabelece o seu veredito sobre as características da bebida, destacando a complexidade e intensidade dos aromas, a tipicidade, o equilíbrio e a persistência aromática intensa, através das quais se mede a qualidade dos vinhos.

5.3.3 A influência do ritual da degustação na formação do gosto

O objetivo final da degustação profissional é avaliar a qualidade dos vinhos, mas embora seja enfatizado que o gosto pessoal não deve interferir na avaliação, é muito difícil retirar este viés do processo. Ao introduzir este tema não tenho a pretensão de discutir a questão do viés, pois isto foge ao objetivo desta pesquisa, mas sim analisar as transformações ocorridas no meu gosto ao longo do processo de aprendizagem da prática de degustação de vinhos.

Voltando no tempo e refletindo sobre a minha relação com o vinho, percebo que embora eu pensasse que era um amante da bebida, na verdade eu não merecia

este título, pois eu bebia casualmente e não prestava atenção no que estava bebendo. Traçando uma linha do tempo vejo que as minhas preferências – propositadamente não usei o termo gosto, pois o gosto propriamente dito, como defendido por Hennion (2005) e como eu acredito que é, só desenvolvi recentemente através da prática de degustação – em relação ao vinho vieram mudando à medida que o meu capital cultural e econômico crescia, exatamente como defendido por Bourdieu (1984). Durante o curso de graduação e no início da minha carreira profissional, só tomava vinho suave, como a grande maioria dos meus amigos e familiares. Com o progresso na carreira, novas pessoas com preferências diferentes em relação à bebida passaram a fazer parte do meu ciclo de relacionamento e, até mesmo por questões profissionais, senti que precisava aprender a tomar os vinhos tintos finos secos. Com o passar do tempo passei a preferir estes em detrimento daqueles, ou seja, a minha relação com o vinho era totalmente passiva e adaptada, temporalmente, em função do meio em que estava vivendo.

Com o início do curso de sommelier, o ritual exigido para a prática da degustação profissional de vinhos forçou-me a prestar atenção nos detalhes e, com isso, comecei a perceber algo que antes não percebia. O rito da degustação apresenta, explicitamente, todos os elementos descritos por Hennion (2011) no texto a pragmática do gosto: objeto de degustação; coletivo dos amadores ou praticantes da comunidade; dispositivos e condições adequadas para degustação; o corpo que experimenta; e o vocabulário adequado para compartilhamento.

À medida que o curso caminhava, as oportunidades de participar de degustações se multiplicavam e eu passei a sentir um grande prazer em interagir com os praticantes da comunidade para praticar e compartilhar sobre os resultados das degustações. A cada dia me sentia mais motivado a estudar, praticar e aprender sobre tudo que envolve o mundo dos vinhos. Ou seja, a minha relação com a bebida passou a ser ativa, desenvolvi gosto pela prática da degustação e me tornei um verdadeiro amante dos vinhos.

No mundo dos vinhos encontramos tanto pessoas que desenvolveram o gosto e se tornaram amantes da bebida, como preconizado por Hennion (2011), através do rito da apreciação e compartilhamento com os demais praticantes da comunidade, quanto àquelas que simplesmente, de forma passiva, como na concepção crítica de Bourdieu (1984), se deixam influenciar pela fama da marca, pelo preço, pelo país de

origem, pela nota de avaliação de críticos e pelo ‘*status*’ que acreditam adquirir ao demonstrar preferências por determinados vinhos. Estas últimas, muitas vezes, costumam ser conhecidas como ‘enochatos’ – pessoas que se tornam inconvenientes tentando demonstrar conhecimento e poder para parecer superior aos demais. Os professores do curso, por diversas vezes, nos alertaram sobre o perigo de nos tornarmos enochatos, pois o *sommelier* é um profissional e, como tal, cabe a ele trabalhar para retirar do vinho esse rótulo de coisa complicada, sofisticada, exclusiva de gente rica e mostrar que, pelo contrário, é uma bebida saudável, descomplicada e acessível a todos, independentemente de origem ou condição social.

5.3.4 A presença das categorias estéticas na prática de degustação e na jornada de aprendizagem

Por mais que exista tecnologia suficiente para, cientificamente, medir as características do vinho, é por meio de julgamentos estéticos que a avaliação de qualidade do produto continua sendo feita. O resultado das avaliações é traduzido através de um extenso vocabulário próprio, construído socialmente pelos praticantes da comunidade, repleto de termos que remetem à presença das categorias estéticas tanto na prática de degustação quanto na descrição das avaliações. Algumas categorias estéticas são utilizadas, propositadamente, na linguagem de descrição da qualidade dos vinhos com o objetivo de atrair a atenção e curiosidade dos consumidores e, em última instância, aumentar o nível de comercialização da bebida.

A categoria estética do pitoresco está presente, com muita frequência, em termos que buscam provocar emoções estéticas em que as lê, como por exemplo: cor vermelha, tonalidade rubi profundo com reflexo púrpuro; cor rosa, tonalidade olho de perdiz com perlage fina e abundante; coloração amarela palha, límpido e brilhante; destaca-se pela fineza e delicadeza aromática; ao evoluir na taça revela nuances de frutas tropicais.

Uma das categorias estéticas mais presentes no vocabulário que expressa o juízo estético, a beleza, segundo Strati (2007a), não possui um conceito universal e por vezes assume uma pluralidade de significados, como por exemplo, harmonia, equilíbrio, simetria e luminosidade. Na prática da degustação o belo se apresenta nos detalhes das taças, na escolha e preparação cuidadosa do local, no ritual da

degustação, no prazer em degustar, e principalmente nas palavras que expressam a avaliação – elegante, complexo, finíssimo, agradável, saboroso, equilibrado, macio, excepcional, ótimo.

Apesar de todo o glamour característico do mundo dos vinhos a categoria estética do feio representa o lado desagradável da prática da degustação e se expressa nos momentos em que deparamos com os horríveis aromas provenientes de vinhos defeituosos que, em casos extremos, podem lembrar aromas de repolho cozido, ovos podres ou mesmo aroma de matéria em decomposição (cheiro de merda). Outra forma de expressão da categoria estética do feio é através da presença desagradável dos ‘enochatos’ que na ânsia de mostrar conhecimento ultrapassam o limite do razoável, se tornam inconvenientes e criam situações de desconforto para os presentes.

Tendo me tornado um amante de vinhos e ultrapassado os limites da participação periférica, estou sempre buscando oportunidades para participar de degustações, ou em outras palavras, estou sempre querendo sentir novamente as sensações e o êxtase que determinados vinhos provocam em mim. Estes momentos remetem à categoria estética do sublime, que segundo Strati (2007a, p.285) é “[...] a alegria que enche a alma e causa tremores no corpo”.

A categoria estética do gracioso se manifesta na organização das degustações que, normalmente, ocorrem em locais cuidadosamente preparados, repletos de artefatos apropriados que compõem o ambiente e o deixa elegante, charmoso e provoca prazer visual nas pessoas que o adentram. Outro ponto que evidencia a presença desta categoria está no comportamento exigido dos profissionais degustadores, polidez, gentileza e simplicidade.

Além da presença de várias categorias estéticas na prática da degustação e na linguagem usada para descrevê-la, ao aprofundar o olhar na jornada de aprendizagem, buscando identificar fatores que facilitaram e/ou dificultaram o desenvolvimento do processo de aprendizagem, percebi que as mesmas se manifestaram de várias formas ao longo da trajetória que me conduziu de aprendiz à *sommelier* profissional.

Strati (2007a) enfatiza a importância das categorias estéticas para compreender o que se passa nas organizações. Ao ler a sua obra *Organização e estética*, por diversas vezes, me transporte para inúmeras situações que vivenciei no desenrolar da minha vida profissional. No desenvolvimento desta pesquisa e, em especial, na

análise do meu caminhar percebi claramente a presença de algumas das categorias estéticas interferindo diretamente no processo de aprendizagem, hora atuando como elemento impulsionador, hora como inibidor da interação social com praticantes experientes da comunidade e, conseqüentemente, do aprender através da participação.

Enquanto tentava dar os primeiros passos deste caminhar, o medo de errar provocava em mim um forte bloqueio que me travava e impedia que eu aproveitasse as oportunidades de participação e aprendizagem. Na verdade, a possibilidade de enfrentar o julgamento estético que os outros poderiam fazer de mim, mexia com as minhas emoções e quase me ‘congelava’, era o medo de fazer feio, de parecer incompetente, ou seja, era a categoria estética do feio atuando como inibidor de aprendizagem.

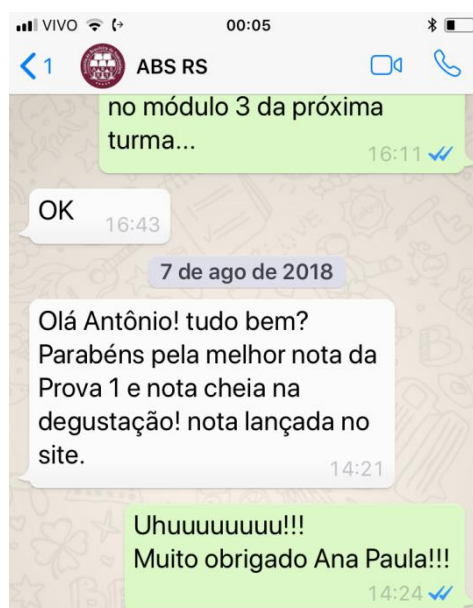
O ritmo do curso por si só já era bastante acelerado, pois o currículo de aprendizagem da função *sommelier* é muito extenso e precisava ser completamente trabalhado nos seis primeiros módulos, uma vez que o último estava reservado para treinamento e prova práticos sobre os serviços do vinho num hotel no Vale dos Vinhedos. Adicionalmente, quando detectei que a falta de domínio sobre o currículo de aprendizagem estava inibindo a minha participação junto aos praticantes plenos da comunidade, estabeleci a meta de aprendê-lo até o término do terceiro módulo, data em que ocorreriam as primeiras provas, teórica e a prática de degustação às cegas. A vontade de acertar, que se opôs ao medo de errar, provocou um efeito motivador e encorajador que me fez trabalhar aceleradamente visando atingir o prazer que o ‘sucesso’ poderia me proporcionar. O sucesso para mim significava, quantitativamente, tirar uma das melhores notas da turma nas provas e, qualitativamente, transformar o desconforto, que sentia nas interações sociais, em deleite. Desta forma, as categorias estéticas agógicas fizeram um contraponto às categorias estéticas do feio e produziram um efeito que impulsionou a aprendizagem.

Em determinado momento, no decorrer do curso, comecei a questionar a razão de estar me colocando metas ainda mais desafiadoras que o ritmo natural e intenso da jornada já determinava. Não demorei muito para perceber que estava buscando a sensação de êxtase e a alegria que encheria minha alma em caso de vitória. Tratava-se, portanto, de querer permitir ao corpo as sensações estéticas que, por vezes, até provocam arrepios. Ou seja, era a categoria estética do sublime me

empurrando para enfrentar e superar as barreiras que vinham me bloqueando. O resultado da primeira prova (FIGURA 17) e o reconhecimento que, naquele momento da jornada já estava recebendo de alguns praticantes do núcleo da comunidade, aumentavam, a cada dia, a vontade de criar oportunidades para participar de degustações, seja em sala de aula, em restaurantes, adegas de estabelecimentos comerciais ou em vinícolas.

Na descrição da degustação técnica de vinhos ou das sensações estéticas que ela provoca encontramos os mais variados adjetivos que remetem à categoria estética do belo. A beleza e a força das palavras que classificam um bom vinho geraram em mim encantamento, curiosidade e vontade de sentir o prazer exalado pela descrição. Acredito que este foi um dos principais fatores que me fez ter disciplina e determinação para colocar em prática as estratégias que tracei para aprender a interpretar as sensações percebidas pelo corpo e traduzi-las na avaliação da qualidade dos vinhos.

Figura 17 – Resultado de uma das provas do curso



Fonte: grupo de *WhatsApp* da turma, professores e diretores da ABS

Na descrição da jornada de aprendizagem, relatei que no dia desta prova, quando me dirigia para a vinícola onde seria realizado o módulo daquele final de semana, parei em uma pequena vinícola, na entrada do Vale dos Vinhedos e, enquanto conversava com a proprietária ela perguntou se eu era *sommelier*. Foi um dos primeiros e mais importantes sinais de reconhecimento que recebi por parte de

um profissional expert. Àquela altura as oportunidades de degustação eram bem mais frequentes e meu corpo já tinha aprendido a sentir prazer nas interações sociais, o que potencializava muito o aprendizado. As emoções estéticas produzidas ao degustar um bom vinho, atreladas ao fascínio das sensações que permaneciam entranhadas no corpo, eram uma clara demonstração da importância da categoria estética do pitoresco na ativação de forças internas (motivação) para superar barreiras da caminhada.

A experiência vivida ao frequentar o curso e me tornar um *sommelier* provocou em mim muito aprendizado e, concomitantemente, transformou muitas coisas no meu modo de ser, algumas das quais descrevo no item a seguir.

5.3.5 Dimensão ontológica – as transformações no meu modo de ser

Para Brandi e Elkjaer (2011) a dimensão ontológica da teoria da aprendizagem social se revela, principalmente, através da socialização e do modo de ser e se tornar parte das comunidades de prática, onde as oportunidades de aprendizagem se dão pela interação social à medida que os novatos adquirem legitimação e se tornam um praticante qualificado.

Gherardi, Nicolini e Odella (1998) afirmam que para se tornar um praticante pleno o novato tem que seguir uma trajetória de desenvolvimento gradativo, passando pelos diversos níveis de aprendizagem, mas isto só é possível se ele for legitimado pelo grupo como um membro do mesmo.

Nesta pesquisa todas estas questões citadas, à cima, por Brandi e Elkjaer (2011) e Gherardi, Nicolini e Odella (1998) ficaram, na minha visão, completamente evidenciadas, como pode ser verificado nos relatos que fiz nos tópicos anteriores, porém julguei que as mudanças no meu modo de ser, dado a sua intensidade, mereciam um tópico específico.

Antes de começar a frequentar o curso de formação de *sommeliers* eu já tomava vinho com alguma regularidade, no entanto eu não me atrevia a conversar sobre vinhos, pois ficava envergonhado por não conhecer o assunto. Quando ia saborear uma garrafa com alguém, logo dava um jeito de dizer: meu amigo ou minha amiga eu só gosto de beber, mas não entendo nada do assunto. Quando tinha intimidade com a pessoa, ainda completava dizendo que eu preferia conversar sobre outros temas, pois achava chato falar sobre vinhos. Hoje, vejo claramente que se tratava de

uma defesa, pois como tenho perfil perfeccionista, não queria demonstrar minha fraqueza. Escolher o vinho era um desespero, agora é um prazer.

Ao longo da minha vida sempre procurei ser objetivo e pragmático, na verdade isto era motivo de orgulho para mim. Assim, nunca havia dado muito bola para artes e cultura, por exemplo, e chegava ao cúmulo de dizer que não tinha paciência nem sensibilidade para lidar com tais temas. Ao aceitar o desafio de desenvolver uma pesquisa qualitativa e me dedicar a estudar a prática da degustação de vinhos, tinha certeza de que não seria fácil e, que mudanças no meu jeito de ser seriam necessárias.

Para dar os primeiros passos no caminho da aprendizagem, se fazia necessário desenvolver a capacidade olfativa, pois a minha era muito ruim, dado que prestar atenção nos aromas da natureza, até então, nunca tinha feito parte da minha rotina. Esta, muito provavelmente, tenha sido a primeira mudança efetiva, visível, no meu comportamento. Ao entrar no supermercado passei a prestar atenção nos aromas das frutas, das verduras, dos legumes, das especiarias, dos doces e por aí vai. No campo, cheirava as flores, as folhas, as raízes, a terra, e até mesmo as pedras.

Como consequência, tornei-me uma pessoa muito mais atenta a tudo ao meu redor, incluindo as pessoas. Transformei-me num ser muito mais sensível, capaz de perceber, com mais facilidade, os sinais emitidos pelos humanos e não humanos ao alcance dos meus sentidos. No curso estudei como analisar um vinho através da visão e perceber sintomas de evolução – relacionados à idade – indicativos de teor alcóolico, de açúcar, do clima onde a uva foi cultivada; na vida, em paralelo ao aprendizado da prática de degustação, mesmo sem planejamento e estudo, melhorei a capacidade de observar, interpretar, reconhecer e experienciar sensações que até então passavam completamente despercebidas. Acredito que me tornei melhor como gestor, como ser humano, e como pesquisador. Ao afirmar que evolui como pesquisador, o faço com base em Strati (2007a) que, por diversas vezes em sua obra organização e estética, destacou a importância da observação, da auto-observação, da imaginação, da compreensão empática e da capacidade de fazer julgamentos estéticos na geração de conhecimento, pois todas estas atividades demandam a ativação das faculdades perceptivas e sensoriais que quanto mais apuradas, melhor será a coleta do conhecimento.

Com os aprendizados no decorrer do curso, fui me soltando e, cada vez mais, sentindo vontade de estar com outras pessoas para degustar uma boa taça de

vinho, para falar sobre a bebida e até mesmo para matar eventuais curiosidades que aqueles que nunca estudaram o assunto têm sobre os vinhos. Ou seja, eu perdi aquele medo que tinha de falar sobre o tema e, não tenho dúvidas, me tornei um ser mais sociável. Embora, eu tenha muito cuidado para não me transformar num ‘enochato’ – alguém que gosta de plateia para demonstrar conhecimento e satisfazer ao ego, sem perceber, ou sem se incomodar, que está sendo inconveniente e chato.

Se no passado escolher um vinho era uma tarefa difícil para mim, hoje quando vou a um restaurante, mesmo que eu decida tomar outra bebida, faço questão de conhecer a carta e a adega do estabelecimento e, assim sempre acabo engrenando num bate papo agradável com a pessoa que me atende; o mesmo acontece quando vou a um supermercado, o ato de visitar a adega da loja e conversar com o *sommelier*, quando o local tem um, se tornou um hábito muito prazeroso. Estes são apenas alguns exemplos de que a interação social, facilitada pelo desenvolvimento e aprendizagem de um vocabulário adequado para me comunicar com os praticantes da comunidade, passou a ser algo natural e totalmente desejado por mim.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar como ocorre o processo de aprendizagem do conhecimento sensível demandado pela prática de degustar vinhos na formação de *sommeliers* profissionais – objetivo principal desta pesquisa – tive a felicidade de usar a metodologia que considero ter sido a mais apropriada. A autoetnografia era um método de pesquisa completamente desconhecido por mim e, portanto, inicialmente tive dificuldade em usá-lo, mas hoje, já bem próximo de concluir esta dissertação, não tenho dúvidas de que a escolha foi muito acertada.

Para cumprir os objetivos traçados neste trabalho, precisei entender e descrever algo que quando praticado por outras pessoas não é visível. Assim, ao utilizar a autoetnografia, me tornei um praticante da comunidade e, primeiramente, compreendi e descrevi a minha própria experiência, aqui intitulada de jornada de aprendizagem, que na prática se trata dos dados produzidos nesta pesquisa. A posterior análise e interpretação dos mesmos me levaram às conclusões que apresento a seguir.

O corpo, sem sombras de dúvidas, foi o principal instrumento utilizado na aprendizagem do conhecimento sensível. Através dele foi possível produzir, analisar e interpretar os dados. É incrível a capacidade e a relevância do papel desenvolvido pelo corpo nas atividades que demandam conhecimento sensível. Na cadeia produtiva do vinho, por exemplo, importantes decisões em todas as etapas do processo produtivo, da viticultura ao envelhecimento da bebida, são tomadas com base em medições realizadas pelo corpo, através dos seus sentidos e da capacidade de fazer julgamentos estéticos. Embora exista tecnologia para medir nível de álcool, de acidez e densidade, para citar apenas algumas características, é através das medidas feitas e sentidas pelo corpo do enólogo ou do sommelier que as decisões relativas à qualidade do vinho são tomadas.

A aprendizagem do conhecimento sensível se deu através da participação plena no seio da comunidade de praticantes, o que exigiu dedicação, elaboração de estratégias, persistência e muito trabalho. Esta constatação não é um questionamento à afirmativa de que quando interagimos socialmente a gente aprende até sem perceber que está aprendendo, pelo contrário, é um reforço da

importância da interação social como meio de aprendizagem, porém acrescentando que a aprendizagem do currículo situado (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998) só pode ser alcançada com participação ativa, o que envolve forte grau de investimento pessoal.

O domínio do currículo de aprendizagem teve importância fundamental no processo de legitimação da minha participação junto aos praticantes da comunidade. Não me restam dúvidas que a aprendizagem do conhecimento sensível se deu através da participação plena na comunidade de praticantes e do fazer, na prática, repetidas vezes. Porém, ficou patente que sem o domínio do conhecimento explícito, relativo aos processos que envolvem toda a cadeia de produção dos vinhos, a participação plena seria praticamente inatingível.

Juntamente com o domínio do currículo de aprendizagem a aquisição de um vocabulário apropriado para me comunicar, efetivamente, dentro da comunidade foi o passaporte para transpor as fronteiras entre a participação periférica e a participação plena.

A compreensão empática (STRATI, 2007a) foi a técnica que utilizei para superar as dificuldades de repetição da prática de degustação dos vinhos com preços mais elevados. A base do desenvolvimento da aprendizagem do conhecimento sensível, conforme visto na Figura 16, foi a repetição da prática coletiva e individual de atividades relacionadas à degustação bem como da degustação propriamente dita. Porém, dado ao custo elevado da bebida, repetir a degustação de vários exemplares em curto espaço de tempo, se tornou um elemento dificultador na formação do conhecimento sensível. Assim, partindo do conceito de compreensão empática, utilizei a capacidade de reviver, na imaginação, as sensações provocadas nas degustações de determinados exemplares através da prática imaginária.

As categorias estéticas (STRATI, 2007a) tiveram papel relevante no processo de aprendizagem, ora atuando como elemento impulsionador ora como inibidor. A categoria estética do feio, expressa pelo medo de fazer feio ao falar alguma “besteira” ou errar, predominantemente presente ainda na fase da participação periférica, atuou como elemento dificultador da aprendizagem. Por outro lado, as categorias estéticas do sublime e do belo expressas à medida que fui vencendo as dificuldades e vivenciando as sensações agradáveis, por vezes até arrepios, provocados pela prática da apreciação de um bom vinho, pela legitimação e reconhecimento dos praticantes mais experientes da comunidade, só faziam

aumentar a minha motivação, elemento que considero de fundamental importância no processo de aprendizagem.

Postas as principais conclusões que tirei desta caminhada, passo agora a algumas reflexões que combinam experiências anteriores com as vividas ao longo destes dois anos de mestrado e que acredito possam, de alguma forma, servir como contribuição para o desenvolvimento de pessoas e organizações, bem como, podem ser objetos de futuras pesquisas.

A ativação e desenvolvimento dos sentidos e da capacidade de fazer julgamentos estéticos podem ser elementos importantes no desenvolvimento de gestores e, conseqüentemente, de suas organizações, na medida em que poderão facilitar:

- o desenvolvimento da capacidade das pessoas em extrair informações, que não estão expressas em nenhum relatório, sobre o que está acontecendo no ambiente organizacional;
- a habilidade do gestor em perceber o que se passa com os membros de sua equipe, de forma a poder atuar preventivamente e evitar que pequenas coisas possam se tornar grandes problemas;
- o aumento da sensibilidade para perceber como as suas ações ou as ações de outros atores da sua organização estão afetando outras pessoas, entre elas, os empregados, fornecedores, clientes e comunidades no meio em que a organização está inserida;
- a leitura corporal das emoções sentidas e não expressas pelas pessoas com as quais se relacionam no dia a dia, para orientar o próprio comportamento em eventuais situações de conflito;
- o aguçamento da percepção de fatores não explícitos que podem representar tanto ameaças pessoais quanto à organização.

Assim como o domínio do currículo de aprendizagem e do vocabulário adequado para me comunicar no seio da comunidade de praticantes de enólogos e *sommeliers* foi decisivo na legitimação da minha participação na comunidade e, conseqüentemente, no desenvolvimento da aprendizagem, eles são também essenciais no desenvolvimento e aprendizado de quaisquer conhecimentos ao longo da vida e, em particular, da carreira profissional. Logo, estar atento a estes elementos pode fazer muita diferença.

Tendo feito estas reflexões coloco algumas questões que considero passíveis de investigações futuras:

- como o conhecimento sensível pode influenciar no desempenho de gestores?
- como a capacidade dos gestores em identificar e interpretar as mensagens das categorias estéticas pode melhorar o ambiente das organizações?
- existe relação entre domínio do vocabulário apropriado para se comunicar no seio de uma comunidade de praticantes profissionais e avanço na carreira?
- o processo de formação do conhecimento sensível demandado pelas indústrias de perfume, alimentos e bebidas apresenta algum padrão importante a ser considerado?

Caminhando já para as últimas páginas desta dissertação considero importante destacar que a minha falta de experiência como pesquisador, aliada à ousadia de embarcar logo de cara numa autoetnografia, uma metodologia ainda pouco explorada, pode ter atuado como um elemento limitante. Um segundo ponto que também pode ser considerado como limitação é o preço quase proibitivo de alguns vinhos, o que restringiu a repetição da prática.

Para concluir o mestrado, uma tarefa que por si só já é considerada árdua, eu tive que, em paralelo, fazer outro curso – formação de *sommeliers* profissionais – que além de demandar muita leitura e estudos para dominar o currículo de aprendizagem, pré-requisito para aprendizagem do currículo situado, demandou também muitas viagens e tempo de dedicação para desenvolver minhas capacidades olfativas e gustativas, o que aumentou o grau de dificuldade e complexidade da minha tarefa na execução do mestrado. Fato este que acredito também ter atuado com limitação.

Concluo assim este texto com uma breve reflexão sobre os dois anos em que tive o privilégio de me dedicar ao mestrado. Após muitos anos atuando no mercado como gestor, voltei aos bancos da universidade e tenho certeza que o fiz na hora certa. Com dedicação integral ao curso frequentei a 100% das aulas e procurei tirar o maior proveito possível da oportunidade que tive. Conheci pessoas maravilhosas tanto na universidade quanto no curso de formação de *sommeliers*, dos quais alguns se tornaram grandes amigos; ampliei minha rede de relacionamentos; aumentei

significativamente a minha capacidade de leitura, síntese e redação; aventurei-me por campos desconhecidos, pesquisa qualitativa, por exemplo, e não tenho dúvida que cresci tanto pessoalmente quanto profissionalmente; ampliei a minha empregabilidade; aumentei a capacidade perceptiva; e, sem medo de errar, afirmo que me tornei uma pessoa melhor. Resumindo esta etapa da minha vida em uma frase: foi um período fértil, rico de oportunidades e aprendizado, inesquecível e fantástico.

REFERÊNCIAS

ABS. Apostila do Curso de Formação de *Sommeliers*. São Paulo, 2018.

ABNT. **NBR 12994**: métodos de análise sensorial de alimentos e bebidas: terminologia. Rio de Janeiro, 1993.

ANDERSON, K.; NELGEN, S.; PINILLA, V. **Global wine markets, 1860 to 2016**: a statistical compendium. Adelaide: University of Adelaide Press, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.20851/global-wine-markets>. Acesso em: 10 fev. 2018.

ANDION, C.; SERVA, M. A etnografia e os estudos organizacionais. *In*: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.

ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. Uma agenda brasileira para os estudos em aprendizagem organizacional. **RAE**, v. 49, n. 3, p. 266-281, 2009.

ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. **Organizational Learning II**: theory, method and practice. Universidade de Michigan Reading: Reading Addison-Wesley, 1996.

BRANDI, U.; ELKJAER, B. Organizational learning viewed from a social learning perspective. *In*: EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. A. (ed.). **Handbook of Organizational Learning & Knowledge Management**. 2. ed. West Sussex: Wiley, 2011.

BISPO, M. S. Aprendizagem organizacional baseada no conceito de prática: contribuições de Silvia Gherardi. **Rev Adm Mackenzie**, v. 14, n. 6, 132-161, 2013.

BISPO, M. S.; MELLO, A. S. A miopia da aprendizagem coletiva nas organizações: existe uma lente para ela? **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v. 12, n. 3, p. 728-745, set./dez. 2012.

BISPO, M. S.; SOARES, L. C. A aprendizagem do cozinhar à luz das práticas sociais e da estética organizacional. **BBR Brazilian Business Review**, Vitória-ES, p. 247-271, 2017.

BOURDIEU, P. **Distinction**: a social critique of the judgment of taste. London/Cambridge, MA: Routledge - Harvard University Press, 1984.

BROWN, J. S., DUGUID, P. Organizational learning and communities of practice: toward a unified view of working, learning and innovation. **Organization Science**, v. 2, n. 1, p. 40 – 57, 1991.

CASSANDRE, M. P.; SANTOS, V. T. Reflexões sobre água, sabão e conhecimento: aprendizagem organizacional na prática das serventes de limpeza de uma Instituição

de Ensino Federal. **Teoria e Prática em Administração**, v. 7, n. 1, p. 170 – 206, jan./jun. 2017.

CAVEDON, N. R. Método etnográfico: da etnografia clássica às pesquisas contemporâneas. *In*: SOUZA, E. M. **Metodologias e análises qualitativas em pesquisa organizacional**: uma abordagem teórico-conceitual. Vitória: EDUFES, 2014. p. 65 – 90.

CHAIKLIN, S.; LAVE, J. **Understanding practice**: perspectives on activity and context. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry**: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

COOK, S. D. N.; BROWN, J. S. Bridging Epistemologies: the Generative Dance Between Organizational Knowledge and Organizational Knowing. **Organization Science**, California, v. 10, n. 4, p. 381-400, jul./ago. 1999.

COOK, S. D. N., YANOW, D. Culture and organizational Learning. **Journal of Management Inquiry**, v. 2, n. 4, p. 373-390, 1993.

CRESWELL, J. W. Uma estrutura para projeto. *In*: _____. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 21-42.

_____. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CYERT, R. M.; MARCH, J. G. **A Behavioral Theory of the Firm**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1963.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. **The Sage handbook of qualitative research**. 4. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2011.

EASTERBY-SMITH, M. Disciplines of organizational learning: Contributions and critiques. **Human Relations**, v. 50, n. 9, p. 1085-1113, 1997.

EASTERBY-SMITH, M.; SNELL, R.; GHERARDI, S. Organizational learning and learning organization: diverging communities of practice? **Management Learning**, v. 29, n. 3, 1998.

ECKERT, P. **The school as a community of engaged learners**, Palo Alto, Ca: IRL Working Paper, 1993.

ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P. Autoethnography: an overview. **Forum: Qualitative Social Research**, v. 12, n. 1, jan. 2011. Disponível em: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101108>. Acesso em: 10 maio 2018.

ELLIS, C.; BOCHNER, A. P. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: researcher as subject. *In*: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (ed.). **The Handbook Of Qualitative Research**. London: Sage, 2000.

ENGEASTRÖM, Y. **Learning by expanding**: an activity theoretical approach to development research. Helsinki: Orienta Konsultit, 1987.

FOX, S. Inquiries of every imaginable kind: ethnomethodology, practical action and the new socially situated learning theory. **The Sociological Review**, v. 54, n. 3, p. 426-445, 2006.

GHERARDI, S. Learning as problem-driven or learning in the face of mystery. **Organization Studies**, v. 20, n.1, p. 101–124, 1999.

_____. Practice-based theorizing on learning and knowing in organizations: An introduction. **Organization**, v.7, n.2, p. 211–223, 2000.

_____. From organizational learning to practice-based knowing. **Human Relations**, v. 54, n. 1, p. 131-139, 2001.

_____. Prática: uma questão de gosto? **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, v. 2, n. 1, p. 107-124, 2013.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D. The sociological foundations of organizational learning. *In*: DIERKES, M.; BERTHOIN ANTAL, A.; CHIELD, J.; NONAKA, I. (ed.). **The handbook of organizational learning and knowledge**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; ODELLA, F. Toward a social understanding of how people learn in organizations. The notion of situated curriculum. **Management Learning**, v. 29, n. 3, p. 273–297, 1998.

GHERARDI, S.; STRATI, A. **Administração e aprendizagem na prática**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo. *In*: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 115-146.

GOMART, E.; HENNION, A. A Sociology of attachment: music, amateurs, drug users, *In*: LAW, J.; HASSARD, J. (ed.). **Actor network and after**. Oxford: Blackwell, 1999. p. 220–247.

HENDERSON, J. P., REX, D. **Sobre vinhos**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

HANDLEY, K.; STURDY, A.; FINCHAM, R.; CLARK, T. Within and beyond communities of practice: making sense of learning through participation, identity and practice. **Journal of Management Studies**, v. 43, n. 3, 2006.

HENNION, A. Pragmatics of taste. *In*: JACOBS, M.; HANRAHAN, N. **The Blackwell Companion to the Sociology of Culture**. Oxford: Blackwell, 2005. p. 131-144.

_____. Pragmática do gosto. **Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 253-277, jan./jul., 2011.

- HUBERMAN, A. M.; MILES, M. B. Data management and analysis methods. *In*: DEZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994. p. 428-444.
- JACKON, R. S. **Wine tasting**: a professional handbook. 2nd. ed. Oxford: Sange, 2002.
- JOHNSON, H. **Vintage**: the story of wine. Nova York: Simon & Schuster, 1989.
- JONES, M; DEWALD, B. Sommeliers' Role and Influence as a Wine Marketer in the United States. *In*: INTERNATIONAL WINE BUSSINES RESEARCH CONFERENCE, 3., 2006. **Anais...** Montpellier, 6-8 July, 2006.
- KEMPSTER, S.; STEWART, J. Becoming a leader: A co-produced autoethnographic exploration of situated learning of leadership practice. **Management Learning**, London, v. 41, n. 2, p. 205-219, 2010.
- KOCK, K. F.; GODOI, C. K.; LENZI, F. C. Discussão e prática da autoetnografia: um estudo sobre aprendizagem organizacional em uma situação de catástrofe. **RGO – Revista de gestão organizacional**, v. 5, n. 1, p. 93-106, jan./jun. 2012.
- LAVE, J; WENGER, E. **Situated Learning**: legitimate peripheral participation. Nova York: Cambridge University Press, 1991.
- LEONARDI, M. R. **Como e porque degustar vinhos**. Florianópolis: Edição do autor, 2016.
- LOPES, L. L. S.; SOUZA, E. M.; IPIRANGA, A. S. R. Desvelando as categorias estéticas na organização de um pequeno restaurante. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social-RIGS**, v. 3, p. 207-222, 2014.
- MCGOVERN, P. E. **Ancient wine**. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2003.
- MARCH, J. G.; SIMON, H. A. **Organizations**. New York: John Wiley & Sons, 1958.
- NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. **Knowing in organizations**: a practice-based approach. New York: M. E. Sharpe, 2003.
- MARTON, F.; PONG, W. Y. On the unit of description in phenomenography, **Higher Education Research and Development**, v. 24, n. 4, p. 335-348, nov. 2005.
- MARTON, F.; TRIGWELL, K. Variatio est mater studiorum, **Higher Education Research and Development**, v. 19, n. 3, p. 381-395, 2000.
- MERLEAU-PONTY, M. **Causeries 1948**. Paris: Éditions du Seuil, 2002.
- MERRIAM, S. **Qualitative research and case study application in education**. San Francisco: Jossey- Bass, 1998.

NEWMAN, D.; GRIFFIN, P.; COLE, M. **Working for Cognitive Change at School**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

NICOLINI, D. Zooming in and zooming out: a package of method and theory to study work practice. 2009. *In*: YBEMA, S.; YANOW, D.; WELS, H.; KAMSTEEG, F. (ed.). **Organizational ethnography: studying the complexity of everyday life**. London: Sage, 2009.

PAES, I.; MORICEAU, J. L. An apprenticeship to pleasure: aesthetics dynamics in organizational learning". **Society and Business Review**, v.11, n.1, p.80-92, 2016.

PAULINO, C. M. P. **Caracterização da gestão de vinhos nos restaurantes do segmento médio e alto: uma abordagem integrada**. 2009. Dissertação (Mestrado em Gestão Comercial) - Programa de Pós-graduação em Gestão Comercial da Faculdade de Economia da Universidade do Porto. Porto, 2009.

ROBERTS, J. Limits to communities of practice' **Journal of Management Studies**, v. 43, n. 3, p. 623-639, 2006.

SCHÖN, A. D. **The reflective practitioner: how professional think in action**. London: Temple Smith, 1983.

SFARD, A. On two metaphors for learning and the danger of choosing just one. **Educational Researcher**, Washington DC, v. 27, n. 2, p. 4-14, 1998.

SOARES, L. C. **O processo de aprendizagem do cozinhar em João Pessoa/PB à luz das práticas sociais e da estética organizacional**. 2015. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa/PB, 2015.

STRATI, A. The aesthetic approach in organization studies. *In*: LINSTED, S. (ed.). **The aesthetics of organization**. London: Sage, 2000.

_____. **Organização e estética**. Rio de Janeiro: FGV, 2007a.

_____. Sensible knowledge and practice-based learning. **Management Learning**, v. 38, n. 1, p. 61-77, 2007b.

SUCHMAN, L. **Plans and Situated Action**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1987.

TEIL, G. Devenir expert aromaticien: y at-il une place pour le goût dans les goûts alimentaires?. **Sociologie du Travail**, v. 4, p. 503-522, 1998.

TEIXEIRA, L. V. Análise sensorial na indústria de alimentos. **Rev Inst Latic "Cândido Tostes"**, v. 64, n. 366, p.12-21, 2009.

TERROIR. Disponível em:
<http://www.tintosetantos.com/index.php/desmistificando/184-terroir-o-que-e-isso>.
 Acesso em: 10 fev. 2018.

TSOUKAS, H. The firm as a distributed knowledge system: a constructionist approach. **Strategic Management Journal**, v. 17, p. 11-25, 1996.

VACCARINI, G. **Manuale del Sommelier**: come conoscere, apprezzare e valutare il vino e come gestire la cantina. Firenze: Giunti, 2005.

VIANA, F. L. E. Indústria de bebidas alcoólicas. **Caderno Setorial ETENE**, v. 2, n. 2, p. 2-14, fev. 2017.

WENGER, E. **Communities of Practice**: learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, E.; SNYDER, W.M. Communities of Practice: the organizational frontier. **Harvard Business Review**, 2000.

WOLCOTT, H. F. **Transforming qualitative data**: description, analysis, and interpretation. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.

YBEMA, S.; YANOW, D.; WELS, H.; KAMSTEEG, F. Studying everyday organizational life. *In*: YBEMA, S.; YANOW, D.; WELS, H.; KAMSTEEG, F. (ed.). **Organizational ethnography**: studying the complexity of everyday life. London: Sage, 2009.

ZARIFIAN, P. **O modelo da competência**: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: SENAC, 2003.

ZUCCHERMAGLIO, C. **Vygotskij in Azienda**. Rome: La nuova Italia Scientifica, 1996.