

Revista Portuguesa de Educação  
Universidade do Minho  
rpe@iep.uminho.pt  
ISSN (Versión impresa): 0871-9187  
PORTUGAL

2002  
Maria Clara Keating  
O PODER DE DAR NOMES ÀS COISAS: SOBRE RECONHECIMENTOS E  
APRENDIZAGENS EM PRÁTICAS E DISCURSOS  
*Revista Portuguesa de Educação*, año/vol. 15, número 002  
Universidade do Minho  
Braga, Portugal  
pp. 131- 167

## O poder de dar nomes às coisas: sobre reconhecimentos e aprendizagens em práticas e discursos

Maria Clara Keating  
Universidade de Coimbra, Portugal

### Resumo

Este texto tem por base uma pesquisa etnográfica de cerca de três anos, sobre os percursos de literacia vividos, experienciados e partilhados por um grupo de mulheres portuguesas emigrantes no Reino Unido. Uma das conclusões mais significativas desta pesquisa foi o caminho comum de realocação dos usos de linguagem e de literacia vividos pelas mulheres nos processos de participação em práticas sociais, às vezes opacas, que constituíam o seu dia-a-dia em Londres. Os modos de negociação e participação nestas práticas, assim como as tomadas de decisão a que elas conduziram, ilustram de forma clara os processos de aprendizagem informal e de cognição situada vividos por estas mulheres. Nestes percursos de participação em práticas, estas mulheres usaram determinados dispositivos que, noutro lugar, denominei como simultaneamente mentais, sociais, discursivos e linguísticos (Keating, 2001, 2002). Ao participar em práticas de linguagem e de literacia, estas mulheres *repetiram* formas de ler e escrever, *reconheceram*-nas como “formas de fazer”, *reflectiram* sobre elas como práticas existentes nos seus contextos e *recombinaram*-nas para atingir os seus fins. Neste processo apropriaram-se de estratégias que *reiventaram* para a construção das suas identidades em contexto migratório.

### 1. Introdução

O trabalho que agora se apresenta é parte de uma pesquisa etnográfica de cerca de três anos sobre os usos linguísticos de um grupo de

emigrantes portugueses, homens e mulheres radicados na cidade de Londres, em Inglaterra<sup>1</sup>. Parte da pesquisa centrou-se nos percursos por práticas de escrita e leitura, feitos por um grupo de mulheres no momento da sua migração de Portugal para o Reino Unido, tal como me foram narrados em entrevistas, encontros e eventos em que juntas participámos ao longo dos três anos de duração dos contactos. Nestas narrativas encontram-se as experiências com escrita e leitura destas mulheres e, ao mesmo tempo, os processos de relocalização de práticas e hábitos, tanto orais como escritos e lidos, a que elas foram sendo sujeitas ao longo da sua participação em práticas sociais na cidade de Londres (vistas a maior parte das vezes como opacas e de difícil entendimento e controlo). Os modos de negociação e participação nestas práticas, assim como as tomadas de decisão a que elas conduziram em momentos cruciais das suas vidas, ilustram de forma clara alguns dos processos de aprendizagem e de cognição situada vividos por estas mulheres.

Nestes percursos de participação em práticas, estas mulheres pareceram usar determinados mecanismos que denominei como sendo simultaneamente mentais, sociais, discursivos e linguísticos (Keating, 2001, 2002). Ao participar em práticas sociais de escrita e leitura, estas mulheres *repetiram* formas de ler e escrever, *reconheceram*-nas como “formas de fazer”, *reflectiram* sobre elas como “práticas”, e *recombinaram* formas de escrita e leitura existentes nos seus contextos para atingir os seus propósitos. Foi neste processo que elas reinventaram estratégias e as *reivindicaram* como “suas”, apropriando-se delas para a construção e re-invenção das suas identidades em contexto migratório.

Num texto que se insere num volume de reflexão sobre “literacias”, e sobre a palavra “literacia” em português, não poderei deixar de apresentar, de uma forma geral, alguns dos pontos de partida que me motivaram a levar a cabo este estudo<sup>2</sup>. Reconfiguram-se aqui as razões para a escrita de um texto que pretende dialogar com investigadores experientes na reflexão sobre “escola” e “educação”, “discurso escolar”, “escrita” e “leitura”. Além disso, a mestiçagem de uma formação de base feita num vaivém entre Coimbra, Cambridge e Lancaster, tendo partido das línguas e literaturas modernas para a linguística e desta para as abordagens sociais, culturais, literárias, e antropológicas, não me permitiu utilizar um só método, nem olhar apenas

segundo uma única perspectiva a experiência migrante das mulheres que estudei em Londres. Daí a necessidade de apresentar de uma forma geral alguns dos pontos de partida teóricos e algumas das perplexidades sobre migrações e identidades que me motivaram a empenhar neste estudo e que parecem diferir, de algum modo, do tipo de trabalho feito no âmbito dos estudos sobre escrita e leitura, tal como estes se configuram em Portugal, normalmente confinados aos espaços da educação e da escola ou para eles orientados.

Este texto será dividido em duas partes. Numa primeira parte apresentam-se algumas das perplexidades acima mencionadas, assim como alguns aspectos do enquadramento teórico e da metodologia que informou este estudo, e que pautaram de uma maneira simultaneamente prática e teórica as perspectivas sobre escrita, leitura e aprendizagem que fui descobrindo ao longo da pesquisa.

Tendo em conta o enquadramento já descrito no início do texto, pretendo na segunda parte deste texto concentrar-me num dos estágios de participação em práticas — o de dar nomes a acções fortuitas com escrita, leitura e oralidade — e analisar mais especificamente os tipos de mecanismos que parecem sustentar essa própria acção de “nomear”, em que o mecanismo do “reconhecimento” parece desempenhar uma função importante. Para isso, usarei como ilustração as experiências vividas com a escrita e a leitura de Zélia, que de empregada doméstica passou a tradutora e intérprete legal, reconhecida pelo Institute of Linguists de Londres, e que, no momento da minha saída do campo, desempenhava um papel preponderante na sobrevivência de muitos membros da comunidade portuguesa do sul desta cidade.

## 2. Migração, “literacia” e identidades — das rotas e das raízes

### **Migração como metáfora para o uso da escrita e da leitura.**

He's been here longer than he was there, there was where he begun.  
His now is here.  
There is where he wants to lay to rest when his life is done  
Who is he?  
Where does he belong?  
He feels so in-between  
His mind is confused, his thoughts bi-lingual  
What is his future dream?

He respects it here, is quite happy to stay.  
Yet he wishes he was there, never went away.  
Here he's a foreigner, never quite accepted.  
There he's an emigrant, not always respected  
An outsider who came in  
An insider who went out

(J.V., *Basement writer*)

O *Basement Writers* é um grupo de escritores que se encontram periodicamente no East End de Londres para comparar, promover, ler e partilhar a sua escrita criativa. O grupo é apoiado pela junta de freguesia local (*local council*), que lhes dá acesso a um espaço para reuniões e a um fundo de maneio para a promoção e publicação das suas produções. Este grupo tem existência há mais de vinte anos no mesmo local, e o seu projecto tem sido copiado em muitas outras áreas da cidade, no intuito de promover a escrita e a acção criativa a partir das bases.

J.V. é *Basement Writer*. Casada com Mário há mais de vinte anos, viveu desde criança no East End. Por esta razão, J.V. testemunhou as idas e vindas de diferentes populações imigradas em Londres, de portugueses e espanhóis a coreanos e chineses, e nos últimos tempos, a migrantes do leste da Europa. Tendo casado com um português, esta mulher inglesa acompanhou mais de perto a vida dos emigrantes portugueses da sua zona. Este poema, que partilhou comigo num dos nossos encontros, foi a forma por ela encontrada para descrever as identidades híbridas e fragmentadas que ainda hoje testemunha no seu marido, um homem que dialoga forte e emocionalmente com a sua condição de “migrante” e de “português”, num mundo urbano como o de Londres, dominado pelo inglês.

O poema de J.V. condensa de forma interessante muitas das motivações que me fizeram empenhar numa pesquisa em contexto de emigração. De um modo geral, e partindo da minha visão monolíngue do mundo, fascinava-me o carácter aparentemente fragmentado da experiência migrante. Experiências migrantes são multilíngues, e isto permite ao migrante um acesso a códigos, discursos e mundos de naturezas muito diferentes, que fazem emergir formas e espaços híbridos profundamente criativos e nem sempre reconhecidos como tal (cf. Bhaba, H. 1990, 1994). Interessavam-me os aspectos da des-localização e re-localização, implícitos na experiência migrante e, em particular, os modos de resolução destas mobilidades nas

mentes dos adultos, nas suas vidas sociais e nos seus discursos, atitudes e valores culturais. De certo modo, estes poderiam ajudar a entender as formas como as pessoas se situam nas sociedades modernas, cada vez mais móveis, cosmopolitas, híbridas e globais. Des-localização e re-localização estão sem dúvidas prenes de relações de poder. Em situações híbridas em que nada é o que parece ser, e onde os significados são particularmente vulneráveis, com tendência para se destruírem e de novo acontecerem, cada pessoa cria o seu sentido alternativo próprio, resolvendo assim os seus próprios jogos de poder. Foi, também, para tentar entender estes mecanismos pessoais, que decidi enveredar por este híbrido caminho de entendimento.

Diz Ian Chambers (1994: 2):

Migration, together with the enunciation of cultural borders and crossings, is also deeply inscribed in the itineraries of much contemporary reasoning. For migrancy and exile, as Edward Said points out, involves a 'discontinuous state of being', a form of picking a quarrel with where you come from. It has thereby been transformed 'into a potent, even enriching, motif of modern culture'. For: The exile knows that in a secular and contingent world, homes are always provisional. Borders and barriers, which enclose us within the safety of familiar territory can also become prisons and are often defended beyond reason or necessity. Exiles cross borders, break barriers of thought and experience (Edward Said, 'Reflection on Exile', pp. 357-63).

Questões de migração, de rotas e raízes, de viagens e mobilidade, de fronteiras e travessias, são metáforas correntes para pensar identidades, culturas e sociedades<sup>3</sup>. A pessoa nómada, a exilada, a viajante e a emigrante, tal como nos diz Said, quebra barreiras e barricadas de pensamento e de experiência. Os seus actos de mobilidade implicam modos descontínuos de ser e de estar, que simultaneamente dialogam com o sítio de onde se veio, reconstituem essas narrativas e reinventam os lares para onde se quer regressar. Ou progredir.

Se a metáfora de David Barton para falar de "literacia" era a da "ecologia", (Barton, 1994), a minha metáfora tornou-se a das raízes, rotas e migrações, que implica o fluir contínuo da mudança e transformação, tanto pessoal como social. Quando se decide emigrar, decide-se melhorar a vida. É por isso importante olhar para a migração como uma tentativa feita por pessoas que pretendem lutar pelas condições melhores que o "sonho americano" (ou britânico, ou francês, ou alemão, ou do Norte em geral) lhes pode providenciar. Encontrar o inesperado faz parte desse caminho. A filosofia

quotidiana da emigração é a de lidar com as novas condições tal como elas vão aparecendo. Neste processo, os usos linguísticos, assim como os de escrita e leitura, desempenham uma função crucial. Por esta razão, ‘migração’ pode tornar-se uma metáfora que nos dá a ver mecanismos de linguagem, de “literacia” e de aprendizagem, que ultrapassam a mera escolarização formal e no entanto interagem com esta de formas interessantes. Foi esta interface dinâmica entre linguagem e uso linguístico, usos de escrita e leitura, e aprendizagem, que me interessava explorar no meu trabalho.

### **“Literacia” como metáfora para identidade e identificação**

Se as ideias de ecologia, ou de migração, podem ser metáforas para pensar a “literacia”, esta também pode ser, pelo seu lado, metáfora para pensar as vidas quotidianas das pessoas, as suas identidades e os seus valores. Não me pretendo aqui alongar sobre o movimento dos sentidos da palavra “literacia” em português, que Graça Pinto tão bem resumiu no seu texto incluído neste volume. Desde o início “literacia” (para mim, um questionável, debatível, mas de momento incontornável anglicismo vindo de “literacy”) foi para mim prática social (Street, 1995). Ao longo do meu trabalho, foram recorrentes as questões de identidade e identificação, à medida que os participantes falavam dos seus usos orais, escritos e lidos, em português e em inglês. Era a identificação com esses usos que ligava os usos às práticas sociais de escrita e leitura em português e em inglês, e estas aos valores e ideologias que as sustentavam como tal na cidade de Londres (cf. Rockhill, 1995).

O meu interesse por questões de migração sempre esteve ligado aos processos sociais e pessoais de configurações de identidade e identificação e à forma como estes são permeados por questões de poder. No início queria olhar para a situação de migração segundo duas perspectivas ligadas à identidade. Em primeiro lugar, estava interessada na forma como a identidade nacional portuguesa se reconfigura nas comunidades de portugueses emigrados no mundo. Em segundo lugar, interessava-me a experiência das mulheres e as formas como estas configuravam as suas identidades à medida que lidavam com as condições que as constrangiam, e que eu via acontecer em três dimensões – a identidade nacional ou étnica, a identidade sexual, a dimensão de classe. Na formação das experiências das mulheres migrantes pode entrecruzar-se um conjunto de forças sociais e estruturais, como a

diferença sexual, a nacionalidade, a diáspora e a migração, profundamente contraditórias e ambivalentes (cf. Buijs, 1993, Martin-Jones, 2000). Assim, assumi desde o princípio a complexidade e a hibridez de tais experiências, simultaneamente pessoais e sociais, e antes do mais, forjadas na linguagem, isto é, no uso de línguas e nos usos de escritas e leituras estruturalmente diferentes.

Outras razões me motivaram para a pesquisa sobre a situação linguística dos emigrantes portugueses no Reino Unido. Em primeiro lugar, o papel essencial desempenhado pela migração (pela emigração em particular e agora mais recentemente pelo regresso dos emigrantes e pelas novas situações sociais de imigração) no forjar das identidades sociais dos portugueses. Em segundo lugar, as dificuldades que a sociedade portuguesa, e em particular o sistema educativo, sente no reconhecimento das experiências multilíngues e fragmentadas da maioria da sua população, precisamente devido a uma tendência profundamente monolíngue e prescritiva de ver a cultura, a sociedade e a língua portuguesas.

Emigração, regresso de emigrantes e imigração de outros países, nomeadamente de África e da Europa de Leste, estão a mudar de formas drásticas e rápidas o perfil social, económico e cultural de Portugal. A posição semi-periférica de um país que simultaneamente importa e exporta força de trabalho, sendo país de emigrantes e de imigrantes, dá a Portugal um perfil único de ser centro e periferia, e confere-lhe uma ambivalência (até mesmo metodológica) já mencionada e explorada sob vários pontos de vista (cf. Santos, por exemplo). De uma perspectiva sociolinguística, a possibilidade de imaginar o caso de uma professora licenciada numa Universidade portuguesa a ensinar 'alemão' a falantes nativos de 'alemão' recentemente chegados da Alemanha (ou doutro país de emigração portuguesa), faz-nos pensar em "que tipo de alemão se ensina no estrangeiro" vs. "que tipo de alemão realmente se fala na Alemanha". Por outro lado, a incapacidade que muita desta chamada segunda geração tem de frequentar com sucesso as instituições de ensino secundário ou superior de Portugal devido ao seu 'desconhecimento da língua portuguesa', quando sempre se consideraram falantes nativos de português, (o que inconscientemente cria o "estigma" que envolve a própria identidade de "emigrante na sua própria terra"), faz-nos pensar seriamente sobre as definições de 'português, 'inglês' ou outra língua, que estão em jogo



nestas situações. Como este caso, existem outros, mais graves, envolvendo outras línguas e maiores diferenças culturais e sociais.

A definição de língua por estados-nação, por instituições escolares ou outras, e antes de tudo o mais, pelos agentes envolvidos nestas interações sociais, seja a chamada 'segunda geração de emigrantes', sejam as pessoas que mais de perto se relacionam com estes, como os professores, os pais, os explicadores e outros mentores, podem transmitir determinadas ideologias de língua que correm o risco de bloquear capacidades e recursos linguísticos multilíngues que, noutros espaços estruturais e noutras configurações sociais, seriam altamente positivos. A meu ver, estas 'ideologias' são forjadas ao nível local e em situação de interação, e é precisamente no espaço das ambivalências e das não-identidades que se encontram os desafios mais importantes para a definição de língua e de norma, para a análise dos conflitos e dos contactos entre línguas, assim como para a análise da criação e da reinvenção de sentidos novos para palavras velhas, e de palavras novas para sentidos novos. A investigação de pendor etnográfico e qualitativo sobre as experiências vividas com línguas e escritas e leituras por pessoas que passaram por uma experiência de emigração em Portugal (seja ela de emigração, de imigração ou de retorno), pode vir a dar-nos novas perspectivas sobre situações de cognição e uso linguístico que nos permitam olhar de forma diferente para a aprendizagem que, se bem que profundamente afectada pela educação e pela escola, as ultrapassa de formas surpreendentes.

Escolhi trabalhar em Londres por duas razões. Em primeiro lugar, este era o espaço em que o português e o inglês se digladiavam em contexto europeu, contexto este em constante processo de globalização. Em segundo lugar, Londres nunca foi considerado um lugar tradicional de emigração portuguesa, embora possamos localizar fluxos significativos de emigração portuguesa para Londres desde 1960 (Madeira, 1993). Com a entrada de Portugal na União Europeia, o perfil da comunidade portuguesa em Londres passou por um rápido processo de transformação e tem vindo a tornar-se mais fluido e cosmopolita, com uma mobilidade frequente entre Portugal e o Reino Unido. Ao tempo do meu trabalho de campo (entre 94 e 97), a pastelaria portuguesa tinha-se tornado símbolo de uma certa elite da moda, e o pequeno comércio e as pequenas empresas proliferavam um pouco por

toda a cidade, com maior intensidade na zona de Stockwell. Estas transformações no perfil social da comunidade portuguesa (que de “imigrada” se transformava em “cidadã europeia”) afectavam as percepções de “comunidade” por parte de migrantes e não-migrantes e afectavam o modo como os emigrantes portugueses se viam como residentes em Londres, e usavam no dia a dia os recursos linguísticos orais, escritos e lidos ao seu dispor. Em situações de rápida transformação social, a linguagem e os seus padrões de uso acompanham (muitas vezes reproduzindo, resistindo ou mesmo reinventando) as mudanças que acontecem ao nível das estruturas, instituições e políticas, e que neste caso se reflectiam nas práticas culturais e linguísticas dos falantes de português na cidade de Londres.

As razões que me levaram a não enveredar por uma investigação na área da educação foram várias. Antes do mais, os meus interesses eram motivados por questões sociológicas e culturais sobre identidades e identificações, de que a educação e a escola eram apenas uma parte. De uma forma geral, era claro que as experiências de escrita e leitura vividas pelas mulheres que acompanhei incluíam e eram moldadas por experiências de inclusão ou exclusão de vários sistemas e discursos escolares (portugueses e ingleses), mas estas não eram as únicas experiências relatadas. Também como um exercício pessoal de resistência aos meus próprios preconceitos, quis manter as questões sobre educação, escola e aprendizagem formal no silêncio e na penumbra e dar voz à existência de outros espaços de usos linguísticos e outros espaços de aprendizagem, como o espaço laboral, o espaço doméstico ou o espaço comunitário. Manter a educação de fora foi assim um objectivo tão artificial como o de focar apenas a educação. Na verdade, esta necessidade de resistência teve eco nas mulheres e nos homens que participaram no meu estudo, quando falávamos de línguas, escritas e leituras, português ou inglês. Uma vez que era a “escola da vida” que aparecia como uma das maiores qualidades nas pessoas com quem contactei, decidi dar-lhe o valor que os participantes do meu estudo lhe davam e a ênfase que, nas suas opiniões, merecia.

Posso assim dizer que tive dois objectivos de fundo na minha pesquisa. Primeiro, queria entender o modo como o uso oral, escrito e lido, em mais do que uma língua, participou nos processos de construção de identidades pessoais e sociais dos indivíduos que entrevistei em Londres. Em

segundo lugar, quis salientar a existência destes processos como sendo dinâmicos e criativos, no sentido em que as próprias pessoas desempenham um papel activo e transformador no forjar dessas mesmas identidades. Gradualmente, foquei a atenção do meu trabalho nos modos como um conjunto de mulheres portuguesas criou novas identidades nas suas vidas públicas e privadas no contexto de Londres, nas práticas sociais que sustentam as identidades destas mulheres, e nos modos como os usos acima mencionados permeavam estes mesmos processos identitários. Uma vez que assumia que estes processos eram sustentados por determinados espaços de poder e modos de conhecimento, senti necessidade de me empenhar numa etnografia que me permitisse olhar para os usos de língua, de escritas e de leituras em contextos situados. Com Christopher Candlin, assumi que a etnografia é central para o processo de pesquisa linguística, tentando desenvolver uma abordagem que privilegiasse o mais possível “as experiências de vida daqueles com quem colaboramos como investigadores e que nos providenciam os dados, desta forma restaurando os desequilíbrios inerentes” entre observador e observado (Candlin, 1995). Muitas destas formas subjectivas de ser e estar foram, por isso mesmo, aferidas, discutidas, e debatidas entre observadora e observadas ao longo de um período longo de contactos e de colaboração frequente.

### **Escrita e leitura como prática social**

Encontrar os instrumentos certos para analisar as intuições sobre linguagem, escrita e leitura e a construção de identidades dadas pelas participantes no meu estudo, não foi tarefa fácil. Com o tempo, fui trazendo para as minhas análises intuições, abordagens de campo e disciplinas diferentes, assumindo a natureza transdisciplinar do meu trabalho. De uma maneira geral, posso referir três grandes áreas usadas na minha investigação: “os *New Literacy Studies*”; a Análise Crítica do Discurso, e as teorias sociais de aprendizagem.

Em primeiro lugar, os Novos Estudos sobre Escrita e Leitura (*New Literacy Studies*) permitiram-me entender a escrita e a leitura como “só fazendo totalmente sentido quando estudadas no contexto das práticas sociais, culturais (a que se podem juntar as condições históricas, políticas e económicas) de que fazem parte” (Gee, 2000: 180). David Barton define “literacia como prática social” da seguinte forma:

Literacy practices are the general cultural ways of utilising written language which people draw upon in their lives. In the simplest sense literacy practices are what people do with literacy. However, practices are not observable units of behaviour since they also involve values, attitudes, feelings and social relationships (see Street 1993: 12). This includes people's awareness of literacy, constructions of literacy and discourses of literacy, how people talk about and make sense of literacy. These are processes internal to the individual; at the same time, practices are the social processes, which connect people with one another, and they include shared cognitions represented in ideologies and social identities. Practices are shaped by social rules, which regulate the use and distribution of texts, prescribing who may produce and have access to them. They straddle the distinction between individual and social world, and literacy practices are more usefully understood as existing in the relations between people, within groups and communities, rather than as a set of properties residing in individuals (Barton and Hamilton, 1998: 7).

Ao definir práticas de escrita e leitura como modos culturais de uso dos materiais e artefactos escritos de que as pessoas dispõem nas suas vidas, Barton e Hamilton estabelecem a ponte entre o que está “do lado de fora” como cultural e social, e do “lado de dentro”, nos usos e entendimentos a nível individual. Em primeiro lugar, práticas são os padrões de comportamento, as acções de rotina e as actividades das pessoas, no sentido em que essas acções são reguladas por aquilo que se pode definir como “regras sociais”. Destas “regras sociais” que prescrevem o acesso e a produção das práticas de escrita e leitura podem inferir-se variados aspectos de “o social”, incluindo aquilo que é descrito desde Marx como *praxis*, o que permite compreender com mais profundidade as configurações espacio-temporais dos aspectos históricos, sócio-estruturais, prescritivos e reguladores das práticas de escrita e leitura<sup>4</sup>. Em segundo lugar, práticas são os valores que as pessoas conferem à escrita, à leitura, e às formas de lidar com materiais escritos e lidos, incluindo a consciência que têm (ou não) de que o que fazem com escrita e leitura é (ou pode ser) prática social. Barton e Hamilton sugerem que estas “consciências”, discursos e construções sociais de escrita e leitura são internos aos indivíduos, uma vez que são “cognições partilhadas, representadas em ideologias e identidades sociais, existentes nas relações entre pessoas, entre grupo e entre comunidades”.

Na minha opinião, mais do que serem *representadas* por ideologias e valores, estas cognições sociais parecem *emergir* nas negociações de sentidos feitas pelas pessoas em interacções sociais situadas. As

consciências e os valores interiorizam-se pela interacção social e no diálogo entre línguas, textos e contextos materiais, de entre muitos outros factores que participam no evento de escrita e leitura. Trazer uma abordagem linguística a tudo isto ajuda a compreender que estes “processos de fazer sentido” são simultaneamente pessoais e sociais. As identidades sociais e as ideologias, como referem Barton e Hamilton (*Op.cit.*), são forjadas e negociadas consoante as práticas e os valores que as pessoas trazem para o acto de interacção e para o momento do discurso. Padrões de comportamento, acções rotineiras e repetidas, ideologias e cognições partilhadas, consciências ou construções sociais são por isso discursivos, na medida em que tomam corpo e existência pela linguagem e pelo uso linguístico. Mas terão que ser vistos à luz do modo como as pessoas, enquanto indivíduos com histórias e biografias, agem e se empenham linguisticamente nesses actos e participam, muitas vezes de formas transformadoras, na construção dessas práticas sociais de escrita e leitura.

Tal como Barton e Hamilton, senti a necessidade de entender a maneira como se pode estabelecer esta ligação entre fazeres e entendimentos individuais e usos culturais/sociais de escrita e leitura. Encontrei parte dessa ligação na maneira como Wenger (1998) define “prática” no âmbito da teoria de comunidades de prática. Este conceito dá ênfase às acções pessoais, tal como estas se articulam em formas partilhadas de fazer e entender, por pessoas que se consideram membros de uma comunidade com um objectivo em comum – a comunidade de prática. Wenger abre também algumas maneiras de situar estes conhecimentos partilhados em contextos sociais e históricos mais vastos, e, sobretudo, apresenta uma teoria social de aprendizagem que descreve claramente as dinâmicas de transformação pessoal produzidas à medida que se vai participando em comunidades de prática, e se vai modificando, nesse processo, essa mesma prática. Aprendizagem é, neste sentido, a transformação gradual das formas de participação usadas, à medida que as pessoas se vão tornando membros de comunidades de prática, algo já mencionado noutras teorias sociais de aprendizagem<sup>5</sup>. Ela implica dinâmicas de negociação, que Wenger descreve como sendo de participação na prática e “reificação” dessa mesma prática. Nesse sentido, liga a transformação pessoal à transformação social, se bem que com algumas restrições e limitações<sup>6</sup>.

A teoria social de aprendizagem apresentada por Etienne Wenger é sustentada pela noção de prática social. É a prática social que sustém a aprendizagem e logo, a construção de identidades. Práticas, aprendizagens e identidades constituem-se mutuamente, uma vez que elas implicam acção, entendimento e sentidos de si próprio e dos outros, partilhados por um grupo de indivíduos que se formam em comunidade ou grupo porque têm um ou mais interesses e objectivos em comum:

“The concept of practice connotes doing, but not just doing in and of itself. It is doing in a historical and social context that gives structure and meaning to what we do. In this sense, practice is always social practice.

Such a concept of practice includes both the explicit and the tacit. It includes what is said and what is left unsaid, what is represented and what is assumed. It includes the language, tools, documents, images, symbols, well-defined roles, specified criteria, codified procedures, regulations, and contracts that various practices make explicit for a variety of purposes. But it also includes the implicit relations, tacit conventions, subtle cues, untold rules of thumb, recognisable intuitions, specific perceptions, well-tuned sensitivities, embodied understandings, underlying assumptions, and shared world-views. Most of these may never be articulated, yet they are unmistakable signs of membership in communities of practice and are crucial to the success of their enterprises” (Wenger, 1998: 47).

A abordagem de Wenger liga-se às noções de prática social acima mencionadas de várias formas. Em primeiro lugar, a acção partilhada implica a localização histórica e social desta acção, não só em termos de hábitos e rotinas, mas também em termos de *praxis* social — o que implica que estas acções constituem e são constituídas pelas estruturas sociais que as enquadram. Em segundo lugar, a acção partilhada implica valores, sentimentos, emoções e sentidos comuns, isto é, um conjunto de atitudes e opiniões perante a acção propriamente dita. Neste sentido, vai ao encontro da intuição de que as práticas estão situadas tanto “dentro” como “fora” dos indivíduos, simultaneamente visíveis e explícitas como tácitas e invisíveis. E é nesse sentido que estas práticas são sustentadas por ideologias que apenas tomam forma quando é necessário — concretizando-se através de regulamentos, procedimentos, materiais diversos, como cartazes e papéis pendurados em locais reconhecidos, formas de falar sobre elas, opiniões dadas em conversas, etc. O que se torna novidade nesta abordagem são as negociações dinâmicas subjacentes a todos estes aspectos. Por trás destes aspectos históricos e, no entanto, implícitos da prática, está o processo activo da pessoa que faz sentido da prática e constrói sentidos através dela.

Contudo, uma vez que Wenger apresenta uma teoria social de aprendizagem, a sua perspectiva sobre interacção social é necessariamente consensual. Wenger apresenta um modelo de interacção em que as pessoas têm como objectivo chegar a consenso, de forma a criar empenhamento e entendimento partilhado sobre aquilo que se faz em conjunto, no sentido da criação de um espaço de intersubjectividade (cf. Rogoff, 1990) — isto é, um espaço de empatia que permita a aprendizagem e o desenvolvimento. Por isso, Wenger dá ênfase constante à partilha, ao desenvolvimento de rotinas locais e à forma como estas existem para serem transmitidas aos novos membros da comunidade, aos aprendizes de práticas. Na opinião deste autor, os modos de fazer a prática são consolidados na medida em que os aprendizes os reproduzem de formas sempre novas, mas essas ‘novidades’ são usadas apenas para serem integradas e manter a continuidade da existência da prática e da identidade por ela proposta (Wenger, 1998: 124). Neste sentido, questões como o que está decidido como fazendo ou não parte da prática, assumem-se como já resolvidas e indiscutíveis. Práticas e constelações de práticas existem como unidades, com os seus centros e as suas periferias, e as tensões de quem forma a prática e com que interesses, não parecem constituir qualquer problema.

Por outro lado, a construção e negociação de sentidos limita-se, para Wenger, àquilo que ele considera a participação e a “reificação”, isto é, as dinâmicas que sustentam o processo de aprendizagem; mas nunca se diz que também esses são processos semióticos, linguísticos e eminentemente discursivos. Wenger define linguagem como estilos, géneros e registos estáveis, que sinalizam a existência de práticas, mas esquece as dinâmicas envolvidas no processo durante o qual algo se ‘torna género ou estilo’. Por outro lado, também não discute o carácter linguístico e semiótico do próprio processo de participação em práticas, na medida em que é pela linguagem ao dispor da aprendiz que esta gradualmente vai fazendo sentido da prática em que participa<sup>7</sup>. É neste sentido também que Wenger descreve discurso como “recurso” mas não refere que o próprio processo em que algo se “torna recurso” é um facto eminentemente discursivo. Por isso, a sua definição de ‘prática’ necessita, a meu ver, ser complementada com abordagens que tentem entender a negociação de sentidos enquanto acções linguísticas e semiótico-sociais e enquanto ‘práticas discursivas’. Esta perspectiva é

adoptada por algumas abordagens críticas à análise do discurso, como é o caso da reflexão proposta por Lillie Chouliaraki e Norman Fairclough (2000).

A abordagem ao discurso proposta por Chouliaraki e Fairclough é um desenvolvimento recente na Análise Crítica do Discurso. A Análise Crítica do Discurso (ACD) tenta desenvolver abordagens sociais ao estudo da linguagem, dando ênfase a uma função verificada no uso da linguagem, que consiste em criar relações de poder e ideologia e simultaneamente ser criado por elas, mantendo desta forma a existência das organizações e estruturas que constituem a textura social. Este tipo de análise linguística não se proclama neutra na sua prática científica, pretendendo antes ajudar a desenvolver nas pessoas que a usam uma consciência social e crítica dos usos da linguagem em todos os campos da vida social, o que poderá levar, eventualmente, a despoletar processos de emancipação, transformação e mudança individual e social (Fairclough, 1989, 1992, Fairclough e Wodak, 1997). Parte essencial dos objectivos da análise crítica do discurso é o seu empenhamento social, o que a leva a investigar as formas pelas quais a linguagem cria desigualdades, hegemonias, representações sociais e, subsequentemente, as formas pelas quais ela resiste, subverte e transforma desigualdades em igualdades, homogeneidades em heterogeneidades e representações sociais em representações outras.

A abordagem de Chouliaraki e Fairclough à Análise Crítica do Discurso proclama-se como uma tentativa académica de “elevar” este tipo de análise ao estatuto de análise social. Neste sentido, tem como objectivo fundamental dar uma visão complexa da linguagem e do discurso e assume-se abertamente como prática abstracta e teórica. Os autores reclamam para a ACD uma posição única de observação e análise do social, uma vez que esta dá ênfase em particular aos mecanismos linguísticos e semióticos que acontecem na prática social. Inspirados pela abordagem filosófica do realismo crítico (Bhaskhar, 1986, Collier, 1994), Chouliaraki e Fairclough vêem a vida como um sistema aberto, sustentado por mecanismos que operam em dimensões e níveis diferentes da vida — psicológicos, sociais, físicos, económicos e outros. Estes mecanismos interagem de modos complexos e dependem uns dos outros na configuração de um dado evento. No entanto, cada dimensão opera com os seus próprios mecanismos e estruturas particulares, não podendo ser absorvida por mecanismos de outras dimensões. Isto permite modos



específicos de comportamento que nos permitem, por um lado, dar conta da complexidade e no entanto da sistematicidade, da abertura e da imprevisibilidade da vida. Esta mundivisão reconhece que os mecanismos são simultaneamente únicos na forma como são estruturados, e, no entanto, abertos à mudança e transformação. Isto acontece porque os mecanismos e dimensões da vida dependem uns dos outros, seja no âmbito de uma dada dimensão da vida ou entre várias dimensões, e também porque todos estes mecanismos agem ao mesmo tempo, configurando-se uns aos outros em eventos particulares (Chouliaraki e Fairclough, 2000: 20-21).

Segundo a perspectiva destes autores, a semiose (isto é, o processo de criar sentidos) e a linguagem operam como uma dimensão particular da vida, sustentada por vários outros mecanismos, vindos de outras dimensões, (como a dimensão biológica ou a dimensão social). Todos estes factores configuram a linguagem e, ao mesmo tempo, permitem-lhe a existência de mecanismos próprios. Neste sentido, a linguagem verbal tem mecanismos únicos que agem sobre determinados eventos, em reconfigurações e diálogos constantes com outras dimensões da vida (Chouliaraki e Fairclough, 2000: 20). A semiose é, assim, encarada como uma dimensão particular da vida, com mecanismos próprios, actuando em eventos particulares, o que me pareceu especialmente produtivo para uma abordagem que pretendia assumir a complexidade da situação em estudo. De certa forma, esta perspectiva da semiose deu-me um enquadramento a partir do qual se poderiam compreender os mecanismos de aprendizagem envolvidos na participação das mulheres em prática social, assim como os mecanismos discursivos implicados nestas mesmas participações. Ao fazê-lo, ela ajudou-me a integrar numa abordagem discursiva as questões de aprendizagem e participação em prática, tal como estes eram sugeridos pela abordagem de Wenger.

Discutir os pontos de vista teóricos e filosóficos subjacentes à perspectiva sobre semiose acima mencionada, e a forma como esta se liga à definição de aprendizagem proposta por Wenger, é um objectivo demasiado ambicioso para este texto. A necessidade de o fazer deveu-se à necessidade que tive de complementar a teoria de Wenger com uma perspectiva sobre o discurso, e de compreender que as relações entre coisas (isto é, as negociações de sentido) se estabelecem no uso da linguagem e que, neste sentido, existe a necessidade de desenvolver algumas formas de

compreender os usos da linguagem e do discurso no âmbito de uma teoria social de aprendizagem.

Chouliaraki e Fairclough permitiram-me estabelecer essa relação. Na sua perspectiva, o discurso e a semiose têm os seus mecanismos próprios, que operam em eventos sociais e que permitem às pessoas “fazer a ligação entre as estruturas sociais e os seus mecanismos por um lado, e eventos concretos por outro — entre a sociedade e as vidas vividas pelas pessoas”:

We shall use the term ‘discourse’ to refer to semiotic elements of social practices. Discourse therefore includes language (written and spoken and in combination with other semiotics, for example with music in singing) and visual images (for instance, photographs, films). The concept of discourse can be understood as a particular perspective on the various forms of semiosis — it sees them as moments of social practice in their articulation with other non-discursive moments. Social practices are always ways of socially interacting — ways for people to act practically together in the production of social life, in work, in play, in their homes, in the street and so forth. It is easy for a critical science oriented to the abstract structures and social relations of societies and the ways in which they are reproduced and transformed to miss the richness and complexity of social interaction. And yet it is of crucial importance for any dialectically conceived critical theory to grasp the complex qualities of social interaction (...) Social interaction is also the nursery for new social forms and themes of all sorts (Volosinov, 1973) out of which the materials are forged for new social relations, new social identities and new social structures. So the generative, emergent qualities of social interaction are crucial. Not all interaction is discursive (...) but most interaction involves discourse (...). So it makes sense to focus on discourse to gain insights into social interaction (Chouliaraki e Fairclough, 2000: 38).

Ao definirem “discurso” como “momento de prática social”, Chouliaraki e Fairclough complementam a teoria social de aprendizagem de Wenger de uma maneira bastante útil. Dado que as práticas sociais têm os seus momentos discursivos, é nesses momentos que são articulados os sentidos e que se estabelecem relações semióticas entre os elementos discursivos e não-discursivos da prática. São estes elementos que permitem o aparecimento de determinados campos discursivos (por exemplo, o discurso legal, o educacional, o económico, entre vários outros), que sustentam e são sustentados por ordens sociais e organizações sociais particulares. Por outro lado, estes “momentos discursivos de práticas sociais” acontecem quando existe interação entre indivíduos. A interação é, por isso, uma forma (mas não a única) de desmontar e observar os mecanismos discursivos que estão em jogo num dado evento.

Nesta perspectiva, o conceito de interação social é uma forma de olhar para os modos pelos quais os indivíduos “agem em conjunto para produzir vida social”, permitindo olhar de modo complexo e rico para o modo como o social se reproduz ou se transforma. Por isso estes autores consideram a interação social como um “berçário para novas formas sociais”. Porque é local, e porque é no local que melhor se descobrem as tensões entre a reprodução do velho e a produção das novas formas de vida social, eu poderia propor, com Wenger e outros, que a interação social é também o espaço privilegiado para entender os processos de aprendizagem envolvidos nas dinâmicas acima referidas.

Wenger vê a aprendizagem como participação em prática social, e como tal, na interação entre as pessoas em contextos e espaços sociais específicos. À medida que participam em interação, os indivíduos transportam as suas experiências anteriores de participação, e logo, as formas como viveram anteriormente as expressões linguísticas que utilizam no momento de um determinado evento. Na medida em que interage socialmente, cada pessoa negocia sentidos e estabelece relações entre a sua própria experiência e as expressões linguísticas, discursos e experiências vindas dos outros. Esta negociação localiza-se e configura-se, como Fairclough bem descreve, por restrições e condicionamentos espaciais e temporais, mas também por factores que pertencem a ordens políticas, económicas e sociais, entre outras.

Neste sentido, olhar para o discurso como momento semiótico de prática social abre mais do que uma forma de estabelecer relações, à medida que a pessoa se empenha num processo de negociação e construção de sentidos. Em primeiro lugar, sentidos e recursos são articulados com outros sentidos, e, neste processo, fazem eco, dão voz, absorvem ou “interiorizam” (“*internalisation*”, cf. Harvey, D., 1996<sup>8</sup>) determinados modos de “fazer coisas com as palavras”, na medida em que se ligam a outros momentos de prática social. Em segundo lugar, as pessoas relacionam-se de formas diferentes com os discursos e com os momentos discursivos das práticas sociais, dependendo das suas atitudes e valores, das formas como tiveram ou não acesso a um certo número e a um certo tipo de práticas sociais, assim como dos significados que consubstanciaram e tornaram seus no decorrer dessa participação<sup>9</sup>.

De uma maneira geral, o enquadramento teórico deste trabalho tentou trazer aos estudos de escrita e leitura como prática social, e aos estudos

sobre o discurso<sup>10</sup>, um enfoque na participação da pessoa em prática social, tanto no momento da percepção de actos como práticas sociais, como noutros momentos e noutros processos de relação entre indivíduos e práticas sociais. Com este objectivo, recorri às teorias sociais de aprendizagem que definem a aprendizagem e o desenvolvimento como a transformação dos indivíduos e das suas acções, tanto em processos de participação em *comunidades de prática* (Lave e Wenger, 1990, Chaiklin e Lave, 1993, Wenger, 1998), como em processos de *aprendizagem expansiva* em momentos de participação em *actividades historicamente situadas*, tal como elas se têm vindo a definir no âmbito das *teorias da actividade* de inspiração vigotskiana (Engeström, 1999). Mencionarei estes aspectos ao ilustrar as experiências vividas com escrita e leitura de Zélia, nos seus momentos de realocização de Portugal para o contexto social de Londres e em momentos posteriores de enraizamento naquela cidade.

### 3. “Contando histórias às crianças”

#### A história de Zélia

Em 1997 quando a encontrei pela primeira vez, Zélia tinha cerca de trinta anos e vinha de uma aldeia situada na costa norte da ilha da Madeira, a uma distância longa, montanhosa e tortuosa do Funchal. Zélia veio para Londres em 1988 ainda bastante nova. Durante a sua adolescência na Madeira, Zélia passou por alguns conflitos com a família, no sentido de esta a deixar ir para o Funchal estudar na escola secundária, coisa que não existia na sua aldeia natal. Tendo conseguido mudar-se para o Funchal, Zélia frequentou a escola politécnica, mas não acabou os estudos. A razão que a levou a mudar-se para Londres foi querer arranjar dinheiro suficiente para poder acabar os estudos secundários em Portugal e frequentar uma Faculdade de Direito, em Lisboa ou Coimbra. Como muitos outros, a escolha de Londres deveu-se às redes sociais que Zélia já tinha nesta cidade, nomeadamente uma irmã, que lhe arranhou um emprego como empregada doméstica interna e babysitter. Desde esse momento, Zélia tem vindo a trabalhar na zona de Stockwell em Londres, primeiro como empregada doméstica, depois numa agência de viagens e numa escola de condução. Desde que recebeu a sua qualificação como intérprete legal do Institute of Linguists, Zélia trabalha como intérprete freelance para várias instituições legais existentes por toda a cidade de Londres. No entanto, Zélia também “ajuda os portugueses com o inglês”, por exemplo no preenchimento de formulários, ou em telefonemas para instituições fundamentais para as vidas dos portugueses – desde os serviços de impostos aos serviços de água, luz, ou o serviço nacional de saúde. Ao longo dos dias em que a acompanhei, Zélia foi solicitada para muitas tarefas de tradução e interpretação. O seu nome está incluído na Lista Telefónica da comunidade portuguesa de Londres na categoria de “intérpretes legais” e Zélia considera que, de certa maneira, conseguiu atingir um dos seus objectivos – o de trabalhar no campo da Justiça.

Nesta segunda parte do texto, gostaria de apresentar e analisar mais detalhadamente um dos padrões de acção encontrados nos percursos por práticas de escrita e leitura, vividos pelas mulheres portuguesas entrevistadas em Londres — mais precisamente, o de dar nomes a práticas de escrita e leitura e de, neste processo, reconhecer acções fortuitas com a escrita e a leitura como formas regularizadas e estabelecidas de ler e escrever. Este padrão de acção foi um passo crucial na sobrevivência destas mulheres nos novos ambientes em que se encontraram em Londres, e foi um passo que sustentou e despoletou todos os outros passos nas suas trajectórias.

À medida que se envolviam em actividades de escrita e leitura, muitas vezes de forma acrítica e inocente, as mulheres entrevistadas negociaram, testaram, resolveram as tensões e os problemas e avaliaram os contextos em que se encontravam. Ao repetirem a sua participação em actividades e ao empenharem-se na resolução de problemas, começaram a reconhecer alguns padrões nas formas de participar e usar estratégias verbais e de escrita e leitura. Participar, reconhecer e dar nome a essas práticas de escrita e leitura implicou um processo de apropriação dessas estratégias que me parece muito importante analisar. Ele consistiu em utilizar, de modo informal e improvisado, recursos linguísticos próprios e em inventá-los à medida que se resolviam os problemas e as tensões situados em actividades e em contextos desconhecidos. Estas acções de negociação e de *dar nome* a acções fortuitas com escrita e leitura, isto é, de as considerar uma “prática social” revelaram-se, portanto, profundamente ancoradas nas experiências mentais dos indivíduos e nos contextos sociais em que estes se encontraram em Londres. São estes dois aspectos da negociação de sentidos e do “dar nomes às coisas” — o mental e o social — que pretendo ilustrar nos eventos narrados por Zélia nas nossas entrevistas.

### Aprendendo inglês, contando histórias a crianças

Zélia mudou-se do Funchal para casa da irmã em Londres, onde viveu durante duas semanas. Foi a irmã quem lhe ensinou as “coisas da casa” e como comprar o passe dos transportes. Zélia quase nada falava de inglês e não sabia ler nem escrever nesta língua. Não conseguir comunicar em inglês foi uma das grandes dificuldades por que passou quando viveu com os seus primeiros patrões. No entanto, foi porque tinha que interagir, em particular com as crianças, que Zélia começou, segundo as suas palavras, a “aprender inglês”. Quando lhe perguntei como é que ela achava que tinha aprendido inglês, Zélia parou por um pouco e disse:

*todas as noites eu tinha que ler uma história às crianças. Ora eu não sabia ler inglês - eu pegava na história e começava a inventar- <E>once upon a time - <P>eu lia entendia uma palavra não entendia a outra era o pequenininho assim <E>Zélia! You lying to me I know that story by heart and it doesn't go like that!' <P>eu a dizer-<E> Michael, I'm sorry Zélia no good English Zélia no good English so Michael when Zélia does mistake Michael tells Zélia yeah? Yes. <P>Começava a ler ele ria ria <E>Zélia is so funny that's not the way you say it <P>e ele dizia como devia dizer por isso quando eu comecei a dar as lições eu já tinha aquele inglês.. um inglês muitos aos altos e baixos não era inglês suficiente para fazer interpretação.*

Lendo histórias para as crianças em voz alta, e jogando com a regra implícita de que são os adultos que sabem ler e não as crianças, foi uma das formas pelas quais Zélia considerou que começou a aprender palavras em inglês. Os papéis sociais estavam lá – no sentido que ela era a adulta, e eles as crianças –, mas as funções educativas pareciam estar do avesso. Se bem que Zélia funcionasse como adulta no sentido de tomar conta das crianças e contar-lhes histórias em voz alta, eram as crianças que sabiam inglês e corrigiam as suas formas de ler, sendo, por isso “os primeiros professores de inglês” de Zélia (j.2/a/435).

Este pequeno relato feito por Zélia ilustra a maneira como os recursos foram negociados pelos participantes à medida que estes se empenharam na actividade de contar uma história em voz alta. A forma pela qual Michael tinha vindo a ser socializado na prática de “contar histórias” levou-o a ter determinadas expectativas quanto a uma determinada “forma de contar histórias”. De acordo com esta “forma”, memorizada de leituras anteriores daquele livro, Michael esperava determinados usos da entoação e da pronúncia, determinadas palavras, determinadas maneiras de lidar com a palavra impressa e com o livro enquanto artefacto material, o que implicava uma forma particular de “contar histórias”, uma “prática” encenada ao longo

do tempo, tanto por Michael como pelas pessoas que o rodeavam (cf. Heath, 1994). Para Zélia, tornava-se difícil atingir os “standards” de Michael, principalmente porque Zélia “não sabia ler em inglês”. Assumindo, que a criança não “sabia ler”, Zélia inventou a sua própria história, tirando uma ou outra palavra que reconhecia no papel impresso e integrando-as, em conjunto com as imagens, na sua enunciação do conto.

Assim que Michael pressentiu esta tensão, Zélia reorganizou a actividade, e avaliou a sua leitura (a sua actuação) como “falta de conhecimento do inglês” e como “erro”. Por essa razão, Zélia sugeriu uma outra forma de participar nesta interacção, tentando agora que a sua aparente ignorância do inglês fosse ao encontro das expectativas de Michael quanto ao acto de contar histórias. Nesta outra forma de participação, Zélia iria ler todas as palavras impressas no livro, mesmo aquelas que não “sabia”. Assim que ouvia alguma coisa “esquisita”, a criança parava, corrigia, ria-se de Zélia e considerava essa estranheza como “erros no inglês”. Esta estratégia de propor a Michael um novo “jogo” permitiu a Zélia manter a face (no sentido de Goffman) e o seu estatuto de adulta perante a criança. Os objectivos dos dois participantes continuaram presentes na actividade – Zélia conseguiu manter as suas funções de babysitter e Michael teve a sua história – mas foram renegociados, de forma a adaptar tanto as experiências com o inglês de Zélia como as experiências de histórias de Michael.

O modo de participação na actividade de “contar histórias” por estas duas pessoas criou tensões. Ambas trouxeram para a actividade experiências passadas com o uso das línguas e com a prática de contar histórias que diferiam das formas habituais. No entanto, foi nos espaços ambíguos provocados pelo encontro destas diferenças numa actividade partilhada com objectivos comuns que ambos os participantes encontraram possibilidades de mudar as regras da actividade. Este facto afectou os modos de percepção por Zélia e por Michael da actividade em que participaram, influenciando ao mesmo tempo os seus próprios desenvolvimentos pessoais.

Analisando este episódio, podemos verificar que o carácter inesperado dos seus resultados se deveu antes do mais à necessidade de lidar activamente com a diferença das experiências linguísticas prévias dos participantes, e de a resolver. Em segundo lugar, no processo de resolução das suas contradições, Zélia e Michael negociaram, avaliaram e adaptaram os

usos linguísticos de um aos usos linguísticos do outro, dando nomes a essas tensões e contradições, de modo a torná-las compreensíveis para ambos. Este acto de resolução de problemas foi acompanhado pelas dinâmicas de interiorização dos modos de desenvolvimento da actividade e de exteriorização das soluções encontradas para “ir ao encontro do outro”.

Ao renegociarem as regras de funcionamento da actividade, mudando assim os termos em que nela participaram, Michael e Zélia conseguiram, não só manter o objectivo a que se tinham proposto no início da interacção, situada na relação, de certo modo institucional, de “educadora” e “criança”, mas também obter outras vantagens, não previstas à partida: Michael expandiu a sua definição de “contar histórias” e Zélia descobriu uma estratégia, não só para “contar histórias a meninos ingleses”, mas também para aprender a associação entre determinadas ortografias e sons em inglês, e, neste sentido, expandir o seu conhecimento da “língua inglesa”. De facto, é revelador que alguns anos mais tarde, Zélia tenha decidido narrar este evento como exemplo do seu processo de aprendizagem, e o tenha mencionado como “aquele inglês arrevesado, insuficiente para a interpretação”.

Tanto os resultados inesperados como a invenção dos recursos nasce, tal como vimos, da acção situada na actividade. O uso da teoria de actividade por Engeström e as dinâmicas de aprendizagem expansiva propostas por este autor ajudaram-me a estabelecer uma relação entre estes dois aspectos (Engeström, 1999): quando os conflitos de sentidos trazidos pelos participantes criam contradições, elas têm que ser resolvidas em interacção e na renegociação da actividade. Resolver problemas na renegociação de actividades significa, então, que em ambos os participantes se processem dinâmicas de interiorização e de exteriorização, à medida que os sentidos das palavras são avaliados e nomeados (isto, é, verbalizados, logo inventados) como recursos comuns e partilhados pelos participantes envolvidos.

Engeström define aprendizagem expansiva (*expansive learning*) do seguinte modo:

“... the expansive cycle of an activity system begins with an almost exclusive emphasis on internalisation, on socialising and training the novices to become competent members of the activity it is routinely carried out. Creative externalisation occurs first in the form of discrete individual innovations. As the disruptions and contradictions of the activity become more demanding,



internalisation increasingly takes the form of critical self-reflection — and externalisation, a search for solutions, increases. Externalisation reaches its peak when a new model for the activity is designed and implemented. As the new model stabilises itself, internalisation of its inherent ways and means again becomes the dominant form of learning and development. (...)

An activity system is by definition a multivoiced formation. An expansive cycle is a reorchestration of those voices, of the different viewpoints and approaches of the various participants (...)

(Engeström, 1999: 33-35<sup>11</sup>)

O que me levou a usar as teorias de aprendizagem propostas por Engeström foi a forma como este autor vê a existência de “vozes” diferentes no decorrer da negociação de sentidos num determinado evento. No episódio acima descrito, as “vozes” foram “agarradas” ou apanhadas no ar, inventadas, consideradas *como* “recursos” conforme as experiências pessoais tanto da prática de “contar histórias infantis”, como de “inglês” ou mesmo de “português”, que os participantes traziam para a actividade. Foi porque ambos queriam manter a actividade de contar histórias a funcionar, que encontraram outros caminhos e reconheceram outras estratégias como recursos para o objectivo comum. Michael precisava de Zélia para a sua história e Zélia necessitava do conhecimento linguístico de Michael para a guiar através dos passos da tarefa de contar a história, e de aprender inglês nesse processo. Neste sentido, os participantes pareciam *guiar-se* um ao outro nos seus processos individuais de aprendizagem (Rogoff, 1990).

Foi no processo de exteriorização e de verbalização (isto é, no momento da enunciação) que surgiu o momento do discurso, da prática e da ideologia. A escolha para o que foi considerada como “certo” ou “errado”, neste episódio, não foi uma escolha livre. De facto, foi na avaliação dos elementos que influenciaram esta actividade de leitura, e nas histórias de experiência dos participantes, que o poder e a ideologia da “norma” e da “língua” foram negociados. Zélia e Michael reconheceram as suas formas de dizer de um modo consensual, isto é, um modo que fez sentido para ambos no âmbito de uma determinada configuração discursiva, nomeadamente a de que o inglês nativo do Michael era mais correcto do que o inglês de Zélia.

Neste sentido, concordo com Engeström quando diz que estas decisões discursivas são “radicalmente locais”:

At the level of collective activity systems, such an expansive cycle may be seen as the equivalent of the zone of proximal development, discussed by Vygotsky

(1978) at the level of individual learning. *From the viewpoint of historicity, the key feature of expansive cycles is that they are definitely not predetermined courses of one-dimensional development. What is more advanced, "which way is up" cannot be decided using externally given, fixed yardsticks. These decisions are made locally, within the expansive cycles themselves, under conditions of uncertainty and intensive search. Yet they are not arbitrary decisions. The internal contradictions of the given activity system in a given phase of its evolution can be more or less adequately identified, and any model for the future that does not address and eliminate those contradictions will eventually turn out to be nonexpansive* (Engeström, 1999, 34-35).

É, pois, no momento discursivo de "reificação" e de verbalização (isto é, na procura de "um modelo que elimine as contradições" segundo Engeström) que as tensões são temporariamente resolvidas e que as coisas se estabelecem como "modos de contar histórias", "modos de dizer", ou "modos de fazer". Estes modos tornam-se posteriormente parte da actividade e como tal interiorizados e situados, por assim dizer, na memória dos participantes naquela actividade particular. Neste sentido, tornaram-se parte do sedimento daquela actividade específica. Ao continuar a participar em outras actividades de "contar histórias infantis", Zélia e Michael utilizaram esses sedimentos como estratégias linguísticas ou de escrita e leitura, e como recursos para actividades futuras, onde tais estratégias lhes parecessem relevantes.

Assim, por um lado, assistimos à transformação da actividade propriamente dita, e por outro lado, assistimos ao desenvolvimento dinâmico dos recursos dos indivíduos que participaram naquela actividade particular de leitura. Na interiorização e exteriorização, (Engeström, 1999), ou na participação em práticas e "reificação" de práticas (Wenger, 1998), o acto do reconhecimento e de "dar nome" (isto é, de verbalização) tornou-se o momento crucial para a formação e negociação de discursos. Tal como já foi dito atrás, Zélia e Michael guiaram-se um ao outro no processo de reconhecer as palavras um do outro como "inglês", "não-inglês", "prática de contar histórias infantis" ou "prática estranha de contar histórias infantis". Foi no momento de resolução destes problemas, e no momento da avaliação da actividade, que as entoações, as palavras, as estratégias linguísticas ou de escrita e leitura se tornaram "momentos de prática" (Fairclough, 2000), socialmente ancorados em comunidades de prática, nas suas constelações e nas formações discursivas que as sustentam e mantêm.

Não terei muito espaço neste texto para me deter nas formas como as pessoas que interagiram com Zélia na sua vida *agarraram* ou *apanharam* (no fundo interpretaram) alguns dos usos linguísticos improvisados que Zélia tinha ao seu dispor. Deixarei apenas alguns episódios na vida de Zélia para demonstrar como, à medida que essas pessoas interpretavam os actos de Zélia *como* determinada prática situada nos modos de fazer informais da comunidade portuguesa em Londres, elas estavam simultaneamente a dar oportunidade a Zélia de avaliar o contexto e as constelações de prática em que se encontrava. Neste sentido, estas pessoas guiaram Zélia na entrada, como aprendiz, em comunidades de prática que a rodeavam, tornando-se suas “mentoras”:

#### Zélia traduz para a prima

Depois dos tempos difíceis em que viveu como empregada interna e governanta, Zélia decidiu sair da casa onde trabalhava. Encontrou vários empregos de limpeza em empresas através da sua irmã. Daí a algum tempo, Zélia foi desafiada pelo chefe do seu sector para se responsabilizar pela limpeza de um prédio inteiro. Para realizar esta tarefa, esta mulher utilizou a sua experiência de gestão, aprendida na escola técnica do Funchal. Embora este projecto não se tivesse concretizado, uma das estratégias passava por tirar a carta de condução, o que Zélia quis efectivamente fazer, independentemente dos motivos que a tinham levado a tal. Escolheu a escola “portuguesa” porque conhecia as pessoas que aí trabalhavam e porque um dos directores era português. De facto, esta escola sobrepunha as suas funções de escola com as de agência de viagens para a comunidade portuguesa. Zélia não frequentou a escola sozinha: levou consigo a sua prima, que não sabia falar inglês. Por esta razão, Zélia começou a traduzir informalmente para a prima, tanto nas aulas de código como nas aulas de condução. Paulo, o seu professor de condução, reparou nisto, o que foi fundamental para o desenvolvimento da vida profissional de Zélia em Londres. Quando soube que Zélia tinha perdido o contrato com a empresa de limpeza, Paulo convidou-a a trabalhar na recepção da escola de condução. Esta escola sobrepunha as suas actividades com as de agência de viagens, o que implicava uma quantidade de tarefas diferentes com escrita e leitura. No escritório, Zélia tinha que marcar aulas de condução, organizar bilhetes e viagens, e, informalmente, preencher formulários ou traduzir cartas para clientes. Isto implicava uma sobreposição de práticas e identidades (repcionista da escola de condução, agente de viagens e mediadora, secretária ou mesmo escriba), tudo no mesmo espaço e ao mesmo tempo. Participar nestas actividades também significava que Zélia “ajudava as pessoas com o inglês”. A existência desta ajuda tornou-se conhecida através das redes informais que constituíam a comunidade portuguesa em Londres. A partir daí, Zélia começou a legitimar a sua actividade, frequentando o curso de intérprete e tornando-se membro de várias associações de intérpretes oficialmente reconhecidas no Reino Unido.

*Ajudar com o inglês* foi uma prática informal em que Zélia participava enquanto executava as suas tarefas formais, como o preenchimento de formulários para a escola de condução ou a marcação de viagens e estadias

em hotéis. Esta actividade abriu a possibilidade de uma identidade para Zélia no âmbito da comunidade portuguesa de Londres, e um estatuto que ela usaria mais tarde como recurso para construir determinados sentidos de si própria, partilhados nas nossas entrevistas, nomeadamente o de uma mulher bem sucedida na “vida pública”. A prática de Zélia em preencher formulários e decifrar “papéis ingleses” no “escritório” era reconhecida pelos seus clientes e pelas redes informais da comunidade como qualquer coisa válida e útil. O que Zélia começou por fazer de uma maneira inconsciente foi, assim, ao encontro de uma necessidade informal da comunidade portuguesa, a de ter que lidar com práticas de escrita e de leitura forjadas pelas instituições oficiais inglesas, em inglês. Deste modo, Zélia preenchia um vazio que existia até aí, o de mediadora informal entre o português e o inglês. Foi Paulo quem a convenceu a entrar neste tipo de actividade, tanto no escritório como nas aulas de condução, porque, vivendo há já bastantes anos na comunidade portuguesa, lhe conhecia as necessidades. Zélia refere-se a esta prática da mediação da seguinte forma:

“Foi aí que surgiu a hipótese de começar a agência de viagens, e depois as pessoas é a tal coisa - tem ali uma pessoa que sabe falar português,. Tem uma carta ‘olhe desculpe tenho aqui esta carta, pode lê-la eu não sei o que quer dizer’ e depois passa de um para outro, e depois vem um amigo e depois ‘eu sou um amigo do amigo que esta lá com o seu marido e ele disse-me que você sabia traduzir muito bem”

(2a /entrevista / j.2/a/500-579)

Dois aspectos sustentavam subtilmente a existência desta prática informal de mediação. Em primeiro lugar, havia uma necessidade real mas escondida para a mediação linguística e de escrita e leitura entre português e inglês, profundamente ancorada na necessidade de sobrevivência física dos portugueses em Londres. Esta sobrevivência dependia das estruturas económicas e sócio-estruturais básicas da vida em Londres e das formas, também elas já socialmente e informalmente estabelecidas, que os portugueses e a sua comunidade tinham de lidar com ela. A ignorância sobre as subtilezas de um formulário de candidatura a residência, ou sobre os direitos básicos à habitação, tal como estes estão regulamentados no sistema de segurança social britânico (e que estão textualmente organizados no

formulário) pode levar as pessoas a correr o risco de não encontrar um sítio para viver. A existência de mediadores torna-se assim crucial para a sobrevivência básica na cidade.

Em segundo lugar, a existência desta prática de mediação (e a subsequente existência da identidade de mediadora) tinha também uma existência discursiva mantida pelas práticas linguísticas da comunidade. O uso de redes informais e a informação passada por “papel de boca” (no dizer de uma das participantes do estudo) construíam a identidade do mediador. Outra prática ainda, a de maldizer o outro, mantinha também a existência desta identidade. Aliás, foi no decorrer de uma actividade deste tipo que tomei conhecimento da existência de Zélia, o que me levou a contactá-la imediatamente. De facto, estes tipos de prática são referidos por Zélia na nossa entrevista. Ao usar a expressão “é a tal coisa” na nossa entrevista, Zélia pressupôs que existia algo de comum entre entrevistadora e entrevistada, um certo conhecimento cultural situado e partilhado. De facto, reconheci imediatamente o tipo de contacto interpessoal que parecia sustentar a existência da maioria das pessoas que conheci em Londres, e algo que parecia pertencer a uma certa prática cultural que também reconhecia em Portugal. Este “falar mal do outro” e ao mesmo tempo o de passar informações de pessoa para pessoa afectava todos os níveis de sobrevivência de muitos portugueses em Londres, desde a entrada no Reino Unido aos empregos, passando pelo uso da segurança social, entre muitos outros<sup>12</sup>.

#### **4. O poder do nome das coisas**

O acto de dar nome a acções improvisadas *como* formas situadas e estabelecidas de usar línguas e “literacias” pareceu, assim, ser um passo fundamental na trajectória com escrita e leituras das mulheres entrevistadas. Este acto despoletou processos de aprendizagem, o reconhecimento de si próprias e dos contextos em que se situavam, assim como uma consciência crítica deste contexto, o que lhes permitiu não só encontrar objectivos para si próprias, como olhar criticamente para este contexto como um espaço que poderia ser transformado de acordo com os seus objectivos pessoais.

Neste texto tentei descrever a forma com Zélia participou em actividades de escrita e leitura que só parcialmente controlava. Esta falta de acesso e controlo levou-a a um grau de improvisação e de negociação que me pareceu importante descrever. O acto de participação permitiu também a estas mulheres aperceberem-se da existência de algumas práticas que afectavam as actividades em que elas participavam. Ao reconhecerem as actividades, estas mulheres passaram a reconhecer as práticas que as configuravam, e neste processo adquiriram alguma consciência crítica sobre a forma como as “coisas” se configuravam nos seus ambientes sociais.

Este processo de reconhecimento implicou dois aspectos. Por um lado, o facto de participarem repetidamente em actividades específicas com escrita e leitura permitiu-lhes reconhecer alguns padrões nos modos de fazer daquelas actividades — quer se tratasse de tradução entre o português e o inglês e vice-versa, de usar uma máquina de escrever, de escrever actas de reuniões sindicais ou de marcar bilhetes de avião. Em segundo lugar, este padrão, ou modo de fazer, aparecia associado a outros modos de fazer, numa configuração local partilhada por um grupo, e logo, numa prática social partilhada e em formas comuns de “pensar”. O passo fundamental para o reconhecimento de literacias baseava-se no acto de *dar nomes* a acções fortuitas *como* (ou *como se fossem*) modos partilhados de acção. Isto quer dizer que ao considerar o acto de tradução com a prima como *mediação* ou *interpretação*, por exemplo, ou ao ser considerada por outros como tal, graças a este acto, Zélia reconheceu a mediação, a interpretação e a tradução como práticas sociais, partilhadas não só pelas pessoas da comunidade portuguesa, como no contexto social alargado da vida social na cidade de Londres. Neste processo, Zélia criou sentidos sobre o que fazia em termos das práticas sociais e linguísticas (e de escrita e leitura) no contexto em que se encontrava, e ao mesmo tempo avaliou (ou reflectiu) sobre estas práticas em termos da organização social da comunidade portuguesa e das dinâmicas do mercado laboral em Londres.

As formas de reconhecimento de práticas por Zélia implicaram negociações de sentidos tal como estes se concretizaram em actividades situadas, num processo cíclico de interiorização e exteriorização de formas de lidar com escritas e leituras (Engeström, 1999). O acto de *nomear* (ou de exteriorizar por palavras as tensões encontradas pelo encontro de histórias e

experiências diferentes com línguas, escritas e leituras) permitiu a aprendizagem expansiva, que transformou por um lado a percepção que os participantes tinham da actividade em que estavam envolvidos, transformando ao mesmo tempo a própria actividade.

De acordo com Vygotsky, a intersubjectividade oferece fundamentos e espaços para a comunicação, e um apoio para a criança compreender novas actividades em que ela possa relacionar a sua experiência com uma classe conhecida de fenómenos, generalizando desta forma a sua experiência pessoal e adquirindo um “grau mais avançado de função mental” (Vygotsky, 1986). Ao relacionar a sua experiência pessoal como uma classe conhecida de fenómenos, a adulta Zélia não só deu nome aos seus actos como tradução, mas reconheceu também as práticas de tradução estabelecidas na comunidade portuguesa. O papel de Paulo como seu mentor foi crucial neste processo. O espaço de intersubjectividade criado pelos dois deu a Zélia espaço para desenvolver práticas, identidades e relações entre coisas, e deste modo expandiu as formas que ela tinha para lidar com as literacias e os contextos institucionais e discursivos existentes em Londres.

Espaços de intersubjectividade só existem em espaços sociais e interaccionais (entre pessoas, entre pessoas e textos, entre pessoas e práticas). A linguagem usada para a criação dessa intersubjectividade é necessariamente ancorada em contextos sociais. O espaço social implica a existência, tanto de modos comuns de acção, como de histórias comuns. Por outras palavras, comunidades de prática. Implica também configurações comuns de sentidos, discursos e valores. As formas verbais utilizadas para criar espaço comum não podem ser dissociadas dos contextos passados em que estas formas verbais foram usadas. E por isso trazem experiências passadas e valores produzidos em actividades no passado, assim como as relações de poder e as ideologias configuradas e vividas nessas actividades. O acto de as pessoas escolherem os nomes, ou de os nomes escolherem as pessoas, levanta, pelo seu lado, a questão da “historicidade” (Engeström, 1999; Butler, 1997). Nas palavras de Judith Butler:

The illocutionary speech act performs its deed at the moment of the utterance, and yet to the extent that the moment is ritualized, it is never merely a single moment. The “moment” in ritual is a condensed historicity: it exceeds itself in past and future directions, an effect of prior and future invocations that constitute and escape the instance of utterance (Butler, 1997: 3).

É esta *historicidade dos nomes* que me parece importante desconstruir e entender. Como refere Butler, o que dá historicidade ao nome é o uso repetido e ritualizado, parte de um padrão interiorizado e partilhado por um grupo de pessoas. Neste sentido, ele “foge do momento da enunciação” e adquire determinados valores sociais.

A forma como tentei compreender esta *historicidade* foi pela teoria da actividade. Nesta, a acção humana molda-se de acordo com os vários componentes que afectam aquilo que é ou não considerado acção. Deste modo, uma pessoa actua sobre um determinado objectivo, mas esta acção é influenciada pelos instrumentos que ela tem para agir, assim como pelas configurações de regras e pelas comunidades formais e informais que determinam a existência daquela actividade situada (Cole, 1998: 140). O que torna a teoria da actividade interessante é a forma como todos estes componentes trazem para o momento da actividade as suas histórias de “ser” — de serem regras, instrumentos, artefactos de mediação, de serem comunidades, de serem tópicos e de serem objectivos concretos. Neste sentido, o acto de nomear é profundamente histórico, situado, e determinado pela configuração de histórias particulares num momento temporal e num momento espacial.

A reflexão de Judith Butler sobre o insulto verbal é particularmente clara neste aspecto. Segundo Butler, o insulto verbal fixa a posição social da pessoa ao diminuir ou ridicularizar, mas, simultaneamente, abre a possibilidade de existência social, em tempos históricos e sociais. O acto histórico do insulto verbal pode parecer que “fixa ou paraliza aquele a quem atinge e magoa, mas também pode produzir uma reacção inesperada e capacitante”, precisamente porque abriu a possibilidade de existência em actividade histórica, situada e radicalmente local. Nomes que posicionam e oprimem podem tornar-se instrumentos de acção de um sujeito, ou de transformação social, num esforço de transformar os sentidos por dentro:

If to be addressed is to be interpellated, then the offensive call runs the risk of inaugurating a subject in speech who comes to use language to counter the offensive call (Butler, 1997: 2).

Embora não se trate aqui de insultos ou abusos verbais, parece-me que os mecanismos pelos quais Zélia converteu o acto de tradução em função dos seus propósitos foram exactamente os mesmos. O acto de *dar nome* (isto



é de chamar algo *como se fosse* alguma coisa, cf. Butler, 1997) posicionou estas mulheres em comunidades de prática determinadas e permitiu-lhes definirem-se como sujeitos no discurso e encontrarem sentidos de si próprias. Uma vez dados nomes às suas acções, elas expandiram o conhecimento e puderam ver para si próprias novas possibilidades de identidade. Neste sentido, *dar nomes às coisas* despoletou novos actos de aprendizagem, prática e identidade. O acto de *nomear* tornou-se assim, um processo infundável, bem descrito por Butler neste excerto:

The jarring, even terrible, power of naming appears to recall this initial power of the name to inaugurate and sustain linguistic existence, to confer singularity in location and time. After having received the proper name, one is subject to be named again. In this sense, the vulnerability to being named constitutes a constant condition of the speaking subject. And what if one were to compile all the names that one has ever been called? Would they not present a quandary for identity? Would some of them cancel the effect of others? Would one find oneself fundamentally dependent upon a competing array of names to derive a sense of oneself? Would one find oneself alienated in language, finding oneself, as it were, in the names addressed from elsewhere? Thus, as Benveniste has shown, the very conditions of the possibility for becoming an “I” in language remains indifferent to the “I” that one becomes. The more one seeks oneself in language, the more one loses oneself precisely there where one is sought (Butler, 1997: 30).

Ao recombina e expandir os “eus” em que se tornaram nas suas migrações para o Reino Unido, estas mulheres encontraram novos lugares e pontos de partida, a partir dos quais puderam re-iniciar as suas aprendizagens. Foi precisamente nos modos que estas mulheres descobriram para expandir, legitimar, enriquecer e reinventar estes “eus”, que eu própria me encontrei a focar a minha atenção.

## Notas

- 1 Keating, Maria Clara (2001) Routes Through Literacy. Ph.D thesis manuscript. Department of Linguistics and Modern English Language, University of Lancaster, England
- 2 Embora alguns destes resultados tenham já sido apresentados num texto inserido num volume sobre o impacto da globalização nas identidades e culturas portuguesas, eles foram-no na tentativa de estabelecer uma ponte de diálogo entre estudos linguísticos e do discurso, estudos culturais, literários e sociológicos, tal como estas disciplinas se tendem a configurar no espaço português e nos tempos

- de transição paradigmática em que nos encontramos (Ramalho, Maria Irene e Sousa Ribeiro, António, 2001, Santos, Boaventura, 2001,1995,1993).
- 3 Cf. Bhaba, 1994, Chambers, 1994, Clifford, 1997, Rutherford, 1990.
  - 4 Para uma apropriação do conceito de *praxis* nos Novos Estudos de Escrita e Leitura, cf. Jones, 1999, 2000.
  - 5 Cf. Lave e Wenger, 1991, Chaiklin e Lave, 1993.
  - 6 Cf. Keating (em preparação) "The person in the doing: negotiating the experience of self". In Tusting, Karin and David Barton. *Beyond Communities of Practice*. Cambridge: CUP.
  - 7 Keating (no prelo).
  - 8 In Chouliaraki e Fairclough, 2000.
  - 9 Para um desenvolvimento destes aspectos, ver Keating (no prelo).
  - 10 Ver Street, 1995, Barton e Hamilton, 1999, entre outros, e Chouliaraki e Fairclough, 2000.
  - 11 Itálicos por mim introduzidos.
  - 12 O trabalho de Tara Goldstein sobre a maledicência (*talking bad*) informa também este tipo de prática em outras comunidades de portugueses no estrangeiro. No seu trabalho sobre as práticas linguísticas de um grupo de portuguesas numa linha de produção fabril em Toronto, Tara Goldstein explica esta prática à luz dos processos de resistência por parte das operárias portuguesas. Estas mulheres não só resistiam ao contexto dominado pelo inglês, como ao próprio contexto da fábrica dominada por homens portugueses com as suas práticas específicas em português. A solução encontrada no meio desta dupla opressão foi a de controlar, pela má-língua, o acesso aos empregos ligados à linha de produção em que estavam integradas (Goldstein, 1995).

## Referências

- BARTON, David (1994). *Literacy*. Oxford: Blackwell.
- BARTON, David and HAMILTON, Mary (1998). *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. London: Routledge.
- BARTON, David, HAMILTON, Mary and IVANIC, Roz (2000). *Situated Literacies*, London: Routledge.
- BHABHA, Homi (1990). "The third space". In Jonathan Rutherford, ed. *Identity. Community, Culture, Difference*. London: Lawrence and Wishart, pp. 207-222.
- BHABHA, Homi (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.
- BUIJS, Gina, ed. (1993). *Migrant Women. Crossing Boundaries and Changing Identities*. Cross-Cultural Perspectives on Women, vol.7. Oxford: Berg Publishers.
- BUTLER, Judith (1997). *Excitable Speech: A Politics of the Performative*. New York and London: Routledge.

- CANDLIN, Christopher (1995). "Preface" to Norman Fairclough *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Language in Social Life Series. London: Longman.
- CHAIKLIN, Seth and LAVE, Jean, eds. (1993). *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*. New York: Cambridge University Press.
- CHAMBERS, Ian (1994). *Migrancy, Culture, Identity*. London: Routledge.
- CHOULIARAKI, Lillie and FAIRCLOUGH, Norman (2000). *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- CLIFFORD, James (1997). *Routes. Travel and Translation in the Late Twentieth Century*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- COLE, Michael (1996). *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. Cambridge, Mass, and London, England: The Belknap Press of Harvard University Press.
- ENGESTRÖM, Yrjö *et al.* (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: CUP.
- FAIRCLOUGH, Norman (1989). *Language and Power*. London: Longman.
- FAIRCLOUGH, Norman (1992). *Discourse and Social Change*. London: Polity Press.
- FAIRCLOUGH, Norman e WODAK, Ruth (1997). "Critical Discourse Analysis". In T. A. Van Dijk, ed. *Discourse as Social Interaction*. London: Sage, pp. 258-284.
- GEE, James Paul (2000). "The New Literacy Studies. From 'socially situated' to the work of the social". In D. Barton, M. Hamilton e R. Ivanic. *Situated Literacies*, London: Routledge, pp.180-196.
- GOFFMAN, Erving (1967). "On face-work: An analysis of ritual elements in social interaction". Reimpresso em A. Jaworski e N. Coupland, eds. (1999). *The Discourse Reader*. London: Blackwell.
- GOLDSTEIN, Tara (1995). "'Nobody is talking bad'. Creating Community and Claiming Power on the Production Lines". In K. Hall e M. Bucholtz, (eds.). *Gender Articulated. Language and the Socially Constructed Self*. London: Routledge.
- HEATH, Shirley Brice (1994). "What No Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School". In Janet Maybin, ed., *Language and Literacy in Social Practice*. The Open University. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 73-95.
- JONES, Kathryn (1999). *Texts, Talk and Discourse Practices. Exploring Local Experiences of Globalisation*. Unpublished Ph.D. thesis, Linguistics Department, University of Lancaster.
- JONES, Kathryn (2000). "Texts, mediation and social relations in a bureaucratised world". In Marilyn Martin-Jones e Kathryn Jones (eds). *Multilingual Literacies: Reading and Writing Different Worlds*. Amsterdam: John Benjamins. pp. 209-228.
- KEATING, Maria Clara (2001a). "Linguagens relocalizadas. Percursos discursivos de duas mulheres portuguesas em Londres". In Maria Irene Ramalho e António de Sousa Ribeiro, orgs. *Entre ser e estar. Percursos e discursos de identidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- KEATING, Maria Clara (2001b). *Routes through Literacy. The lived experiences with literacy of Portuguese women in London*. Ph.D. dissertation. Department of Linguistics, University of Lancaster, England.

- KEATING, Maria Clara (no prelo). "The person in the doing: Negotiating the experience of self". In K. Tusting e D. Barton, eds. *Beyond Communities of Practice*. Cambridge: CUP.
- LAVE, Jean e WENGER, Etienne (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MADEIRA, Ana I. (1993). "Alguns dados sobre a comunidade portuguesa emigrada no Reino Unido". In *Actas do II Congresso Português de Sociologia*. Vol. 2: *Estruturas sociais e desenvolvimento*. Lisboa: Fragmentos.
- MARTIN-JONES, Marilyn (2000). "Enterprising Women: Multilingual Literacies in the Construction of New Identities". In Martin Jones, M. e Jones, K., *Multilingual Literacies: Comparative Perspectives on Research and Practice*. Amsterdam: John Benjamins.
- RAMALHO, Maria Irene e SOUSA RIBEIRO, António, orgs. (2001). *Entre ser e estar. Percursos e discursos de identidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- ROCKHILL, Kathleen (1993). "Gender, Language and the Politics of Literacy". In B. Street, (ed.). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROGOFF, Barbara (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Oxford: OUP.
- RUTHERFORD, John, ed. (1990). *Identity. Community, Culture, Difference*. London: Lawrence and Wishart Limited.
- SANTOS, Boaventura S. (1995). *Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. After The Law Series. London: Routledge.
- SANTOS, Boaventura S., ed. (1993). *Portugal: Um retrato singular*. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, Boaventura S., org. (2001). *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* Porto: Edições Afrontamento.
- STREET, Brian (1984). *Literacy in Theory and in Practice*. Cambridge: CUP.
- STREET, Brian (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London: Longman.
- VYGOTSKY, Lev S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- WENGER, Etienne (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

### **THE POWER OF NAMING: LEARNING AND RECOGNITION IN PRACTICE AND DISCOURSE**

#### Abstract

The data for this paper stems from three year long ethnographic research on the routes through literacy practices lived, experienced and shared by a group of Portuguese migrant adult women upon their move from Portugal to Britain. One of the main findings in this research was a common path of relocation of uses of language and literacy experienced by the women in their processes of participation in the sometimes opaque social practices that constituted their daily lives in London. The ways in which they negotiated meanings and took decisions as they participated in practice clearly illustrates the informal learning and the situated cognition processes that these women experienced in their lives. In these routes through practices, these women used particular mechanisms that I have considered elsewhere as being simultaneously mental, social, discursive and linguistic (Keating, M.C., 2001, 2002). In participating in literacy and language practices, these women *repeated* ways of reading and writing, *recognised* them as “ways of doing”, *reflected* upon them as existing practices in their contexts and *recombined* them for their purposes. In these processes, they appropriated strategies in order to construct and *reinvent* their own identities in the migrant context.

### **LE POUVOIR DE NOMMER LES CHOSES: APPRENTISSAGE ET RECONNAISSANCE DANS LES PRATIQUES ET DISCOURS**

#### Résumé

Ce texte est le résultat de trois années de recherche sur les parcours de littéracie vécus et partagés par un groupe de femmes portugaises, émigrées au Royaume-Uni. Une des principales conclusions de cette recherche concerne le parcours de relocalisation des usages du langage et de la littéracie, vécu par toutes ces femmes, au cours de leur processus de

participation dans les pratiques sociales — souvent caractérisées par l'opacité, ces pratiques ont constitué leur vie quotidienne à Londres. Les formes de négociation et de participation dans ces pratiques, ainsi que les prises de décision nécessaires illustrent nettement les procédés d'apprentissage informel et de cognition située vécues par ces femmes. Dans ces parcours de participation, elles ont utilisé certains mécanismes que j'ai dénommé ailleurs comme simultanément mentaux, sociaux, discursifs et linguistiques (Keating, M. C., 2001, 2002). En participant aux pratiques de langage et de littéracie, ces femmes *ont répété* manières de lire et d'écrire, les ont *reconnues* comme des «manières de faire », *ont réfléchi* sur elles en tant que pratiques existant dans leurs contextes et les *ont recombinaées* pour accomplir leurs objectifs. Dans ce processus elles se sont approprié des stratégies qu'elles ont réinventées pour construire leurs identités dans le contexte de migration.